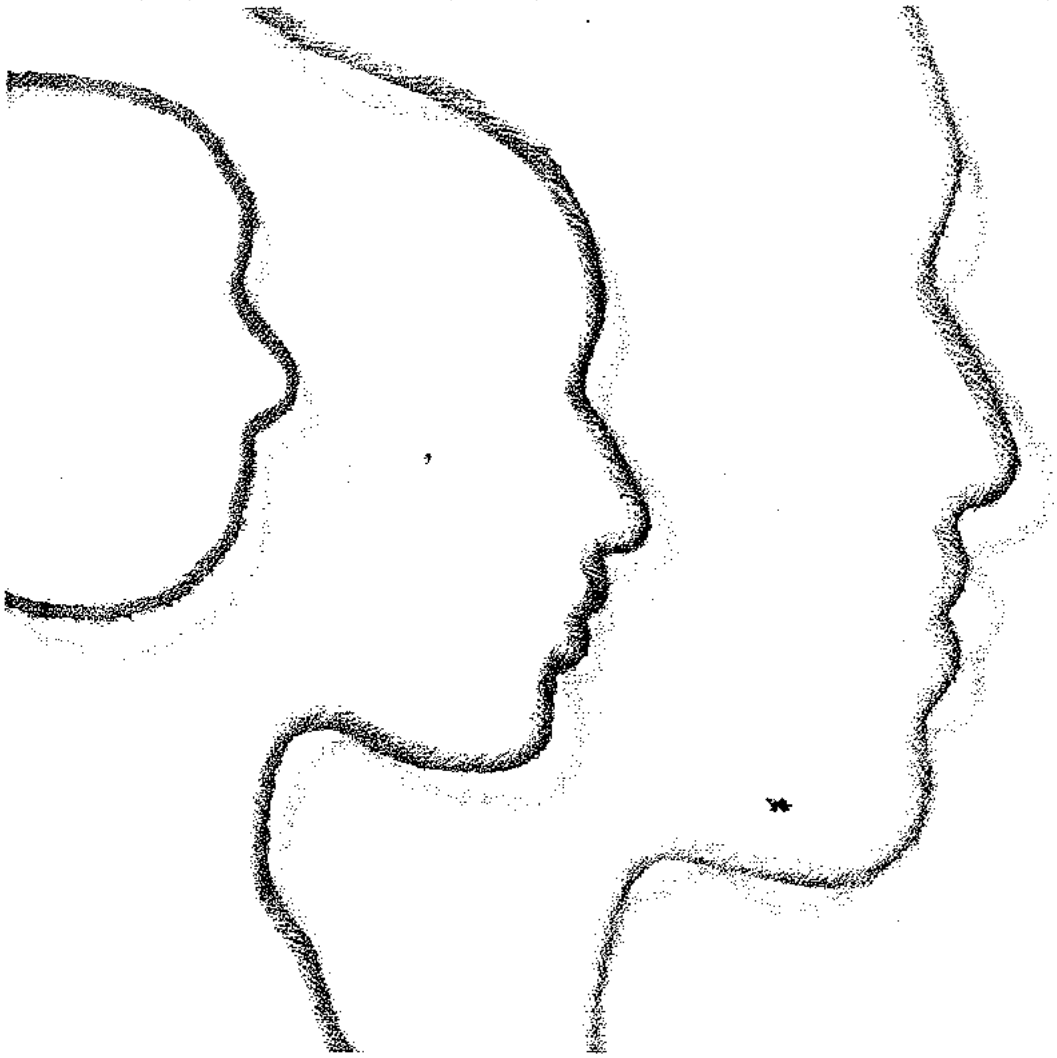


84,50

REDAKCJA NAUKOWA
Janusz Trempała

psychologia rozwoju człowieka

podręcznik akademicki

WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN
WARSZAWA 2011

Pamięci
Marii Przetacznik-Gierowskiej i Marii Tyszkowej,
których inspiracje towarzyszą nam
w kształtowaniu dyscypliny

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Kruk

Ilustracja na okładce
Meelis Eudla/Shutterstock

Redaktorzy inicjujący
Joanna Marek-Banach
Monika Pujdak-Brzezinka

Redaktor
Iza Kaczorowska

Koordynator produkcji
Edyta Kunowska

Recenzenci
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Mieczysław Płopa

Biblioteka Publiczna m. st. Warszawa 1907

Wypożyczalnia Nr 54
Nr inw. 89523

Redaktor naukowy części I
Janusz Trempała

Redaktor naukowy części II
Maria Kielar-Turska

Redaktorzy naukowi części III
Adam Niemczyński
Maria Czerwińska-Jasiewicz

Copyright © by Wydawnictwo Naukowe PWN SA
Warszawa 2011

ISBN 978-83-01-16394-5

Wydawnictwo Naukowe PWN SA
02-676 Warszawa, ul. Postępu 18
tel. 22 69 54 321, faks: 22 69 54 288
e-mail: pwn@pwn.com.pl; www.pwn.pl

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA XI

I. PODSTAWY PSYCHOLOGII ROZWOJU CZŁOWIEKA 1
redakcja *Janusz Trempała*

1. KSZTAŁTOWANIE SIĘ NAUKOWEJ PSYCHOLOGII ROZWOJU CZŁOWIEKA 3
Maria Kielar-Turska

1.1. Poglądy na dziecko i dzieciństwo 3
1.1.1. Obraz dzieciństwa w okresie średniowiecza 4
1.1.2. Obraz dzieciństwa w okresie Oświecenia i Romantyzmu 5
1.1.3. Obraz dzieciństwa w XIX wieku 6
1.1.4. Obraz dzieciństwa w XX wieku 6
1.1.5. Obraz dzieciństwa na początku XXI wieku 7
1.2. Prekursorzy badań nad rozwojem 8
1.2.1. Początki naukowych badań w XIX wieku 8
1.2.2. Prace okresu międzywojennego 12
1.2.3. Początki koncepcji rozwoju człowieka w ciągu życia 16
1.2.4. Prekursorzy badań nad rozwojem w Polsce 18
1.3. Krótka historia podstawowych dylematów w rozważaniach nad rozwojem 22
1.4. Przedmiot, zadania i działy współczesnej psychologii rozwojowej 23
1.5. Podsumowanie 26

2. NATURA ROZWOJU PSYCHICZNEGO 28
Janusz Trempała

2.1. Pojmowanie rozwoju 28
2.1.1. Pojęcie rozwoju 28
2.1.2. Cechy zmian rozwojowych 31
2.2. Rodzaje zmian rozwojowych 36
2.2.1. Zmiany ontogenetyczne 36
2.2.2. Czas i zakres występowania zmian 37
2.2.3. Klasyfikacja uogólniająca 38
2.3. Mikro- i makroskopowe modele przebiegu zmian rozwojowych 38
2.3.1. Mikro- i makrorozwój 38
2.3.2. Poziom makroskopowy 39
2.3.3. Poziom mikroskopowy 40
2.4. W kierunku ogólnego modelu przebiegu zmian rozwojowych 42
2.4.1. Indywidualny charakter zmian rozwojowych 43
2.4.2. Relacyjność zmian rozwojowych 45
2.5. Podsumowanie 48

3. MECHANIZM ZMIANY ROZWOJOWEJ 50
Janusz Trempała

3.1. Natura a kultura 50
3.1.1. Dziedziczenie i dojrzewanie 50
3.1.2. Środowisko i nabywanie doświadczeń 53
3.2. Geny a środowisko 58
3.2.1. Odziedziczalność cech zachowania 58
3.2.2. Geny a środowisko w ciągu życia ludzkiego 60
3.2.3. Współdziałanie genów i środowiska w ciągu życia 61
3.3. W kierunku ogólnego modelu wyjaśniania zmian rozwojowych 63
3.3.1. Rozwój jako funkcja ogólnej sytuacji 63
3.3.2. Rozwój jako funkcjonowanie w procesie zmian o charakterze adaptacyjnym 64
3.3.3. Neorealizm w poszukiwaniu ogólnego modelu rozwoju 68
3.4. Podsumowanie 69

4. TEORIE ROZWOJU PSYCHICZNEGO 71
Hanna Liberska

4.1. Klasyfikacje teorii rozwoju psychicznego 71
4.2. Wybrane teorie i koncepcje rozwoju człowieka 72
4.2.1. Teorie psychoanalityczne 72
4.2.2. Teorie behawiorystyczne i uczenia się 80
4.2.3. Teorie poznawcze 85
4.2.4. Teorie etologiczne 95
4.2.5. Podejście humanistyczne 102
4.2.6. Podejście socjologiczne 104
4.2.7. Podejście ekologiczne 105
4.2.8. Podejście kontekstualno-dialektyczne 107
4.3. Koncepcje rozwoju człowieka w polskiej literaturze psychologicznej 113
4.3.1. Koncepcja strukturacji i restrukturacji doświadczenia Tyszkowej 113
4.3.2. Koncepcja rozwoju aktywności Przetacznik-Gierowskiej 115
4.3.3. Koncepcja rozwoju w cyklu życia indywidualnego Niemczyńskiego 117
4.3.4. Temporalny model rozwoju Trempały 119
4.3.5. Funkcjonalna koncepcja rozwoju Porębskiej 120
4.3.6. Biograficzna koncepcja rozwoju człowieka Pietrasińskiego 121
4.3.7. Koncepcja osobowości rozwojowej Obuchowskiego 123
4.4. Podsumowanie 125

5. BADANIE ROZWOJU PSYCHICZNEGO CZŁOWIEKA 127
Janusz Trempała i Marian Olejnik

5.1. Podejścia badawcze w psychologii rozwojowej 127
5.1.1. Podejście skoncentrowane na zmiennych vs. na osobie 127
5.1.2. Podejście statyczne vs. dynamiczne 129
5.1.3. Paradygmat ilościowy vs. jakościowy 132
5.2. Plany badań rozwojowych 133
5.2.1. Ogólny Model Rozwoju Schaie'go 133
5.2.2. Strategie tradycyjne 134
5.2.3. Strategie sekwencyjne 136
5.3. Analiza danych o rozwoju: analiza różnic, analiza korelacji, dopasowanie modeli 137
5.4. Problemy etyczne w badaniach nad rozwojem psychicznym 140
5.5. Podsumowanie 142

II. ROZWÓJ PSYCHICZNY CZŁOWIEKA W POSZCZEGÓLNYCH OKRESACH ŻYCIA 145
redakcja *Maria Kielar-Turska*

6. OKRES PRENATALNY 147
Dorota Kornas-Biela

6.1. Embrionalny okres życia 147
6.1.1. Biologiczne warunki poczęcia 147
6.1.2. Embrionalny rozwój człowieka 149
6.2. Płodowy okres życia 153
6.2.1. Rozwój fizyczny 153
6.2.2. Rozwój motoryczny 157
6.2.3. Rozwój zmysłów 159
6.2.4. Dojrzewanie układu nerwowego 163
6.2.5. Komunikacja prenatalna 166
6.2.6. Wykrywanie nieprawidłowości w rozwoju dziecka 169
6.3. Narodziny jako etap rozwojowy 169
6.4. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie prenatalnym 170

7. WCZESNE DZIECIŃSTWO 172
Marta Białecka-Pikul

7.1. Wiek niemowlęcy. Pierwszy rok życia 172
7.1.1. Noworodek 172
7.1.2. Rozwój psychomotoryczny niemowlęcia 174
7.1.3. Rozwój społeczny niemowlęcia: poznanie społeczne, komunikacja, przywiązanie 183
7.1.4. Rozwój emocjonalny, temperament i samoświadomość niemowląt 187
7.2. Wiek poniemowlęcy. Drugi i trzeci rok życia 189
7.2.1. Rozwój fizyczny i motoryczny 189
7.2.2. Rozwój poznawczy 190
7.2.3. Rozwój komunikacji i języka 192
7.2.4. Rozwój społeczny i emocjonalny 194
7.2.5. Rozwój pojęcia Ja, temperament i aktywność 196
7.3. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie wczesnego dzieciństwa 200

8. ŚREDNIE DZIECIŃSTWO – WIEK PRZEDSZKOLNY 202
Maria Kielar-Turska

8.1. Rozwój fizyczny i motoryczny 202
8.2. Rozwój poznawczy 204
8.2.1. Sprawności percepcyjne 204
8.2.2. Funkcje zarządzające 205
8.2.3. Pamięć 206
8.2.4. Myślenie 208
8.2.5. Reprezentacja poznawcza 212
8.3. Sprawności językowe i komunikacyjne 215
8.4. Rozwój emocjonalny 219
8.5. Rozwój społeczny 221
8.6. Dziecięca moralność 223
8.7. Osobowość dziecka 224
8.8. Formy aktywności 226
8.9. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie średniego dzieciństwa 229

9. PÓŹNE DZIECIŃSTWO – MŁODSZY WIEK SZKOLNY 234
Anna Kołodziejczyk

9.1. Rozwój fizyczny i motoryczny 235
9.1.1. Rozwój fizyczny 235
9.1.2. Sprawność motoryczna 235

9.2. Rozwój poznawczy 235
9.2.1. Rozwój myślenia logicznego 235
9.2.2. Zmiany rozwojowe w przetwarzaniu informacji 236
9.2.3. Obraz świata 240
9.3. Sprawności językowe i komunikacyjne 242
9.3.1. Świadomość językowa i rozumienie wypowiedzi 242
9.3.2. Sprawności komunikacyjne 242
9.3.3. Język pisany 243
9.4. Rozwój społeczny i emocjonalny 245
9.4.1. Rozwój percepcji społecznej 245
9.4.2. Rozwój relacji z innymi 245
9.4.3. Rozwój rozumienia i wyrażania emocji 247
9.5. Rozwój moralny 249
9.6. Osobowość 251
9.7. Formy aktywności 253
9.8. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa 254

10. DORASTANIE 259
Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko

10.1. Rozwój biologiczny 259
10.1.1. Rozwój fizyczny i motoryczny, czyli osiąganie wyglądu człowieka dorosłego 259
10.1.2. Rozwój seksualny – ku zachowaniom intymnym 261
10.2. Rozwój poznawczy 263
10.2.1. Przejście w myśleniu od prymatu rzeczywistości do prymatu możliwości 263
10.2.2. Rozwój świadomości: od świadomości praktycznej do autorefleksji 264
10.2.3. Rozwój poznawczy a myślenie relatywistyczne w okresie dorastania 264
10.2.4. Rozwój poznawczy w okresie dorastania z perspektywy teorii przetwarzania informacji 265
10.2.5. Pamięć w okresie dorastania 266
10.3. Rozwój emocjonalny 266
10.3.1. Od chwiejności do stabilizacji uczuciowej 266
10.3.2. Rozwój ku wyższej uczuciowości 268
10.4. Rozwój osobowości 269
10.4.1. Przejście od niespójnego i niestabilnego Ja do Ja zintegrowanego 269
10.4.2. Rodzaje sytuacji trudnych doświadczanych przez współczesnych dorastających 270
10.4.3. Tożsamość indywidualna jako najistotniejszy czynnik integrujący osobowość dorastających 271
10.4.4. Rozwój tożsamości 273
10.5. Rozwój moralny 274
10.5.1. Przejście od heteronomii do autonomii moralnej 274
10.5.2. Rozwój moralny adolescentów a motywacja zaangażowana w zachowanie etyczne 275
10.5.3. Płeć oraz kulturowe uwarunkowania rozwoju moralnego dorastających 277
10.6. Rozwój społeczny 277
10.6.1. Zmiany w relacjach z rodzicami i rówieśnikami 277
10.6.2. Odnajdywanie swojego miejsca w społeczeństwie 279
10.7. Zachowanie młodzieży – przegląd wybranych zagadnień 280
10.7.1. Zachowania pozytywne 280
10.7.2. Zachowania negatywne 281
10.8. Podstawowe formy aktywności 283
10.9. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie dorastania 283

11. WCZESNA DOROSŁOŚĆ 287
Ewa Gurba

11.1. Wkraczanie w dorosłość 287
11.2. Pojęcie „dorosłości" w rozumieniu młodzieży i badaczy 289
11.3. Rozwój fizyczny 292
11.4. Rozwój emocjonalny i społeczny 293
11.4.1. Rozwój emocjonalny 293
11.4.2. Związki intymne 294
11.4.3. Małżeństwo i rodzina 295
11.4.4. Aktywność zawodowa 297
11.5. Rozwój poznawczy 298
11.5.1. Perspektywa psychometryczna 298
11.5.2. Perspektywa genetyczno-epistemologiczna 299
11.6. Rozwój moralny 303
11.7. Osobowość młodego dorosłego, czyli o dojrzałości psychicznej 305
11.7.1. Zmiany w strukturze Ja 305
11.7.2. Zmiana i ciągłość w obrębie cech osobowości 306
11.7.3. Rozwój tożsamości 308
11.8. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości 309

12. ŚREDNIA DOROSŁOŚĆ 312
Marian Olejnik

12.1. Rozwój fizyczny 312
12.1.1. Funkcje czuciowe 312
12.1.2. Funkcje psychomotoryczne 313
12.1.3. Ogólny stan zdrowia 313
12.2. Rozwój poznawczy 314
12.2.1. Inteligencja psychometryczna 314
12.2.2. Prywatne teorie inteligencji 315
12.2.3. Myślenie postformalne 316
12.2.4. Wiedza „ekspertywna" 316
12.3. Rozwój emocjonalny i społeczny 317
12.3.1. Kryzys wieku średniego 317

12.3.2. Rozwój uczestnictwa w pracy zawodowej 318
12.3.3. Aktywność społeczna w rodzinie 319
12.4. Rozwój osobowości 320
12.4.1. Modele stabilności 320
12.4.2. Modele wzrostu 322
12.5. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie średniej dorosłości 323

13. PÓŹNA DOROSŁOŚĆ 326
Maria Straś-Romanowska

13.1. Wkraczanie w okres późnej dorosłości 326
13.2. Biologiczny wymiar starzenia się 327
13.2.1. Mechanizmy starzenia się 328
13.3. Społeczny wymiar starzenia się 330
13.3.1. Style funkcjonowania ludzi starszych 331
13.3.2. Role społeczne w późnej dorosłości 331
13.4. Starzenie się w wymiarze życia psychicznego 333
13.4.1. Zmiany dotyczące funkcji poznawczych 333
13.4.2. Starzenie się w wymiarze osobowości 337
13.4.3. Mądrość człowieka starego 342
13.5. Jakość życia w późnej dorosłości 344
13.6. Kres życia – umieranie 345
13.7. Podsumowanie. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie późnej dorosłości 347

III. STOSOWANA PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA: WYBRANE ZAGADNIENIA 351
redakcja *Adam Niemczyński* i *Maria Czerwińska-Jasiewicz*

Wiedza o rozwoju człowieka w sferze edukacji 352

14. PRAWIDŁOWOŚCI ROZWOJU SFERY METAPOZNAWCZEJ W TEORII I PRAKTYCE NAUCZANIA 353
Maria Ledzińska i *Ewa Czerniawska*

14.1. Zmiany w świecie, zmiany w nauczaniu 353
14.2. Psychologia poznawcza jako kontekst analiz 354
14.3. Uczenie się w ujęciu poznawczym 355
14.4. Metapoznanie 356
14.4.1. Istota, struktura, rozwój 356
14.4.2. Związki metapoznania ze sferą poznawczą 357
14.4.3. Kontrola jako istotne ogniwo metapoznania 358
14.5. Metapoznanie w praktyce nauczania 359
14.5.1. Zasady nauczania z perspektywy poznawczej 359
14.5.2. Etapy nauczania 361
14.6. Podsumowanie 363

15. PRAKTYCZNE IMPLIKACJE WIEDZY O ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNYM 364
Adam Niemczyński

15.1. Użyteczność wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym 364
15.2. Wiedza wynikająca z badań nad rozwojem społeczno-moralnym 365
15.2.1. Natywizm i charakter moralny 365
15.2.2. Empiryzm i moralny hedonizm 367
15.3. Psychologia poznawczo-rozwojowa i jej intencjonalizm moralny 368
15.4. Strategia stosowania wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym 373
15.5. Podsumowanie 376

16. ZARZĄDZANIE EDUKACJĄ WSPIERAJĄCĄ ROZWÓJ INDYWIDUALNY UCZNIÓW 379
Jan Łuczyński

16.1. Obszary edukacyjnego wspierania rozwoju 379
16.1.1. Nabywanie wiedzy 380
16.1.2. Orientacja w świecie wartości 381
16.1.3. Rozwijanie umiejętności interpersonalnych 383
16.1.4. Rozwijanie umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym 387
16.1.5. Rozwijanie zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem 388
16.2. Zarządzanie edukacyjne 390
16.3. Podsumowanie 391

Wiedza o rozwoju człowieka w sferze opieki psychologicznej 393

17. PRAKTYCZNA WIEDZA O ROZWOJU ŻYCIA RODZINNEGO 395
Ludwika Wojciechowska

17.1. Rodzina: definicje i właściwości 395
17.2. Teorie rozwoju rodziny 396
17.3. Przemiany w życiu rodziny na tle rozwoju jej członków 402
17.4. Natura zmian w rodzinie w ciągu życia 405
17.5. Podsumowanie 405

18. WSPIERANIE MŁODZIEŻY W ZAKRESIE SAMOPOZNANIA, PLANOWANIA WŁASNEGO ŻYCIA ORAZ PODEJMOWANIA DECYZJI DOTYCZĄCYCH WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI 407
Maria Czerwińska-Jasiewicz

18.1. Samopoznanie i samookreślenie jako główne zadania rozwojowe okresu dorastania 407
18.1.1. Samopoznanie w procesie kształtowania się tożsamości młodzieży 407
18.1.2. „Wrastanie" w społeczeństwo dorosłych a określanie siebie i swojej przyszłości przez młodzież 408
18.1.3. Rozwój orientacji przyszłościowej młodzieży a samopoznanie 408
18.1.4. Tworzenie koncepcji dotyczącej własnego życia oraz jego projektu 410

18.2. Planowanie własnej przyszłości przez młodzież w okresie dorastania 411
18.2.1. Style życia preferowane przez młodzież 411
18.2.2. Cele i plany życiowe młodzieży 412
18.3. Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości 412
18.3.1. Główne rodzaje decyzji życiowych młodzieży 412
18.3.2. Decyzje życiowe w kontekście teorii decyzji 413
18.4. Przygotowanie młodzieży do planowania własnego życia i podejmowania decyzji dotyczących własnej przyszłości 414
18.4.1. Podstawy teoretyczne oddziaływań 414
18.4.2. Oddziaływania dotyczące planowania własnego życia i podejmowania decyzji dotyczących własnej przyszłości przez młodzież 415
18.5. Podsumowanie 416

19. WSPOMAGANIE FUNKCJONOWANIA LUDZI STARZEJĄCYCH SIĘ 419
Ludmiła Zając-Lamparska

19.1. Możliwości pomyślnego starzenia się 419
19.2. Wspomaganie funkcjonowania poznawczego osób starzejących się 421
19.2.1. Selektywna optymalizacja procesów poznawczych 421
19.2.2. Kompensacja w obszarze procesów poznawczych 424
19.2.3. Mądrość jako nowe jakościowo zjawisko w funkcjonowaniu poznawczym osób starzejących się 425
19.3. Wspomaganie funkcjonowania osób starzejących się na poziomie osobowościowym – samoocena i tożsamość 426
19.3.1. Selektywna optymalizacja i kompensacja w zakresie samooceny 426
19.3.2. Nowe jakościowo zjawiska w obszarze tożsamości 428
19.4. Podsumowanie 430

***Zastosowania kliniczne wiedzy o rozwoju człowieka* 432**

20. WSPOMAGANIE ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ 433
Małgorzata Kościelska

20.1. Postacie niepełnosprawności intelektualnej 434
20.2. Geneza niepełnosprawności intelektualnej 434
20.2.1. Wady genetyczne 434
20.2.2. Uszkodzenia układu nerwowego 435
20.2.3. Choroby somatyczne i defekty percepcyjne w powstawaniu niepełnosprawności 435
20.2.4. Zaniedbania i inne formy patologii środowiska 436
20.2.5. Trauma psychiczna 436
20.2.6. Zaburzenia intrapsychiczne 436
20.2.7. Procesy involucyjne 436
20.2.8. Proces patologizacji rozwoju prowadzący do niepełnosprawności intelektualnej 436
20.3. Ogólne zasady wspomagania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną 437
20.3.1. Wspomaganie biofizyczne 437
20.3.2. Wspomaganie środowiskowe 437
20.3.3. Wspomaganie pedagogiczne 438
20.3.4. Wspomaganie psychologiczne 438
20.3.5. Wspomaganie ogólnospołeczne 439
20.4. Wybrane problemy i potrzeby osób niepełnosprawnych intelektualnie w różnych fazach życia 439
20.4.1. Okres przed narodzeniem 439
20.4.2. Narodziny 440
20.4.3. Dzieciństwo 440
20.4.4. Okres szkolny 441
20.4.5. W kierunku dorosłości 442
20.5. Podsumowanie 444

21. WSPOMAGANIE OSÓB Z ZABURZENIAMI NALEŻĄCYMI DO AUTYSTYCZNEGO SPEKTRUM W PERSPEKTYWIE PSYCHOPATOLOGII ROZWOJOWEJ 446
Ewa Pisula

21.1. Charakterystyka osób z zaburzeniami należącymi do autystycznego spektrum 446
21.2. Wspomaganie rozwoju dzieci z autyzmem 448
21.2.1. Wczesne wykrywanie i wczesna interwencja 449
21.2.2. Wspieranie rozwoju dziecka z autyzmem w wieku szkolnym 450
21.2.3. Trudności szkolne dzieci z autyzmem 451
21.3. Wspomaganie rozwoju młodzieży i dorosłych 452
21.3.1. Problemy związane z dorastaniem 452
21.3.2. Problemy rozwoju osób z autyzmem od dzieciństwa do dorosłości 453
21.4. Podsumowanie 453

SŁOWNIK SŁÓW KLUCZOWYCH 455

LITERATURA CYTOWANA 461

INDEKS NAZWISK 514

INDEKS RZECZOWY 527

WYKAZ ŹRÓDEŁ ILUSTRACJI 536

O AUTORACH 537

PRZEDMOWA

Wydawnictwo Naukowe PWN w 1996 roku wydało pierwszy tom podręcznika *Psychologia rozwoju człowieka*. Nosił on tytuł *Zagadnienia ogólne* i został napisany przez dwie wybitne znawczynie przedmiotu, Marię Przetacznik-Gierowską i Marię Tyszkową. Po przedwczesnej śmierci Autorek dalsze prace nad podręcznikiem podjęli ich byli studenci i współpracownicy, przygotowując – pod redakcją naukową Barbary Harwas-Napierały i Janusza Trempały – dwa kolejne tomy: tom drugi pt. *Charakterystyka okresów życia człowieka* (2000) oraz tom trzeci pt. *Rozwój funkcji psychicznych* (2002). Podręcznik ten jest pierwszym w polskiej literaturze, w którym w sposób systematyczny zaprezentowano wiedzę o rozwoju psychicznym człowieka w perspektywie ciągu życia. Spotkał się on z dużym zainteresowaniem Czytelników i doczekał kilku wydań.

Jednakże znaczny postęp w zakresie wiedzy o rozwoju oraz zmiany, jakie w ostatnim czasie zachodzą w teorii i sposobach badania tego zjawiska, spowodowały, że treści zawarte w tym ważnym dla polskiej psychologii rozwojowej podręczniku w wielu obszarach zdezaktualizowały się i wymagają uzupełnienia i poszerzenia.

Powstał projekt przygotowania nowego, w miarę całościowego opracowania problematyki. Wokół tego projektu udało się skupić zespół najwybitniejszych polskich psychologów rozwojowych, reprezentantów teoretycznej i stosowanej psychologii rozwojowej, w tym kolejnego pokolenia badaczy rozwoju, którzy byli studentami studentów, współpracowników i kolegów Profesor Marii Przetacznik-Gierowskiej i Profesor Marii Tyszkowej.

Prezentowany podręcznik jest zbiorem autorskich opracowań na temat podstawowych zagadnień psychologii rozwoju człowieka. Łączy je struktura organizująca treści w całość oraz podstawowe założenia na temat rozwoju psychicznego, które są powszechnie przyjmowane na gruncie współczesnej psychologii rozwoju człowieka i przyjęte przez nas w wyniku dyskusji, jaką prowadzimy w środowisku polskich psychologów rozwojowych. W ramach uzgodnionych założeń autorzy zostali poproszeni o przedstawienie stanu badań w obszarze swoich zainteresowań naukowych w taki sposób, jak go widzą, nie narzucając równocześnie jednej perspektywy teoretycznej, jednej preferowanej metody badawczej czy też określonej interpretacji w ramach omawianej problematyki. Autorzy prezentują więc swoje poglądy, ale są to poglądy na temat całokształtu dokonań empirycznych w danym zakresie, ich różnych źródeł intelektualnych oraz konsekwencji dla teorii i praktyki społecznej, do jakich prowadzą lub mogą doprowadzić. Nie kryjemy, że publikację tę traktujemy jako projekt kontynuowany, nawiązujący do wspomnianego podręcznika i dokumentujący pewną ciągłość oraz dynamikę zmian w wiedzy o rozwoju w polskiej literaturze psychologicznej.

Cele. Podstawowym celem prezentowanego podręcznika jest przedstawienie rzetelnego i w miarę systematycznego wykładu współczesnej wiedzy o psychicznym rozwoju człowieka w ciągu życia. Chcemy omówić i podsumować wiedzę o naturze i przebiegu oraz mechanizmach kształtowania się uniwersalnych oraz regularnych zmian rozwojowych, a także o róż-

nicach między- i wewnątrzosobniczych w rozwoju człowieka. Zarazem zamierzamy pokazać praktyczne zastosowania wiedzy o rozwoju w profilaktyce, korekcji i stymulowaniu zmian rozwojowych w ciągu całego życia. Teoretyczna psychologia rozwojowa oparta na empirycznym opisie zjawiska musi być bowiem dopełniona wskazaniem zastosowań praktycznych, bez których nauka o rozwoju nie znajduje pełnego uzasadnienia, jest bezwartościowa z pragmatycznego punktu widzenia.

Podręcznik adresujemy do Czytelników zainteresowanych zjawiskiem rozwoju psychicznego, zarówno do studentów nauk społecznych, w tym głównie psychologii, jak i badaczy zmian w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka reprezentujących naukę o rozwoju. W tym miejscu należy podkreślić, że prezentowane opracowania zawierają wprawdzie treści odpowiadające standardom określonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla jednolitych 5-letnich studiów psychologicznych dla przedmiotu, który został nazwany „Psychologia rozwoju w cyklu życia", jednakże wykraczamy poza te standardy z dwóch powodów.

Po pierwsze, podejście określane w standardach jako „psychologia rozwoju w cyklu życia" uznać można za redukcjonistyczne, a ponadto uważamy, że wymaga rewizji w świetle dokonujących się przemian we współczesnych społeczeństwach. Zbyt silnie jest bowiem związane z socjologicznym założeniem o „wiekowej stratyfikacji" (*age stratification*) życia społecznego i społecznego funkcjonowania jednostki. Założenie to trudno jest utrzymać w mocy ze względu na obserwowane we współczesnych społeczeństwach zjawisko rozregulowania cyklu życia (np. podejmowanie pracy przed zakończeniem edukacji, późniejszy wiek rodzenia dzieci, przyspieszone lub późniejsze przechodzenie na emeryturę) i wzrostu liczby nienormatywnych zdarzeń w strukturze życia indywidualnego (wzrost liczby rozwodów, separacji, nowe formy życia rodzinnego, cykliczność w zatrudnieniu itp.)[1].

Po drugie, od pewnego czasu prowadzimy na polskich uniwersytetach studia psychologiczne trzeciego stopnia, zwane doktoranckimi, których wspomniane standardy nie obejmują. Z tego powodu w wielu miejscach podręcznika prezentujemy wykład bardziej zaawansowany, który może zainteresować młodych badaczy. Ukazując złożoność przedmiotu badań psychologii rozwojowej i wielość podejść w poszukiwaniu zasad rozwoju, staramy się zarysować teoretyczne i aplikacyjne problemy współczesnej psychologii rozwoju człowieka, które wymagają pilnego rozwiązania w przyszłych badaniach.

Opracowania poświęcone problemom stosowanej psychologii rozwojowej mogą szczególnie zainteresować praktyków. Wbrew powszechnym przekonaniom, wiedza o rozwoju człowieka może okazać się przydatna nie tylko dla psychologii wychowawczej i szkolnej, psychopatologii rozwoju dziecka czy psychologii rodziny, ale także dla z pozoru bardziej odległych subdyscyplin badań psychologicznych, np. dla psychologii zdrowia i rehabilitacji, psychologii pracy i organizacji, psychogerontologii oraz wielu innych specjalności zajmujących się funkcjonowaniem człowieka, którego nie można oderwać od rozwojowej dynamiki zmian w zachowaniu. Zaczynamy zdawać sobie sprawę z tego, że badania nad zastosowaniami wiedzy o rozwoju zostały w ostatnich latach zaniedbane w polskiej psychologii rozwojowej i powinny być zintensyfikowane. Jesteśmy bowiem przekonani o konieczności perspektywy rozwojowej w badaniach stosowanych i praktyce społecznej oraz o szkodliwości coraz częściej publikowanych „pseudorozwojowych" koncepcji, które mają luźny lub pozorny (często tylko z nazwy) związek z rozwojem człowieka.

Autorzy prezentowanych w podręczniku opracowań skłaniają się ku poglądowi, że psychologia rozwojowa jest nie tylko odrębną subdyscypliną, ale także najbardziej ogólnym podejściem do badań nad zjawiskami psychicznymi, które dokonują się w czasie. Staramy się pokazać, że zrozumienie tych zjawisk nie jest możliwe na podstawie pomiaru stanów i statycznej analizy związków między nimi w oderwaniu od dynamiki przekształceń. Ponadto, problematyka zmian dokonujących się wraz z upływem czasu w zachowaniu ludzkim mieści się w obszarze zainteresowania wielu innych niż psychologia nauk o rozwoju, w tym społecznych, jak pedagogika i socjologia. Z tych względów staramy się pokazać obszary problematyki, a także zadań, które wspólnie powinniśmy podjąć w ramach nauki o życiu, z uwzględnieniem odkryć współczesnej biologii.

W końcu, sukces wydawniczy wspomnianego podręcznika *Psychologia rozwoju człowieka*, wydanego przez Wydawnictwo Naukowe PWN, wzmacnia nasze przekonanie o konieczności szerszego przed-

[1] Z tego punktu widzenia bardziej właściwym dookreśleniem nazwy „psychologia rozwoju człowieka" jest wyrażenie „w ciągu życia" (*life-span*) – bardziej właściwym, lecz niekoniecznym, w języku polskim bowiem określenie „psychologia rozwoju człowieka" wydaje się być wystarczająco komunikatywne. Należy wyrazić żal, że Komitet Psychologiczny PAN, który uczestniczył w procedurze określania standardów kształcenia psychologicznego w naszym kraju, nie miał większego wpływu na ich ostateczny kształt.

stawienia Czytelnikowi w naszym kraju tradycji i osiągnięć polskiej psychologii rozwojowej na tle literatury światowej. Dlatego w prezentowanych opracowaniach staramy się przywoływać oryginalne koncepcje i podejścia wypracowane na gruncie polskiej psychologii oraz odwołujemy się do danych empirycznych publikowanych w polskiej literaturze.

Założenia. Najogólniej rzecz ujmując, przedmiotem badań psychologii rozwojowej jest geneza życia psychicznego. Dążąc do opisania i wyjaśnienia zmian (różnic wewnątrz- i międzyosobniczych), jakie zachodzą w zachowaniu ludzkim wraz z upływem czasu, przyjmujemy podejście określane w polskiej literaturze jako „psychologia rozwoju człowieka" (*life-span developmental psychology*). W podejściu tym zakłada się, że rozwój jest dynamicznym procesem przekształcania się zachowań i struktur psychi-cznych człowieka w wymiarze całego życia. W opisie oraz w wyjaśnianiu zmian związanych z wiekiem wykracza się poza jednowymiarowe oraz jednokierunkowe modele rozwoju. Podkreślając plastyczność zmian rozwojowych, szczególną wagę przywiązuje się do własnej aktywności, jaką jednostka podejmuje w relacjach z otoczeniem i dzięki której uczestniczy w kształtowaniu siebie oraz we własnym rozwoju.

Do podstawowych zadań psychologii rozwojowej jako subdyscypliny badań naukowych należy: opisanie zmian rozwojowych (deskrypcja), ich wyjaśnienie (eksplanacja) oraz wskazanie warunków zmiany rozwojowej (granic plastyczności lub modyfikalności) związanych z zamierzonym wpływaniem na rozwój (aplikacja). Z tego punktu widzenia, w prezentowanej publikacji wyróżniamy trzy części zatytułowane: (I) Podstawy psychologii rozwoju człowieka; (II) Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia; (III) Stosowana psychologia rozwojowa: wybrane zagadnienia. Części pierwsza i druga koncentrują uwagę na dwóch pierwszych zadaniach, właściwych dla teoretycznej psychologii rozwojowej. W części pierwszej prezentujemy ugruntowane empirycznie podstawy teoretyczne badań nad rozwojem, które pozwalają zrozumieć i wyjaśnić opisywane w części drugiej przekształcanie się zachowania człowieka w ciągu życia. Część trzecia natomiast podejmuje zagadnienia właściwe dla stosowanej psychologii rozwojowej, wskazując zastosowania wiedzy o rozwoju w wybranych obszarach praktyki społecznej. Wprowadzenie tej części dopełnia w sposób istotny obraz dyscypliny i może spowodować większe zainteresowanie badaniami rozwojowymi Czytelników, w tym studentów psychologii, pedagogiki czy socjologii, wybierających specjalności zawodowe, a także medycyny, pielęgniarstwa czy fizjoterapii.

W głównym nurcie badań nad rozwojem dominują współcześnie trzy odmienne podejścia teoretyczne: uczeniowe, poznawczo-rozwojowe i etologiczne. W prezentowanych opracowaniach nie pomijamy jednak innych ujęć, ważnych dla zrozumienia omawianych zjawisk rozwojowych. Niektóre z tych podejść zostały sformułowane stosunkowo niedawno (np. genetyka zachowania, psychologia ewolucyjna, modele neuronalne), inne są kombinacją klasycznych teorii (np. modele neopiagetowskie czy neowygotańskie). Dążąc do uogólnień, skłaniamy się ku podejściu relacyjnemu, w którym wielu badaczy upatruje szansę na syntezę dotychczasowej wiedzy w kierunku metateorii rozwoju, której brak odczuwamy w psychologii rozwojowej. Zgodnie z tym podejściem, zmiana w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka ma charakter względny, jej zrozumienie jest powiązane z przyjętymi założeniami teoretycznymi i zastosowaną metodą jej pomiaru, z czego badacze nie zawsze zdają sobie sprawę (lub co często świadomie pomijają), głosząc określone poglądy na temat badanych zjawisk rozwojowych. Przyjmując perspektywę relacyjną, podkreślamy, że w rozważaniach nad genezą życia psychicznego należy uwzględniać odkrycia współczesnej nauki, głównie w dziedzinie biologii. Uważamy bowiem, że psychologia należy do nauk o życiu i może więcej dowiedzieć się o specyficznych zasadach funkcjonowania i rozwoju człowieka od biologii niż od fizyki.

Psychologia rozwoju człowieka jest nauką empiryczną. Jednakże, w związku ze wspomnianym wcześniej brakiem metateorii rozwoju, oparta na faktach wiedza o zjawisku rozwoju psychicznego gromadzona jest w wielu paradygmatach badawczych. Tak jak nie faworyzujemy żadnej z perspektyw teoretycznych wykorzystywanych w budowaniu wiedzy o rozwoju psychicznym, tak też staramy się nie faworyzować żadnego ze stosowanych współcześnie empirycznych sposobów badania zmian rozwojowych. Wychodzimy bowiem z założenia, że zrozumienie zjawiska rozwoju nie jest możliwe na podstawie analizy danych empirycznych gromadzonych wyłącznie w ramach jednej ze stosowanych współcześnie metodologii badań. Więcej, ze względu na specyfikę badań w psychologii rozwojowej, zaczynamy zastanawiać się nad zakresem użyteczności niektórych z akceptowanych powszechnie kryteriów rzetelności naukowej, przejętych swego czasu od psychologii eksperymentalnej. Na przykład, dochodzimy do wniosku, że z punktu widzenia ustaleń współczesnej psycholo-

gii rozwojowej replikacja badań nie może być traktowana jako kryterium rzetelności naukowej w podłużnych badaniach nad długoterminowymi zmianami rozwojowymi[2]. Nie oznacza to jednak, że kryterium to jest bezwartościowe w dobrze zdefiniowanych warunkach krótkoterminowych badań eksperymentalnych nad zmianami rozwojowymi funkcji elementarnych (motorycznych, poznawczych czy emocjonalnych). Na gruncie psychologii rozwojowej coraz lepiej rozumiemy odmienność podejść mikro- i makroskopowych w badaniach nad zmianami w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka. Zrozumienie istoty różnic w podstawach teoretycznych i metodologicznych, jakie przyjmowane są w badaniach nad mikro- i makroprocesami, wydaje się być kluczowym w poszukiwaniu sposobów integracji wiedzy o zmianach w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka.

Przyznać należy, że w sferze metodologii badań empirycznych nad rozwojem nastąpił ostatnio znaczny postęp. Udoskonalono zarówno sposoby pomiaru zmian, plany badań rozwojowych, jak i metody analizy danych empirycznych. Podejście relacyjne do badania zmian w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka pokazuje jednak, że postęp ten nie jest wystarczający. Jesteśmy coraz bardziej świadomi niedoskonałości i ograniczeń dostępnych współcześnie sposobów badania procesu i dynamiki zmian rozwojowych. Na obecnym etapie badań wiedza o rozwoju człowieka w ciągu życia gromadzona w ramach słabszych paradygmatów (np. badania biograficzne lub naturalistyczne) wydaje się być nadal użyteczną z poznawczego oraz z praktycznego punktu widzenia.

W ostatnich latach zintensyfikowano badania nad rozwojem psychicznym człowieka w ciągu życia. Z roku na rok rośnie liczba ważnych publikacji pogłębiających wiedzę o zjawisku rozwoju. Szczególnie badania podłużne dostarczają danych, które zmieniają, czasami w sposób zasadniczy, wiele utrwalonych w psychologii poglądów. Z jednej strony, nagromadzone dane empiryczne i nowe koncepcje wymuszają próbę podsumowania i analizy krytycznej. Z drugiej natomiast strony, konsekwencje szybkiego przyrostu wiedzy o rozwoju wymagają refleksji i wymuszają pewne zmiany w koncepcji „dobrego" wykładu akademickiego z psychologii rozwojowej. Pisząc nasz podręcznik, wzięliśmy pod uwagę dwie ważne w tym zakresie sprawy.

Po pierwsze, szybkie tempo przyrostu wiedzy zmusza do trudnego wyboru treści, aby utrzymać objętość publikacji w określonych granicach. Prezentując obecny stan dyscypliny, uwagę koncentrujemy na najnowszych koncepcjach, problemach oraz wynikach badań, czasami kosztem treści tradycyjnie ujmowanych w podręcznikach. Dbamy jednak o to, aby nie pomijać klasycznych badań i teorii, które wywarły istotny wpływ na kształt współczesnej psychologii rozwoju człowieka.

Po drugie, nowe fakty i koncepcje wymagają analizy krytycznej, co traktujemy jako istotę nauki. Z tego punktu widzenia, odchodzimy w wielu obszarach od klasycznej podręcznikowej formuły prezentowania wiedzy „ustalonej". Omawiając klasyczne badania i teorie potwierdzone współczesnymi wynikami badań, staramy się nie przemilczać luk w dotychczasowej wiedzy i wątpliwości. Stawiając pytania i zarysowując wiele możliwych na nie odpowiedzi wymagających weryfikacji, mamy nadzieję zaktywizować recepcję treści i przezwyciężyć często spotykany u studentów absolutystyczny stosunek do wiedzy „objawionej" w podręczniku.

Systematyczny opis i wyjaśnienie przebiegu zmian rozwojowych wymaga rozwiązania kilku innych ważnych kwestii, związanych z organizacją prezentowanych treści. W przypadku podręcznika musi ona uwzględnić akceptowaną współcześnie konwencję uprawiania dyscypliny. Nie oznacza to jednak, że podręcznik powinien konserwować tradycję lub narzucać określony autorski sposób widzenia opisywanych zjawisk. Wyważyć należy między historią, wiedzą aktualną a przyszłościową wizją badań danej dyscypliny, pamiętając o tym, że podręcznik ten ma służyć kształceniu kolejnego pokolenia psychologów. Podręcznik wymaga więc wielu mniej lub bardziej istotnych kompromisów między różnymi podejściami i ujęciami przedmiotu badań, czynionych z pełną odpowiedzialnością autorów za prezentowaną wizję dyscypliny. Napotykamy tu trzy podstawowe trudności.

Po pierwsze, autorzy podręczników psychologii rozwojowej poszukują kompromisu między ujęciem poprzecznym (stadialnym) a podłużnym w prezentowaniu zmian rozwojowych. Korzystając z doświadczeń innych autorów, uważamy, że najlepsze jest rozwiązanie klasyczne, tj. omówienie przebiegu „przeciętnych" zmian rozwojowych na poziomie kolejnych stadiów rozwoju człowieka w głównych jego obszarach (fizycznym, motorycznym, poznawczym, emocjonalnym, społecznym i osobowości). Omówienie w części drugiej każdego ze stadiów kończy się podrozdziałem

[2] Chociażby ze względu na to, że np. powtórzone badania podłużne obejmują inne kohorty/roczniki i są w badaniach rozwojowych zwykle traktowane jako źródło tzw. efektów ukośnych, tj. zmian międzygeneracyjnych.

przedstawiającym ogólną charakterystykę tendencji, dynamiki i osiągnięć rozwojowych w danym stadium, dając całościowy obraz przekształceń człowieka w danym okresie życia. Te swoiste podsumowania kolejnych stadiów rozwojowych są skonstruowane według podobnego schematu. Zestawienie ich w całość może ułatwić studentom orientację w ciągu zmian rozwojowych, tj. w ich ujęciu podłużnym. Jest to jeden z pomysłów na kompromis, który – jak zakładamy – pozwoli studentom odkryć „logikę rozwoju" w oderwaniu od wieku życia jako znacznika zmian rozwojowych przysparzającego nam coraz więcej kłopotów w badaniach rozwojowych.

Po drugie, przyjęcie ujęcia poprzecznego (stadialnego) jako podstawowego w organizacji treści stawia nas jednak przed innym, równie trudnym problemem – periodyzacji rozwoju psychicznego. Podział rozwoju na okresy ma charakter umowny. W publikowanych podręcznikach nie ma zgodności co do liczby, nazwy i przedziałów wieku wyróżnianych okresów życia. Ponadto, począwszy od adolescencji coraz trudniej jest wyznaczyć wyraźne granice stadiów rozwojowych. Stają się one płynne ze względu na takie cechy rozwoju ludzi dorosłych jak plastyczność i wielokierunkowość zmian. Dodatkowo – jak wspomniałem wcześniej – pod koniec XX wieku zaobserwowano pogłębiające się zjawisko rozregulowywania cyklu życia w społeczeństwach kultury Zachodu, w których podobne zachowania podejmują ludzie niezależnie od wieku, np. zachowania kiedyś właściwe tylko ludziom młodym ostatnio coraz częściej podejmują starzy i odwrotnie. Coraz poważniejsze trudności w periodyzacji rozwoju i życia człowieka są jednym z wyrazów kryzysu koncepcji stadium rozwojowego, o którym piszemy, wskazując ograniczenia ujęć poprzecznych (stadialnych) w opisie zmian rozwojowych. Jednakże przyjmujemy to podejście, biorąc pod uwagę dotychczasowy stan badań empirycznych na temat wzorów zmian rozwojowych. Z drobnymi zmianami zachowujemy periodyzację rozwoju przyjętą w poprzednim wydaniu podręcznika *Psychologii rozwoju człowieka*, w jego drugim tomie pt. *Charakterystyka okresów życia*, pod redakcją Barbary Harwas-Napierały i Janusza Trempały. Odpowiada ona aktualnej wiedzy o przemianach rozwojowych w ciągu życia człowieka i – co jest ważne – została wypracowana w dyskusji polskich psychologów rozwojowych.

Po trzecie, badacze rozwoju zastanawiają się nad kompromisem między podejściem „skoncentrowanym na zmiennych" (na właściwościach różniących wszystkie osoby) a podejściem „skoncentrowanym na osobie" (na osobach, różniących się specyficznymi konfiguracjami właściwości). Brak odpowiedniej metateorii uniemożliwia syntezę obu podejść. Nie mamy dobrego pomysłu na to, jak w ujęciu dynamicznym zintegrować ze sobą dane na temat tendencji przeciętnych (normatywnych) w grupie osób badanych z danymi o prawidłowościach zmian w różnicach wewnątrzosobniczych. W publikowanych podręcznikach nie zarysowują się wyraźne tendencje w systematycznych omówieniach prawidłowości rozwojowych wiążących poszukiwanie uniwersalnych praw grupowych w zakresie przekształcania się określonych funkcji z równoczesnym ukazaniem różnic wewnątrzgrupowych w indywidualnych wzorach właściwości badanych osób. Przyjęcie w podręczniku ujęcia poprzecznego w opisie osiągnięć rozwojowych oznacza, że koncentrujemy uwagę na „przeciętnych" w danym wieku zmianach w zakresie określonych funkcji i na poszukiwaniu uniwersalnych prawidłowości. Nie oznacza to jednak, że odrzucamy założenie mówiące o indywidualnym charakterze rozwoju. Tam, gdzie jest to możliwe, staramy się opisać różnice we wzorach zmian wewnątrzosobniczych na tle „przeciętnych" tendencji grupowych (różnice wewnątrzgrupowe).

W obszarze stosowanej psychologii rozwojowej przyjmujemy „optymistyczne" założenie o potencjale rozwojowym człowieka w ciągu życia, zgodnie z którym zakłada się, że w całym wymiarze życia jednostka zachowuje zdolność do radzenia sobie ze zmianami, do poszukiwania warunków zapewniających „zysk" oraz zapobiegających i przeciwdziałających „stratom" w sferze jej psychicznego i społecznego funkcjonowania. Założenie to nie jest sprzeczne z biologicznym modelem rozwoju i starzenia się człowieka. Uprawomocnia jednak inne założenie, o możliwości kształtowania czy wspomagania zmian korzystnych z punktu widzenia pomyślnego życia i rozwoju człowieka w ciągu całego życia.

Elementy dydaktyczne. Dążąc do tego, aby podręcznik był bardziej interesujący dla Czytelnika, ale głównie z myślą o pomocy studentom w ich samodzielnych studiach, wprowadzamy kilka specjalnych elementów: bloki rozszerzające; podsumowania rozdziałów; słowa kluczowe; zadania kontrolne; wykaz literatury zalecanej.

Poza wymienionymi elementami, które pojawiać się będą pod koniec rozdziałów, na końcu książki umieszczamy wykaz literatury cytowanej, a także Wykaz słów kluczowych oraz Indeks nazwisk i Indeks rzeczowy, niezwykle przydatne w samodzielnej pracy studenta z podręcznikiem.

Staramy się uatrakcyjnić styl podręcznika, bacząc jednak, aby nie upraszczać nadmiernie jego treści oraz aby nie rozpraszać uwagi Czytelnika zbędnymi ilustracjami i „ozdobnikami" tekstu zasadniczego.

Podziękowania. Prezentowany podręcznik został napisany przez 27 autorów, reprezentujących najważniejsze ośrodki akademickiej psychologii rozwojowej w naszym kraju, różne podejścia do badań nad zjawiskiem rozwoju i różne sposoby uprawiania psychologii. Praca redaktora naukowego tego podręcznika była dla mnie poważnym wyzwaniem, ale równocześnie dała mi wielką satysfakcję. Chciałbym wyrazić wdzięczność wszystkim Autorom, którzy wykazali wielkie zaangażowanie w pracy nad tekstami do naszego podręcznika. Pisanie naukowego podręcznika nie jest zadaniem łatwym. Wymaga doskonałej orientacji w literaturze przedmiotu, krytycznej analizy koncepcji teoretycznych i wyników badań oraz twórczej syntezy w ocenie stanu wiedzy w danym obszarze. Ze względu na rozrastający się zakres zgromadzonej wiedzy, a także coraz większą specjalizację w prowadzeniu badań nad zjawiskiem rozwoju, współcześnie trudno jest w pojedynkę napisać kompetentnie podręcznik z natury rzeczy podsumowujący bogaty dorobek dyscypliny. Współpraca wielu Autorów zdecydowanie ułatwiła udźwignięcie tego zadania. Przedstawiamy nowoczesny podręcznik psychologii rozwojowej, pokazujący ewolucję dyscypliny, stan obecny i perspektywy przyszłych badań, nie ukrywając wątpliwości i braków we współczesnej wiedzy o rozwoju.

Prezentowany podręcznik dowodzi, że środowisko polskiej psychologii rozwojowej jest dobrze zorganizowane. Skupienie wokół podręcznika tak wielu wybitnych w naszym kraju badaczy rozwoju było łatwiejsze dzięki prężnie działającej Sekcji Psychologów Rozwojowych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, kierowanej w ostatnich latach przez Marię Kielar-Turską i wspieranej przez Adama Niemczyńskiego, poprzedniego i obecnie Honorowego Przewodniczącego naszej sekcji.

Należy jednak podkreślić, że wydanie nowego podręcznika powstało dzięki inicjatywie Wydawnictwa Naukowego PWN i redaktor Joanny Marek-Banach, której pragnę wyrazić podziękowanie za życzliwość i efektywną współpracę. W imieniu Autorów podręcznika chciałbym również podziękować wszystkim pracownikom Wydawnictwa Naukowego PWN, którzy w różny sposób uczestniczyli w tym przedsięwzięciu, w tym przede wszystkim redaktor Monice Pujdak-Brzezince oraz pani Izie Kaczorowskiej, która zadała sobie wiele trudu przy opracowaniu redakcyjnym naszych tekstów.

Nie sposób podziękować wszystkim osobom, które brały udział w długim procesie powstawania podręcznika. Mam świadomość, że jako redaktor naukowy wcale nie byłem ich „pierwszym" czytelnikiem. Dziękuję redaktorom poszczególnych części, Marii Kielar-Turskiej, Marii Czerwińskiej-Jasiewicz oraz Adamowi Niemczyńskiemu, za ich twórcze zaangażowanie i zgodną współpracę nad kształtem publikacji. W imieniu Autorów chciałbym podziękować również wielu koleżankom i kolegom, którzy – zgodnie z utrwalonym w środowisku naukowym zwyczajem – byli nieformalnymi recenzentami naszych tekstów roboczych, przyczyniając się do ich udoskonalenia. Na ich dalsze uwagi oraz na opinie Czytelników liczymy z myślą o kolejnych wydaniach podręcznika.

Janusz Trempała

Bydgoszcz, maj 2010

PODSTAWY PSYCHOLOGII ROZWOJU CZŁOWIEKA

redakcja
Janusz Trempała

1 KSZTAŁTOWANIE SIĘ NAUKOWEJ PSYCHOLOGII ROZWOJU CZŁOWIEKA

Maria Kielar-Turska

Psychologia rozwojowa jest jedną z najważniejszych wyspecjalizowanych subdyscyplin psychologii. Początkowo skoncentrowano w niej uwagę na badaniach nad rozwojem człowieka od poczęcia do uzyskania dojrzałości. Z czasem dostrzeżono, że zmiany rozwojowe zachodzą także po osiągnięciu dojrzałości, choć mają inny charakter, a przejawy rozwoju występują w innej formie. Psychologia rozwojowa stopniowo przekształciła się w subdyscyplinę psychologii opisującą rozwój człowieka w różnych okresach życia.

Rozważania nad tworzeniem się naukowej dyscypliny badającej rozwój człowieka rozpoczyna prezentacja poglądów na dziecko i dzieciństwo od wieków średnich po XXI wiek, z zaznaczeniem zróżnicowania kulturowego. Prekursorskie badania nad rozwojem dziecka prowadzili na przełomie XIX i XX wieku naukowcy z wielu krajów, tacy jak Darwin (Anglia), Preyer (Niemcy), Binet (Francja), Baldwin czy Hall (Stany Zjednoczone). Już wówczas zaznaczyły się wyraźnie obszary badań (rozwój poznawczy), stosowane metody (obserwacja) oraz szczegółowe odkrycia, z których wiele nadal pozostało ważnymi. Systematyczne badania nad rozwojem, z próbami ujęcia w formie zwartej koncepcji rozwoju, stanowiącej podstawę do wyjaśniania obserwowanych zmian rozwojowych, zaznaczyły się w pierwszym ćwierćwieczu XX wieku (Gesell, Freud, Watson). W tym czasie pojawiło się zainteresowanie rozwojem dorosłego człowieka i tworzenie koncepcji wyjaśniających (Bühler, Jung, Erikson). Zainteresowanie zagadnieniami rozwoju zaznaczyło się także w pracach polskich naukowców, takich jak Dawid, Joteyko, Grzegorzewska, Baley czy Szuman.

Analiza historii dokonań w zakresie badań nad rozwojem człowieka stanowi podstawę do określenia istoty rozwoju, a więc jego przejawów, genezy, źródeł, a także sposobów badania. Wyodrębniona wyraźnie subdyscyplina psychologii – psychologia rozwojowa – ma dokładnie sprecyzowany przedmiot badań, określone zadania, specyficzne metody badania i ustalone relacje z innymi subdyscyplinami psychologii, a także z innymi dyscyplinami naukowymi.

1.1. POGLĄDY NA DZIECKO I DZIECIŃSTWO

Podzielane przez przedstawicieli wielu nauk, a mianowicie: psychologów, filozofów, socjologów, antropologów, pedagogów, zainteresowanie dzieciństwem doprowadziło do badań, których rezultatem jest wizja dzieciństwa w zmieniającym się kontekście kulturowo-historycznym. Przegląd literatury z tego zakresu wskazuje na rosnące zainteresowanie dzieciństwem, co, z jednej strony, dowodzi społecznej rangi poszukiwań badawczych w tym zakresie, a z drugiej, wagi takich kategorii pojęciowych jak **dziecko** i **dzieciństwo**. Opracowanie tych kategorii pojęciowych jest ważne dla badań psychologicznych nad rozwojem człowieka. Większość teorii rozwoju, jak stwierdza Böhme (1998), ma za przedmiot badań dzieciństwo, rozumiane najczęściej jako okres zmierzania ku dorosłości. Przyjmuje się, zwłaszcza w teoriach psychoanalitycznych, że zdobyte w dzieciństwie doświadczenia mają wpływ na to, co wydarzy się w życiu dorosłym. Kępiński (1992, s. 75), psychiatra, pisał:

„Człowiek rozwija się przez całe życie, ale jednak to, co nabył w dzieciństwie, pozostaje zasadniczą wytyczną na dalszy ciąg jego nieraz zmiennej i burzliwej historii".

Gittins (1989) na podstawie historycznych analiz pokazała, że pojęcie dzieciństwa zmieniało się w zależności od kontekstu: czasu i miejsca. W każdej epoce zmieniały się oferty dorosłych pod adresem dziecka: ich oczekiwania, propozycje oraz ukierunkowania; pojawiały się nowe rozwiązania prawne i organizacyjne związane z relacją dziecko–społeczeństwo. Zdaniem Mattews (2002), opisywanie dzieciństwa wiąże się z różnymi podejściami teoretycznymi oraz z korzystaniem z różnorodnych materiałów, takich jak wykopaliska archeologiczne, dokumenty historyczne, obrazy malarskie, pamiętniki, dzienniki, literatura.

Niewiele wiadomo o poglądach na dziecko i dzieciństwo w starożytności. Filozofowie starożytni rozważali jedynie problemy podstawowe dotyczące świata materialnego, związków ciała i duszy, poznania i cnoty. W społeczeństwie starożytnym dozwolone było dzieciobójstwo: zabijano noworodki kalekie czy niechciane, zwłaszcza płci żeńskiej. Stosowano powszechnie wobec dzieci surowe kary oraz wykorzystywano je seksualnie. Jednocześnie uznawano znaczenie lat dziecięcych dla późniejszego rozwoju. Dzieci z wyższych sfer społecznych były kształcone przez państwo w zakresie praktycznych zawodów (kupiectwa, wojskowości) oraz literatury i muzyki (na temat wychowania w Cesarstwie Rzymskim zob. Ossowska 2001).

1.1.1. Obraz dzieciństwa w okresie średniowiecza

Jedno ze znaczących opracowań na temat kategorii pojęciowych **dziecko** i **dzieciństwo**, a mianowicie Ariès (1995) *Historia dzieciństwa*, prezentuje obraz zmian poglądów na ten temat w dwóch przedziałach czasowych: od wieków średnich po wiek XVII oraz w XVII i XVIII wieku. W okresie średniowiecza dziecko wychowywane było przez uczestniczenie w naturalnych codziennych sytuacjach; podzielało zabawę i pracę z dorosłymi. Było traktowane jak dziecko, dopóki nie radziło sobie samo; kiedy zaczynało być samodzielne, tj. około 5–7 roku życia, natychmiast było włączane w świat dorosłych. Dziecko bowiem różniło się od dorosłego jedynie wzrostem i siłą. W świecie dorosłych dziecko pozostawało anonimowe. Związki uczuciowe dorosłych z dzieckiem były powierzchowne. „Bawiono się z nim jak ze zwierzątkiem, z bezwstydną małpką" – pisze Ariès (1995, s. 8). Dziecko nie było uważane za wartość. Choć było naznaczone grzechem pierworodnym, nie spieszono się, by je ochrzcić (kontrola chrztów odnotowywana jest w XVI w.), co wiązało się z tolerancją wobec dzieciobójstwa i nieratowaniem dzieci potrzebujących pomocy. Strata dziecka nie była bolesna, o czym świadczy brak zwyczaju stawiania nagrobków zmarłym dzieciom (pojawiają się one rzadko w rodzinach królewskich i stają się coraz częstsze od XV w.). Dziecko traktowano przedmiotowo: niemowlęta spowijano, oplatając ich ciało płótnem tak, że nie mogły się poruszać. Związek rodziców z dziećmi w rodzinach zamożnych był nikły: w kronikach rodzinnych rzadko pojawiają się zapiski na temat życia i śmierci dzieci. Dziećmi zajmowały się mamki. Także w sztuce dziecko było ignorowane; na obrazach dzieci przedstawiano jako małych dorosłych. Jak pisze Ariès (1995, s 43), „w świecie średniowiecznym nie było dla dzieciństwa miejsca". Dzieciństwo było zatem spostrzegane jako okres przejściowy, szybko przemijający i niewart utrwalenia czy zapamiętania.

Przedstawiony przez Ariès obraz dzieciństwa okresu średniowiecza spotkał się z wyraźną krytyką. Dowodzono, że w tym okresie zaznaczyło się oświecone podejście do dzieciństwa (Shahar 1990) i było ono odmienne w różnych częściach świata. Zdaniem Schulza (1995), w Niemczech uważano, że dzieciństwo jest ważne, na podstawie bowiem cech dziecka można przewidywać, jaki będzie dorosły w przyszłości. Z kolei analizy Martindale'a (1994) pokazują, że już od XIV wieku dzieci na obrazach przedstawiano w sposób rzeczywisty, a nie jako kopie dorosłych. Hanawalt (2002) podaje, że dzieci przedstawiano z zabawkami i w strojach właściwych dla wieku oraz przy wykonywaniu czynności charakterystycznych dla dziecka (zabawa, nauka). Odkrycia archeologiczne, jak stwierdza Orme (1995), dostarczają danych na temat zabaw i zwyczajów dziecięcych, co świadczy o istnieniu kultury dziecięcej. Analiza rytuału grzebania zmarłych (Hanawalt 2002) pozwala uchwycić zmiany statusu społecznego rozwijającej się osoby: zmarłego przed 5 rokiem życia grzebano w stroju dziecięcym i wkładano do trumny mniej przedmiotów, co świadczyło o jego niższym statusie społecznym, natomiast zmarłych między 11 a 15 rokiem życia grzebano w strojach dorosłych, a do trumny wkładano więcej przedmiotów na znak wyższego statusu społecznego i przejścia do świata dorosłych. O odmiennym traktowaniu dziecka świadczyło wyodrębnienie okresu dorastania jako czasu terminowania przy zdobywaniu zawodu, a także obarczanie odpowiedzialnością za popełnienie przestępstwa do-

piero osoby powyżej 12 roku życia. Badacze zwracają uwagę także na emocjonalny stosunek dorosłych (rodziców) do dziecka wyrażany w żalu po stracie dziecka. O odrębności dzieciństwa świadczy także język; w wielu językach[1] istniały słowa na określenie dzieciństwa, a nawet różnych jego faz, i okresu dorastania. Dzieciństwo było traktowane jako odrębna faza życia, choć – jak stwierdza Karras (2003) – faza niekompletna, opisywana przez wskazywanie na braki; wraz z wiekiem dzieci nabywały coraz więcej praw i stawały się członkami społeczności.

Wrażliwość społeczna na dziecko i dzieciństwo zaznacza się już od XV wieku; dorośli zaczynają dostrzegać, że dzieciństwo różni się od dorosłości. Pojawia się idea dzieciństwa jako szczególnie ważnego i kształtującego okresu życia. Warto podkreślić, że w okresie średniowiecza nie pojawia się żadna wzmianka dotycząca dorastania jako okresu oddzielającego dzieciństwo od dorosłości.

1.1.2. Obraz dzieciństwa w okresie Oświecenia i Romantyzmu

Drugi okres, jaki omawia Ariès, analizując poglądy na dziecko i dzieciństwo, przypada na XVII i XVIII wiek. W tym czasie zaczyna się proces wyodrębniania okresu dzieciństwa przed wejściem w świat dorosłych. Następuje także oddzielenie spraw rodziny od spraw publicznych. Rodzina zaczyna pełnić funkcje emocjonalne wobec dziecka: rodzice są zainteresowani dzieckiem, jego postępami w rozwoju i nauką, co znajduje wyraz w zapewnieniu dziecku wykształcenia. Widoczne jest poszanowanie życia dziecka, wyrażające się w trosce o jego zdrowie; rezygnuje się ze spowijania dzieci (np. w Anglii), a także z mamek (Anglia, Francja); zaczyna się stosowanie treningu czystości. Dorośli starają się przekształcać przedmioty otoczenia i czynić je bliskimi dziecku: zminiaturyzowane przedmioty służą dziecku jako zabawki, a książki dla dorosłych są przystosowywane dla dzieci. Dziecko na obrazach przedstawiane jest jako nagie putto lub uwieczniane na portretach.

W tym drugim okresie, jak zauważa Ezell (1983), obecne były trzy sposoby widzenia dziecka i jego natury: (1) dziecko jako wewnętrznie złe, pozostające pod wpływem złych mocy (pogląd wywodzący się od św. Augustyna); (2) dziecko jako wewnętrznie dobre i czyste (pogląd obecny w filozofii Rousseau); (3) dziecko jako niezapisana karta, podatna na zewnętrzne oddziaływania (pogląd obecny w filozofii Locke'a). Dwa pierwsze ujęcia, choć skrajnie różne, łączy przyjęcie zdeterminowania rozwoju bądź to przez siły nadprzyrodzone, bądź też przez uwarunkowania biologiczne. Ujęcie trzecie zwraca uwagę na rolę czynników zewnętrznych w rozwoju dziecka.

Na zmianę poglądów na dziecko i dzieciństwo wpływ miały koncepcje filozoficzne. Wiek XVII przyniósł nowe spojrzenie na rozwój człowieka w postaci poglądów Kartezjusza i Locke'a, a XVIII wiek naturalistyczną koncepcję rozwoju człowieka Rousseau oraz edukacyjną koncepcję Pestallozziego.

Dzięki Kartezjuszowi dostrzeżono, że zarówno materialne, jak i niematerialne czynności człowieka są podporządkowane duszy, a świat można poznać tylko pośrednio, dzięki myśleniu. Obok dbałości o ciało, pojawiło się zainteresowanie życiem psychicznym dziecka. Z kolei Locke'a rozważania dotyczące rozwoju człowieka zwróciły uwagę na odrębność dziecka i dzieciństwa oraz ich szczególne cechy. Dla fizycznego i intelektualnego rozwoju dziecka potrzebne są odpowiednie warunki, w których zdobywa ono doświadczenia. Umysł dziecka jest jak niezapisana karta (*tabula rasa*), a samo dziecko jako odbiorca otoczenia jest jak wosk podatny na dowolne kształtowanie, jak woda, która przybiera dowolny kształt w zależności od naczynia, jak roślina, której wzrost jest uzależniony od wkładu ogrodnika. Zarówno poglądy Kartezjusza, jak i Locke'a sprzyjały zajmowaniu się ciałem i psychiką rozwijającego się dziecka.

Wiek XVIII zapisał się jako okres naturalnego dziecka; rozwój dziecka winien odbywać się według jego własnego tempa i rytmu. Istotną rolę w kształtowaniu tego poglądu odegrała powieść Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu* (1955; wyd. oryg. *Émile, ou de l'éducation*, 1762). Rousseau opowiadał się po stronie życia bliskiego naturze; wzniósł naturę i uczucie ponad cywilizację i rozum. Uważał, że dzięki odpowiednim oddziaływaniom wychowawczym można wskrzesić w ustroju społecznym człowieka naturalnego. Wychowanie powinno rozwijać cały potencjał psychiczny dziecka, a więc mieć charakter indywidualny.

Pod wpływem filozofii Rousseau pozostawały poglądy Pestallozziego (1746–1827), szwajcarskiego pedagoga, który zwrócił uwagę na wychowanie i samowychowanie jako warunki rozwoju człowieka. Samowychowanie pozwala osiągnąć wewnętrzną doskonałość, wychowanie zaś służy wspieraniu aktywności jednostki prowadzącej do tego celu.

[1] W języku polskim do XVI w. czasownik *doić* łączono także z ludźmi, nie tylko ze zwierzętami (np. *oddojony* = karmiony; *doić* = karmić piersią); dziecko nazwane od *dojenia*, karmienia (*dojono* = karmiono dawniej dziecko); *dójka* = mamka; w XVII w. – dziecko i w l.mn.: dziecka (dziecki, dzieceк); Brückner (1993).

Uważał, że byt ludzki jest wielowymiarowy i składa się z trzech warstw: naturalnej (która podlega prawom natury i kieruje się instynktem i popędami), społecznej (uczestniczenie w świecie społecznym) i moralnej (do której prowadzi kontrolowanie instynktów przez społeczeństwo). Edukacja powinna zacząć się tak szybko, jak to możliwe, kiedy dziecko nie potrafi jeszcze chodzić. Dzieci potrzebują doświadczeń ze światem naturalnym przez praktyczną aktywność. Rozwój umysłowy jest procesem naturalnym i prowadzi od regulacji zewnętrznej do regulacji wewnętrznej, zgodnej z moralnymi, intelektualnymi i praktycznymi impulsami. W edukacji potrzebna jest społeczna interakcja. Szczególną rolę w procesie wychowania przypisywał matce; dopełnieniem wychowania w rodzinie była edukacja szkolna. Pestallozzi uzupełnił ideę wychowania naturalnego Rousseau ideą samodoskonalenia.

Począwszy od XVIII wieku wyodrębniano okres dorastania. Na przejście między dzieciństwem a dorosłością zwrócił uwagę Rousseau. Podkreślał, że moment opuszczenia dzieciństwa i przejścia do dorosłości jest momentem kryzysowym, mającym znaczne konsekwencje dla późniejszego życia. Charakterystykę tego okresu dobrze oddaje określenie: „okres burzy i naporu". Idea wyodrębnienia okresu dorastania związana jest z szerszym kontekstem kulturowo-historycznym XVIII wieku (Koops, Zuckerman 2003). Na okres ten przypada wydłużenie edukacji dzieci z klasy średniej i wyższej, co powodowało, że dłużej pozostawały one pod opieką domu rodzinnego. Ponadto szybkie wchodzenie w dorosłość było niemożliwe, gdyż wymagało niezależności finansowej, a tej młodzi ludzie nie posiadali[2].

1.1.3. Obraz dzieciństwa w XIX wieku

Wyraźne zmiany poglądów na dziecko i dzieciństwo zaznaczają się w XIX wieku. Zdaniem Calverta (1992), dzieciństwo to okres niewinnego dziecka. Dzieci, bez względu na płeć, są podobnie ubierane i strzyżone; fryzura i strój mają podkreślać dziecięcość.

Zaczęto dostrzegać wartość emocjonalną dziecka w rodzinie (Cunningham 1998). Dziecko traktowane było jako obiekt społecznej troski, jako bowiem osoba „stająca się" stanowiło o przyszłości społeczeństwa (Woodrow, Press 2007). Dorośli zaczęli zwracać uwagę na warunki rozwoju dziecka: wydłużono okres nauki, wprowadzono zakaz stosowania używek przez dzieci oraz zakaz zawierania małżeństw. Zajęto się organizowaniem edukacji i opieki dla dzieci; w odniesieniu do dzieci najbiedniejszych działalnością taką zajmowały się instytucje charytatywne. W wieku XIX obrazy dziecka i dzieciństwa nadal były różnorodne, zależne od uwarunkowań kulturowych. W Polsce obrazy dziecka z tego okresu przetrwały w formie opisów literackich (np. *Janko muzykant* Sienkiewicza, *Anielka* Prusa) i przedstawień malarskich (np. *ABC – pierwsze czytanie* Ejsmonda, *Owczarek* Chełmońskiego).

1.1.4. Obraz dzieciństwa w XX wieku

Wiek XX jawi się jako okres „dziecięcych profesjonalistów", którzy starają się obserwować i opisywać dziecko[3] oraz modyfikować dzieciństwo. Następuje rozpowszechnienie metod pomocy dzieciom i wspierania ich rozwoju (Mayall 2000). W wieku XX powstaje naukowa wiedza o rozwoju dziecka, a także o procesach socjalizacji. Badacze podkreślają, że dzieciństwo należy ujmować w kategoriach społecznych: dzieci powinny mieć możliwość współdecydowania o działaniach podejmowanych na ich rzecz, a także mieć możliwość działania i uczestniczenia w życiu społecznym.

Wiek XX nazwany został przez Ellen Key stuleciem dziecka[4]. Ta szwedzka działaczka, pisarka i pedagożka występowała w sprawie uznania prawa dziecka do osobistej wolności i niezależności; domagała się poszanowania naturalnej odrębności dziecka i jego prawa do swobodnego rozwoju. Celem wychowania, którego fundament stanowi psychologia, jest wzmocnienie indywidualności dziecka. Działania dorosłych służą stworzeniu szczęśliwego dzieciństwa, raju dla dzieci.

Zarysowuje się jednak także inna perspektywa w ujmowaniu dzieciństwa, a mianowicie depersonalizacja dziecka, co jest związane z instytucjonalizacją dziecka. Mayall (2000) podkreśla, że mimo wielu działań podejmowanych na rzecz dzieci, ich ochrony i praw, najtrudniejszą sprawą okazało się traktowanie dzieci poważnie – jako pełnoprawnych członków społeczeństwa. Rodzina, idealna przestrzeń dla rozwoju dziecka, okazała się miejscem zagrażającym poszanowaniu godności dziecka

[2] Raczej więc cierpieli z miłości, czego dowody znajdziemy w literaturze epoki Romantyzmu.

[3] Powstają testy do badania poziomu rozwoju umysłowego (Binet), różnych sprawności: motorycznych (Ozierecki), dojrzałości do szkoły (np. Winkler) itp.

[4] Jej książka *Stulecie dziecka* (*Barnets århundrede* 1900) została przetłumaczona na wiele języków, w tym także na język polski (1904).

(przemoc, molestowanie). Z kolei system państwa totalitarnego doprowadził do zniewolenia dzieciństwa, traktując dziecko jako materiał do obróbki według przyjętej ideologii (Makarenki system „obraborki" dziecka, faszystowski Hitlerjugend; Smolińska-Theiss 1997a; Bińczycka, Smolińska-Theiss 2005). Dziecko pozostaje kategorią opisywaną przez brak – jako niekompetentne, chwiejne, nierzetelne, nieposiadające wiedzy, zbyt emocjonalne, podczas gdy dorosłego cechuje kompetencja, stabilność, rzetelność, wiedza i racjonalność.

Badania prowadzone pod koniec XX wieku (Johnson 1993) wykazały, że psychologia ukazuje dziecko jako jednostkę całkowicie odrębną, odmienną od dorosłego, posiadającą własne wyjątkowe potrzeby i cechy, specyficzne na każdym etapie rozwoju. Zaznaczyło się zmniejszenie zainteresowania kwestiami rozwoju fizycznego, a wzrost zainteresowania rozwojem psychicznym. Zwracano uwagę na znaczenie wczesnych doświadczeń dziecka dla dalszego rozwoju. Jakkolwiek odwoływano się do norm rozwojowych, to czyniono to raczej w celu zachęcenia do zwiększania potencjału dziecka, podkreślając jego podatność na oddziaływania zewnętrzne. Ponadto zwracano uwagę na potrzebę nabywania przez rodziców wiedzy naukowej oraz korzystania z porad specjalistów. Wiek XX przyniósł optymistyczny obraz dziecka, ukazujący możliwości jego rozwoju, dostrzegający jego potrzeby, traktujący go jak obywatela, członka wspólnoty, konsumenta, o którego zabiegają różne instytucje i organizacje.

Do stworzenia obrazu dziecka końca XX wieku przyczyniły się koncepcje poprzednich epok, ukazujące dziecko jako produkt oddziaływań zewnętrznych (*the conditioned child*, np. Locke), jako naturalne zjawisko, dziecko autentyczne (*the autenthic child*, np. Rousseau), oraz współczesne, w których dziecko jawi się jako produkt socjalizacji, jako dziecko polityczne (*the political child*, np. Mead, Wygotski) oraz jako rozwijający się, konstruujący siebie podmiot (*the developing child*, np. Csikszentmihályi).

Zwrócono także uwagę na zagrożenia, na jakie narażone było dziecko w XX wieku. Zagrożenia te wynikały zarówno z niekorzystnych warunków życia (bieda, rozpad rodziny, przemoc, ograniczenie przestrzeni realnej, proponowanie wręcz nieograniczonej przestrzeni wirtualnej), jak i z nadmiernego pragnienia dorosłych edukowania dziecka, aby stało się jednostką wybitną, bez względu na swoje możliwości (Polakow 1989). Przygotowano rejestr określonych doświadczeń dzieciństwa, dzięki realizacji których można było otrzymać dziecko rozwinięte, wyregulowane, pozbawione zabawy, gotowe na szkolenia i całkowicie niezdolne do samodzielnego działania.

Wiek XX przyniósł pierwsze opracowanie dotyczące okresu dorastania, autorstwa Halla (1904), w którym autor nawiązuje do poglądów Rousseau. Hall opisuje dorastanie jako okres rekapitulujący moment w historii człowieka szczególnie burzliwy. Postrzega adolescencję jako okres oscylacji i opozycji między inercją a ekscytacją, przyjemnością a bólem, pewnością siebie a nieśmiałością, egoizmem a altruizmem, społecznością a samotnością, wrażliwością a głupotą, wiedzą a czynem, konserwatyzmem a ikonoklazmem, zmysłami a intelektem. Koniec okresu dorastania oznacza nowe narodziny, kiedy to rozwijają się nowe, wyższe i w pełni rozwinięte ludzkie cechy, podobnie jak w momencie narodzin współczesnej cywilizacji. Zdaniem Koopsa i Zuckermana (2003), najważniejszym czynnikiem wyodrębnienia adolescencji było wydłużenie obowiązkowej nauki szkolnej. W XX wieku adolescencja stała się uprzywilejowanym i jednocześnie upragnionym okresem życia, łączącym w sobie fizyczną siłę, naturalność, spontaniczność i radość życia. Pod koniec XX wieku zauważono, że okres ten jest sztucznie wydłużany: przesuwa się jego rozpoczęcie na lata wcześniejsze, a zakończenie na coraz późniejsze[5].

1.1.5. Obraz dzieciństwa na początku XXI wieku

Wiek XXI przyniósł inne jeszcze koncepcje dziecka i dzieciństwa. Są one, jak zauważa Ryan (2008), wynikiem stworzenia nowego paradygmatu, w którym odchodzi się od traktowania dziecka jako istoty prespołecznej i odrzuca się dualizm dziecko–dorosły, przyjmuje natomiast, że dzieciństwo jest kategorią polityczną i społeczną, dziecko zaś jest aktywnym podmiotem działającym w społeczeństwie. Wielu badaczy zauważa również, że rozmywają się granice między dzieciństwem a dorosłością (Lee 2001; Buckingham 2008). Znaczący wpływ na ten stan rzeczy ma technologia: dzieci i dorośli korzystają z tych samych mediów, a opanowując szybciej kompetencje medialne, stają się nauczycielami dorosłych. We współczesnym ujęciu dzieciństwa uwagę zwraca traktowanie dziecka jednocześnie jako poznającego, wiedzącego podmiotu oraz jako obiektu wiedzy. Ryan stwierdza, że współczesne badania nad dzieciństwem budują przestrzeń

[5] Koops i Zuckerman (2003) piszą, że niektórzy autorzy uważają za adolescentów osoby między 10 a 30 rokiem życia.

między zjawiskiem naturalnym, jakim jest dziecko, a polityką jego przedstawiania.

Dziecko traktowane jest nadal jako zadatek przyszłej osoby, jako osoba „stająca się" (Woodrow, Press 2007); troska o dziecko jest zatem troską o przyszłego dorosłego. Takie ujęcie sprzyja postrzeganiu dziecka z perspektywy rynku, jako osoby zanurzonej w świecie konsumpcji. Pojawia się zjawisko komercjalizacji i uniformizacji dzieciństwa, czego wyrazem jest promowanie w reklamach szczęśliwego dzieciństwa jako towaru, obiektu kupna-sprzedaży.

Jednocześnie wyłania się i inna koncepcja dziecka. Dziecko traktowane jest jako obywatel, członek społeczności, z własnymi obowiązkami i prawami. Stąd ważne jest tworzenie centrów wczesnej opieki, umożliwiających poznanie różnorodności interpersonalnej i budowanie społeczeństwa, w którym realizowane byłyby zasady tolerancji wobec odmienności[6].

Podsumowując: wraz ze zmianami cywilizacyjnymi obserwuje się zmiany w poglądach na dziecko i na okres dzieciństwa w rozwoju człowieka. Niewielka wrażliwość na dziecko w okresie średniowiecza (dziecko poza dorosłością), począwszy od XVI wieku zastępowana jest odkrywaniem dzieciństwa jako pewnej zamkniętej formy życia z określoną subkulturą (dorośli dla dziecka), a w wieku XIX dziecko i dzieciństwo stają się obiektem społecznej troski (dziecko wśród dorosłych). Wiek XX przynosi zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem jako przedmiotem badań i obiektem oddziaływań dorosłych (dziecko jako przedmiot wiedzy dorosłych), a w XXI wieku dziecko jawi się jako aktywny członek społeczności (dziecko jako partner dorosłego). Rozwój ujmowany jest początkowo jako proces predeterminowany przez siły tkwiące w samym dziecku (św. Augustyn, Kartezjusz), następnie zauważa się wpływ procesu zdobywania doświadczenia (Locke) oraz społecznej interakcji w wychowaniu (Rousseau), a wreszcie rozwój postrzega się jako proces, w którym dziecko jest podmiotem kształtującym samego siebie. Zmianie uległa wiedza o rozwijającym się dziecku: od opisywania go przez braki w zestawieniu z dorosłym, przez wskazywanie na dziecko jako formę stanowiącą o przyszłości dorosłego człowieka i społeczeństwa, a następnie profesjonalne opisywanie dziecka jako istoty autonomicznej, odmiennej od dorosłego, aż po traktowanie dziecka na równi z dorosłym, jako podmiotu działającego w społeczeństwie.

[6] U progu XXI w. powstał raport UNESCO pod red. Delorsa (1996a), w którym jednym z wymienianych celów edukacji jest „żyć wspólnie".

1.2. PREKURSORZY BADAŃ NAD ROZWOJEM

Naukowe badania nad rozwojem sięgają przełomu XIX i XX wieku. Wyodrębnimy dwie grupy prac: przypadające na koniec XIX wieku obserwacje rozwoju i próby jego wyjaśniania oraz początki systematycznych badań i spójnych koncepcji wyjaśniających proces rozwoju, przypadające na okres międzywojnia.

1.2.1. Początki naukowych badań w XIX wieku

Początki badań nad rozwojem wiążą się z takimi nazwiskami jak: Darwin, Preyer, Binet, Baldwin czy Hall. Badacze ci prowadzili obserwacyjne badania nad rozwojem, zwłaszcza rozwojem poznawczym, upatrując przyczyn rozwoju w czynnikach biologicznych i społecznych.



Karol Darwin (1809–1882) znany jest przede wszystkim jako twórca teorii doboru naturalnego, zgodnie z którą: przedstawiciele gatunku różnią się między sobą; gatunek tworzy więcej osobników niż może wyżywić, co powoduje walkę o przetrwanie; cechy sprzyjające przetrwaniu mają szanse zostać przekazane następnym pokoleniom. Dzięki temu procesowi gatunki podlegają ewolucji, stając się coraz lepiej przystosowane. Koncepcja Darwina niewątpliwie pomogła w zrozumieniu złożoności ludzkiego rozwoju. Okazała się przydatna do wyjaśniania, co działo się w czasie ewolucji człowieka, jakie historyczne czynniki kształtowały ludzką ontogenezę. Dostrzeżenie faktu, iż istnieje kontinuum w zakresie funkcjonowania, także mentalnego, między zwierzętami a ludźmi, przyniosło badania porównawcze szympansów i dzieci, które prowadzone są nadal (por. m.in. Goodall 1995). Z kolei zwrócenie uwagi na występowanie różnic indywidualnych w zakresie każdego gatunku zaowocowało badaniami Bineta i Termana nad zróżnicowaniem wieku inteligencji w porównaniu z wiekiem życia. Idea Darwina, że o adaptacji do środowiska decyduje funkcja, a nie struktura, znalazła odbicie w pracach Jamesa czy Deweya. Obserwacyjne badania Darwina nad światem zwierząt przyczyniły się do wzmocnienia naturalistycznego podejścia w ba-

daniach rozwoju dzieci. Sam Darwin prowadził obserwacje rozwoju swego syna Dawida, które zapisywał w dzienniku. Obserwacje te opublikował w pracy *Biographical sketch of an infant* (1877). Uważa się, że znane Darwinowi prace Tai-ne'a (1876) i Tiedemana (1787), którzy prowadzili dzienniki obserwacji rozwoju dzieci, mogły sprawić, że zainteresował się on problematyką rozwoju.

Darwin postrzegał procesy ontogenezy i filogenezy jako oddzielne, ale wchodzące ze sobą w interakcję. Termin ontogeneza wiązał – pod wpływem prac von Baera z zakresu embriologii – z rozwojem embriologicznym, jednostkowym. Natomiast Haeckel użył terminu ontogeneza na określenie rozwoju jednostkowego, terminu zaś filogeneza na określenie zmian gatunkowych w procesie ewolucyjnym. Haeckel, pozostający pod wpływem poglądów Darwina, widział ścisły związek między procesami onto- i filogenezy. Sformułował prawo rekapitulacji, zgodnie z którym ontogeneza stanowi powtórzenie filogenezy. Prawo to, zdaniem autora, jest tak samo ważne dla psychologii, jak dla morfologii. U człowieka, podobnie jak u wszystkich innych organizmów, dzieje rozwoju indywidualnego są tylko wyciągiem z dziejów rozwoju rodowego. Haeckel zaznacza, że wyciąg ten jest: tym bardziej kompletny, im bardziej, wskutek dziedziczności, początkowa palingeneza (wyciąg dziejowy) była zachowana, a tym mniej kompletny – w im większym stopniu wystąpiły, wskutek przy-stosowania, zaburzenia rozwojowe (kenogeneza). W przypadku człowieka, w toku rozwoju filogenetycznego nagromadziły się tak liczne i poważne zaburzenia, że czysty obraz palingenetyczny jest bardzo zmącony. Rozwój psychiczny jest silnie zmieniony kenogenetycznie; więcej cech palingenetycznych widać w rozwoju embrionalnym. Dziecko jest całkowicie ukształtowane przed urodzeniem, ale jego dusza jest w stanie spoczynku, snu płodowego i rozwija się dopiero w okresie popłodowym[7]. Życie psychiczne przechodzi przez takie same etapy rozwoju jak biologiczne: okres wzrostu, dojrzałości, zaniku. Współcześni ewolucjoniści postrzegają procesy ontogenezy (rozwój jednostkowy) i filogenezy (rozwój rodowy) jako odrębne, choć całkowite ich oddzielenie nie jest możliwe.



Wilhelm Terry Preyer (1841–1897), niemiecki embriolog, darwinista, traktował rozwojowe zmiany fizjologiczne i psychologiczne jako adaptacyjny wyraz ich ewolucyjnej historii. Jego książki dotyczące rozwoju embriologicznego sprawiły, że nazwano go ojcem embriologii behawioralnej, dzięki zaś pracom o rozwoju dziecka zyskał przydomek ojca psychologii dziecka. Najbardziej znana jest jego praca *Dusza dziecka* (*Die Seele des Kindes*, 1882), pierwsza książka poświęcona psychologii dziecka. Powstała ona na podstawie wieloletnich obserwacji rozwoju własnego syna (od urodzenia do 2 lat i 6 miesięcy), z których sporządzał obszerne protokoły. Autor opisywał w niej takie sfery rozwoju jak rozwój sensoryczny, motoryczny, mowy, temperament, intencje, samopoznanie, ciekawość. Oprócz tych obserwacji zawarł w książce również przegląd doniesień dotyczących rozwoju zwierząt, dając początek psychologii porównawczej. Przeprowadzone porównania ujawniły, że niemowlęta i dzieci zwierząt wykazują podobny kierunek rozwojowy, szczególnie gdy chodzi o umiejętność kontroli nad mięśniami. Praca Preyera stanowiła wzór badań nad rozwojem, opartych na bezpośredniej obserwacji.



Alfred Binet (1857–1911), psycholog francuski, z wykształcenia prawnik, przyrodoznawca, medyk. Założyciel i redaktor czasopisma psychologicznego *L'Année Psychologique* (1895). Kierownik pierwszego laboratorium psychologii dziecka (1894). Jego prace na temat rozwoju inteligencji, poznania, pamięci wyprzedziły o wiele lat późniejsze ujęcia. Jednym z ostatnich dzieł Bineta, w którym zawarł wiele myśli o podstawowym znaczeniu dla badań nad rozwojem dziecka, była praca *Les idées modernes sur les enfants* (1909, wyd. pol. *Nowoczesne myśli o dzieciach*). Podstawowe osiągnięcia Bineta mieszczą się w trzech działach: (1) istota inteligencji i jej badanie; (2) rozwój poznawczy; (3) rozwój pamięci.

[7] Haeckel (1905) wyróżnił następujące stadia rozwoju w okresie popłodowym: (1) dusza noworodka aż do ocknienia świadomości i władania mową; (2) dusza chłopca czy dziewczynki aż do dojrzałości (do ocknienia popędu płciowego); (3) dusza młodzieńca i dziewicy aż do chwili stosunku płciowego (okres ideałów); (4) dusza dorosłego mężczyzny i dorosłej kobiety (okres zupełnej dojrzałości i zakładania rodziny, aż do początku inwo-lucji, do 60 roku życia u mężczyzn i do 50 roku życia u kobiet); (5) dusza starca i staruszki (okres zaniku).

Binet uważał, że inteligencja nie jest jednorodnym konstruktem, lecz składa się z różnych zdolności, które należy badać oceniając inteligencję jednostki. Ponadto inteligencja nie jest czymś stałym i podlega, w pewnym, ograniczonym stopniu, wpływom zarówno edukacji, jak i środowiska społecznego. Stopień rozwoju inteligencji i rozmaitych jej aspektów jest zróżnicowany zarówno inter-, jak i intraindywidualnie (między- i wewnątrzosobniczo). Jednym z powodów, dla których Binet opracował test inteligencji, był jego sprzeciw wobec subiektywnego oceniania możliwości dziecka przez nauczycieli, rodziców czy lekarzy. Przygotowany przez niego test składał się z zadań dotyczących wiedzy o różnym stopniu trudności. Na każdy wiek przewidziane zostały określone zadania. Rozwiązanie testu przez daną osobę było porównywane z rozwiązaniami innych osób z danej grupy wiekowej. Binet dokładnie określał warunki stawiane zadaniom i sposób interpretacji wyniku. W 1908 roku opublikował test, wprowadzając pojęcie „wieku umysłowego", które odnosiło się do rozwiązania przez dane dziecko wszystkich zadań przeznaczonych dla jakiegoś wieku[8]. Binet uważał, że rozwój poznawczy dziecka jest procesem konstruowania, który ma na celu przystosowanie do świata fizycznego i społecznego. Dzieci przyswajają sobie nowe doświadczenia zgodnie z aktualnymi sposobami myślenia; inteligencja leży u podłoża wszystkich czynności prostych i złożonych; aktywność dziecka, zwłaszcza zabawa, odgrywa ważną rolę w rozwoju. Myśli te wyprzedziły idee głoszone przez Piageta. Binet wyróżniał trzy aspekty myślenia/sądzenia (franc. *jugement*), a mianowicie: kierunek (franc. *direction*), przystosowanie (franc. *adaptation*) oraz krytycyzm (franc. *criticisme*). Kierunek odnosi się do siły koncentracji na zadaniu, wymaganiach dotyczących strategii rozwiązywania problemu, złożoności pomysłów generowanych jako rozwiązanie i ich trwałości w zetknięciu z przeszkodami. Przystosowanie przejawia się w odpowiedniości wyboru różnych pomysłów oraz ich coraz efektywniejszym ulepszaniu w odniesieniu do wymogów zadania. Krytycyzm z kolei odnosi się do wewnętrznie generowanej informacji zwrotnej, wykorzystywanej do oceny potencjalnych rozwiązań problemu oraz do odrzucania niewłaściwych pomysłów. W badaniach nad rozwojem poznawczym za najważniejsze uważał odkrywanie sposobu myślenia dziecka w warunkach codziennych, przedkładając ten sposób poznawania nad stosowanie mechanicznych procedur obiektywnego mierzenia w warunkach laboratoryjnych. Za cenne uważał analizowanie popełnianych przez dzieci błędów.

Binet interesował się również rozwojem pamięci u dzieci i prowadził badania nad uczeniem się tekstów, wykorzystywaniem dzieci w roli naocznych świadków oraz nad rolą pamięci w operacjach umysłowych wykonywanych przez ekspertów. Odkrył, że dzieci, ucząc się na pamięć tekstu, nie zapamiętują poszczególnych słów, ale zawarte w tekście idee; im ważniejsza idea, tym jest lepiej zapamiętywana. W trakcie przypominania dzieci dokonują różnych wtrętów, uzupełniając tekst lub zastępując pewne słowa częściej używanymi. Stwierdził, że pamięć tekstu i izolowanych słów są jakościowo różne. Zarówno badania nad rozwojem pamięci u dzieci, jak i badania nad pozostałymi wymienionymi tu problemami wyprzedzały o wiele lat późniejsze zainteresowania badaczy; były, jak stwierdza Siegler (1994), jednymi z najbardziej oryginalnych i wpływowych w historii psychologii eksperymentalnej.

Binet podjął także rozważania nad rozwojem z punktu widzenia edukacji. Uważał, że tylko zrozumienie natury dziecka na różnych etapach rozwoju może doprowadzić do opracowania właściwych sposobów nauczania. Jego zdaniem, nauczanie powinno zaczynać się od konkretu i przechodzić do abstraktu; obejmować obszar znajdujący się o krok od aktualnych możliwości dziecka; łączyć wysoki poziom aktywności dziecka z wieloma możliwościami aktywnego uczestnictwa; umożliwiać dziecku odkrywanie.

Jak widać, Binet podejmował wiele problemów dotyczących rozwoju, ale nie opracował spójnej koncepcji w tym zakresie. Najbardziej znanym obszarem jego badawczych poszukiwań był pomiar inteligencji. Praca ta zapoczątkowała opracowywanie testów inteligencji. Wiele myśli Bineta na temat rozwoju i wychowania nie straciło na aktualności do dziś.



James M. Baldwin (1861–1934), psycholog amerykański, wniósł poważny wkład merytoryczny i organizacyjny do psychologii naukowej. Był założycielem i redaktorem pierwszego psychologicznego czasopisma naukowego *The Psychological Review* (1895), a następnie redaktorem czasopisma *Psychological Bulletin* i jednym z pierwszych przewodniczących American Psychological Assotiation (1897). Jego praca *Mental development in the child and the race methods and processes* (1895) była pierwszą próbą stworzenia epistemologii genetycz-

[8] Wskaźnik ten wykorzystał w 1912 r. Stern do skonstruowania ilorazu inteligencji jako iloczynu wieku umysłowego i wieku życia (IT = WU/WŻ).

nej. Wprowadzając pojęcie reakcji okrężnych wyjaśniał, w jaki sposób doświadczenie jest internalizowane i przekształcane w nawyki, dzięki ciągłej samostymulacji lub imitacji. Rozwój, jego zadaniem, postępuje od niemowlęctwa po dorosłość, począwszy od stadium odruchów, przez stadia sensomotoryczne i ideomotoryczne, stadium symbolicznych transformacji, aż po stadium czystej myśli, kiedy to formy sylogistyczne pojawiają się przed działaniem. Baldwin przedstawił podstawy teorii progresywnego rozwoju wiedzy w dzieciństwie. Przejście przez kolejne stadia zależy od sprzężeń zwrotnych ze stymulującym otoczeniem społecznym. Zasadniczym mechanizmem rozwoju jest asymilacja (włączanie skutków otoczenia) i akomodacja (plastyczne zmiany w organizmie). W pracy *Social and ethical interpretations of mental development: A study in social psychology* (1897) Baldwin rozszerzył koncepcję rozwoju poznawczego na rozwój społeczny, w zakresie którego dokonuje się rozwój osobowy, postępujący od stadium receptywnego, egocentrycznego, przez stadium subiektywne, do empatycznego stadium społecznego. Osobowość ciągle rozwija się: Ja staje się coraz bardziej przystosowane do innych i do tradycji społeczeństwa, dzięki naśladowaniu oraz reakcjom okrężnym. Wzrastające poczucie siebie pozostaje stabilne.

Baldwin rozpatrywał także relację między naturą a wychowaniem. Jego zdaniem, człowiek jest wyposażony zarówno przez naturę, jak i wychowanie, które ze sobą współdziałają. Uważał, że ontogenetyczne przystosowania mogą być przekazywane następnemu pokoleniu w formie adaptacji gatunku, a zatem mogą też wpływać na zmiany ewolucyjne. Ta myśl znana jest jako efekt Baldwina.

Baldwin był bardziej teoretykiem niż badaczem empirycznym. Jego koncepcja wywarła wpływ na prace wielu psychologów: Piageta, Kohlberga, Meada, Wygotskiego, Cooleya. Cairns (1992) uważa, że propozycje Baldwina zniknęły z psychologii z powodu braku w jego pracach nacisku na twarde badania empiryczne oraz niedostatecznej precyzji jego teoretycznych rozważań.



Granville Stanley Hall (1844–1924) był pierwszym amerykańskim profesorem psychologii. Jak stwierdzają Brooks-Gunn i Duncan Johnson (2006), Hall znalazł się „we właściwym miejscu i czasie", dzierżył zatem palmę pierwszeństwa w wielu zakresach. Był pierwszym amerykańskim studentem Wundta, założycielem pierwszego amerykańskiego laboratorium psychologicznego, twórcą czasopisma *Pedagogical Seminary*, pierwszym rektorem Clark University, liderem ruchu badań nad dziećmi (*Child Study Movement*), odegrał znaczącą rolę w ruchu edukacji rodziców (*Parent Education Movement*) oraz w ruchu działań na rzecz dzieci (*Child Welfare Movement*). Wkład Halla w naukową psychologię rozwojową zdaje się być większy, niż jest mu przyznawany.

W 1891 roku Hall rozpoczął – w ramach szeroko zakrojonego programu badań kwestionariuszowych – badania nad wiedzą potoczną dzieci wstępujących do szkoły. Uważał, że pomogą one zrozumieć rozwój dziecka. Jednakże ze względu na ich jedynie opisowy charakter, brak hipotez oraz precyzji przygotowania, badania te spotkały się z krytyką. Krytykowano także jego teorię rozwoju, w której utrzymywał, że ludzi, ich działalność, instytucje społeczne i same społeczeństwa da się uporządkować na linii ewolucyjnej, nie tylko pod kątem czasu historycznego, w którym pojawiły się, ale również ze względu na poziom rozwoju. Rozwój dziecka odzwierciedla, jego zdaniem, ewolucję człowieka. Nawiązując do prawa rekapitulacji Haeckela, wyjaśniał, że dzieci np. wchodzą na drzewa, ponieważ powtarzają zachowania z wcześniejszych stadiów filogenezy (małp). Małe dziecko charakteryzuje wiele automatyzmów, wykonuje ono wiele niewolicjonalnych ruchów, których liczba wzrasta w wieku przedszkolnym, a następnie maleje; zachowania te stanowią część „paleopsychiki". Wiek 6 lub 7 lat reprezentuje dawny okres dojrzałości rodzaju ludzkiego. Czynnikiem mediującym rekapitulację jest biologia: struktury mózgowe ewolucyjnie starsze dojrzewają wcześniej niż struktury ewolucyjnie młodsze. W rozwoju można wyróżnić następujące po sobie stadia, z których każde odzwierciedla pewien sposób bycia w społeczeństwie czy pewien sposób życia (*way of life*). W miarę rozwoju, dziecięce uczucia, nastawienia, postawy, motywy oraz zdolności zmieniają się w taki sposób, że jest ono w stanie uczestniczyć w coraz bardziej złożonych i wyrafinowanych społecznościach. Szczególnie ważne dla rozwoju są aktywność ruchowa i edukacja. Adolescencja jest drugim momentem inicjacji w socjalizacji i edukacji. Jego rozważania na temat adolescencji stanowiły źródło dwudziestowiecznej koncepcji adolescencji jako okresu „burzy i naporu". Hall charakteryzował adolescencję, używając przeciwstawnych określeń. Uważał, że w okresie dorastania można wprowadzić nauczanie nauk ścisłych (*science*), dorastający są bowiem zainteresowani wy-

jaśnianiem tajemnic natury i świata w kategoriach naukowych, a nie tylko z uwagi na praktyczne cele. Adolescencja jest również okresem rozwoju wyższej moralności (zob. White 1992).

Poglądy dotyczące rozwoju w okresie adolescencji Hall zawarł w dwutomowej pracy *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (1904). W tomie pierwszym dał przegląd badań antropometrycznych, rozwoju sprawności fizycznej i motorycznej, chorób fizycznych i psychicznych okresu dorastania, a także socjologicznych, kryminologicznych i międzykulturowych badań nad przestępczością młodzieży i jej zachowaniami antyspołecznymi, oraz badań nad psychologicznymi aspektami rozwoju seksualnego; ponadto przedstawił literackie, biograficzne i historyczne pisma dotyczące dorastania. W tomie drugim zaprezentował badania nad zmianami w okresie dorastania w sferze sensorycznej, uczuć, poglądów, intelektu, a także dane na temat praktyk inicjacji i edukacji z uwzględnieniem aspektu kulturowego i religijnego. Badania nad dorastaniem integrowały różne dyscypliny i obszary badawcze, a także zawierały wskazania praktyczne dla instytucji działających na rzecz dzieci.

Koncepcja rozwoju Halla była krytykowana ze względu na przyjęcie pewnych założeń (m.in. o kompetencjach wrodzonych). Niemniej jednak jego praca badawcza zapoczątkowała naukową psychologię rozwoju dziecka. Hall opracował biologiczno-społeczną koncepcję dzieciństwa: w miarę rozwoju dzieci zdobywają umiejętności, które pozwalają im uczestniczyć w coraz bardziej złożonych społecznościach. Rozwój przynosi zmiany w zakresie poznania, pamięci, uczuć, emocji, symbolizacji, zachowań społecznych. Hall wywarł znaczący wpływ na badania nad okresem dorastania. Ponadto odegrał istotną rolę w zakresie współpracy naukowców i praktyków: zapoczątkował działalność ekspertów wspierających praktyczne działania na rzecz dzieci, zwrócił uwagę na pragmatyczne znaczenie badań naukowych nad rozwojem dzieci. Propagował także współpracę badaczy z różnych specjalności: psychologów, lekarzy, pedagogów, pracowników społecznych, prawników i innych. Hall najbardziej doceniany był przez rodziców, zwłaszcza za pogląd, że dzieciństwo jest wartościowe samo w sobie, a każde dziecko ma swoją indywidualność, którą należy cenić. Głosił, że rozwój postępuje w sposób naturalny, a matki powinny być wrażliwe na sygnały płynące od dziecka.

Hall opublikował 400 prac, miał wielu uczniów (m.in. Gesell, Terman, Dewey). Jednakże jego popularność szybko przeminęła, czego przyczyn upatruje się w odwoływaniu się do koncepcji biologicznych (teorii dziedziczności cech Darwina czy prawa rekapitulacji Haeckla), które szybko straciły uznanie naukowców, a także w tym, że jego idee były raczej podtrzymywane przez praktyków (nauczycieli, rodziców) niż przez naukowców (McCullers 1969).

1.2.2. Prace okresu międzywojennego

W okresie międzywojennym XX wieku powstały koncepcje rozwoju dziecka, których twórcami byli: Arnold Gesell, John Watson i Zygmunt (Sigmund) Freud.



Arnold Gesell (1880–1961), psycholog amerykański, autor kilku monografii na temat rozwoju w dzieciństwie i młodości (Gesell 1925, 1940; Gesell, Thompson 1934; Gesell, Ilg 1946; Gesell, Ilg, Ames 1956). Poglądy Gesella na rozwój mają korzenie biologiczne, a są nimi teoria ewolucji Darwina oraz eksperymentalne badania nad rozwojem prowadzone przez embriologa Coghilla. Od Darwina zaczerpnął on przekonanie, że rozwój psychiczny jest równoległy ze wzrostem organicznym i kierowany przez te same co wzrost procesy. Ta myśl stała się podstawą uporządkowanego opisu rozwoju motorycznego, intelektualnego, społecznego i rozwoju osobowości w stadiach wyróżnionych w okresie wczesnego dzieciństwa. Gesell doceniał metodologię Darwina, podkreślając znaczenie naturalistycznej obserwacji rozwoju dziecka. Sam posługiwał się zapisem filmowym zachowania dziecka. Opracował około 20 filmów na temat rozwoju dziecka, a także atlas zachowania dziecka (Gesell, Thompson, Amatruda 1934).

Z kolei od Coghilla, który odkrył związek między rozwojem zachowania a zmianami w systemie nerwowym, przejął przekonanie, że morfologia zachowania jest bezpośrednią konsekwencją struktur nerwowych, które leżą u jej podłoża. Przyjął, że wzrost jest procesem tworzenia wzoru: dokonują się wzorcowe zmiany w komórkach nerwowych i zmiany w zachowaniu. Ontogenetycznym źródłem każdego zachowania jest dojrzewanie. Na tej podstawie Gesell podjął działania zmierzające do ustalenia norm rozwojowych.

Uważał on, że wszelki rozwój uwarunkowany jest przez czynniki endogenne. Zwracał także uwagę na różnice indywidualne. Dostrzegał zarówno opóźnienia, jak i przyśpieszenia rozwoju jako zaburzające równowagę naturalnej progresji rozwoju, zwłaszcza w sytuacji wywierania nacisku na dziecko, by działało poza swoim naturalnym wzorcem rozwojowym. W późniejszych pracach wyjaśniał różnice indywidualne w zachowaniu niemowląt, stwierdzając istnienie cech indywidualnych już przed urodzeniem. Jego zdaniem, indywidualność przejawia się nie tylko w charakterystycznych ścieżkach wzrostu fizycznego, ale również w stabilnych i trwałych cechach osobowości oraz w dojrzewaniu stylów poznawczych (*mental styles*) i możliwości. Różnice indywidualne w zachowaniu stanowią część właściwości organizmu i są dziedziczone zarówno od rodziny, jak i od rasy jako całości. Mimo że niemowlęta są plastyczne i uczą się za pośrednictwem swojej kultury, plastyczność ta jest ograniczona genetycznie. To cechy konstytucyjne dziecka determinują, jak, czego, kiedy i w jakim stopniu dziecko się nauczy. Zauważona sprzeczność między przechodzeniem przez niezmienne i z góry określone stadia w rozwoju a indywidualnością dziecka nie została przez Gesella wyjaśniona.

Gesell uważał, że społeczeństwo i rodzina powinny dostarczyć dziecku takiego środowiska, które pozwoli na optymalne zrealizowanie wewnętrznego potencjału rozwojowego. Opracowane przez niego normy rozwojowe pozwalały określić indywidualny status każdego dziecka, środowisko zaś winno precyzyjnie dostosować się do jego możliwości. Dzieci opóźnione w rozwoju powinny być wspierane; w przypadku dzieci nadmiernie rozwiniętych uwagę należy zwracać na ich równomierny rozwój. Nie należy stawiać przed dziećmi zadań przekraczających poziom ich aktualnej gotowości, lecz kierować ich naturalne tendencje ku aktywnościom dla nich odpowiednim.

Gesell sformułował kilka zasad odnoszących się do rozwoju zachowania. Są to: (1) zasada kierunku rozwoju (rozwój postępuje w kierunku *cefalokaudalnym*, czyli od głowy w dół, i *proksymodystalnym*, czyli od osi ciała na zewnątrz); (2) zasada wzajemnych wpływów (przenikanie się przeciwstawnych tendecji nie tworzy idealnej symetrii); (3) zasada asymetrii funkcjonalnej (w zakresie różnych funkcji, np. lateralizacja); (4) zasada samoregulacji (chroni przed nadmiarem bodźców i bodźcami niebezpiecznymi); (5) zasada optymalnej realizacji (utrzymanie integralności organizmu, nawet gdy zasoby są zagrożone). Wyróżnił on też cztery ogólne etapy w rozwoju: do 2 roku życia; od 2 do 5 roku życia; od 5 do 12 roku życia, od 12 do 20–24 roku życia. Niemniej jednak każdy rok charakteryzował oddzielnie, zaznaczając radykalne zmiany w dojrzewaniu organizmu, w stosunku do świata i samego siebie. Stwierdził, że dla dzieci w wieku 3, 4, 5 lat charakterystyczne są takie cechy jak: konformizm, wybujała afirmacja własnego Ja, opanowanie motoryczne, wzbogacanie słownika, strukturalizacja wszechświata dzięki mowie, odrywanie się od bezpośredniej teraźniejszości, początek współpracy społecznej. W wieku około 5 lat i 6 miesięcy zaznacza się nowy kryzys w rozwoju; dziecko staje się wojownicze, brutalne, niestałe, łatwo się podnieca, cechuje je dwukierunkowość uczuć.

Za najważniejsze osiągnięcie Gesella uważa się opracowanie norm rozwojowych. Ich podstawę stanowiły szczegółowe obserwacje dzieci od niemowlęctwa do adolescencji; obejmowały one takie sfery rozwoju jak: postawa ciała, funkcjonowanie zmysłów, chwytanie, adaptacja, zdolności społeczne i językowe. Gesell skupiał się przede wszystkim na obserwacji dzieci w pierwszym roku życia, stosując przedziały miesięczne. Uważał, że w pierwszych miesiącach dokonuje się preformacja dalszych wzorców zachowania, a każde dojrzałe zachowanie ma swój odpowiednik w niemowlęctwie, w postaci wczesnej formy danego zachowania. Skupiał się na kompetencjach i możliwościach dzieci, a nie na tym, jakie braki i niedoskonałości przejawiają.

Tworzenie norm rozwojowych było motywowane możliwością dostarczenia dziecku edukacji właściwej dla jego poziomu rozwoju, jak również możliwością diagnozowania opóźnień rozwojowych w celu podjęcia odpowiedniej interwencji. Na podstawie drobiazgowych obserwacji Gesell opracował profil form zachowania się dziecka w poszczególnych latach od urodzenia do 10 roku życia. Wiele stosowanych przez niego zadań zostało włączonych do kolejnych testów dla niemowląt i małych dzieci. Opracowane normy stały się podstawą diagnozy rozwoju dziecka. Warto dodać, że były to normy opracowane dla białego dziecka z klasy średniej, pochodzenia brytyjskiego lub niemieckiego, wychowywanego w rodzinie pełnej, w której ojciec był niewidoczny, a matka oddana dziecku, ale równocześnie pasywna.

Wyraźny jest wkład Gesella w rozwój metodologii i procedury badań nad dziećmi. Kładł on duży nacisk na nawiązanie dobrego kontaktu z dzieckiem przed przystąpieniem do badań, jak również na zdobycie zaufania matki dziecka. Często ujmował dziec-

ko w kontekście diady matka–dziecko. Prowadził kilkudniowe obserwacje dzieci wraz z ich matkami, korzystał z informacji uzyskiwanych od rodziców. Testował zachowania dzieci. Prowadził także badania nad bliźniętami: dobierając dwie grupy bliźniąt, badał wpływ treningu na rozwój w porównaniu z dojrzewaniem.

Teoretyczny wkład Gesella w psychologię rozwojową jest znacznie mniejszy niż wkład metodologiczny i diagnostyczny. Jego teoria rozwoju jest niekompletna, wyraźnie deterministyczna, oferuje niewiele możliwości badania procesu rozwoju. Rozwój bowiem, jego zdaniem, jest zakorzeniony w genach i zasadach determinowanych przez geny; mechanizmem rozwoju jest dojrzewanie. Gesell był prekursorem podejścia stadialnego w rozumieniu procesu rozwoju. Thelen i Adolph (1992) zauważają, że poglądy Gesella na rozwój są pełne sprzeczności. Z jednej strony, przypisuje on biologii całą odpowiedzialność za dojrzewanie, a z drugiej, przekonany jest o indywidualności każdego dziecka, o znaczeniu jego aktywnej eksploracji środowiska, o istotnej roli środowiska i wadze działań podejmowanych na rzecz dzieci.

Choć wpływ prac Gesella na późniejsze koncepcje dotyczące rozwoju nie był znaczący, podkreślić należy kilka jego zasadniczych osiągnięć, takich jak: opracowanie procedury badawczej opartej na obserwacji; zwrócenie uwagi na zasadność uwzględniania interakcji matka–dziecko w badaniach nad rozwojem; rejestracja obserwowanych przejawów rozwoju za pomocą techniki filmowej; opracowanie norm rozwojowych oraz skali do badania rozwoju dzieci do 5 roku życia (Gesell, Amatruda 1941).



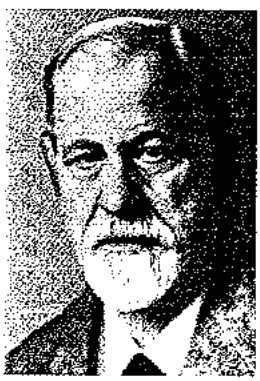
Innym psychologiem okresu międzywojnia, którego poglądy zaznaczyły się w rozważaniach problemów rozwojowych, był **John B. Watson** (1878–1950). W tym czasie niektórzy psychologowie badali wyłącznie procesy fizjologiczne, inni zaś skupiali się na funkcjonowaniu umysłu, świadomości, stosując metodę introspekcji. Watson przeciwstawił się subiektywizmowi psychologii introspekcyjnej, przede wszystkim z powodu braku możliwości obiektywnego mierzenia i weryfikowania danych uzyskanych metodą introspekcji. Żądał wprowadzenia do psychologii metod obiektywnych, a ponadto takich, które można stosować także do przedstawicieli innych gatunków. Uważał, że przedmiotem badań psychologicznych powinno być zewnętrzne zachowanie, a nie zjawiska świadomości. Watson nie był psychologiem rozwojowym, ale jego idee były ważne dla psychologii rozwojowej: przyczyniły się do uściślenia metod badania oraz zwrócenia uwagi na to, że czynnikiem determinującym zachowanie człowieka są warunki zewnętrzne i doświadczenie; typowe dla człowieka formy zachowania są wyuczone, a nie odziedziczone.

Stanowisko Watsona wpisuje się w debatę: natura czy wychowanie. Jego zdaniem, podstawowa jest zasada uczenia się – to ono, generalnie, odpowiada za zmiany zachowania. W 1928 roku Watson opublikował pracę *Psychological care of the infant and child*, w której przedstawił poglądy na wychowanie. Twierdził, że nie istnieją wrodzone zdolności czy cechy osobowości, a dziecko jest wyłącznie produktem wychowania i środowiska. Uczenie się uważał za podstawowy mechanizm rozwoju. Uznawał także wagę biologicznych funkcji organizmu, a ciało człowieka traktował jak niezwykle złożony system, zintegrowany z systemem zachowania. Czynił rozróżnienie między odziedziczalnością struktur a odziedziczalnością funkcji, uważał mianowicie, że jedynie struktury są dziedziczone, funkcje zaś są konsekwencją tego, w jaki sposób środowisko kształtowało odziedziczone struktury już w czasie życia prenatalnego. Zmiany rozwojowe, w ujęciu Watsona, mają charakter ciągły i kumulatywny; nie są skorelowane z wiekiem dziecka (Horowitz 1992).

W badaniach eksperymentalnych wskazywał na uczenie się jako podstawę nabywania nowych zachowań. Podkreślał potrzebę prowadzenia badań nad niemowlętami i małymi dziećmi, w celu poznania pierwszych etapów warunkowania. Jego badania i rozważania dotyczyły kilku kwestii związanych z rozwojem, takich jak: lateralizacja, uczenie się reakcji emocjonalnych, nabywanie języka. Rozważał, czy praworęczność jest wrodzona, czy też formuje się pod wpływem czynników zewnętrznych. Uważał, że obserwacje pozwalają twierdzić, że na początku nie da się zauważyć dominacji jednej ręki, a gdy się ją zauważa, należy przyjąć, że jest uwarunkowana zewnętrznymi wpływami jeszcze w okresie przedporodowym. Z kolei badania nad reakcjami emocjonalnymi doprowadziły Watsona do stwierdzenia możliwości tworzenia trwałych kompleksów afektywnych pod wpływem uczenia warunkowego. Także uczenie się języka odbywa się, jego zdaniem, drogą naśla-

downictwa i warunkowania. Im dłużej trwa proces warunkowania, tym bardziej złożone stają się powiązania bodziec–reakcja. W przypadku uczenia się mowy role bodźców warunkowych odgrywają najpierw proste dźwięki, następnie pojedyncze słowa, a potem wypowiedzenia. Z czasem mowa głośna przechodzi w postać mowy cichej, stanowiącej odpowiednik myślenia, która występuje w sytuacji rozwiązywania problemów.

Watson wywarł istotny i trwały wpływ na psychologię rozwojową w kwestiach metodologicznych, postulując badanie małych dzieci metodami eksperymentalnymi. Zaznaczył swój udział w rozważaniach na temat roli środowiska w rozwoju, podkreślając jego znaczenie już w okresie prenatalnym. Wskazał na istotną rolę uczenia się w rozwoju. Współczesne koncepcje rozwoju (np. Gottlieba 2007) podkreślają rolę środowiska i doświadczenia w interakcji z wpływami genetycznymi oraz wskazują, iż manipulacje dotyczące środowiska prenatalnego prowadzą do zmian w zachowaniu.



Zygmunt (Sigmund) Freud (1856–1939) swoją wielką teorię rozwoju psychicznego zaprezentował po raz pierwszy w serii wykładów na Uniwersytecie Clarka, zaproszony tam przez Halla. Sformułował stadialną teorię rozwoju psychoseksualnego, która w gruncie rzeczy jest teorią rozwoju osobowości (zob. rozdz. 4). Podstawą sformułowania tej teorii były własne oraz jego pacjentów wspomnienia z dzieciństwa. Zakładał, że każde dziecko rodzi się z określonym zasobem energii seksualnej, zwanej *libido*, która pozwala na doświadczanie przyjemności seksualnej. W toku rozwoju energia przenoszona jest w sposób biologiczny do wybranych części ciała, gdzie przyjemność może być najsilniej doznawana; są to sfery erogenne. Jednocześnie zauważał, że doświadczenia przeżywane przez dziecko na każdym z etapów wpływają na rozwój na etapach następnych. To interakcjonistyczne podejście różniło teorię Freuda zarówno od koncepcji natywistycznych (np. Gesella), jak i enwironmentalistycznych (np. Watsona). Freud uważał, że dzieciństwo jest podstawowym okresem życia, w którym pojawiają się pomyślne i niepomyślne właściwości osobowości. To, czego nauczy się dziecko w dzieciństwie, w dużym stopniu determinuje jego przyszłe sukcesy lub niepowodzenia w przystosowywaniu się do życia. Ważne jest zarówno zachowanie rodziców wobec dziecka[9], jak i kolejne miejsce wśród rodzeństwa.

Zgodnie z modelem zaproponowanym przez Freuda, rozwój psychoseksualny człowieka przebiega w pięciu fazach. Trzy pierwsze fazy mają charakter pregenitalny. W pierwszej, przypadającej na okres do 18 miesiąca życia, energia libidinalna jest umiejscowiona w jamie ustnej. Dziecko czerpie zatem przyjemność z ssania, a potem z gryzienia. Sposób realizowania przyjemności w danej strefie, a szczególnie zafiksowanie energii libidinalnej tak, że nie przejdzie ona do następnej strefy, ujawni się w życiu dorosłym ciągłym poszukiwaniem przyjemności w tej strefie. Na przykład, zafiksowanie energii w strefie oralnej może prowadzić do palenia papierosów. W fazie pierwszej kształtują się podwaliny zależności od innych. W fazie drugiej, trwającej do 3 roku życia, dziecko czerpie przyjemność przez regulację mięśniową procesów wydalania (wydalanie i zatrzymywanie odchodów). W fazie analnej istotną rolę odgrywa trening czystości, który sprzyja rozwijaniu twórczości i produktywności. Na okres od 3 do 5 lat przypada faza falliczna, w której przyjemność czerpana jest z drażnienia organów płciowych bądź to przez dorosłych w trakcie zabiegów pielęgnacyjnych i przytulania, bądź też przez samo dziecko (dotykanie, onanizowanie się). W tym okresie dziecko odczuwa seksualny pociąg do rodzica płci przeciwnej, a jednocześnie postrzega rodzica tej samej płci jako rywala. Tak dochodzi do przeżywania przez dziecko konfliktu, czego rezultatem jest, z jednej strony, represja, czyli zepchnięcie swoich pragnień do podświadomości, a z drugiej, identyfikacja z rodzicem tej samej płci. Freud twierdził, że już od trzeciego roku życia istnieje jakieś życie płciowe dziecka, a pobudliwość seksualna tego okresu ma wpływ na życie seksualne w dorosłości. Fazy pregenitalne od genitalnej oddziela faza latencji, kiedy to energia libidinalna pozostaje w uśpieniu. Dziecko w wieku 6–12 lat czerpie przyjemność z różnych zastępczych gratyfikacji, np. zdobywania wiedzy. Jest to okres ważny dla społecznego rozwoju dziecka oraz zdobywania wiedzy i umiejętności potrzebnych w radzeniu sobie na co dzień. Faza genitalna przypada na okres dorastania. Wówczas energia libidinalna znów ujawnia się i wywołuje zainteresowanie płcią przeciwną.

[9] Freud uważał, że zbyt duża czułość rodzicielska przyśpiesza dojrzałość płciową, psuje dziecko i powoduje, że w późniejszym okresie, gdy rodzice będą je obdarzać miłością w mniejszym stopniu, będzie czuło się pokrzywdzone.

Następuje wyzwolenie z zależności od rodziców, pojawiają się altruistyczne motywy działania.

Freud zwrócił uwagę na znaczenie indywidualnego doświadczenia. Uważał, że wiele można powiedzieć o ludzkim rozwoju w kategoriach zasad i praw, jednak priorytetowe jest badanie indywidualności.

Freud prowadził również obserwacje dzieci i na podstawie tych obserwacji sformułował teorię zabawy. Początki zabawy mają związek z aktywnym powtarzaniem przez dziecko doświadczenia separacji i powrotu, mają też na celu przezwyciężenie poczucia bezradności w sytuacji, gdy matka jest nieobecna. Prototypową zabawą niemowlęcia jest zabawa „a kuku", w czasie której matka uświadamia dziecku swój powrót po chwilowym zniknięciu. Emde (1994), analizując Freuda koncepcję zabawy stwierdza, że można w tym wypadku mówić o „matczynym rusztowaniu" we wczesnej komunikacji z niemowlęciem, które to rusztowanie będzie podstawą dalszego rozwoju emocjonalnego dziecka.

Wyróżniono dwie grupy prac, które dały początek nowej subdyscyplinie psychologii – psychologii rozwojowej. Pierwsza grupa obejmuje osiągnięcia przełomu XIX i XX wieku. Uważano wówczas, że rozwój jest uwarunkowany biologicznie. Podkreślano związki ontogenezy z filogenezą; zwracano uwagę na podobieństwo zachowania zwierząt i ludzi. Dostrzegano także stymulującą rolę otoczenia; wskazywano na współdziałanie natury i wychowania. Prowadzono badania nad rozwojem poznawczym, wiedzą, stosując metodę obserwacji. Wyróżniono okres dorastania jako ważny etap w rozwoju. Wskazywano na potrzebę współpracy psychologów rozwojowych z przedstawicielami innych dziedzin wiedzy. Zwrócono uwagę na pragmatyczny charakter badań nad rozwojem dziecka.

Druga grupa obejmuje prace z okresu międzywojnia. W tym czasie również zwracano uwagę na biologiczne korzenie rozwoju, ale dostrzegano też istotną rolę środowiska i działań podejmowanych na rzecz dzieci. Uważano nawet, że dziecko jest produktem wychowania i środowiska. Zwrócono uwagę na rolę doświadczeń z okresu dzieciństwa dla rozwoju na późniejszych etapach. Nadal traktowano obserwację jako ważną metodę w badaniach nad rozwojem i doskonalono sposób zapisu (filmowanie). Zwrócono uwagę na potrzebę badania małego dziecka w interakcji z matką. Opracowano statystyczne normy rozwojowe osiągnięć, zasady rozwoju i propozycje stadiów rozwojowych.

Omawiane prace dały podstawę wielkim syntezom XX wieku, mianowicie **Piageta** teorii epistemologii genetycznej, **Wygotskiego** kulturowo-historycznej koncepcji rozwoju oraz teorii ewolucyjnej interpretacji rozwoju człowieka **Bowlby'ego**. Teorie te omawiamy bardziej szczegółowo w rozdziale 4.

1.2.3. Początki koncepcji rozwoju człowieka w ciągu życia

W opozycji do poglądu, że rozwój dokonuje się w okresie dzieciństwa i dorastania, osiągając kulminację pod koniec tego okresu, zrodził się nurt psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia (niem. *Lebenslauf Psychologie*, ang. *life-span developmental psychology*), którego przedstawiciele uważają, że rozwój występuje w każdym okresie życia. Pierwsze koncepcje rozwoju człowieka w tym ujęciu zaproponowali: Charlotta Bühler, Carl Gustaw Jung i Erik Erikson.



Charlotta Bühler (1893–1974), pionierka tego nurtu badań nad rozwojem, prezentowała podejście humanistyczne[10]. Jej prace dotyczyły rozwoju w różnych okresach życia[11]. Uważała, że rozwój umożliwiają warunki, które pozwalają na adaptację (rozwój *ego*) oraz na rozwinięcie nadziei, ciekawości, świadomości, celowości, twórczości, tożsamości i poczucia sensu życia (rozwój *self*, tj. koncepcji siebie). W takich warunkach dziecko nabędzie umiejętności i rozwinie zdolności, które są przydatne i adaptacyjne w jego kulturze, a także doświadczy bliskości rodziców i ich opieki. Warunki takie wzmacniają *self*. W proces integracji *self* zaangażowane są od początku cztery tendencje: (1) zaspokajanie potrzeb (biologicznych, poznawczych i emocjonalnych); (2) samoograniczająca adaptacja (przystosowanie się do otoczenia oraz uzyskanie poczucia bezpieczeństwa w świecie; pragnienie przynależności i uczestniczenie w społeczności); (3) kreatywna ekspansja (dążenie do bycia

[10] W 1962 r. wraz z Maslowem i Rogersem założyła Stowarzyszenie Psychologii Humanistycznej.

[11] Wspólnie z Hetzer i Schenk-Danzinger prowadziła szeroko zakrojone badania nad rozwojem dziecka; stosowała metodę obserwacji standaryzowanej, opracowała test diagnostyczny rozwoju małych dzieci, wydała zbiór dzienników dziecięcych z komentarzami.

Blok rozszerzający 1.1. Etapy rozwoju w ciągu życia według Bühler (na podst.: DeRobertis 2006)

Etap rozwoju (w latach)	Charakterystyka zmian rozwojowych
Niemowlęctwo (0–2)	Podstawową tendencją rozwojową jest zaspokajanie potrzeb, zwłaszcza fizjologicznych, związanych z jedzeniem i wydalaniem. Obecne są potrzeby poznawcze: stymulacji sensorycznej i doświadczania nowości.
Wczesne dzieciństwo (2–8)	Podstawową tendencją jest samoograniczająca adaptacja. Dziecko musi nauczyć się, co jest właściwe w odniesieniu do jego pragnień i żądań w społeczeństwie posiadającym normy, zasady i reguły. Początkowo dostosowuje się przez naśladowanie i konformizm, a następnie interesuje się regułami i normami, dążąc do ich zrozumienia.
Późne dzieciństwo (8–12)	Podstawową tendencją jest samoograniczająca adaptacja oraz kreatywna ekspansja. Jest to okres przejściowy między dzieciństwem a dorastaniem. Podstawowym zagadnieniem są kompetencje; dziecko pragnie dostosować się do środowiska społecznego, wykorzystując swoje możliwości kreatywne i zdolności. Rozwijają się wartości, które dziecko przyswaja w sposób aktywny w kontekście społeczno-kulturowym.
Adolescencja/ wczesna dorosłość (12–25)	Dominuje kreatywna ekspansja. Świat osoby dorastającej poszerza się, a osoba dorastająca rozwija świadome zainteresowanie własną przyszłością. Następuje całkowite rozwinięcie samoświadomości. Rozwija się także tożsamość, przez wysiłki zmierzające do ustalenia systemu wartości oraz znaczących celów. Osoba dorastająca podejmuje wysiłki zmierzające do odkrycia poczucia celowości, ukierunkowania oraz sensu życia.

produktywnym, użytecznym; pragnienie panowania nad środowiskiem, uzyskania autorytetu); (4) utrzymanie wewnętrznego porządku (tendencja do spójności, stałości, organizacji, jedności osobowości). Teoria rozwoju Bühler ma charakter stadialny. Dostarcza ram odniesienia do spostrzegania rozwoju w kategoriach zmian *self* (koncepcji siebie), na co składają się ważne cele i projekty oraz znaczące relacje z innymi ludźmi. Wraz ze zmianą *self* zmienia się orientacja dotycząca życia: dominują nowe tendencje, a poprzednie tracą na znaczeniu.

W badaniach młodzieży Bühler stosowała metodę biograficzną; analizowała listy, pamiętniki, utwory literackie, dzienniki. Stwierdziła, że nie można badać jakiegokolwiek okresu życia w oderwaniu od etapów poprzedzających i następujących po nim; najlepsze, jej zdaniem, są badania ujmujące całość biegu ludzkiego życia.

Bühler (1999) ukazała życie człowieka w trzech przecinających się planach: biologiczno-behawiorystycznym (wzrost procesów i ich obniżanie się), przeżyciowym (przeżycia i doświadczenia odzwierciedlające się w faktach biograficznych) i osiągnięć (osiągnięcia w zakresie różnych form aktywności). Biologiczna krzywa życia dzieli się na pięć odcinków: progresywne dorastanie (do 15 roku życia), generacyjne wzrastanie (do 25 roku życia), fazę środkową życia (25–45 lat), okres przejściowy (45–55 lat) i okres regresji (55–70 lat). Bühler stworzyła typologię dróg życiowych, uwzględniając okres wystąpienia największych osiągnięć (kulminacja wczesna, środkowa, późna, przez całe życie), opartą na analizie 200 biografii.

Wiele tez zawartych w koncepcji Bühler jest do dziś uważanych za słuszne. Ludzie, jej zdaniem, w całym swoim życiu napotykają wyzwania związane z czterema podstawowymi tendencjami: zaspokajaniem swoich potrzeb, dostosowywaniem się do otoczenia, przekraczaniem ograniczeń i ekspansją oraz tworzeniem i zachowywaniem wewnętrznego porządku. Bieg życia Bühler traktowała jako ograniczony, a fazy życia jako nieodwracalne. Każdy wycinek życia jest związany, jej zdaniem, z celem, na który jest skierowany. Dzieciństwo i młodość stanowią prowizoryczny szkic życia, za którym idzie całe życie, uwzględniające ten szkic.



Carl Gustaw Jung (1875–1961), szwajcarski psychiatra, twórca neopsychoanalizy. Poglądy na rozwój w ciągu życia przedstawił w pracy *The stages of life* (1931/1960). Zdaniem Junga, osobowość rozwija się innym torem w pierwszej połowie życia, a innym w drugiej. Pierwszy okres (do 35–40 roku życia) charakteryzuje zewnętrzna ekspansja, wzrost *ego* i wzrost zdolności potrzebnych do działania w świecie zewnętrz-

nym. Około 40 roku życia zachodzą zmiany: dotychczasowe cele, uczucia, ambicje przestają być ważne; jednostka zaczyna zastanawiać się nad sensem życia, zwraca się do wewnątrz; ujawniają się cechy i zachowania związane z odmienną płcią. Zmiany te składają się na kryzys wieku średniego. W okresie drugim (w wieku 35–70) zachodzi proces indywiduacji, zapoczątkowany przez świadomość i niezadowolenie z ograniczeń, jakie płyną z życia zgodnego z wymogami społeczno-ekonomicznymi, związany z odrzuceniem wartości wyznawanych w pierwszym okresie życia, poszukiwaniem własnej integralności i całościowości. Jung zaznacza, że nie może tego osiągnąć osoba, która straciła wigor i chęć życia (bardziej szczegółowy opis jego poglądów na problem rozwoju w rozdz. 4).

Teoria Junga pozostaje w wielu aspektach nadal aktualna: wartościowe jest podkreślanie możliwości rozwoju w dorosłości; w badaniach potwierdzono istnienie takich zmian rozwojowych jak kryzys połowy życia[12] czy tendencji do zwracania się do wewnątrz.



Erik Erikson (1902–1994), autor psychospołecznej teorii rozwoju. Rozszerzył teorię Freuda dotyczącą rozwoju psychoseksualnego, uwzględniając w większym stopniu interakcje między dzieckiem a środowiskiem społecznym oraz poszerzając okres rozwoju o kolejne stadia w dorosłości. Rozwój dotyczy organizowania doświadczenia jednostki przez *ego* (filtrowania, porządkowania, syntetyzowania) w konfrontacji z otoczeniem społecznym. Konfrontacja pragnień i możliwości dziecka z wymaganiami otoczenia prowadzi do występowania kryzysów. Korzystne rozwiązanie kryzysu zapewnia osiągnięcie określonej cnoty, a także daje podstawy do radzenia sobie z podobnymi konfliktami w przyszłości. Natomiast przy niekorzystnym rozwiązaniu kryzysu kształtuje się niespecyficzna odporność na trudności.

Rozwój uwarunkowany jest planem epigenetycznym, który określa rozwój poszczególnych części aż do utworzenia funkcjonalnej całości. Każda część osobowości istnieje od początku jako preforma. Rozwój ma charakter stadialny: w każdym stadium wzór zachowania jest jakościowo różny od wzorów w innych stadiach; stadia występują w określonej, niezmiennej kolejności, są uniwersalne kulturowo. Na każdym etapie jednostka zostaje wyposażona w pewną specyficzną jakość, podstawową cnotę, która stanowi podstawę orientacji w otoczeniu, interpretacji zdarzeń i jest źródłem nowych strategii radzenia sobie w życiu (bardziej szczegółowy opis jego poglądów na problem rozwoju w rozdz. 4).

Podsumowując: pierwsze koncepcje rozwoju człowieka w ciągu życia ukazywały rozwój jako proces o przebiegu fazowym, w którym zaznaczają się kryzysy rozwojowe. Fazy życia występują w niezmiennej kolejności i są nieodwracalne, ale drogi życia są różnorodne. Rozwój uwarunkowany jest planem epigenetycznym, ale wpływ mają także warunki społeczne. Badanie procesu rozwoju w okresie dorosłości prowadzi się metodą biograficzną; w badaniu należy ujmować całość biegu życia. Badania nad biegiem życia ludzkiego, zapoczątkowane w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, znalazły się ponownie w centrum zainteresowania psychologów w ostatnim ćwierćwieczu owego stulecia (za sprawą takich badaczy jak Baltes czy Lerner; zob. rozdz. 4).

1.2.4. Prekursorzy badań nad rozwojem w Polsce

Na przełomie XIX i XX wieku początki polskiej psychologii wiążą się z pracami Jana Władysława Dawida oraz Józefy Joteyko.



Jan Władysław Dawid (1859–1914), po studiach prawniczych i przyrodniczych w Warszawie wyjechał do Halle i Lipska, gdzie studiował nauki psychologiczno-pedagogiczne, m.in. pod kierunkiem Wundta, założyciela pierwszego laboratorium psychologii doświadczalnej. Po powrocie do Warszawy prowadził działalność oświatową i redaktorską (redaktor *Przeglądu Pedagogicznego*[13]). W zakresie pedagogiki zajmował się problematyką nauczania początkowego, którego celem miało być rozwijanie zainteresowań i kształcenie zdolności przed-

[12] W polskiej literaturze zob. Oleś (2000).

[13] *Przegląd Pedagogiczny* ukazywał się w latach 1882–1905, 1917–1925, 1970–1975. Od 2007 r. jest wydawany pod red. Lepperta przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

miotowego poznania. Zwracał uwagę na poglądowość w nauczaniu, kształcenie u dzieci spostrzegawczości oraz zaznajamianie ich z najbliższym środowiskiem. Jego zdaniem, szkoła powinna realizować zadania wychowawcze skoncentrowane na formowaniu charakteru moralnego drogą rozwijania zainteresowań i przystosowania do życia społecznego. Dawid propagował znaczenie psychologii dziecka dla pedagogiki; uważany jest za inicjatora psychologii wychowawczej w Polsce. W zakresie psychologii rozwojowej prowadził badania nad umysłowością dzieci. Stosował nowoczesne metody badania, zarówno praktykowane za granicą, jak i tworzył własne, oryginalne techniki badawcze[14].



Józefa Joteyko (1866–1928) studiowała w Genewie fizykę i nauki przyrodnicze, a następnie nauki medyczne w Brukseli i Paryżu, gdzie uzyskała dyplom doktora wszech nauk lekarskich. Podjęła pracę naukową w dziedzinie fizjologii w Instytucie Fizjologicznym Solwaya i laboratorium psychofizjologicznym uniwersytetu w Brukseli. Zajmowała się problematyką bólu. Prowadziła wykłady z psychologii eksperymentalnej i pedagogicznej. Zwracała uwagę na znaczenie bezpośredniej obserwacji dziecka, a nawet opracowała kwestionariusz obserwacji dziecka – kartę indywidualną dziecka. Organizowała seminaria pedologiczne, na których wykładali wybitni specjaliści z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii; seminaria te dały początek Międzynarodowemu Fakultetowi Pedologicznemu (1912) z siedzibą w Brukseli. Redagowała czasopismo psychologiczne *Revue Psychologique* (Joteyko 1924).

Od roku 1919 pracowała w Polsce, rozwijając działalność w zakresie teoretycznej i stosowanej psychologii dziecka w Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Była redaktorem pierwszego czasopisma psychologicznego w Polsce – *Polskiego Archiwum Psychologii* (od 1939 r. *Psychologia Wychowawcza*). Przyjmowała biologistyczną teorię zdolności wrodzonych; prowadziła badania nad wczesnym wykrywaniem zdolności u dzieci w celu dalszego kierowania ich rozwojem (Joteyko 1924). Uważała, że dzięki selekcji dzieci uzdolnionych (szczególnie wychowywanych w niekorzystnych warunkach socjoekonomicznych), można będzie stworzyć szkołę na miarę dziecka.



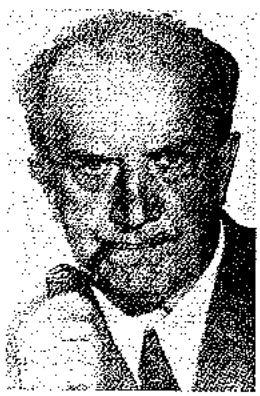
Uczennica Joteyko, **Maria Grzegorzewska** (1888–1967) stworzyła teoretyczne podstawy pedagogiki specjalnej w Polsce. Studiowała na Międzynarodowym Fakultecie Pedagogicznym w Brukseli, gdzie zetknęła się z Joteyko. Przedmiotem jej zainteresowań była problematyka upośledzeń i deficytów, zwłaszcza zagadnienia diagnozy, profilaktyki i terapii dzieci z różnymi deficytami rozwojowymi (Grzegorzewska 1926–1927; 1929) (dzieci niewidomych, głuchych). Opracowała oryginalną metodę pracy z takimi dziećmi, mianowicie metodę ośrodków pracy, stosowaną do dziś w szkolnictwie specjalnym. Założyła w Warszawie Instytut Pedagogiki Specjalnej kształcący nauczycieli do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi (potem przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej; obecnie: Akademia Pedagogiki Specjalnej).



Stefan Baley (1885–1952) studiował filozofię i medycynę na uniwersytecie we Lwowie (doktorat z filozofii pod kierunkiem Twardowskiego) oraz psychologię w Berlinie i Paryżu. W roku 1928 założył na Uniwersytecie Warszawskim Katedrę Psychologii Wychowawczej. Interesował się zagadnieniami z zakresu psychologii społecznej, wychowawczej i psychopedagogiki oraz psychologii twórczości (sztuka dziecka, literatura dla dzieci). Szczególnie zajmował się problematyką okresu dojrzewania (Baley 1931), a także pomiarem testowym inteligencji. Wprowadził pojęcie „inteligencji czystej" rozumianej jako określone zdolności, za pomocą których można zdobyć wiedzę i umiejętności. Prezentował stanowisko eklektyczne: nawiązywał do psychoanalizy, biologistycznej teorii rozwoju, był zwolennikiem behawiorystycznej teorii uczenia się, propagatorem nauki Pawłowa. Badania teoretyczne wiązał z działalnością praktyczną; organizował placówki psychologii stosowanej zajmujące się poradnictwem zawodowym, opieką nad dziećmi trudnymi, ekspertyzami

[14] Oryginalne techniki badania umysłowości dziecka przedstawił w pracy: *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej* (1895).

sądowymi w sprawie nieletnich świadków, pracą psychologów w szkołach. Przyczynił się do wyodrębnienia psychologii wychowawczej jako dziedziny psychologii stosowanej, określając jej przedmiot, zadania i metody.



W tym samym czasie swą działalność naukową rozwijał **Stefan Szuman** (1886–1972). Studiował medycynę w Würzburgu i Monachium oraz psychologię w Poznaniu (pod kierunkiem Błachowskiego). W roku 1928 objął Katedrę Psychologii Pedagogicznej na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie prowadził badania naukowe nad rozwojem człowieka. W bogatej spuściźnie Szumana wyróżnić można następujące, wyraźnie zaznaczające się tematy, które opracowywał teoretycznie i/lub empirycznie: natura rozwoju, rozwój języka u dziecka, poznawczy rozwój dziecka, rozwój osobowości, zagadnienia nauczania i wychowania, nauczanie o sztuce i wychowanie estetyczne. Charakterystyczną cechą prowadzonych przez Szumana rozważań nad istotą rozwoju było łączenie aspektu biologicznego i psychicznego; poszukiwanie fizjologicznych podstaw zjawisk rozwojowych. Nawiązywał on do fizjologicznej koncepcji Pawłowa dotyczącej adaptacyjnej funkcji odruchowych reakcji organizmów zwierzęcych na świat zewnętrzny. W pracy *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka* (1955) przedstawił poglądy na aktywność adaptacyjną człowieka, która prowadzi do przekształcania zewnętrznego otoczenia lub samego siebie, wywołując skutki o charakterze zewnętrznym i wewnętrznym; opisał fazy i strukturalne elementy aktu działania. W miarę jak podmiot uświadamia sobie poszczególne elementy własnej i cudzej działalności, jego działalność staje się coraz bardziej rozumna: zamierzona, przewidująca i planowa. Działając, dziecko uczy się poznawać świat oraz przekształcać go w sposób świadomy i celowy.

Szuman rozwinął własną koncepcję czynników rozwoju ontogenetycznego człowieka (1959), wyróżniając czynniki wewnętrzne (anatomiczno-fizjologiczne wyposażenie organizmu oraz potrzeby, skłonności i dążenia jednostki) i zewnętrzne (wpływy środowiska oraz wychowanie i nauczanie). Wskazywał na szczególną rolę aktywności jednostki, jej potrzeb, skłonności, dążeń w rozwoju.

Szuman (1930) wyróżnił dwie drogi rozwojowe każdej jednostki: ogólną, zgodną z prawami rozwoju ontogenetycznego, oraz właściwą dla danej jednostki, niepowtarzalną. Zwrócił uwagę na potrzebę uwzględnienia historycznego aspektu w badaniach nad rozwojem. Jego zdaniem, poznanie historii życia dziecka pozwala lepiej oceniać jego aktualne postępowanie i przewidywać jego późniejsze zachowania. Zdaniem Szumana, człowiek rozwija się przez całe życie. W rozwoju zaznaczają się dwie linie rozwojowe: podstawowa, na której jednostka zdobywa orientację w świecie istot i rzeczy, wśród których żyje, i która prowadzi do coraz lepszego przystosowania się do życia w ogóle, oraz linia druga, na której psychika jednostki rozwija się dzięki wpływom cywilizacji i kultury środowiska społecznego, prowadząc ku celom i wartościom bardziej odległym.

Szuman prowadził wielokierunkowe badania empiryczne, co wiązało się z przyjęciem jakiejś metody badania. Stosował zarówno podejście podłużne (np. obserwacyjne dzienniczki mowy), jak i podejście poprzeczne (w badaniach eksperymentalnych). Preferował metodę obserwacji, której wyniki rejestrowano w formie sporządzanych na bieżąco notatek lub zapisów fotograficznych i filmowych. Drugą ważną metodą w jego pracy był eksperyment prowadzony w warunkach naturalnych, pozwalający na odkrywanie nowych zjawisk w procesie rozwoju dziecka. W analizie materiału Szuman zwracał uwagę na popełniane przez dziecko błędy, co pozwalało wniknąć w tajniki myślenia dziecka. Wykazał, że rozwój myślenia dziecka polega na tym, że wyzbywa się ono pewnych błędów w myśleniu, nabywa nowe, poprawne sposoby myślenia. Szuman korzystał także z metody testów, ale nie przeceniał tego sposobu badania.

Na uwagę zasługuje realizacja projektu dotyczącego rozwoju mowy u dziecka. Zbierane przez zespół badaczy przez wiele lat dzienniczki mowy stanowią do dziś unikalny materiał, nadający się do wieloaspektowych opracowań dotyczących zarówno języka dziecka, jak i innych problemów rozwojowych[15], np. tworzenia się reprezentacji poznawczych.

Wiele prac Szumana dotyczy poznawczego rozwoju dzieci. Na uwagę zasługuje praca *Geneza przedmiotu* (1932). Szuman przedstawił w niej etapowo-fazowy proces rozwoju poznawczego, począwszy od pojedynczych wrażeń, a skończywszy na wyobra-

[15] Materiał dzienniczków mowy został zapisany przez Magdalenę Smoczyńską w programie komputerowym CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), co otwiera możliwości dla badań porównawczych, międzyjęzykowych.

żeniach, którym towarzyszą znaki. U jego podstawy leży zmiana w funkcjonowaniu zmysłów: od niezależnego funkcjonowania analizatorów (etap monosensoryczny pierwotny), przez ich dynamiczne powiązania w toku działania dziecka z przedmiotem (etap polisensorycznego poznania), aż po uwewnętrznienie tych związków i ich aktualizowanie pod wpływem pobudzenia jednego ze zmysłów (etap monosensoryczny wtórny) lub pojawienia się znaku (słowo). Szuman prowadził także badania nad spostrzeganiem (spostrzeganie synkretyczne; spostrzeganie i reprodukowanie kształtów), nad myśleniem i jego rodzajami (porządkujące, uogólniające, symboliczne, sprawdzające). Przedstawił również własną koncepcję inteligencji, wyróżniając inteligencję potencjalną (jako zdolność uczenia się przez inteligentne myślenie) i efektywną (jako umiejętność sprawnego i skutecznego posługiwania się doświadczeniem przy rozwiązywaniu nowych problemów). Rozwój inteligencji, która jest zdolnością wrodzoną, polega na wzroście doświadczenia intelektualnego. Świadectwem nowej postawy dziecka wobec rzeczywistości są pytania: zadając różne pytania dziecko zmierza do uzyskania informacji drogą pośrednią.

Innym jeszcze obszarem rozważań nad rozwojem była osobowość. Zdaniem Szumana, rozwijamy się nie tylko zgodnie z naszymi dyspozycjami i możliwościami, ale także dążąc przez całe życie do realizacji określonych celów, które w wieku młodzieńczym stają się naszymi ideałami. To właśnie ideały młodzieńcze stają się podstawą kształcenia cech charakteru. Ideały stanowią, obok doświadczeń, wiadomości i umiejętności, drugi ważny czynnik rozwoju człowieka. Szuman pokazał zmiany rozwojowe w tworzeniu się światopoglądu: od fazy idealizmu antycypacyjnego, związanego z optymistycznym odnoszeniem się do przyszłości, z wiarą w realizację własnych marzeń; przez idealizm kompensacyjny, będący wynikiem rozczarowań w wyniku zetknięcia się ideałów z rzeczywistością i zaznaczający się buntem; po idealizm normatywny, praktyczny, który wiąże się z racjonalnym rozróżnianiem tego, co jest, a co nie jest możliwe do zrealizowania.

Koncepcję rozwoju osobowego w dorosłości zawarł w pracy *Natura, osobowość i charakter człowieka* (1995, s. 43, 44), pisanej w czasie okupacji. Zdaniem Szumana, „człowiek jest tą istotą, która sama siebie buduje [...] tworzy swój własny plan budowy i dąży wciąż do realizacji czegoś, co go przerasta".

Wiele prac Szuman poświęcił analizie rozwoju aktywności twórczej dziecka. Przedstawił własną koncepcję etapowego rozwoju umiejętności rysowania: od bazgrot przez okres ideoplastyki, kiedy to rozwijają się schematy proste i złożone, po okres fizjoplastyki.

Prowadził badania nad zagadnieniami związanymi z uczeniem się i nauczaniem w szkole. Opisywał przejawy i przyczyny nieuważania na lekcjach, analizował strukturę dojrzałości szkolnej oraz przeżycia towarzyszące zdawaniu egzaminów. Prace Szumana zawierały aspekt praktyczny: chciał pokazać, na czym polega pomoc dorosłego (rodzica, nauczyciela) w rozwoju dziecka. Po wojnie był autorem pierwszych polskich podręczników z zakresu psychologii rozwoju i wychowania (Szuman 1947a; 1947b).

Szuman miał szeroką orientację w osiągnięciach i aktualnych wydarzeniach naukowych w zakresie psychologii rozwoju człowieka na świecie. Dzięki temu podejmowane przez niego kierunki badań wpisywały się w nurt aktualnych poszukiwań badawczych, a uzyskane wyniki pozwalały na budowanie obrazu rozwoju polskiego dziecka żyjącego w określonych warunkach społeczno-kulturowych.

Szuman stworzył „krakowską szkołę psychologii rozwojowej" (zob. Kielar-Turska 2009a), którą w drugiej połowie XX wieku kontynuowała jego uczennica, **Maria Przetacznik-Gierowska** (wcześniej znana jako Maria **Przetacznikowa**; 1920–1995). Jeszcze pod kierunkiem Szumana podjęła badania nad rozwojem językowym i poznawczym małych dzieci. Jej późniejsze publikacje na temat zasobu słownikowego (Przetacznikowa 1959) oraz struktury gramatycznej dziecięcych wypowiedzi (Przetacznikowa 1963), a także badania nad mową uczniów w różnych kontekstach: kontrolującym, instrukcyjnym, innowacyjnym i interpersonalnym (Przetacznik-Gierowska 1994), wniosły znaczący wkład do polskiej psycholingwistyki rozwojowej.

W latach osiemdziesiątych podjęła, wraz z zespołem, badania nad zjawiskiem akceleracji w rozwoju fizycznych i psychicznym (Przetacznik-Gierowska i in. 1986). Biorąc pod uwagę poglądy Szumana na temat uwarunkowań rozwoju, prowadziła badania nad wpływem środowiska wychowawczego (rodzinnego i instytucjonalnego) na rozwój dziecka (Przetacznikowa 1968), dowodząc, że wpływy środowiska ujawniają się w różnych sferach, a ich znaczenie wyraźnie wzrasta w drugim roku życia. Kontynuując idee swego mistrza, zajęła się również problemem aktywności własnej jako wyznacznikiem rozwoju, która równocześnie sama podlega zmianom wraz z wiekiem dziecka (zob.

omówienie jej koncepcji rozwoju aktywności w podrozdz. 4.3.2).

Wkład Przetacznik-Gierowskiej do polskiej psychologii rozwojowej polega również na upowszechnianiu i porządkowaniu wiedzy o rozwoju prezentowanej w literaturze światowej. W swoich pracach zabierała głos w dyskusji, np. na temat stadialności, zjawisk kryzysowych w rozwoju czy relacji między psychologią rozwojową dzieci i młodzieży a psychologią ciągu życia. Na uwagę zasługuje aktywność translatorska Przetacznik-Gierowskiej. Jej przekłady udostępniły polskim czytelnikom najważniejsze prace Piageta: *Narodziny inteligencji dziecka* (Piaget 1966a), *Inteligencja* (Fraisse, Piaget 1967).

Podsumowując: początki rozważań i badań nad rozwojem sięgają w Polsce przełomu XIX i XX wieku. Wyraźny jest ich związek z pedagogiką, problemami nauczania i wychowania, który doprowadził do wyodrębnienia subdyscypliny – psychologii wychowawczej. Zwraca się uwagę na biologiczne, ale również i inne uwarunkowania rozwoju. Przedmiotem badania jest rozwój poznawczy, inteligencja, osobowość, twórczość. Empiryczne badania prowadzone są za pomocą metod obserwacyjnych i eksperymentalnych. Obok opisywania prawidłowego rozwoju, poszukuje się wyjaśnień deficytów rozwoju – sposobów diagnozy i terapii. Badacze skupiają się na okresie dzieciństwa i dorastania, a także przedstawiają rozwój w dorosłości. Prace polskich badaczy są równorzędne w stosunku do badań prowadzonych za granicą.

1.3. KRÓTKA HISTORIA PODSTAWOWYCH DYLEMATÓW W ROZWAŻANIACH NAD ROZWOJEM

W rozważaniach nad procesem rozwoju badacze wciąż na nowo podejmują podstawowe dylematy dotyczące natury rozwoju, mechanizmów wyjaśniających rozwój oraz sposobów badania rozwoju.

Jeden z najwcześniej zaznaczających się dylematów dotyczy odpowiedzi na pytanie o **ciągłość rozwoju**, wyrażającą się w równomiernym tempie i przygotowywaniu podstawy dla kolejnych osiągnięć przez poprzednie. Przejście od jednego do drugiego okresu rozwojowego można traktować jako nagłe i gwałtowne, jako wyraz dokonującego się skoku rozwojowego. Takie rozumienie zmian rozwojowych wiązało się z pokazywaniem kryzysów między okresami rozwoju. Zdaniem Halla na przykład, kryzys związany z wystąpieniem wyraźnej zmiany rozwojowej zaznacza się między okresem dzieciństwa a okresem młodości i przypada na czas dorastania. Wygotski zwracał uwagę, że każdy okres stabilnego rozwoju poprzedzony jest okresem kryzysu, niosącym zarówno destrukcję, jak i przygotowującym nową formę rozwojową. Także w koncepcjach obejmujących pełny cykl życia (Erikson) zwracano uwagę na kryzysy, których rozwiązanie warunkuje szczęśliwy rozwój w następnych okresach. Badacze doszukują się uwarunkowań występowania kryzysów bądź to w czynnikach endogennych (np. Wygotski), bądź to uważają, że wywołują je zdarzenia historyczne, normatywne czy losowe. Pojawianie się w każdym okresie nowych, specyficznych osiągnięć rozwojowych skłania do przyjęcia, że proces rozwoju ma charakter skokowy. Z kolei przyjęcie, że każda zmiana rozwojowa stanowi przygotowanie do wystąpienia następnej, a zmiany dokonują się w stałym tempie, przemawia za potraktowaniem rozwoju jako procesu charakteryzującego się ciągłością. Jak piszą Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa (1996, s. 226): „przyjęcie koncepcji stadialnych nie jest równoznaczne z odrzuceniem tezy o ciągłości rozwoju". Na przykład Piaget wyróżnia stadia rozwojowe, wiążąc z każdym określoną strukturę, a jednocześnie pokazuje, że rozwój jest konstrukcją ciągłą, bowiem nowa struktura powstaje w wyniku transformacji struktury poprzedniej; struktura nie jest finalnym osiągnięciem, ale systemem przekształceń.

Dostrzeganie ciągłości lub jej braku wiąże się z metodami badania rozwoju. Metody ilościowe, nastawione na pokazywanie stałych przyrostów w zakresie badanych funkcji, skłaniają do akcentowania ciągłości rozwoju, z kolei skokowość odzwierciedlająca nieciągłą strukturę zmian rozwoju ujawnia się przy stosowaniu metod jakościowych.

Skokowe ujęcie procesu rozwojowego prowadzi do stadialnych koncepcji rozwoju, które dobrze przyjmowane są przez inne nauki ze względu na łatwość korzystania z tak przedstawionej wiedzy o rozwoju przy praktycznym jej stosowaniu. Pedagodzy, pracownicy socjalni, lekarze, terapeuci, twórcy mediów, artyści pracujący z osobami w określonym wieku lub na ich rzecz chętnie korzystają z uporządkowanej fazowo wiedzy o rozwoju.

„Problem ciągłości vs. braku ciągłości w rozwoju psychicznym jest nadal dyskutowany i daleki od ostatecznych rozstrzygnięć, zwłaszcza gdy rozwojowi w ciągu życia przypiszemy takie cechy jak wielowymiarowość, wielokierunkowość, zmienność interindywidualną oraz interindywidualną plastyczność

zmian dokonujących się po osiągnięciu dojrzałości psychofizycznej" (Baltes 1987, za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1966, s. 226). Podobnie Sternberg i Okagaki (1989) stwierdzają, że debata dotycząca ciągłości i nieciągłości rozwoju jest w dużej mierze niewłaściwie prowadzona; należałoby przyjąć, że rozwój jest symultanicznie ciągły i nieciągły przez wzgląd na różne dymensje analizy (zob. rozdz. 2).

Wyjaśnieniom mechanizmów rozwoju towarzyszy dylemat: **dziedziczność czy środowisko** lub **natura czy wychowanie**. W rozważaniach nad rolą natury chodzi zarówno o dziedziczenie gatunkowe, a więc wyposażenie jednostki w cechy charakterystyczne dla gatunku, jak i o dziedziczenie indywidualne, czyli o wyposażenie, jakie otrzymuje jednostka od swoich przodków. W badaniach ustalono wiele takich struktur, z którymi dziecko przychodzi na świat, np. wyróżnianie ludzkiej twarzy czy reagowanie na ruch. Ponadto każde dziecko rodzi się z indywidualnymi cechami.

Również wychowanie czyni nas podobnymi do innych, przez włączanie we wspólne zdarzenia, przestrzenie, kulturę, a jednocześnie wyzwala w nas indywidualne możliwości. W kontakcie ze środowiskiem powstają modele zachowań aktualizowane w podobnych sytuacjach, np. roboczy model wewnętrzny przywiązania (Bowlby). Jak ważny jest kontekst, w którym dziecko wychowuje się i w którym działa, pokazuje Wygotski, stwierdzając, że to funkcjonowanie społeczne dziecka prowadzi do powstawania nowych struktur rozwojowych.

W historii badań nad rozwojem uwarunkowań tego procesu upatrywano najpierw w czynnikach biologicznych, w naturze. Takie stanowisko prezentowali Rousseau, Darwin, Hall czy Gesell. Z kolei Locke i Watson akcentowali rolę środowiska w rozwoju. Badania nad odziedziczalnością inteligencji czy temperamentu wykazały, że nie można odrzucić wpływu natury. Jednocześnie wykazano, że wpływ ten może być modyfikowany przez udział czynników środowiskowych (np. badania Heber, 1968, nad modyfikującym wpływem wychowania na IQ dzieci). Szczególne znaczenie miały wyniki badań Scarr-Salapatek (1971 a, b), które spowodowały wyłom w badaniach nad odziedziczalnością inteligencji. W badaniach bliźniąt wychowywanych w środowiskach o różnym statusie społeczno-ekonomicznym stwierdziła ona, że im lepsze stworzy się warunki dla rozwoju, tym wyraźniej ujawnią się odziedziczone cechy indywidualne. O współpracy natury i wychowania w rozwoju mówił Baldwin, jeden z prekursorów psychologii rozwojowej.

Dylemat natura czy wychowanie nadal jest żywy w debatach nad rozwojem. Wprawdzie stanowisko interakcjonistyczne podkreśla udział w rozwoju zarówno natury, jak i wychowania, jednak kontrowersje nadal się utrzymują i dotyczą wagi każdego z czynników oraz obszaru, za który każdy z nich odpowiada (zob. rozdz. 3).

Dylemat dotyczący sposobów badania wyraża się w opozycji: **normatywny–idiograficzny**. Chodzi o to, czy badania powinny zmierzać do odkrycia ogólnych prawidłowości rozwoju, ustalenia norm rozwojowych, czy też powinny zająć się opisami i objaśnieniami indywidualnych faktów rozwojowych (ten i inne problemy związane z badaniem rozwoju zob. rozdz. 5).

Opisywaniem konkretnych faktów rozwojowych zajmowali się prekursorzy badań nad rozwojem, a pierwszym z nich był Darwin, prowadzący dziennik obserwacji swego syna, opatrzony komentarzami. W opracowaniach idiograficznych akcentuje się indywidualne fakty rozwojowe i na tej podstawie pokazuje się różnice międzyosobnicze. Przyjmuje się zwykle, że przyczyną takich różnic są w dużym stopniu zewnętrzne warunki i oddziaływania, choć nie wyklucza się roli biologicznych uwarunkowań rozwoju.

Badania normatywne zostały zapoczątkowane w XX wieku przez Gesella. Opracował on tzw. rozwojowy rozkład jazdy, ustalając szczegółowo, jakie fakty rozwojowe dotyczące różnych sfer rozwoju są typowe dla dzieci znajdujących się w określonych stadiach rozwojowych. Normy te stanowiły punkty odniesienia przy diagnozowaniu rozwoju, a także w czasie postępowania terapeutycznego. Duże zapotrzebowanie ze strony praktyków na tego rodzaju opracowania skłania do tworzenia ich nadal. W polskiej literaturze z zakresu psychologii rozwojowej przygotowano tego rodzaju opracowanie dotyczące rozwoju normalnego, tzw. przeciętnego dziecka, dla potrzeb projektowania przestrzeni, przedmiotów użytkowych oraz zabawek (Frejlich, Kielar, Przetacznik-Gierowska 1985). Warto zaznaczyć, że u podstaw tego rodzaju opracowań leży założenie o rozwoju jako sekwencji przewidywanych zdarzeń rozwojowych, uwarunkowanych biologicznie, choć także podatnych na modyfikacje zewnętrzne.

1.4. PRZEDMIOT, ZADANIA I DZIAŁY WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ

Dwa sposoby ujmowania rozwoju. W obszarze psychologii jako nauki o zachowaniu ludzkim wyodrębniła się subdyscyplina badań skupiona na opisywaniu i wyjaśnianiu zmian rozwojowych pojawiających się

w toku życia jednostek. Początkowo subdyscyplina ta zajmowała się jedynie opisywaniem i wyjaśnianiem zmian rozwojowych zachodzących w okresie do dorastania włącznie. Ten dział psychologii nazwano psychologią rozwojową (*developmental psychology*) i utożsamiono z psychologią dzieci i młodzieży czy po prostu z psychologią dziecka. W ujęciu tym prowadzono badania poświęcone wyjaśnianiu wszystkich aspektów ludzkiego rozwoju od poczęcia do dorastania, w kategoriach zmian ilościowych i jakościowych, zachodzących w poszczególnych sferach rozwoju. Dominuje przekonanie, że w okresie tym linie biologiczna i psychiczna są ściśle ze sobą powiązane, a rozwój prowadzi do osiągnięcia pełnej dojrzałości fizycznej i psychicznej: intelektualnej, emocjonalnej, społecznej. Rozwój traktowany jest jako proces o charakterze progresywnym, prowadzący ku czemuś doskonalszemu. W dorosłości zaś następuje pewnego rodzaju stabilizacja.

Już na początku XX wieku zwrócono jednak uwagę, że rozwój zachodzi także po okresie dorastania, w ciągu całego życia człowieka (por. Jung, Bühler, Erikson), od poczęcia aż do śmierci. Ten nurt psychologii ujmuje zmiany rozwojowe zwykle w kategoriach zadań, celów życiowych, pełnionych przez jednostkę ról rodzinnych i zawodowych oraz uczestniczenia przez nią w zdarzeniach życiowych; nosi on nazwę psychologii ciągu życia (*life-span developmental psychology*). Proces rozwoju jest tu postrzegany głównie jako wynik zdarzeń losowych, społecznych, historycznych, typowych dla danej generacji. Rozwój ujmuje się nie tylko z punktu widzenia przyrostu, ale przede wszystkim jakościowych przekształceń. Rozwój prowadzi do układania się ze światem; zmiany rozwojowe mają znaczenie adaptacyjne (Baltes, Lindenberger, Staudinger 1998).

W tym kontekście można postawić pytanie, czy we współczesnej psychologii mamy do czynienia z jedną, czy też może z dwoma różnymi psychologiami rozwojowymi (zob. Przetacznik-Gierowska 1993; Trempała 2000b). Aktualny stan badań nad zjawiskiem rozwoju psychicznego pozwala jednak stwierdzić, że mamy do czynienia z jedną psychologią rozwojową. Klasyczna psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży oraz psychologia rozwojowa ciągu życia ludzkiego to jedynie dwa różne podejścia do badań, których przedmiot jest wspólny.

Przedmiot badań. Przedmiotem badań współczesnej psychologii rozwojowej jest geneza przejawów życia psychicznego, czyli czynności, funkcji i procesów psychicznych. Psychologia rozwojowa bierze pod uwagę zarówno punkt widzenia genetyczny, ukazując zmiany dokonujące się w psychice i zachowaniu człowieka w toku życia, jak i funkcjonalny, opisując zmiany w zakresie poszczególnych funkcji odpowiednio powiązanych ze sobą na poszczególnych etapach rozwoju[16], a także różnicowy, uwzględniający odrębność rozwoju psychicznego poszczególnych jednostek. Sposób przedstawiania zmian zależy od przyjętego podejścia teoretycznego, a więc bądź to w kategoriach zmian reakcji na bodźce otoczenia (behawioryzm), bądź przekształceń struktur wewnętrznych (teoria epistemologii genetycznej), bądź też rozwiązywania kryzysów i kształtowania się cnót (teoria rozwoju psychospołecznego). Przedmiotem badania są jedynie zmiany rozwojowe, czyli takie, które mają znaczenie dla rozwoju psychicznego człowieka; są to zmiany decydujące o różnicach zarówno wewnątrz-, jak i międzyosobniczych (o pojęciu rozwoju zob. rozdz. 2).

Zadania. Najogólniej mówiąc, zadaniem psychologii rozwojowej jest zebranie danych – tak w formie ogólnych sądów dotyczących rozwoju, jak i w postaci danych empirycznych – które umożliwią wgląd w istotę rozwoju i pozwolą równocześnie na ukazanie indywidualnego zróżnicowania dróg rozwoju. Przegląd prac zawierających stwierdzenia ogólne na temat rozwoju ujawnia powolne przechodzenie od formułowania stwierdzeń w odniesieniu do jakiejś jednej sfery czy kompetencji (np. rozwoju wiedzy – Hall; zmian w sferze motorycznej i percepcyjnej – Gesell), przez próby formułowania stwierdzeń dotyczących podstaw rozwoju (np. Gesell, Watson), aż do tworzenia wielkich teoretycznych syntez na temat rozwoju (Piaget, Wygotski, Bowlby). Z kolei zgromadzenie danych empirycznych wiąże się z przyjęciem określonych sposobów ich zbierania i opisywania. Od początku podstawową metodą była obserwacja zachowania dziecka w określonej sytuacji. Dane obserwacyjne zapisywano w dziennikach obserwacji, specjalnie przygotowywanych protokołach lub rejestrowano za pomocą aparatu fotograficznego, kamery filmowej lub magnetofonu. Tak zebrany materiał poddawany był analizom ilościowym i jakościowym i służył zarówno ustaleniu powszechnie występujących wzorów zachowania (norm), jak i pokazaniu wachlarza indywidualnego zróżnicowania w zakresie badanej kompetencji. Inną, nadal popularną metodą

[16] Ten punkt widzenia jest wyraźnie widoczny w koncepcji Wygotskiego.

jest wywiad dotyczący rozwoju dziecka. W wielu przypadkach wywiad stosuje się jako rozwiązanie alternatywne w stosunku do podejścia podłużnego w badaniach nad rozwojem. Służy wówczas zastąpieniu rejestrowania różnych momentów rozwoju określonego dziecka w różnych okresach życia, danymi z obserwacji rodziców czy innych dorosłych pozostających w stałym kontakcie z dzieckiem (Kessen 1970). Często stosowaną metodą poznawania zmian rozwojowych jest też eksperyment, zarówno przeprowadzany w warunkach naturalnych, jak i laboratoryjnych. W badaniach dzieci stosuje się zwykle badanie quasi-eksperymentalne, kiedy to jedynie obserwuje się zmiany w reakcjach dziecka pod wpływem zastosowanych ingerencji eksperymentatora, bez dobierania grupy kontrolnej.

Podstawowym zadaniem psychologów rozwojowych jest zatem **opisanie** (deskrypcja) istoty zmian rozwojowych. Chodzi o pokazanie, czym charakteryzuje się proces rozwojowy, kiedy dana zmiana pojawia się po raz pierwszy u większości dzieci, z jakimi zmianami w innych sferach rozwoju jest powiązana, jaka zmiana rozwojowa ją poprzedza i jakich kolejnych zmian rozwojowych jest ona podstawą. Psychologów rozwojowych interesuje zarówno ustalenie drogi zmian rozwojowych określonej funkcji czy kompetencji, jak i uchwycenie rozmaitych odstępstw od typowej trajektorii.

Innym zadaniem psychologii rozwojowej jest odkrycie mechanizmów zmian rozwojowych i ich **wyjaśnienie** (eksplanacja). Proponuje się wiele różnych wyjaśnień zmian rozwojowych. Teorie rozwoju, podobnie jak teorie wyjaśniające inne niż rozwojowe problemy, związane są z podstawowymi nurtami występującymi w psychologii. Wyjaśnień rozwoju poszukuje się w uwarunkowaniach środowiskowych (środowisko naturalne, społeczne, kulturowe), w jakich zachodzi rozwój jednostki, jak i w czynnikach wewnętrznych (wyposażenie biologiczne, psychiczne, aktywność jednostki) lub też przyjmuje się interakcyjny wpływ obu tych grup uwarunkowań. To ostatnie stanowisko zaznaczyło się wyraźnie na początku XX wieku, kiedy to Stern wystąpił z teorią konwergencji zadatków wrodzonych i środowiskowych uwarunkowań. Badania zmierzają do odkrycia możliwości i zakresu modyfikowania zmian rozwojowych przez operowanie różnymi czynnikami w poszczególnych okresach życia jednostki, włączając okres prenatalny (modyfikacja).

Do listy zadań psychologii rozwojowej należy dołączyć także i to dotyczące wskazań zastosowania osiągnięć psychologii rozwojowej w innych działach psychologii oraz w innych dziedzinach wiedzy. Zagadnienia psychologii rozwojowej pozostają w wyraźnych powiązaniach z zagadnieniami innych działów psychologii. Psychologia ogólna wyjaśnia np. zagadnienia percepcji, inteligencji, emocji czy osobowości, uwzględniając aspekt rozwojowy. Z rezultatów badań i teorii psychologii rozwojowej korzysta psychologia kliniczna, wyjaśniając przyczyny zaburzeń. Psychologia sądowa opiera swoje działania związane z dzieckiem jako świadkiem w sprawie na koncepcjach dotyczących m.in. rozwoju poznawczego dziecka. Z wiedzy o rozwoju korzysta także psychologia mediów – przy tworzeniu programów dla dzieci i młodzieży, traktując je jako potencjalnych konsumentów – oraz, w szerokim zakresie, pedagogika, opierając na ustaleniach dotyczących zmian rozwojowych programy oddziaływań edukacyjnych, stymulujących, reedukacyjnych i terapeutycznych.

Odrębnym zadaniem jest znalezienie odpowiednich programów, metod i technik do badania zmian rozwojowych. Organizowanie badań nad rozwojem przyjmuje trzy podstawowe formy: (1) śledzenie zmian rozwojowych u jednej lub wielu osób w ciągu wielu lat (podejście podłużne, zwane także longitudinalnym od ang. *longitudinal*); (2) badanie przejawów rozwoju u osób znajdujących się w różnych momentach rozwoju (podejście poprzeczne, zwane także transwersalnym) oraz (3) identyfikowanie zmian rozwojowych u osób z odmiennych pokoleń, a znajdujących się w tych samych okresach życia (podejście ukośne).

Zadaniem psychologii rozwojowej jest zatem deskrypcja i eksplanacja zmian rozwojowych oraz ukazanie możliwości rozwojowych i granic ich modyfikowania wraz z przedstawieniem zastosowań wiedzy o rozwoju w praktyce (diagnostycznej, terapeutycznej, edukacyjnej).

Działy psychologii rozwojowej. Rozważania nad rozwojem mogą być prowadzone z różnych perspektyw, co znalazło wyraz już w pracach prekursorów psychologii rozwojowej, z punktu widzenia których można mówić o trzech różnych działach współczesnej psychologii rozwojowej (zob. Tyszkowa 1988; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996): rozwojowej psychologii filogenetycznej, antropogenetycznej i ontogenetycznej. Najczęściej przyjmuje się perspektywę **ontogenetyczną**, przedstawiając indywidualną linię rozwoju jednostki od poczęcia przez kolejne okresy życia. Zadaniem ontogenetycznej psychologii rozwojowej jest opisanie i wyjaśnienie zmian w przejawach życia psychicznego, jakie dokonują się w indywidualnej historii

życia jednostki. Takie ujmowanie rozwoju wiąże się z opisywaniem zarówno zmian uniwersalnych, typowych dla wszystkich ludzi w określonych momentach rozwoju, jak i zmian specyficznych, charakterystycznych jedynie dla danej jednostki, związanych z jej warunkami endogennymi i specyfiką otoczenia, w którym żyje. Zaznaczające się we wczesnych pracach nad rozwojem ujęcie rozwoju z perspektywy **filogenetycznej** pozwala na ukazywanie człowieka na linii ewolucji od niżej do wyżej zorganizowanych organizmów (por. Darwin, Preyer, Hall). Zadaniem filogenetycznej psychologii rozwojowej jest opisanie i wyjaśnienie przemian, jakie dokonywały się i dokonują w historii rozwoju gatunków, od najprostszych do najbardziej złożonych. Takie ujęcie prowadzi do porównawczych badań nad zachowaniem zwierząt i człowieka w określonych sytuacjach (por. Preyer, Harlow) i do ustalania podobieństw. Z kolei ukazywanie rozwoju na tle rodowej historii człowieka i człowiekowatych wiąże się z ujęciem w perspektywie **antropogenetycznej**. Zadaniem antropogenetycznej psychologii rozwojowej jest opisanie i wyjaśnienie przemian, jakie dokonywały się i dokonują w historii rozwoju naszego gatunku: od człekokształtnych do *homo sapiens*. Badania antropogenetyczne pokazują związki zachowań człowieka współczesnego oraz wcześniejszej jego postaci, np. człowieka neandertalskiego, w zakresie posługiwania się symbolami, co zostało utrwalone w rysunkach naskalnych.

Intensywny rozwój psychologii rozwojowej spowodował wyodrębnienie wielu działów szczegółowych. Na przykład, psychologia prenatalna bada zmiany rozwojowe zachodzące w okresie płodowym, pokazując, na tle zmian o charakterze biologicznym, przejawy życia psychicznego w postaci zapamiętywania czy przeżywania stanów emocjonalnych. Psychologia niemowlęcia, prowadząc wyspecjalizowane badania szczegółowe, ukazuje intensywność i wielokierunkowość zmian rozwojowych, przedstawiając w efekcie dziecko w pierwszym roku życia jako bardziej kompetentne, niż dotychczas sądzono. Psychologia dziecka opisuje zmiany rozwojowe w okresie do 11 roku życia, podejmując praktyczne problemy związane z opanowywaniem kompetencji szkolnych (opowiadanie, czytanie, pisanie, liczenie). Odrębny dział stanowi psychologia młodzieży, opisująca i wyjaśniająca problemy rozwojowe okresu dorastania. Coraz wyraźniej wyodrębnia się też psychologia człowieka dorosłego oraz psychologia starzenia się i starości. Działy te rozwinęły się pod wpływem ujmowania rozwoju z perspektywy psychologii ciągu życia.

1.5. PODSUMOWANIE

Psychologia rozwojowa skupiała się na początku na badaniach rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania. Poglądy na dziecko i dzieciństwo zmieniały się w poszczególnych okresach historycznych, odzwierciedlając przemiany cywilizacyjne i wpływy kulturowe.

Na początku XX wieku, koncentrując się na wczesnych fazach ontogenezy, zwrócono uwagę na znaczenie okresu dorastania w rozwoju człowieka (Hall). W okresie międzywojennym pojawiły się koncepcje rozpatrywania rozwoju w pełnym cyklu życia (Jung, Bühler). W wieku XX powstały podstawowe teorie wyjaśniające rozwój człowieka (Piageta teoria epistemologii genetycznej, Wygotskiego kulturowo-historyczna teoria rozwoju, Bowlby'ego ewolucyjna interpretacja rozwoju), które nadal mają wpływ na powstawanie nowych sposobów badania i wyjaśniania rozwoju. W powstaniu wielkich syntez XX wieku istotną rolę odegrały osiągnięcia prekursorów badań nad rozwojem, i to zarówno w zakresie rozważań teoretycznych, jak i metodologii badań.

Wyraźnie wyodrębniła się dyscyplina psychologiczna: psychologia rozwoju człowieka, o czym świadczą jasno stawiane pytania dotyczące istoty rozwoju, czynników wpływających na jego przebieg, sposobu wyjaśniania oraz metod badania procesu rozwoju. Podstawowe dylematy dotyczące natury rozwoju, mechanizmów rozwoju czy sposobów badania rozwoju ciągle obecne są w rozważaniach nad psychicznym rozwojem człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE

antropogeneza – rodowa historia człowieka; historia transformacji form człowieka począwszy od człowiekowatych, po człowieka współczesnego. Zadaniem antropogenetycznej psychologii rozwojowej jest opisanie i wyjaśnienie przemian, jakie dokonywały się i dokonują w historii rozwoju naszego gatunku: od człekokształtnych do *homo sapiens*.

badania idiograficzne – badania polegające na opisaniu konkretnych przejawów rozwoju obserwowanych u danej jednostki; dane takie stanowią podstawę ustalania różnic międzyosobniczych.

badania normatywne – badania prowadzące do ustalenia rozkładu danych (w zakresie badanego zjawiska, cechy, stanu) w badanej populacji i ustalenia norm, standardów, czyli typowego

wzorca reakcji dla badanej grupy; normy stanowią punkt odniesienia dla diagnozowania rozwoju jednostki, a także dla postępowania terapeutycznego.

ciągłość rozwoju – zmienianie się na różnych etapach rozwoju jednostki charakterystycznych dla niej cech fizycznych i psychicznych w sposób tworzący kontinuum. Najczęściej mówi się o ciągłości struktur, z których każda stanowi jednocześnie kontynuację poprzedniej i podstawę rozwojową następnej (np. w koncepcji Piageta). Z problemem ciągłości rozwoju zestawia się (zwykle w opozycji) problem stadialności, skokowości rozwoju.

dziedziczność – biologiczne przekazywanie potomstwu cech genetycznych przez rodzica. Wyróżnia się dziedziczenie gatunkowe, dotyczące wyposażenia jednostki w cechy charakterystyczne dla gatunku, oraz dziedziczenie indywidualne, dotyczące wyposażenia, jakie jednostka otrzymuje od swoich przodków.

epistemologia genetyczna – Piageta teoria rozwoju wyjaśniająca proces rozwoju poznawczego człowieka jako proces konstruowania wiedzy i przechodzenia od wiedzy niepełnej, nieuporządkowanej i nielogicznej do wiedzy pełnej, uporządkowanej i logicznej; teoria wyjaśniająca, jak człowiek staje się w toku rozwoju logikiem.

filogeneza – przemiany, jakie dokonywały się i dokonują w historii rozwoju gatunków, od najprostszych do najbardziej złożonych.

naturalizm – kierunek filozoficzny uznający prawa przyrody za jedyne, które rządzą rzeczywistością i ją tłumaczą, ujmujący życie jako teren biologicznej walki o byt, uwydatniający wpływ dziedziczności i otoczenia na rozwój człowieka

normy rozwojowe – typowy wzór reakcji, sposób rozwiązania zadania, zachowania się w danej sytuacji, przewidziany na podstawie badań dla osób znajdujących się w jakimś okresie rozwoju.

ontogeneza – historia rozwoju jednostki ludzkiej od poczęcia przez kolejne fazy życia. Opisanie i wyjaśnienie zmian w przejawach życia psychicznego, jakie dokonują się w indywidualnej historii życia jednostki, jest zadaniem psychologii ontogenetycznej.

prawo rekapitulacji – sformułowane przez Haeckla: ontogeneza każdego przedstawiciela danego gatunku stanowi skrócone powtórzenie filogenezy.

ZADANIA KONTROLNE

1) Pokaż różnice w ujmowaniu rozwoju w psychologii rozwojowej i psychologii ciągu życia.
2) Wskaż zwiastuny ujęcia ontogenetycznego i filogenetycznego w koncepcjach prekursorów badań nad rozwojem.
3) Porównaj obraz dzieciństwa w XXI wieku z obrazami występującymi we wcześniejszych okresach historycznych.
4) Omów, jak postrzegane i wyjaśniane były podstawowe dylematy w badaniach nad rozwojem w poszukiwaniach prekursorów psychologii rozwojowej.

LITERATURA ZALECANA

Ariès P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (tłum. M. Ochab). Gdańsk: Wydawnictwo „Marabut".

Butterworth G., Harris M. (1994). *Principles of developmental psychology*. Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Przetacznik-Gierowska M. (1996). Przedmiot, problemy i zadania współczesnej psychologii rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1, s. 29–44). Warszawa: WN PWN.

2 NATURA ROZWOJU PSYCHICZNEGO

Janusz Trempała

Każda teoria rozwoju, w tym rozwoju psychicznego, musi odpowiedzieć przede wszystkim na pytanie o naturę rozwoju, czyli o to, co jest charakterystyczne dla tego zjawiska. Problem ten w psychologii zwykle sprowadzamy do dwóch podstawowych kwestii: jakie są cechy i rodzaje zmian rozwojowych oraz jak zmiany te przebiegają.

Odpowiedź w tych dwóch kwestiach wiąże się z podstawowym zadaniem psychologii rozwojowej jako nauki empirycznej – opisaniem zjawiska rozwoju w kategoriach danych dostępnych bezpośredniej obserwacji. Opis zjawiska nie jest jednak niezależny od jego pojmowania. Historia psychologii rozwojowej dowodzi, że fakty empiryczne kształtowały pojęcie rozwoju, ale również zwrotnie – założenia przyjmowane przez badaczy na temat natury rozwoju koncentrowały ich uwagę na określonych aspektach przebiegu zmian w funkcjonowaniu człowieka w ciągu jego życia. Problemami tymi zajmiemy się w prezentowanym rozdziale.

2.1. POJMOWANIE ROZWOJU

2.1.1. Pojęcie rozwoju

Dwa znaczenia terminu rozwój w psychologii. Od początku badań nad rozwojem uwagę koncentrowano na filozoficznym ujęciu tego zjawiska. We współczesnej psychologii termin ten jest stosowany zazwyczaj w dwóch podstawowych znaczeniach. Najogólniej rzecz biorąc, w pierwszym z nich rozwój pojmowany jest jako **wzrost** czynności, funkcji czy procesów psychicznych, od ich postaci niższych do wyższych, od mniej złożonych do bardziej złożonych, albo mniej doskonałych do bardziej doskonałych. W drugim znaczeniu, rozwój pojmowany jest jako **zmiana** w długotrwałym procesie ukierunkowanego różnicowania się czynności, funkcji czy procesów psychicznych.

W literaturze przedmiotu podejmowane były próby redukowania pojęcia rozwoju do jednego z tych dwóch znaczeń. W dążeniu do zobiektywizowania przedmiotu badań, behawioryści utożsamiali rozwój z przyrostem ilościowym. Rozwój w tym ujęciu, to nabywanie (przyswajanie) doświadczeń (wiedzy i umiejętności). Z tego punktu widzenia wszystko wydaje się proste: przyrost właściwości, których wcześniej nie było lub których było mniej, oznacza rozwój, jego brak wyraża stabilizację, a spadek – regresję. Podobny sposób myślenia odnaleźć można w rozważaniach psychologów zorientowanych biologicznie, wiążących rozwój z dojrzewaniem jako mechanizmem regulującym wzrost. W obu ujęciach, pojęcie rozwoju zdaje się być bezużyteczne, zostaje jakby włączone w zakres pojęcia wzrostu.

Pod koniec XX wieku pojawiły się sugestie, aby psychologia zrezygnowała z pojęcia rozwoju, posługując się jedynie kategorią zmiany i procesu zmian (Urban 1978, za: Tyszkowa 1996), a nawet, aby psychologię rozwojową nazywać psychologią zmiany (Elkonin 1994, za: Rzechowska 2003). Sugestie te wyrastają z badań na gruncie psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia, których wyniki wskazują na wielość wzorów i różnorodność kierunków zmian w funkcjonowaniu ludzi w całym ich życiu (zob. Lerner, Hultsch 1983; Baltes, Reese 1984). Odnajdujemy

je również w badaniach nad mikrorozwojem, w ramach których badacze są przekonani, że, zmniejszając odstępy czasu między poszczególnymi obserwacjami (pomiarami) wyników rozwoju (skutków), dojść można do uchwycenia samego procesu zmiany jako istoty zjawiska rozwoju (zob. Valsiner 2006). W pierwszym przypadku psychologia rozwojowa staje się psychologią wzrostu, w drugim zaś – psychologią zmiany.

Większość badaczy reprezentujących tradycyjną psychologię rozwojową traktuje te dwa znaczenia jako niewykluczające się, a wręcz jako uzupełniające się. Przyjmując, że rozwój charakteryzują **zmiany** wyrażające **wzrost**, równocześnie nadają oni pojęciu **rozwój** konotację teleologiczną: rozwój wiązany jest z postępem jako procesem zmian progresywnych, zmierzających w kierunku określonych celów finalnych czy punktów końcowych (*endpoints*), wartościowanych zwykle pozytywnie. W ujęciu tym, określenie pewnych punktów końcowych, do których zmiany zmierzają (np. stany właściwe dla dorosłych), traktuje się jako konieczność: ich brak uniemożliwia bowiem ocenę rozwoju.

Rozwój jako proces zmian progresywnych. Teleologiczne konotacje pojęcia rozwoju w psychologii biorą swój początek z koncepcji Herberta Spencera (1820–1903), którego system filozoficzny uważany jest za syntezę ewolucjonizmu darwinowskiego z pozytywistyczną teorią nauki. Zmiany w kierunku wzrastającego zróżnicowania, uporządkowania, integracji i równowagi traktował on jako **zasadę rozwojową** i kryterium wszelkiego rozwoju, utożsamiając rozwój z postępem, wartościowanym pozytywnie (zob. Zamiara 1988; Tyszkowa 1996). W tym nurcie myślenia o rozwoju mieści się **zasada ortogenetyczna** Heinza Wernera (1957), zgodnie z którą rozwój zmierza od stanu początkowego względnej ogólności i braku zróżnicowania, do stanu wzrastającego zróżnicowania, wyrazistości i hierarchicznej integracji. Myślenie o rozwoju jako postępie zostało utrwalone w literaturze i powszechnym myśleniu do tego stopnia, że mówienie o rozwoju człowieka w kategoriach innych niż progresja, wyrażająca przechodzenie od tego co „gorsze" do tego co „lepsze", wywołuje zdziwienie wśród studentów. Sprawa nie jest jednak ani prosta, ani oczywista.

W dyskusji na ten temat zapominamy o sformułowanej wcześniej, bo prawie dwa wieki temu, „podstawowej zasadzie rozwojowej" Karla Ernsta von Baera (1792–1878). Uogólniając swoje badania embriologiczne i anatomiczne, stwierdził on wprawdzie, że rozwój istot żywych przebiega sukcesywnie od stadiów bardziej ogólnych do bardziej specyficznych, od stanów stosunkowo jednorodnych do coraz bardziej zróżnicowanych struktur zorganizowanych hierarchicznie, podkreślał jednak, że w każdym punkcie ontogenezy może pojawić się **nowość** (zob. **nowość**, podrozdz. 3.3.2), której nie można wyjaśnić na gruncie ewolucjonizmu. Głosił on pogląd, że badania nad procesami rozwojowymi wymagają studiów nad swoistym prawem: nie mogą one być wywiedzione przez analogię z ewolucjonizmu (Cairns, Cairns 2006).

Jeśli zasady rozwojowej mówiącej o wzrastającym zróżnicowaniu i hierarchicznej integracji nie wyjaśnia ewolucjonizm, to pojawia się fundamentalne pytanie: z czego wynika ukierunkowanie rozwoju. Żaden z wymienionych tu uczonych nie udzielił w tej sprawie zadowalającej odpowiedzi. Mimo to, w głównym nurcie badań psychologii, rozwój zwykle był i nadal jest pojmowany w tradycji spencerowskiej. Aby się o tym przekonać, wystarczy przejrzeć wpływowe w naszym kraju podręczniki psychologii rozwojowej (zob. Blok rozszerzający 2.1).

Krystyna Zamiara (1988), wskazując, że „rozwój dowolnej struktury ma charakter autonomiczny" oraz że „znaczą go przemiany raczej jakościowe aniżeli

Blok rozszerzający 2.1. Pojmowanie rozwoju w literaturze polskiej

„Rozwój człowieka cechują zmiany posiadające określony kierunek: prowadzą one do zapewnienia jednostce coraz lepszej równowagi z otoczeniem, do doskonalenia form regulacji jej stosunku ze środowiskiem. Mają one zatem charakter zmian postępowych, progresywnych" (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1985, s. 23).

Na pytanie, ku czemu rozwój zmierza, „Ogólna odpowiedź może brzmieć tak: rozwój zmierza ku większemu zróżnicowaniu, ku większemu uporządkowaniu i lepszej integracji, co w rezultacie daje wzrastającą samodzielność w zaspokajaniu potrzeb istotnych w kolejnych okresach życia" (Brzezińska 2000, s. 63–65).

Posługując się terminem rozwój, „mamy zwykle na myśli proces, stosunkowo długotrwały, w toku którego dokonują się kierunkowe, prawidłowo po sobie następujące zmiany, prowadzące od form czy stanów niższych, prostszych, słabiej zorganizowanych, do wyższych, bardziej złożonych, lepiej zorganizowanych. Zgodnie z takim rozumieniem najistotniejsze cechy zmian rozwojowych stanowią kierunkowość i progresywność. [....] Rozwój jest więc synonimem postępu" (Matczak 2003, s. 10).

ilościowe" (s. 31), wyraża zdziwienie, że spencerowskie kryteria rozwoju tak długo utrzymują się w nauce. Ponad 20 lat temu postawiła ważne pytania, obecne w dyskusji współczesnej psychologii rozwojowej: „Dlaczego do dziś przez rozwój rozumie się najczęściej wzrastające różnicowanie i wewnętrzne integrowanie układu danego typu? Dlaczego nie nazywa się rozwojem czegoś odwrotnego [...], dlaczego stabilizacja w czasie pewnej własności globalnej (stanu globalnego) wbrew zakłóceniom nie jest traktowana jako rozwój, albo wręcz przejście od heteronomiczności do homogeniczności?" (s. 30). Uważa ona, że powodem jest **teleologizm**, czyli przekonanie, że procesy rozwojowe w przyrodzie zmierzają w kierunku jakiegoś finalnego celu, co – jej zdaniem – miesza opisowe aspekty rozwoju z wartościowaniem zmian rozwojowych. Ponadto coraz lepiej uświadamiamy sobie, że teleologizm w badaniach nad rozwojem psychicznym zbyt silnie koncentruje uwagę na skutkach przekształceń rozwojowych, których ocena jest zależna od założeń teoretycznych, przyjmowanych przez badaczy dość dowolnie. W konsekwencji, rozwój definiowany jako proces ukierunkowanych zmian progresywnych jest pojęciem wieloznacznym. Problem ten poszerzamy w dalszych częściach podręcznika (zob. **ukierunkowanie** oraz **relacyjny charakter zmian rozwojowych**).

Na trudności z oddzieleniem wartościowania od opisu rozwoju wskazywała również Tyszkowa (1996, s. 46), pisząc, że „Pojęcie rozwoju zawsze [...] dotyczy zmian. Często bywa ono utożsamiane z jednym tylko rodzajem zmian, tj. ze zmianami o charakterze progresywnym, wartościowanymi pozytywnie. Warto jednak od razu uprzytomnić sobie, że pojęcia rozwoju i postępu tożsame nie są". Harwas-Napierała i Trempała (2000/2005, s. 10) w przedmowie do tomu 2 podręcznika *Psychologia rozwoju człowieka* podkreślają, że „istotą rozwoju jest zmiana, zaś jego cechą charakterystyczną plastyczność, dzięki której możliwe są różne kierunki rozwoju indywidualnego w zależności od indywidualnych i środowiskowych zasobów, którymi jednostka dysponuje". Oleś (2003, s. 77), pisząc o rozwoju osobowości w okresie średniej dorosłości, stwierdza, że „łatwiej jest skupić się na zmianach, nie przesądzając o ich charakterze, niż analizować je pod kątem procesów rozwojowych". W istocie, źle zdefiniowane pojęcie rozwoju wydaje się czymś zupełnie zbędnym w badaniach nad zachowaniem człowieka.

Rozwój jako proces zmian zachodzących w czasie. W dyskusji uzgodniono w końcu, że pojęcie rozwoju ma wartość heurystyczną. W tym znaczeniu uznaje się, że kluczową kategorią w badaniach rozwojowych jest zmiana, którą – w najbardziej ogólnym sensie – ujmuje się jako różnicę w stanie danego zjawiska lub w organizacji danej struktury i zachowania, jaką obserwujemy wraz z upływem czasu. Zwrócono tym samym uwagę na fakt, że, obok pojęcia **zmiany**, istotną kategorią analizy zmian rozwojowych jest **czas**.

W najbardziej ogólnym i coraz powszechniej akceptowanym ujęciu **rozwój** oznacza proces systematycznych zmian w zachowaniu, które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia organizmu. Przedmiotem badań są zmiany (różnice) zarówno wewnątrzosobnicze (zachodzące w jednostce), jak i zmiany (różnice) międzyosobnicze (w relacjach między jednostkami), dające się zaobserwować w danym odcinku czasu. Taki sposób pojmowania rozwoju ma zagwarantować większą obiektywność w opisie zjawiska i jego analizie, prowadzącej do wykrywania prawidłowości rozwojowych.

Podejmowane są rozliczne próby operacjonalizowania[1] pojęcia rozwoju jako procesu zmian dokonujących się w czasie. W polskiej literaturze, Tyszkowa proponowała pojmowanie rozwoju jako zmiany w kategoriach **różnicy** w stanie obiektu w dwóch różnych punktach czasu: $Zx = f(SxT_2 - SxT_1)$, gdzie Z oznacza zmianę, x – badane zjawisko, S – stan badanego zjawiska, a T_1 oraz T_2 dwa różne punkty czasu pomiaru (Tyszkowa 1996, s. 50). Ujęcie to wywodzi się z ukrytej teorii zmiany, którą każdy z nas konstruuje w swoim umyśle na własny użytek, i jest związane z powszechnie stosowanymi w psychologii sposobami badania zmian. Operacjonalizacja taka w prosty sposób uogólnia **praktykę** badań rozwojowych, tj. poszukiwania różnic (lub korelacji) między pomiarami danej zmiennej w różnych punktach czasu pomiaru.

Paul van Geert i jego współpracownicy (Kunnen, Bosma i van Geert 2001), odwołując się do modeli systemów dynamicznych (zob. **całość jako dynamiczny system**, podrozdz. 3.3.2) zakłada, że mierzone zmienne tworzą abstrakcyjną przestrzeń geometryczną, której regiony reprezentują różne stany (i/lub własności), a rozwój to powtarzalny proces, w którym stan systemu w czasie $t-1$ zależy od jego

[1] Termin operacjonalizacja oznacza „procedurę wiązania terminów teoretycznych (odnoszących się do nieobserwowalnych właściwości zdarzeń i obiektów) z terminami obserwacyjnymi (oznaczającymi obserwowalne właściwości i relacje)" (Brzeziński, Hornowska 2000, s. 390). Inaczej mówiąc, operacjonalizacja polega na definiowaniu poznawanego zjawiska, które jest niedostępne bezpośredniej obserwacji, w kategoriach czynności badawczych.

stanu w czasie *t*. Ponadto zakłada, że przestrzeń ta zawiera geometryczny początek, tj. punkt, w którym wartości wszystkich zmiennych są bliskie zeru, i który można utożsamić z początkowym stanem rozwojowym. Rozwój czy też zmianę jako funkcję czasu w najprostszym ujęciu wyjaśnia, jego zdaniem, model linearnej regresji, który przybiera postać równania: $\Delta D/\Delta t = A$, gdzie ΔD opisuje odległość stanu aktualnego do stanu końcowego, docelowego (*goal state*) w interwale czasu Δt. Zmiana jest więc operacjonalizowana w kategoriach **odległości** dzielącej dany stan osoby od stanu docelowego, którą pokonuje ona lub pokonała w abstrakcyjnej czasoprzestrzeni dynamicznego systemu.

Taki sposób pojmowania zmiany służy badaczom przy budowaniu matematycznych modeli symulujących procesy rozwojowe (zob. **modelowanie komputerowe**, podrozdz. 5.1). W tym ujęciu przyjmowane są dodatkowe założenia, np. że istnieje wiele stanów docelowych oraz że dystans pokonywany w danej jednostce czasu może maleć pod wpływem rosnących trudności w znalezieniu środków do osiągnięcia stanu docelowego lub na skutek spadku motywacji do osiągnięcia stanu, który jest już bardzo bliski. Podobnie można założyć istnienie czynników (środowiskowych i osobowych) ułatwiających pokonywanie drogi do stanów docelowych. Stosownie do tych założeń, prosty model linearny jest rozwijany przez autorów w kierunku równań odpowiadających funkcji logistycznego wzrostu, użytecznych – ich zdaniem – w analizie różnorodnych procesów zmiany (zob. Kunnen, Bosma, van Geert 2001, s. 258 i nn.).

Podsumowując: omówione tu operacjonalizacje rozwoju jako zmiany w kategoriach: (a) różnicy w stanie danego zjawiska w dwóch różnych punktach czasu (Tyszkowa) lub (b) odległości aktualnego stanu osoby od stanu docelowego w geometrycznej czasoprzestrzeni dynamicznego systemu (van Geert), uznać można za konstrukty użyteczne w analizie zmian rozwojowych. Nie są jednak zadawalające, dopuszczają bowiem możliwość przyjmowania przez badaczy arbitralnych wyborów teoretycznych w odniesieniu do pomiaru zmian, ich istoty i mechanizmu, a tym samym dopuszczają różną interpretację tych samych lub podobnych danych empirycznych. Problem ten podejmujemy w dalszej części podręcznika.

2.1.2. Cechy zmian rozwojowych

W dyskusji nad naturą rozwoju dużo miejsca zajmował i zajmuje problem właściwości charakteryzujących zmiany rozwojowe. Spory na ten temat wiążą się z pojmowaniem zjawiska rozwoju i dotyczą wielu nakładających się na siebie problemów teoretycznych, które zostaną dalej omówione w sposób bardziej szczegółowy.

Ukierunkowanie. Ukierunkowanie rozwoju oznacza, że przebieg zmian wyraża stopniowe zbliżanie się do określonych z jakiegoś punktu widzenia stanów. W tradycyjnym ujęciu są to stany idealne, czy też optymalne, traktowane jako cele, którym podporządkowane są jakościowe przekształcenia. Zwykle zakłada się, że zmiany te przebiegają w uniwersalnej, nieodwracalnej i z natury koniecznej sekwencji: zmiany poprzednie są niezbędne w przygotowaniu przekształceń następnych.

Cele ukierunkowujące rozwój mogą dotyczyć: (a) treści (np. model pamięci czy mowy dorosłych jako idealne wzorce osiągnięć rozwojowych); (b) struktur (np. zasady rozwojowe von Baera, Spencera i Wernera, zakładające kierunek przebiegu zmian od struktur stosunkowo jednorodnych, ogólnych, do coraz bardziej specyficznych, zróżnicowanych i zintegrowanych hierarchicznie); (c) funkcji (np. model równoważenia Piageta: osiąganie coraz bardziej doskonałej adaptacji, wyższego jej poziomu).

Założenie o celach ukierunkowujących rozwój zwykle powiązane jest z przekonaniem o istnieniu stanów, których osiągnięcie oznacza koniec zmian rozwojowych. Przyjęcie tego rodzaju założenia nie oznacza jednak konieczności umiejscowienia tych punktów końcowych w dorosłości czy też traktowania wcześniejszych stanów jako mniej wartościowych lub mniej dojrzałych ich postaci, np. w stosunku do charakteryzujących ludzi dorosłych. Ukierunkowanie nie musi więc być tożsame z progresywnością zmian (zob. dalej). Można bowiem założyć, że czynniki ewolucyjne odgrywają istotną rolę w rozwoju (zob. Marcovitch, Lewkowicz 2004), że w każdym punkcie ontogenezy może pojawić się **nowość** w zachowaniu jednostki (np. von Baer, za: Cairns, Cairns 2006; zob. **eksperymentalne manipulowanie ewolucją**, podrozdz. 3.2.3), która z punktu widzenia celów bieżącej sytuacji spełnia funkcję adaptacyjną (zob. Lewin 1946). W takim ujęciu celami rozwojowymi są przyszłe adaptacje (Overton 2006; por. Rzechowska 2004). Powszechnie uważamy, że istotą adaptacji jest stałe dążenie do osiągnięcia równowagi między jednostką a jej otoczeniem, która jest nieustannie zakłócana na skutek stale zachodzących zmian w stanie otoczenia i/lub w stanie osoby. Z tego punktu widzenia, możemy powiedzieć, że rozwój jest z natury rzeczy procesem ciągłym zmian nieliniowych, trwającym przez

całe życie człowieka. Możliwe są więc różne kierunki zmian, w tym takich, które niekoniecznie wyrażają progresję z punktu widzenia założonych przez badacza finalnych celów rozwoju.

Progresywność. Ukierunkowanie zmian rozwojowych większość badaczy wiąże jednak z ich progresywnością, która oznacza przekształcenia polegające na przechodzeniu od stanów lub form niższych do wyższych w stosunku do wcześniejszych. Dążąc do rozstrzygnięcia tej kwestii, zwykle odwołują się oni do dwóch kryteriów: przyrostu ilościowego oraz osiągania standardów. Kryteria te są stosowane oddzielnie. Na przykład, przyrost ilościowy uznawany jest za kryterium wystarczające, gdy przyjmiemy, że zmiany rozwojowe polegają na kumulacji doświadczeń i/lub efektów uczenia się (teoria uczenia się). Za progresję rozwojową uznać można również przekształcenia jakościowe, wyrażające zbliżanie się do stanów uznanych – z jakichś względów – za optymalne albo idealne, za standardy rozwojowe. Kryteria te mogą być również stosowane w sposób powiązany ze sobą, np. wtedy, gdy próbujemy rozstrzygnąć, czy przyrost pewnych własności zachowania jednostki jest zgodny z kierunkiem wyznaczonym przez standard, przyjęty z jakiegoś punktu widzenia przez badacza (jako stan normatywny, optymalny albo idealny).

Najprostszym kryterium progresji jest **przyrost ilościowy**. Kryterium to – zgodnie z tradycją klasycznej teorii uczenia się – wiązane jest zwykle ze wzrostem wiedzy i umiejętności. Wraz z wiekiem dziecka rośnie zakres wiedzy na jakiś temat, liczba określonych zachowań, zakres pamięci, szybkość reagowania i działania, dokładność wykonywania czynności itp. Wzrost ilościowy nie charakteryzuje jednak wielu istotnych przekształceń w zachowaniu, dokonujących się wraz z wiekiem. Przyrostem ilości nie daje się łatwo opisać wielu złożonych zjawisk rozwojowych, np. rozwoju złożonych emocji czy sposobów myślenia, które charakteryzują głównie przekształcenia jakościowe. W takich przypadkach przyrost ilościowy jest kryterium wtórnym, stosowanym po przyjęciu przez badacza, w mniej lub bardziej ukryty sposób, określonych założeń czy standardów rozstrzygających o tym, jakie formy zachowania są wartościowe z punktu widzenia rozwoju jednostki. W takim ujęciu np. wzrost wraz z wiekiem liczby zachowań prospołecznych świadczy o rozwoju społecznym dziecka dopiero po przyjęciu założenia, że zachowania te są bardziej wartościowe z jakiegoś punktu widzenia (np. standardu w danym kręgu kulturowym) niż np. zachowania egocentryczne.

Odwołanie się do kryterium **osiągania standardu** wskazuje na obszar i kierunek zmian w zachowaniu, ułatwiając odpowiedź na pytanie, czy obserwowane zmiany (w procesach, funkcjach lub czynnościach psychicznych) wyrażają **przejście** od stanu „niższego" do „wyższego", od „mniej doskonałego" do „bardziej doskonałego" albo po prostu od tego co „gorsze" do tego co, z jakiegoś punktu widzenia, „lepsze".

Wnioskowanie o progresji rozwojowej związane jest więc zwykle z założeniami, jakie badacz przyjmuje co do wartości określonych zmian w zachowaniu. Pomagają one w rozstrzyganiu o tym, jakie zmiany w zachowaniu wyrażają progresję. Źródła założeń na temat standardów rozwojowych mogą być następujące:

1) Teorie filozoficzne. Badacz może np. założyć, że człowiek rodzi się jako „z natury dobry" albo jako *tabula rasa* (pusta tablica, niezapisana kartka) i dopiero gromadzone doświadczenie kształtuje jego charakter. Może więc uznać, że „dobrym" dla jednostki jest swobodny rozwój odziedziczonych potencjałów (Rousseau), albo odwrotnie – „dobrym" jest przymus przyswojenia przez dziecko pożądanych społecznie doświadczeń (Locke). Badacz może również przyjąć, że w momencie narodzin dziecko jest skończoną całością albo miniaturą człowieka dorosłego i jego rozwój polega na stopniowym wzrastaniu czegoś, czego jest mało, do postaci standardowej, jaką odnajdujemy u ludzi dorosłych (klasyczna koncepcja rozwoju jako wzrastania).
2) Teorie psychologiczne. Wartość rozwojowa obszarów i rodzajów zmian w zachowaniu jednostki wiąże się z teorią psychologiczną, przyjętą przez badacza. Ta sama zmiana w zachowaniu jednostki może być różnie wartościowana, w zależności od tego, czy badacz uzna, że istotą rozwoju są zmiany zmierzające w kierunku przystosowania jednostki do wymagań środowiska, czy też w kierunku jej coraz większej autonomii albo równowagi w stosunkach z otoczeniem. Również założenia na temat tego, które zachowania wyrażają przystosowanie, niezależność i równowagę są efektem jego arbitralnych rozstrzygnięć.
3) Dane empiryczne. O wartości rozwojowej takich, a nie innych zmian, decydować mogą standardy wywiedzione z danych empirycznych, określających tzw. normę rozwojową. Na podstawie opisu tzw. typowych (przeciętnych) zachowań i/lub oczekiwań społecznych powszechnie kierowanych

pod adresem ludzi w danym wieku, albo na podstawie wiedzy o przeciętnych możliwościach jednostki, wynikających np. z procesu dojrzewania biologicznego, konstruowane są skale, pozwalające oszacować osiągnięcia rozwojowe. W takich przypadkach, rozwojowymi są zmiany zgodne z kierunkiem określonym na danej skali. Osiągnięcie danego standardu oznacza koniec rozwoju. Należy w tym miejscu podkreślić, że wybór danej skali rozwojowej też należy do badacza.

Podsumowując: odwoływanie się do kryterium przyrostu ilościowego lub/i osiągania standardów przysparza wielu kłopotów. Można powiedzieć, że analiza danych o rozwoju z punktu widzenia pierwszego z tych kryteriów redukuje wiedzę do ilościowych aspektów badanych zjawisk rozwojowych. Natomiast w przypadku drugiego z omawianych kryteriów wątpliwości budzi duża swoboda, jaką ma badacz w wyborze teorii filozoficznej, psychologicznej czy skali rozwojowej, definiujących standard rozwojowy. W konsekwencji, takie same zmiany w zachowaniu dziecka mogą być różnie rozumiane i interpretowane – jako posiadające różną wartość rozwojową – przez różnych badaczy.

Ciągłość. Jednym z problemów uznawanych w psychologii rozwojowej za podstawowy jest zakres właściwości, które nie zmieniają się w ciągu życia jednostki. Ważność badań nad ciągłością wynika z pragmatyki. Ciekawi nas pytanie, w jakim zakresie możemy przewidzieć zachowanie jednostki: czy lękliwe dziecko stanie się lękliwym dorosłym, albo odwrotnie – czy agresywny dorosły był w dzieciństwie agresywnym dzieckiem. Czy istnieją cechy (np. osobowości albo inteligencji), które bardziej niż inne pozwalają przewidzieć rozwój człowieka?

Zgodnie z potoczną wiedzą, w rozwoju człowieka ujawniają się dwie tendencje: jednostka jest taka sama, pozostaje sobą, począwszy od dzieciństwa aż do późnej starości (ciągłość), ale równocześnie zmienia się (zmienność). Ciągłość, z fenomenologicznego punktu widzenia, nie oznacza jednak identyczności. Ktoś może przejawiać lękliwość od dzieciństwa do dorosłości, ale doświadcza jej lub wyraża ją w różnych formach w różnych okresach życia. Istotą koncepcji ciągłości jest więc nie tyle identyczność, ile stałość psychologicznych właściwości w czasie (ich korelacja, zgodność), pozwalająca przewidzieć naturę przekształceń i zachowania jednostki w przyszłym rozwoju. Zarazem należy podkreślić, że ciągłość we współczesnym ujęciu nie jest pojęciem, któremu przeciwstawić możemy stadialność, ujmowaną w klasycznej psychologii rozwojowej jako nagłe, skokowe pojawienie się, w określonym porządku, nowych jakości w rozwoju jednostki (zob. **stadia rozwojowe**). Ciągłość oznacza stałość zmieniającej się wraz z wiekiem osoby, mimo jakościowych przekształceń w kolejnych stadiach rozwojowych, oraz stabilność różnic indywidualnych utrzymujących się w czasie (por. Brim, Kagan 1980; Caspi, Bem 1990; Costa, McCrae 1994; Schaffer 2006 a, b).

Zachodzące w jednostce zmiany prowadzą nie tylko do postrzegania jej jako różnej w poszczególnych momentach rozwoju (zmiany wewnątrzosobnicze), ale także jako pozostającej w relacji podobieństwa/różnicy do innych jednostek znajdujących się w tym samym momencie na osi czasu (zmiany międzyosobnicze; Kielar-Turska 2000). Dlatego określenie ciągłość rozwojowa stosowane jest współcześnie w dwóch podstawowych znaczeniach, jako: (1) **ciągłość absolutna**, odnosząca się do stopnia, w jakim określone właściwości jednostki pozostają stałe w czasie (stałość wyników pomiaru danej cechy w ciągu życia jednostki); (2) **ciągłość względna**, wiązana z oceną stopnia, w jakim pozycja danej jednostki w pomiarze określonej własności jest stała w czasie, względem pozycji innych osób badanej próby (stałość rangowa wyników pomiaru danej cechy jednostki w próbie badanych w ciągu życia). W większości badań nad ciągłością przyjmowane jest drugie z omówionych znaczeń.

Przekonanie o ciągłości odwołuje się do założenia, że rodzimy się z odziedziczonymi właściwościami, które nie są podatne na wpływy indywidualnego doświadczenia. Argument ten jest często formułowany na gruncie badań nad inteligencją, którą traktuje się jako stałą właściwość jednostki, od jej narodzin do śmierci. Zgodnie z takim poglądem, można przewidzieć, np. na podstawie ilorazu inteligencji (IQ) w dzieciństwie, osiągnięcia intelektualne w dorosłości. Zgromadzone dane empiryczne dowodzą jednak, że sprawa nie jest tak prosta. Poziom inteligencji jednostki w różnym jej wieku wykazuje stosunkowo duży stopień fluktuacji. Współczynniki stałości inteligencji w okresie od dzieciństwa do wczesnej dorosłości kształtują się w różnych badaniach od przeciętnych do wysokich w zależności od sposobu jej pomiaru i mogą ulegać zmianie pod wpływem czynników środowiskowych. Ponadto okazuje się, że na podstawie pomiaru tzw. wczesnych kompetencji poznawczych niemowląt (badanych w paradygmacie habituacji i/lub fiksacji wzroku), można przewidzieć dalszy ich rozwój intelektualny z większym prawdo-

Wyp. 54-89523

podobieństwem niż na podstawie ilorazów rozwojowych małych dzieci, badanych tradycyjnymi testami, których wyniki są słabym predyktorem późniejszego ich rozwoju. Wydaje się, że problem ciągłości w badaniach nad inteligencją związany jest silnie z aspektem funkcjonowania intelektualnego (np. jako cecha, stan czy proces), który bierzemy pod uwagę (zob. Slater i in. 1999; Sternberg, Grigorenko, Bundy 2001; Nęcka 2003 a, b).

Innym argumentem, przywoływanym dla uprawomocnienia koncepcji ciągłości, było przekonanie, że wcześniejsze doświadczenia wywołują nieodwracalne skutki w dalszym rozwoju jednostki. Przekonanie to leżało u podstaw koncepcji rozwoju w tak różnych podejściach jak behawioralne (Watson) czy psychoanalityczne (Freud). Tego rodzaju myślenie o roli wczesnych doświadczeń dziecka wywarło wpływ na późniejsze, ważne koncepcje psychologiczne, np. koncepcję wdrukowania (*imprinting*, Lorenz) czy przywiązania (*attachment*, Bowlby), w ramach których zakładano istnienie **okresu krytycznego** w kształtowaniu się określonych cech zachowania, tj. okresu wrażliwości czy podatności zachowania na oddziaływanie określonych wzorów stymulacji środowiskowej (zob. podrozdz. 4.2.4). W badaniach nad przywiązaniem zakładano, że brak lub niewłaściwe (nieufne) przywiązanie małego dziecka (w relacjach z rodzicami czy opiekunami) prowadzi do negatywnych skutków, zakłóceń rozwoju, a nawet nieodwracalnych zmian we wzorach zachowania w późniejszym wieku. Okazuje się jednak, że nie wszystkie dzieci o początkowo nieufnych więziach są skazane na gorszy rozwój. W przeciwieństwie do badań retrospektywnych (opartych na danych z wywiadów i analiz biograficznych), badania podłużne dowodzą, że znaczna część dzieci o nieufnych we wczesnym dzieciństwie wzorcach przywiązania w relacjach z rodzicami nie wykazuje w późniejszym rozwoju zakłóceń czy zaburzeń w zachowaniu, znajdując np. w okresie adolescencji nowe formy przystosowania społecznego. Ponadto, zdarza się, że dzieci, które w dzieciństwie rozwinęły więzi ufne, pod wpływem późniejszych, istotnych zmian w relacjach z rodzicami czy nauczycielami, miały trudności z przystosowaniem (zob. Goldberg 2000; Grossmann, Grossmann, Waters 2005). Wydaje się więc, że ważne zmiany życiowe mogą kompensować braki we wczesnym doświadczeniu dziecka oraz **rozbić** ukształtowane wcześniej wzory zachowania i doprowadzić do powstania w ich miejsce nowych (zob. Tyszkowa 1988).

Dotychczasowe wyniki badań nie są więc jednoznaczne. Zdaniem Schaffera (2006b), z odpowiedzialnością można jedynie stwierdzić, iż: (1) ciągłość własności zachowania ludzkiego, oceniana na podstawie korelacji pomiarów w różnym wieku życia, kształtuje się, generalnie, na umiarkowanym poziomie, co pozwala równocześnie mówić o występowaniu nieciągłości w rozwoju człowieka; (2) im mniejszy jest odstęp czasu między pomiarami danej cechy, tym większy jest stopień jej ciągłości, tj. korelacji lub zgodności rangowej pomiaru zmiennej w czasie[2]; a także, iż (3) stałość właściwości osoby stopniowo wzrasta wraz z wiekiem życia (zob. Blok rozszerzający 2.2).

Stadialność. W XX wieku współistniały dwa wpływowe modele przebiegu długofalowych zmian rozwojowych: stadialny (uniwersalnej sekwencji przemian) i narastania (stałego przyrostu wiedzy i umiejętno-

Blok rozszerzający 2.2. **Stałość cech w różnych grupach wiekowych**

Dyskusję na temat stałości cech wywołały ostatnio badania Robertsa i DelVecchio (2000). Przeanalizowali oni dane zagregowane z 152 badań podłużnych, publikowanych w latach 1938–1999, nad stabilnością cech (N = 55 180), stwierdzając zmienność wraz z wiekiem współczynników zgodności rangowej (*rank-order consistency*) wyników różnych właściwości osób badanych w pomiarach typu *test–retest*. Współczynniki te wynosiły: 0,31 we wczesnym dzieciństwie, od 0,43 do 0,54 w średnim i późnym dzieciństwie, zwiększając się do 0,64 pod koniec wczesnej dorosłości oraz do 0,74 po 50 roku życia. Dane te wskazują, że im starszy jest człowiek, tym większe jest prawdopodobieństwo, że jego właściwości pozostaną stabilne.

Wyniki te zasługują na uwagę z wielu powodów. Niektórzy autorzy wyrażają zdziwienie, że do wieku 50 lat współczynniki korelacji między powtórzonymi pomiarami (test–retest) są znacznie niższe od współczynników rzetelności stosowanych skal diagnostycznych (zwykle wyższych niż 0,70; Eliasz, Klonowicz 2003). Inni wskazują na wady zastosowanego przez nich planu analizy danych, zgromadzonych w różnym czasie historyczno-społecznym, który nie odpowiada wymogom metodologii badań nad rozwojem (Trempała 2007; zob. też podrozdz. 12.4.1 na temat modeli stabilności).

[2] Przez analogię do badań nad zgodnością pomiaru postaw i późniejszych zachowań, można się spodziewać, że ciągłość wzrasta również wraz ze stopniem zgodności treściowej pomiaru i ogólności mierzonych kategorii, w dwóch punktach czasu (zob. Ajzen, Fishbein 1977).

ści). Badacze lokalizujący źródła zmian w organizmie (dojrzewanie) przyjmowali zwykle model stadialny rozwoju (krokowego przekształcania się form aktywności psychicznej). Natomiast zwolennicy poglądu o wpływie środowiska (doświadczenie) preferowali model narastania (kumulowania się doświadczeń lub efektów uczenia się).

Najbardziej wpływowe teorie rozwoju psychicznego XX wieku przyjmowały podejście stadialne. Analiza znanych koncepcji stadiów, jak np. Freuda, Gesella, Eriksona, Piageta czy Kohlberga (zob. rozdz. 4), pozwala zauważyć, że różnią się one między sobą, np. opisywaną dziedziną rozwoju, liczbą i naturą wyróżnianych stadiów, a także zakresem wieku, jaki obejmują opisywane stadia. Wszystkie te teorie łączy jednak przekonanie, że ciągłą progresję podzielić można na dające się wyróżnić stadia (fazy), przy czym **stadium** pojmowane jest jako część (integralna składowa) tego procesu, którą charakteryzuje wyjątkowość całościowej organizacji (formy) danej aktywności, w danym wieku życia jednostki.

Dla niektórych badaczy koncepcja stadium ma charakter wyłącznie teoretyczny i spełnia funkcję opisową: wyróżniają oni stadia w sposób bardziej lub mniej arbitralny, w przekonaniu, że podział ciągłego procesu rozwojowego ułatwia w sposób zasadniczy opis dokonujących się wraz z wiekiem zmian. Najbardziej wpływowe teorie rozwoju stadialnego zakładają jednak, że stadia wyrażają istotne **przejścia** od jednej formy do innej w koniecznej i niezmiennej sekwencji (żadnego z etapów nie można pominąć). Sekwencja tych przekształceń jest predeterminowana, tj. jest efektem wspólnego dla gatunku, wrodzonego planu rozwojowego (zob. **epigeneza**) i/lub powszechnych (wspólnych dla danego gatunku) doświadczeń, na które jednostka w społeczeństwie jest „skazana".

Atrakcyjność koncepcji stadium polega na tym, że wskazuje uniwersalne wzorce stabilności rozwojowej i wydaje się użyteczna z punktu widzenia predykcji zmian. Pod koniec XX wieku koncepcja stadium zaczęła jednak tracić zwolenników. Stało się to za sprawą danych empirycznych, które dowodziły, że stadia nieadekwatnie opisują przebieg zmian rozwojowych.

Po pierwsze, współcześnie nikt nie wątpi w to, że wraz z wiekiem zachodzą okresowe zmiany o charakterze jakościowym, będące rezultatem reorganizacji struktur umysłowych (np. opisywane przez Piageta stadialne zmiany w sposobach myślenia). Ale jednocześnie zgadzamy się co do tego, że w tym samym czasie zachodzą zmiany ilościowe, dobrze widoczne w badaniach nad zdolnościami do przetwarzania poznawczego (np. szybkość czy pojemność systemu przetwarzania poznawczego). Koncepcja stadium pomija problem, w jaki sposób nagromadzenie się zmian ilościowych prowadzi do zmian jakościowych w wyłaniającej się, nowej organizacji (zob. Pascual-Leone 1987; Fischer, Bidell 2006).

Po drugie, badania dowodzą, że istnieją wzory zmienności, które nie dają się łatwo wyjaśnić w ramach koncepcji stadiów rozwojowych. Na przykład, Piaget nie potrafił wyjaśnić, dlaczego dziecko, które osiągnęło zdolność do stosowania konkretnych operacji umysłowych, nabywa w stałej kolejności zdolność rozumienia: najpierw stałości substancji, później wagi, długości, a na samym końcu stałości objętości. Opisując tę zmienność, wprowadził koncepcję *décalage hirizontal*, która mówi o poszerzaniu się zastosowań zdolności do myślenia operacyjnego w nowych obszarach doświadczenia (wiedzy), ale koncepcja ta niczego nie wyjaśnia. Donaldson (1986), Pascual-Leone (1987) i inni wykazali, że wiek, w którym jakaś zdolność poznawcza ujawnia się w badaniu, zależy nie tylko od tego, czy dana struktura umysłowa ukształtowała się, czy też nie jest jeszcze „gotowa", ale także od wymagań zastosowanych zadań, np. złożoności strukturalnej zadań lub od złożoności instrukcji, która może utrudniać zrozumienie przez dziecko tego, co ma ono zrobić, a nawet, dlaczego ma wykonać dane zadanie (czynnik motywacyjny).

W końcu, koncepcje stadium rozwojowego pomijają problem odstępstw od określonej sekwencji przekształceń, które stwierdza się w różnych kulturach czy obszarach doświadczenia indywidualnego, a także problem niespójności zmian w różnych dziedzinach rozwoju (Fischer, Bidell 2006).

Specyficzność dziedziny rozwoju. Kolejnym problemem tradycyjnie dyskutowanym w psychologii jest pytanie o to, czy istnieje jakiś ogólny mechanizm, powszechnie działający w różnych obszarach funkcjonowania, którym wyjaśnić możemy w sposób uniwersalny różne rodzaje zmian rozwojowych. Pogląd taki na gruncie psychologii rozwoju poznawczego reprezentował np. Piaget (równoważenie jako uniwersalny mechanizm rozwojowy). Z poglądem tym nie zgadzali się neopiagetyści[3], wskazując na istnienie różnych umysłowych mechanizmów w różnych dzie-

[3] W badaniach nawiązujących do teorii rozwoju Piageta można wyróżnić dwa nurty: post- i neopiagetowski. W pierwszym z nich, badacze, uwzględniając nowe fakty empiryczne, zmierzają do rozwinięcia teorii Piageta z zachowaniem jej rdzenia. W drugim zaś, wychodząc od krytyki, badacze rekonstruują teorię Piageta i tworzą nowe założenia teoretyczne oraz alternatywne do piagetowskich hipotezy na temat rozwoju jednostki.

dzinach funkcjonowania poznawczego (Case 1987). Z historycznego punktu widzenia, problem ten wcześniej przybierał postać sporu o to, czy zmiany rozwojowe mają charakter globalny, czy też elementarny, parcjalny, i wiązany był z dyskusją nad aktualną wówczas koncepcją stadium rozwojowego: czy na podstawie charakterystycznych dla danego okresu życia przekształceń określonych struktur psychicznych (np. poznawczych, emocjonalnych) można wyróżnić ogólne stadia rozwojowe.

„Wraz z dowodami na zmienność i nieadekwatność klasycznej koncepcji stadium rozwojowego, stało się jasne, że pogłębił się kryzys teoretyczny" (Fischer, Bidell 2006, s. 343). Koncepcja **specyficzności dziedziny** (*domain specifity*) uwolniła badania od teorii stadium, nie wymagając nowego modelu struktury psychologicznej. Zgodnie z koncepcją specyficzności dziedziny rozwoju, psychologiczne procesy nie organizują się w uniwersalne struktury, ale raczej oddzielnie, w ramach określonego obszaru, np. rozumowania logiczno-matematycznego, przestrzennego, przez analogię itp. Jerry Fodor zaproponował koncepcję **modułowości** (*modularity*), zgodnie z którą „różne aspekty poznania są reprezentowane w mózgu przez wbudowane struktury, działające według własnych zasad, jako procesory określonego typu danych pochodzących ze środowiska" (Fodor 1983, za: Schaffer 2006a, s. 22)

Znaczący wpływ na tego rodzaju podejście wywarł Noam Chomsky (1988). Przeciwstawił się poglądowi, że rozwój językowy można wytłumaczyć ogólnymi zasadami uczenia się (Skinner). Odrzucił również założenie, że język jest częścią ogólnej inteligencji, której rozwój można wyjaśnić podobnie jak inne aspekty rozwoju reprezentacji symbolicznych (Piaget). Nabywanie przez dziecko języka tłumaczył wrodzonym systemem umysłowym (LAD – *Language Acquisition Device*), posiadającym właściwą sobie strukturę i działającym według zasad, które różnią się od właściwych dla innych systemów, tj. widzenia czy liczenia. Podejście to reprezentuje również Howard Gardner (1999). Przedstawił on koncepcję **inteligencji wielorakiej**, zgodnie z którą nie istnieje inteligencja ogólna, lecz wiele rodzajów inteligencji, takich jak: językowa, muzyczna, logiczno-matematyczna, przestrzenna, kinestetyczna, interpersonalna i intrapersonalna. Każda z nich pojmowana jest jako ukryty (*discrete*) sposób przetwarzania poznawczego, który posiada własną, oddzielną lokalizację w mózgu (zob. **neonatywizm**).

Uważamy, że opis zmian rozwojowych w obrębie istotnych dziedzin (obszarów) funkcjonowania człowieka jest ważny, zarówno dla nauk o rozwoju, jak i dla edukacji. W założeniu o lokalnej organizacji funkcji i jej rozwoju drzemie jednak niebezpieczeństwo, że w dążeniu do poznania zjawiska rozwoju zbagatelizujemy fakt zmienności (różnic i podobieństwa przekształceń), jakie dokonują się wraz z wiekiem jednostki w różnych obszarach funkcjonowania. Na zagrożenie to zwracają uwagę Fischer i Bidell (2006, s. 344), pisząc, że „specyficzność dziedziny tworzy iluzję rozwiązania problemu zmienności, jest to niefortunne obejście problemu [...]. Chociaż teoria specyficzności dziedziny pozwala poznać zmienność rozwojową [w danym obszarze rozwoju – przyp. red.], to nie dostarcza wyjaśnienia zmienności między dziedzinami (*across domains*) i wewnątrz jednostek (*within individuals*)". Psychologia rozwojowa potrzebuje wyczerpującej teorii, która opisze i wyjaśni, dlaczego w danym okresie życia obserwujemy skupienia zmian strukturalnie i funkcjonalnie powiązanych, ale również, dlaczego dziecko osiąga lepszy wynik w rozwiązaniu danego zadania przy pomocy dorosłych, niż wtedy, gdy zadanie to rozwiązywało wcześniej samodzielnie (zob. koncepcja **strefy najbliższego rozwoju** Wygotskiego, rozdz. 4). Idąc dalej, potrzebna jest teoria, która wyjaśni, dlaczego zmiana na jednym poziomie organizacji świata (np. biologicznym, psychologicznym, społecznym) koreluje lub odwrotnie – nie koreluje ze zmianami na innych jej poziomach (zob. np. Lerner, Hultsch 1983).

2.2. RODZAJE ZMIAN ROZWOJOWYCH

W psychologii rozwojowej napotykamy na różne kategorie zmian. Są one wyodrębniane w sposób dość dowolny, ze względu na różne kryteria i raczej wybiórczo odnoszą się do problemu natury i mechanizmów powstawania zmian rozwojowych. W konsekwencji trudno jest sensownie uporządkować spotykane w tym zakresie klasyfikacje.

2.2.1. Zmiany ontogenetyczne

Kategorie zmian rozwojowych w klasycznej psychologii rozwojowej koncentrują uwagę na ontogenezie. Z tej perspektywy można wskazać dwie grupy najczęściej spotykanych w literaturze podziałów zmian rozwojowych.

Pierwsza z nich ma charakter głównie opisowy. Z punktu widzenia natury rozwoju ontogenetycznego mówi się tradycyjnie o zmianach ilościowych i jako-

ściowych, ukierunkowanych i nieukierunkowanych, ciągłych i skokowych, elementarnych i globalnych (zob. podrozdz. 2.1.2). Ze względu na skutki rozwoju można mówić o zmianach w aktywności wyrażających jej różnicowanie się i integrowanie, uwewnętrznienie i uzewnętrznianie, indywidualizację i socjalizację, uświadomienie i automatyzację (zob. Przetacznikowa 1973; Tyszkowa 1977). Do opisowych należy również ciekawy podział zmian rozwojowych zaproponowany przez Hurlock (1985). Według niej, w rozwoju można wyróżnić zmiany w wielkości, w proporcji, ale także zmiany polegające na zanikaniu własności dawniej ukształtowanych (ubytki, strata) i kształtowaniu się nowych (nabywanie). Warto zwrócić uwagę na to, że klasyfikacja ta ujmuje rozwój w kategoriach zmian wyrażających nie tylko wzrost.

Druga grupa klasyfikacji wiąże cechy zmian w zachowaniu z ich genezą i funkcją w ontogenezie (w rozwoju indywidualnym). Na przykład, z punktu widzenia genezy możemy mówić o zmianach genotypowych (w zakresie cech dziedziczonych) i fenotypowych (w zakresie cech dostrzegalnych), a także o zmianach kumulatywnych, interakcyjnych itp. Z punktu widzenia zakładanych funkcji można mówić o zmianach przystosowawczych, twórczych, kompensacyjnych, obronnych itp. Kategorie zmian wyróżniane w tego rodzaju podziałach odwołują się do koncepcji wyjaśniających zachowanie. Z punktu widzenia rozwoju klasyfikacje te w istocie niczego jednak nie wyjaśniają, opisują jedynie zmiany w rozwoju indywidualnym.

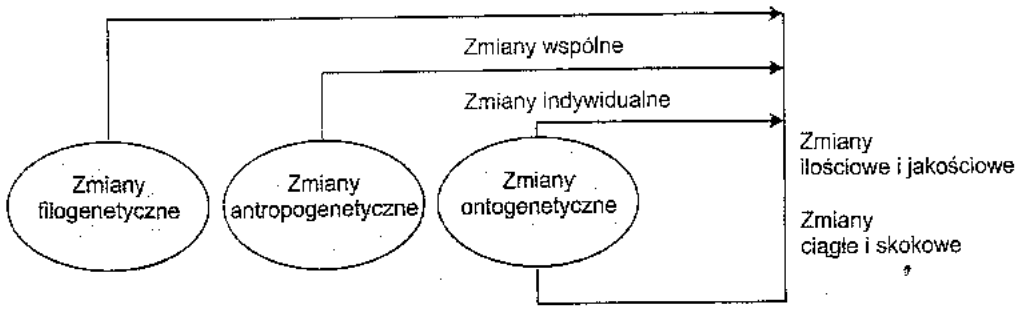
2.2.2. Czas i zakres występowania zmian

We współczesnej literaturze odnajdziemy inne kategorie zmian rozwojowych oraz próby ich porządkowania. Cechą charakterystyczną tych klasyfikacji jest to, że wykraczają poza wymiar ontogenezy. Wydaje się, że mają one bardziej ogólny i bardziej systematyczny charakter.

Z punktu widzenia genezy zjawisk, procesów i funkcji psychicznych mówić możemy o zmianach filo-, antropo- i ontogenetycznych (zob. Tyszkowa 1988; Trempała 2000b; zob. też podrozdz. 1.4 – o działach psychologii rozwojowej). **Zmiany filogenetyczne** dotyczą przemian w przejawach życia psychicznego, jakie występują i zachodzą w ewolucji, czyli w historii rozwoju gatunków, od organizmów najprostszych do najbardziej złożonych. **Zmiany antropogenetyczne** obejmują przemiany w przejawach życia psychicznego dokonujące się w historii rozwoju naszego gatunku, od człekokształtnych do *homo sapiens*. Natomiast **zmiany ontogenetyczne** wiążemy z przekształceniami, jakie zachodzą w indywidualnej historii życia organizmu, od jego poczęcia do śmierci.

Ze względu na zakres występowania zmian w podejściu tym mówi się o zmianach uniwersalnych, wspólnych i indywidualnych (por. Bee 1998/2004; Brzezińska 2000). **Zmiany uniwersalne** to zmiany powszechnie występujące w rozwoju człowieka w określonym wieku. Genezę tych zmian wiąże się zwykle z wpływami normatywnych zdarzeń życiowych, ściśle powiązanych z wiekiem jednostki (*age-graded*). Mają one charakter głównie biologiczny: są uwarunkowane ukształtowanym w historii gatunków i dziedziczonym przez jednostkę wzorcem zmian, który zostaje uruchomiony i którym kieruje tzw. zegar biologiczny. Wzór tych uniwersalnych zmian kształtuje się także pod wpływem uniwersalnych cech środowiska życia ludzi, w tym kultury ludzkiej, jeśli przyjmiemy, że istnieją wartości i reguły życia społecznego powszechnie spotykane w różnych kulturach stworzonych przez ludzkość. **Zmiany wspólne** to zmiany występujące w grupie osób podzielających doświadczenie w określonym wieku życia, tj. w kohorcie[4]. Genezę zmian wspólnych wiąże się z normatywnymi wpływami zdarzeń biologicznych i społecznych tworzących doświadczenie ontogenetyczne, specyficzne dla danej kohorty (rocznika). To samo zdarzenie historyczne może bowiem wywierać (i wywiera) różny wpływ w danym czasie na zmianę w zachowaniu jednostek reprezentujących różne grupy wiekowe. Zmiany wspólne są pochodną antropogenezy biologicznej i kulturowej. Wzory tych zmian są uruchamiane zgodnie z rytmami zegara biologicznego i zegara społecznego właściwego dla danej kohorty. **Zmiany indywidualne** to zmiany specyficzne dla danej jednostki, które mają unikalny charakter. Powiązane są one z pozanormatywnymi wpływami losowych oraz rzadko doświadczanych zdarzeń biologicznych i środowiskowych. Są więc pochodną wyjątkowej, indywidualnej historii życia danej jednostki.

[4] Termin **kohorta** obejmuje osoby urodzone w jednym roku, czyli osoby, które w języku polskim nazywamy „rocznikiem". Zakładamy, że osoby z tego samego rocznika doświadczały w przeszłości i doświadczają aktualnie tych samych wydarzeń w tym samym wieku życia, i odwrotnie – osoby z różnych roczników, np. urodzone w 1950 i w 1970 r., doświadczyły stanu wojennego w Polsce w różnym wieku życia, odpowiednio w wieku 31 lat i 11 lat, i dlatego to samo wydarzenie może mieć dla nich zupełnie inne znaczenie.



Rycina 2.1. Rodzaje zmian rozwojowych (Trempała 2000b, s. 30)

2.2.3. Klasyfikacja uogólniająca

Wielość zmian, którymi zajmują się psychologowie rozwojowi, wymaga ujęcia ich w całość systematyzującą myślenie o przedmiocie naszych badań. Skoncentrowanie uwagi na zmianach jednego rodzaju i pominięcie innych ogranicza bowiem możliwość generalizowania wniosków dotyczących rozwoju.

Trudność sprowadzenia spotykanych w literaturze podziałów do jednej, uogólniającej klasyfikacji wynika z trudności w określeniu wzajemnych relacji między różnymi typami zmian. Wydaje się jednak, że taka możliwość istnieje. Biorąc pod uwagę przedstawione tu rozważania, można zaproponować w miarę spójną klasyfikację zmian rozwojowych z punktu widzenia trzech, naszym zdaniem, podstawowych kryteriów, tj. **czasu** występowania, **zakresu** występowania oraz **natury** zmian rozwojowych (zob. ryc. 2.1).

Wyróżnienie w tej klasyfikacji zmian filo- i antropogenetycznych, jako ważnych dla zrozumienia istoty rozwoju psychiki ludzkiej, poszerza **przedmiot badań** współczesnej psychologii rozwojowej, która w tradycyjnym ujęciu koncentrowała uwagę na ontogenezie życia psychicznego. Uświadamia równocześnie złożoność genezy życia psychicznego, którą psychologowie rozwojowi muszą opisać i wyjaśnić. W ujęciu tym badania rozwojowe stają się z konieczności badaniami interdyscyplinarnymi i porównawczymi.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że postulat włączenia do przedmiotu badań nad genezą zmian innych niż ontogenetyczne sformułowany został stosunkowo dawno przez Schaie'go (1965) oraz Gouleta i Baltesa (1970) w ramach idei tzw. Ogólnego Modelu Rozwoju (zob. też podrozdz. 5.3). Dążąc do uogólnienia wiedzy o zmianach rozwojowych, współcześnie coraz lepiej rozumiemy, że **nauka o rozwoju** psychicznym musi opisać i wyjaśnić przekształcenia w przejawach życia psychicznego, jakie dokonują się: w całym wymiarze indywidualnego życia, od poczęcia do śmierci, różnych gatunków organizmów żywych oraz w kontekście różnych kultur.

Należy także zauważyć, że psychologia rozwojowa, ze względu na swój przedmiot badań, którym jest geneza życia psychicznego, bywała i czasami jest nadal nazywana psychologią genetyczną. Nie oznacza to jednak, że powinna być ona zorientowana biologicznie. Geneza życia psychicznego nie ma bowiem wyłącznie biologicznego charakteru. Z tego punktu widzenia, subdyscyplina badań określana współcześnie jako genetyka zachowania, tak jak psychologia ewolucyjna, jest autonomiczną, ale jednocześnie jedną z subdyscyplin nauk o rozwoju psychicznym. Rozwój psychiki ludzkiej to zjawisko przebiegające na wielu płaszczyznach i w różnym czasie.

2.3. MIKRO- I MAKROSKOPOWE MODELE PRZEBIEGU ZMIAN ROZWOJOWYCH

Badania rozwojowe koncentrują uwagę na zmianach. Podstawową kwestią psychologii rozwojowej jest pytanie o to, jak zmiany te przebiegają. Postęp w zrozumieniu tego procesu w ostatnim czasie uległ zahamowaniu (Siegler 2006). Składają się na to dwa głównie powody. Po pierwsze, niezwykle złożona wewnętrznie koncepcja samej zmiany rozwojowej, o czym świadczą przedstawione tu rozważania. Po drugie, trudności metodologiczne związane z brakiem możliwości bezpośredniego badania procesu zmian oraz nieporównywalność danych gromadzonych w poprzecznych i podłużnych badaniach rozwojowych, tradycyjnie stosowanych w gromadzeniu danych o rozwoju (zob. podrozdz. 5.3).

2.3.1. Mikro- i makrorozwój

Kurt Lewin (1936/1966, 1946) zauważył, że poznanie przebiegu zmian w organizacji ludzkiego zachowania jest możliwe na poziomie mikro- i makroskopowym. Rozróżnienie to dotyczy trzech obszarów.

1) Proces zmian w badaniach psychologicznych obserwujemy w różnych **ramach czasowych**: bada-

my zmiany krótkotrwałe (mierzone w sekundach, minutach, godzinach), ale także długotrwałe (tj. w okresach obejmujących tygodnie, miesiące i wiele lat).

2) Rozróżnienie badań mikro- i makroskopowych wiąże się także z **rozmiarem** badanego **zachowania**: interesują nas elementarne reakcje i czynności (tj. czas reakcji prostej, ruchy gałek ocznych w trakcie czytania, dyskryminacja dźwięku czy sylaby w słowie), ale także bardziej złożone formy aktywności (tj. zrozumienie znaczenia zdania w całym tekście, uczenie się wiersza, rozwiązywanie problemów, a nawet kariery szkolne lub historie życia itp.).
3) Rozróżnienie to wiąże się również z ogólnością czy z **charakterem sytuacji**, w jakiej badamy dane zachowanie: w dobrze zdefiniowanej sytuacji bezpośredniej (np. eksperymentalnej), ale także w warunkach naturalnych, w sytuacji życiowej lub sytuacji jednostki „w ogóle".

Biorąc pod uwagę to rozróżnienie, niektórzy badacze mówią o mikro- i makrorozwoju (Fischer, Bidell 2006). W tym ujęciu mikro- i makroprocesy są wewnętrznie powiązane i współzależne, analogicznie do rzeczywistości fizycznej dwóch światów opisywanych przez kwantową teorię pola oraz przez ogólną teorię względności. Żaden z tych procesów nie może istnieć bez drugiego, ale i nie może być zredukowany jeden do drugiego. Na poziomie analizy mikrorozwojowej zachodzą bowiem pewne zjawiska, które nie występują na makropoziomie, i odwrotnie[5].

Obraz procesów rozwojowych w ujęciu teorii dynamicznych systemów, do której w psychologii coraz częściej się odwołujemy, utwierdza nas w dwóch sprawach, że rozwój daje się zrozumieć jedynie: (1) jako zespół procesów, dokonujących się wzdłuż (albo zagnieżdżonych w) różnych skal upływu czasu, od milisekund do lat, oraz (2) jako złożona, wzajemna i ciągła interakcja wszystkich poziomów rozwijającego się systemu, od molekularnego do kulturowego (Thelen, Smith 2006; zob. też **całość jako dynamiczny system**, podrozdz. 3.3.2). Czynnik, który w danym momencie wydaje się nieistotny, niespecyficzny lub nieoczywisty z punktu widzenia określonego zachowania, w innym czasie (np. w okresie krytycznym) może urosnąć do rangi podstawowego z punktu widzenia dalszych efektów rozwojowych.

Próby rzetelnego opisania przekształceń makroskopowych na podstawie obserwacji mikroskopowych nie są jednak – jak do tej pory – satysfakcjonujące, zarówno w psychologii, jak i w innych naukach. Wskazując na odmienność badań nad zmianami krótko- i długotrwałymi w zachowaniu człowieka, Lewin podkreślał trudność związaną z integracją danych pochodzących z tych dwóch źródeł. Prawdopodobnie nadal aktualne pozostaje jego stwierdzenie (Lewin 1946, s. 795), że „technicznie nie jest możliwe opisanie ruchu słońca przez opisywanie ruchu wszystkich jonów, z których ono się składa". Podobny pogląd wyrażają Fischer i Bidell (2006, s. 364), pisząc, że „główną przeszkodą w badaniu relacji między mikro- a makrorozwojem jest brak metodologii ujmującej oba poziomy analizy w całość". W konsekwencji można zauważyć, że ramy teoretyczne oraz metodologia badań nad krótko- i długoterminowymi zmianami kształtowały się i nadal kształtują niezależnie od siebie. Przyjęty przez badaczy poziom analizy zmian wyznacza inne podejście do badań rozwojowych, wymaga innych metod i często prowadzi do odmiennych stwierdzeń empirycznych. W konsekwencji zdarza się, że badacze reprezentujący te dwa nurty nie rozumieją się, mimo że dyskutują na ten sam temat. Jeśli więc Ty, Czytelniku, nie rozumiesz subtelnych różnic i związków między tymi podejściami, to nie martw się. Problem jest otwarty i czeka na rozwiązanie, które może znajdziesz w swoich poszukiwaniach poznawczych.

2.3.2. Poziom makroskopowy

Makrogeneza dotyczy zmian długoterminowych, jakie dokonują się w porządku zdarzeń (podmiotowych i środowiskowych), w sposób pozwalający określić ich następstwo oraz finalny wynik przekształceń w obserwowanym zachowaniu.

Jednym z często stosowanych konstruktów analizy przebiegu zmian rozwojowych w ciągu życia ludzkiego jest pojęcie **trajektorii rozwojowych** (*developmental trajectories*), odnoszone do dróg czy wzorów zmian w zachowaniu i osiągnięciach, typowych w przebiegu życia ludzi. W badaniach nad trajektoriami zmian w ciągu życia ludzkiego ważną rolę przypisuje się tzw. **punktom przejściowym** (*transition points*). Odnoszą się one do sekwencji wydarzeń lub warunków rozwoju (podmiotowych i środowiskowych), jakich większość z nas doświadcza w przebiegu życia w przybliżonych przedziałach wieku, takich jak: urodzenie się, nabycie

[5] Analogie tego rodzaju są – naszym zdaniem – nieuprawnione z punktu widzenia fizyki, z tego względu, że człowiek jako organizm i jego zachowanie (część ożywionej przyrody) należą do klasycznego świata „między rzeczywistościami" opisywanymi przez makro- i mikrofizykę, których prawom człowiek podlega, ale prawdopodobnie w sposób istotnie ograniczony do swej materialnej części.

zdolności posługiwania się mową, rozpoczęcie edukacji, pierwsza menstruacja czy ejakulacja, podjęcie pracy zawodowej, małżeństwo, urodzenie dzieci, ich edukacja itd. Zdarzenia te potencjalnie mogą wywołać zmianę trajektorii rozwojowej w wielu alternatywnych kierunkach, ale nie muszą. Jednakże mniej lub bardziej uświadomione i nie zawsze samodzielne w tych przejściach wybory typu: „kontynuować naukę czy pójść do pracy", „ożenić z tą czy inną dziewczyną", „zmienić pracę na inną", mogą doprowadzić do zasadniczych zmian trajektorii rozwojowej i w takich przypadkach mówimy o **punktach zwrotnych** lub **przełomowych** (*turning points*; zob. Lerner, Hultsch 1983; Rutter 1996; Trempała 2000b, 2003b; Kowalik 2003). Do ważnych konsekwencji rozwojowych mogą również doprowadzić **zdarzenia krytyczne** (*critical events*), czyli wydarzenia nagłe, losowe, niepodlegające indywidualnej kontroli, np. choroba, wypadek, śmierć bliskiej osoby albo kryzys ekonomiczny czy wojna (por. Baltes 1987). Punkty przejściowe, przełomy i doświadczone przez jednostkę wydarzenia krytyczne kształtują jej **ścieżkę rozwojową** (*path of development*), czyli indywidualny wzór przebiegu zmian, często o unikalnym charakterze, nie zawsze podobną do trajektorii rozwojowej typowej dla większości ludzi w danym okresie życia.

Problematyka ta wiąże się z omówionymi wcześniej zagadnieniami **ciągłości** i **stadiów** rozwojowych (zob. podrozdz. 2.1). Na makroskopowym poziomie analizy badaczy zwykle interesuje następstwo i kierunek przekształceń oraz ich ciągłość, a w tle także powiązania między zdarzeniami poprzedzającymi (środowiskowymi i biologicznymi) a zmianami w zachowaniu, traktowanymi jako ich skutki. Typowe dla tego podejścia są metody gromadzenia danych o rozwoju stosowane w badaniach poprzecznych i podłużnych.

Dobrym przykładem uporządkowania sposobów myślenia o rozwoju na tym poziomie analizy zachowania, które spotykamy w literaturze psychologicznej, jest typologia modeli przebiegu zmian rozwojowych przedstawiona przez Helen Bee (1998/2004; zob. Trempała 2000a). W sposób skrótowy można je scharakteryzować następująco:

1) **modele fazowe** – osiągania kolejnych, coraz bardziej dojrzałych, zróżnicowanych, zorganizowanych, zintegrowanych stadiów rozwojowych, związanych z wiekiem życia, np.: koncepcje poznawczo-rozwojowe Piageta i Kohlberga; koncepcje psychoanalityczne Freuda i Eriksona;
2) **modele sekwencyjne** – przekształcania się struktury psychicznej w stałej kolejności, związanej nie tyle z wiekiem życia, ile z gromadzonym przez jednostkę doświadczeniem indywidualnym, np.: humanistyczne podejście w koncepcji rozwoju potrzeb Maslowa i neopiagetowska koncepcja rozwoju reprezentacji „Ja–inni" Labouvie-Vief;
3) **modele cykliczne** – osiągania kolejnych stadiów, stałych w cyklu życia ludzkiego, które są równowartościowe z punktu widzenia zadań rozwojowych, ról lub oczekiwań społecznych związanych z danym wiekiem życia, np.: teoria zadań rozwojowych Havighursta; teoria sezonów życia Levinsona; koncepcja cyklu życia rodzinnego Duvall;
4) **modele liniowe** – ciągły proces kumulowania się doświadczeń lub efektów uczenia się, tj. nowej wiedzy i umiejętności, np.: teorie uczenia się Skinnera, Bandury i innych.

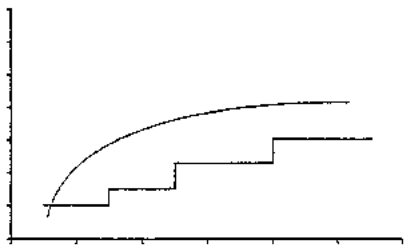
Biorąc pod uwagę postęp, jaki ostatnio dokonuje się w rozumieniu natury zmian rozwojowych, klasyfikację tę można uzupełnić, wyróżniając jeszcze jeden rodzaj modeli (Trempała, 2000a, 2000b):

5) **modele zmian wielokierunkowych**, przebiegających wielowymiarowo w różnych kierunkach, powiązanych ze sobą funkcjonalnie, np.: neofunkcjonalizm Baltesa; dialektyczna teoria rozwoju Riegela; dialektyczno-kontekstualne podejście Lernera; model holistyczno-interakcyjny Magnussona. W koncepcjach tych zmiany zachodzą w wielu wymiarach i wielokierunkowo, w powiązaniu zarówno z wiekiem życia człowieka, jak i z obszarem doświadczenia indywidualnego albo w ramach specyficznej dziedziny rozwoju.

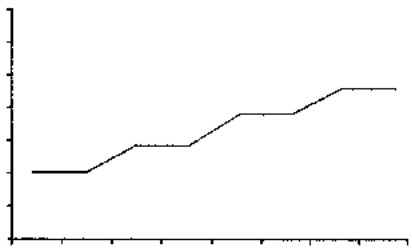
Makroskopowe podejście w badaniach poprzecznych i podłużnych nad ciągiem zmian w życiu człowieka nie pozwala jednak na wgląd w krótkoterminowe zmiany, istotne z punktu widzenia bieżącej adaptacji do codziennych zdarzeń. Z jednej strony, zmiany mikrorozwojowe mogą wyznaczać lub mieć modyfikujący wpływ na kierunek zmian długofalowych. Z drugiej jednak strony, krótkoterminowe procesy – np. społecznego uczenia się, które są istotne z punktu widzenia bieżącej adaptacji – mogą być modyfikowane, odwrócone lub zniesione w dłuższym okresie – np. przez wolniej działające procesy dojrzewania (Fischer, Bidell 2006).

2.3.3. Poziom mikroskopowy

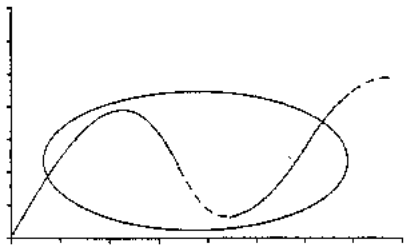
Mikrogeneza, zwana też genezą aktualną (od niem. *Aktualgenese*), obejmuje zmiany krótkotrwałe, obserwowane w procesie ich **stawania się** i/lub **wyłaniania**



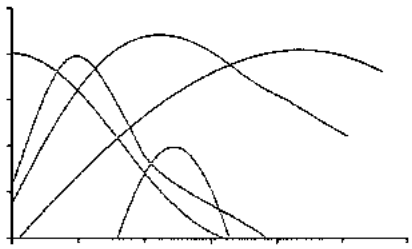
A. Model stadialny zmian skokowych oraz model liniowy zmian kumulatywnych (klasyczne)



B. Model stadialny zmian rozciągniętych w czasie (na podst.: Siegler 2006, s. 119)



C. Model spiralny zmian cykliczno-fazowych (na podst.: Gesell 1946, s. 306)



D. Model nakładających się fal (na podst.: Siegler 2006, s. 119)

Rycina 2.2. Klasyczne modele przebiegu zmian makrorozwojowych (A) oraz modele mikrogenetyczne (B, C, D).

się nowych zjawisk w psychice oraz w zachowaniu (nowych cech, funkcji, czynności). Uwaga badaczy skoncentrowana jest nie tyle na kierunku i skutkach przekształceń, ile na obserwacji zjawisk w procesie ich przechodzenia (*transitions*) od jednego stanu do nowego, co umożliwia wgląd w sam proces przekształcania się, ale pozwala również ustalić zasady transformacji (Tyszkowa 1996; Siegler 2006a, 2006b).

Idea metody mikrogenetycznej przypisywana jest Heinzowi Wernerowi (1957), który w badaniach małych dzieci nazwał swoje eksperymenty mikrogenetycznymi. Wskazując na to, że nowe zjawiska psychiczne wyłaniają się w czasie[6], uważał, że krótkoterminowe zmiany są miniaturą zmian długoterminowych oraz że u ich podstaw leżą te same procesy i takie same zasady powstawania zmian. Współcześnie pogląd ten jest w zasadzie podzielany przez zwolenników metody mikrogenetycznej. Podejście to jest rozwijane głównie w nurcie neopiagetowskich badań nad procesami zmian ilościowych i jakościowych: w krótkich okresach upływu czasu, intensywnego śledzenia pojedynczego procesu (*step by step*) lub w cyklach zmian krótkotrwałych, pobierania próbek w dłuższym okresie (*trial by trial*). Analizy ukierunkowane są na uchwycenie wzorca przekształceń prowadzących do nowej organizacji (postaci) zachowania oraz kierunku przebiegu zmiany w zbiorze indywidualnych transformacji, co jest niezbędne w ocenie i zrozumieniu badanych zjawisk rozwojowych (zob. Fischer, Bidell 2006; Siegler 2006a).

Chociaż za wcześnie jeszcze na rzetelne uogólnienia, to można powiedzieć, że analizy mikrorozwojowe ukazują inny charakter i czasami nieco inne zasady kształtowania się zmian rozwojowych niż opisywane w ujęciu makroskopowym. Odpowiedzialnie możemy jedynie stwierdzić, że obraz nagłych (gwałtownych, nieciągłych) przejść od jednego stanu do drugiego w tradycyjnych, makroskopowych modelach stadialnych (fazowych, cyklicznych), jak również obraz zmian kumulatywnych (ciągłych), właściwych dla klasycznych modeli liniowych, nie znajdują pełnego potwierdzenia w badaniach mikrogenetycznych (zob. ryc. 2.2).

W mikrogenetycznych badaniach nad rozwojem poznawczym okazało się, że **przejścia** (*transitions*) rozwojowe są raczej stopniowe i bardziej rozciągnięte w czasie (Flavell 1971; zob. ryc. 2.2B), niż to sugerują tradycyjne modele stadialne, a także, iż można zaobserwować zmiany jakościowe, które są pomijane w modelach zmian kumulatywnych (por. ryc. 2.2A). W procesie tym zachodzą różne typy przebiegu zmian: stopniowe kumulowanie się następujących po sobie zmian (**dodawanie**); zastępowanie części lub całości wcześniej wykształconych przez nowo powstałe (**substytucja**); przekształcanie się wcześniejszych postaci czy stanów w późniejsze (**modyfikacja**);

[6] Przyjmując, że każde zjawisko psychiczne powstaje w czasie, Werner uważał, że rozwój jest fundamentalnym pojęciem psychologii ogólnej oraz że psychologia rozwojowa to nie tylko odrębny przedmiot badań, ale podejście do badania zjawisk psychicznych (zob. Żebrowska 1975, s. 63).

włączanie stanów wcześniejszych w nowe całości (**inkluzja**); pośredniczenie stanów wcześniejszych jako koniecznych dla ukształtowania się kolejnego kroku rozwojowego (**mediacja**) (Flavell 1972, 1993, za: Tyszkowa 1996; Kielar-Turska 2000).

Gesell (1946) w swoim **spiralnym modelu** rozwoju (zob. ryc. 2.2C) zwrócił ponadto uwagę, że w procesie kształtowania się czynności motorycznych dziecka można zauważyć cykle zmian fazowych, w których istotną rolę odgrywają fazy pozornej **regresji**. Fazy te charakteryzuje dezintegracja uprzedniego doświadczenia (wcześniej utrwalonych czynności), które nie stanowi jeszcze wystarczającej podstawy dla nowego, dopiero kształtującego się działania. W końcu, w punkcie krytycznym, dochodzi do reintegracji w nową całość i następuje faza wzrostu do poziomu wykonania czynności wyższego niż w poprzednim cyklu[7].

Siegler (2000b) uważa, że w podejściu mikrogenetycznym zmiana poznawcza może być charakteryzowana równocześnie na pięciu wymiarach: (1) **ścieżki** wzrostu (sekwencji kolejnych stanów wiedzy lub strategii myślenia); (2) **tempa** zmiany (odcinka czasu lub liczby doświadczeń oddzielających okres od pierwszego zastosowania nowej strategii do jej konsekwentnego używania); (3) **zakresu** zmiany (stopnia, w jakim dana strategia jest używana w rozwiązywaniu innych problemów i w innych kontekstach); (4) **źródeł** zmiany (przyczyn powstawania zmiany) oraz (5) międzyosobniczej **zmienności** (różnic wewnątrzgrupowych w zakresie wymiarów zmiany). Podkreśla on równocześnie, że w podejściu makrorozwojowym, np. w długoterminowych badaniach nad stadiami rozwoju, stabilnością różnic indywidualnych czy też nad efektywnością procedur treningowych, tylko niektóre z tych wymiarów są brane pod uwagę.

Powołując się na dane empiryczne, które wskazują, że dziecko w każdym momencie rozwoju włada wielorakimi i czasami konkurencyjnymi sposobami myślenia, Siegler (2006b) zaproponował **model nakładających się fal** (*overlapping waves*; zob. ryc. 2.2D), reprezentujących różne ścieżki, kierunki i tempo zmian w częstości stosowania różnorodnych sposobów myślenia. Fale te przybierają paraboliczny kształt o różnym poziomie, pojawiając się, osiągając swój szczyt i zanikając w różnym czasie. Model ten traktuje Siegler jako użyteczny sposób obrazowania przebiegu rozwoju, który polega na stopniowej zmianie częstotliwości stosowania przez jednostkę określonych sposobów myślenia oraz pojawiania się nowych sposobów rozwiązywania problemów[8].

Podsumowując: na poziomie mikroskopowym badaczy mniej interesuje kierunek zmian, a bardziej proces leżący u podstaw zmiany w adaptacji do specyficznych warunków w konkretnej sytuacji. Tego rodzaju podejście często nie jest możliwe w badaniach nad zmianami długoterminowymi, skoncentrowanych raczej na poszukiwaniu ogólnych, uniwersalnych trajektorii przekształceń w dłuższym wymiarze życia ludzkiego. Byłoby jednak błędem twierdzić, że psychologia ciągu życia ludzkiego, skoncentrowana na makrozmianach, nie jest zainteresowana procesami leżącymi u ich podstaw. Byłoby również błędem twierdzić, że badania mikrogenetyczne nie poszukują kierunku zmian czy też ogólnych zasad zmiany rozwojowej. Brakuje jednak metateorii, która zintegrowałaby osiągnięcia badawcze psychologii makro- i mikroskopowej.

2.4. W KIERUNKU OGÓLNEGO MODELU PRZEBIEGU ZMIAN ROZWOJOWYCH

W ostatnim czasie narasta niezadowolenie w kwestii oceny stanu psychologii akademickiej (Harré 2000), a w tym kontekście również badań nad rozwojem psychicznym człowieka (zob. Magnusson, Stattin 2006; Overton 2006). Naszym zdaniem, brak jednolitej koncepcji rozwoju człowieka jest spowodowany głównie: (1) tendencją do coraz większej specjalizacji, która powoduje, że w badaniach empirycznych stawiane są hipotezy odwołujące się lub prowadzące do wąskich teorii, odnoszących się do coraz bardziej fragmentarycznych obszarów badań psychologicznych, a także (2) przejęciem przez psychologię w sposób bezkrytyczny XIX-wiecznego paradygmatu badań fizycznych, który znacznie ogranicza przedmiot nauk o funkcjonowaniu i rozwoju istot żywych. W tym kontekście coraz wyraźniej artykułowane są dwie idee: (1) holizmu zmian w rozwoju psychicznym oraz (2) poszukiwania praw/zasad funkcjonowania specyficznych w obszarze nauk o życiu. Idee te spowodowały wyraźnie przesunięcie zainteresowań badaczy z tego, co w rozwoju jest uniwersalne i stałe, na to, co jest indywidualne i zmienne. W dyskusji na temat

[7] Por. model zmian cykliczno-fazowych: Brzezińska (2000).

[8] Model ten zdecydowanie różni się od większości modeli zmian makroskopowych. Warto jednak zauważyć, że podstawowa idea modelu „nakładających się fal" jest zgodna z modelem **wielowymiarowych i wielokierunkowych zmian** rozwojowych w ciągu życia Baltesa (zob. podrozdz. 2.4.1).

przebiegu zmian rozwojowych wyłoniły się nowe problemy, które mogą okazać się kluczowe dla przyszłych badań nad rozwojem człowieka.

2.4.1. Indywidualny charakter zmian rozwojowych

W badaniach nad wzorami przebiegu zmian rozwojowych, które skrótowo nazywamy w tym podręczniku trajektoriami, następuje pewne zbliżenie psychologii makro- i mikrorozwojowej. Zbliżenie to nie wynika wprost z założeń przyjmujących, że krótkoterminowe zmiany są miniaturą zmian długoterminowych lub że u ich podstaw leżą te same procesy i takie same zasady powstawania zmian, gdyż – jak wskazuje wielu badaczy – nie dają się one zredukować do siebie wzajemnie (zob. podrozdz. 2.3.1). Zarysowuje się jednak szansa na zbliżenie na poziomie empirycznym, w związku z tym, że trajektorie rozwojowe, opisywane w badaniach nad ciągiem życia, dotyczą ścieżek zmian indywidualnych[9], które dają się ująć w dłuższych okresach czasu jako pewne wzory podejmowanych przez ludzi zachowań, napotykanych wyzwań i odległych implikacji. Mimo różnych metod gromadzenia danych w psychologii mikro- i makrorozwojowej, badacze coraz częściej dochodzą do podobnych ustaleń empirycznych.

Tradycyjne koncepcje rozwoju kładły nacisk na ogólny rozwój w kierunku coraz wyższego poziomu funkcjonowania (klasyczny model rozwoju jako wzrostu) jako uniwersalnej sekwencji przekształceń, w której poprzednie osiągnięcia rozwojowe (zdolności, struktury poprzedniego poziomu) są włączane w kolejno następujące (zob. modele stadialne). Okazuje się jednak, że w publikowanych badaniach rzadko można odnaleźć jednokierunkowe powiązania między wcześniejszymi właściwościami zachowania ludzi czy doświadczonymi przez nich zdarzeniami a przyszłymi skutkami. Generalnie, wyniki badań, zarówno nad przekształceniami w ciągu życia ludzkiego, jak i mikrorozwojowymi, nie zawsze są zgodne z obrazem rozwoju jako powiązanych ze sobą kolejnych zmian jednokierunkowych, wyrażających monolityczny wzrost. W konsekwencji, badacze rozwoju zaczęli przywiązywać mniejszą wagę do poszukiwania uniwersalnych przebiegów zmian na podstawie przeciętnych tendencji w próbach (grupach) osób badanych i zwrócili większą uwagę na różnice indywidualne w rozwoju człowieka.

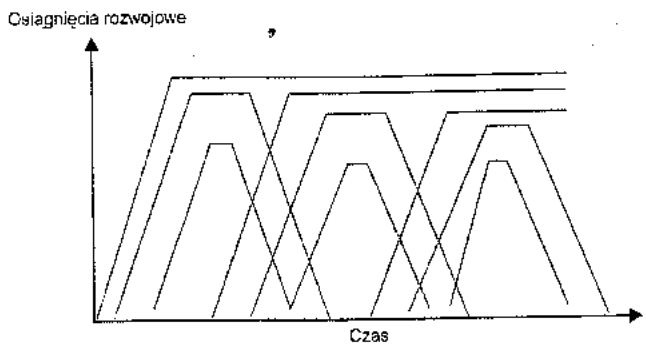
Wielowymiarowość i wielokierunkowość zmian rozwojowych. W badaniach nad mikrorozwojem poznawczym okazało się, jak już wspomnieliśmy, że rozwojowe **przejście** od jednego stadium do drugiego ma charakter stopniowy i nie jest tak „nagłe" czy „skokowe", jak to sugerują tradycyjne modele stadialne. Analiza zmian mikrorozwojowych pokazuje, że w stadiach przejściowych pojawiają się ubytki i rozpad ukształtowanych czynności oraz chwilowe spadki poziomu wykonania nowo nabytych czynności, np. w uczeniu się chodzenia (Gesell 1946) czy nabywaniu nowych słów (Gershkoff-Stowe, Smith 1997). Ponadto wyniki badań wskazują na różnice wewnątrzosobnicze, np. w częstości stosowania ukształtowanych już i dostępnych dziecku sposobów sięgania po przedmiot (Corbetta, Thelen 1999), strategii myślenia (Siegler 2000b), rozumienia stanów umysłu (Białecka-Pikul 2007) czy strategii uczenia się (Czerniawska 1999). Wyniki tych badań świadczą o tym, że w określonym wieku życia jednostka może dysponować różnymi kompetencjami w danym zakresie, lecz rozwiązując problemy w danym czasie badania, stosuje jedne z nich częściej niż inne, co różni ją równocześnie od innych osób badanych w danym wieku (zob. model **nakładających się fal**).

Niezgodne z obrazem rozwoju jako monolitycznego, jednokierunkowego procesu wzrostu okazują się również dane uzyskiwane w badaniach nad rozwojem człowieka w ciągu życia. Badania podłużne dowodzą, że w rozwoju ludzi można zaobserwować różnorodność trajektorii zmian oraz mechanizmów leżących u podstaw zmiany lub ciągłości w zachowaniu człowieka (zob. np. Baltes 1987; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006). Zwracając uwagę na negatywny transfer wcześniejszego rozwoju na rozwój późniejszy, a także na różnice między- i wewnątrzosobnicze pod względem stopnia kształtowania się zmian i wyrównywania/kompensowania strat postępujących wraz z wiekiem, Baltes (1987) wyraził wątpliwość co do tego, czy rozwój psychiczny człowieka jest monolitycznym procesem zmian wyłącznie progresywnych[10]. W kontekście tych danych

[9] O ścieżkach rozwoju (*path of development*) mówimy zwykle wtedy, gdy podkreślamy indywidualny przebieg zmian rozwojowych danej osoby, w danym odcinku czasu. Natomiast termin „trajektorie rozwojowe" (*developmental trajectories*) odnosimy do tendencji obserwowanych w grupach osób przejawiających określony przebieg zmian długofalowych lub osób przejawiających podobne ścieżki rozwoju.

[10] Nie uczynił tego jako pierwszy. Przekonanie o tym, że rozwój charakteryzują nie tylko progresje, ale także stabilizacja (zastoje) i regresje (straty, ubytki), wyrażało już dawno wielu wybitnych badaczy zmian mikrorozwojowych, np. Werner czy Gesell.

dowodzi on, że w każdym punkcie ontogenezy (w młodości, ale i w starości) zaobserwować można stabilizację, a także wszystkie rodzaje zmian: długo-, średnio- i krótkotrwałe, progresywne i regresywne, przyrost i ubytki (zob. ryc. 2.3).



Rycina 2.3. Model przebiegu zmian rozwojowych według Baltesa (na podst.: Baltes i in. 2006, s. 582)

W tym miejscu należy podkreślić, że stanowisko Baltesa wyrasta z podejścia określanego mianem psychologii rozwoju człowieka, dążącego do wypełnienia luki między badaniami nad **rozwojem** a badaniami nad **starzeniem się** człowieka, które w tradycyjnym ujęciu traktowano jako przeciwstawne procesy (zob. Bromley 1978). Baltes uważa, że w ciągu życia mamy do czynienia stale z tymi samymi procesami i zachodzi potrzeba przeformułowania tradycyjnej koncepcji rozwoju ontogenetycznego rozumianego jako jednokierunkowy wzrost charakteryzujący dzieciństwo i młodość.

Obraz przebiegu zmian rozwojowych w ujęciu Baltesa, mimo że dotyczy przekształceń obejmujących cały wymiar życia indywidualnego, nie jest sprzeczny z modelami zmian opisywanych w badaniach mikrogenetycznych (np. nakładających się fal Sieglera). Wskazuje on, że proces ten jest dużo bardziej złożony niż krzywa wznosząca się, obrazująca rozwój na podstawie wskaźników wzrostu, narastania wiedzy czy kompetencji lub/i doskonalenia się w kierunku określonego standardu (stanu idealnego, optymalnego itp.). Wykres przedstawiony na ryc. 2.3 uświadamia, że, jeśli przyjmiemy, iż młodość jest okresem progresji, to poszukując tego rodzaju zmian, odnajdziemy je. Podobnie, jeśli założymy, że okres starzenia się charakteryzują ubytki i rozpad funkcji, to zmiany tego rodzaju znajdziemy w drugiej połowie życia człowieka. Nie oznacza to jednak, że w młodości nie zachodzą zmiany regresywne, ani że w okresie starzenia się mamy do czynienia wyłącznie ze zmasowanymi ubytkami. Dowodzi on, że rozwój to proces zmian różnego rodzaju, powiązanych ze sobą funkcjonalnie (zob. podrozdz. 3.3).

Charakteryzując naturę rozwoju, Baltes zaproponował dwa związane ze sobą terminy: wielowymiarowość (*multidimensionality*) i wielokierunkowość (*multidirectionality*). Nadają one nowe znaczenie terminowi **rozwój**. Termin **wielowymiarowość** wskazuje, że różne aspekty zachowania (np. różne składniki pamięci czy emocji) mogą wykazywać różną dynamikę i różny kierunek zmian rozwojowych, ze względu na specyficzny mechanizm leżący u podstaw rozwoju w danej dziedzinie (zob. **specyficzność dziedziny**). Termin **wielokierunkowość** stosowany jest, aby podkreślić, że w każdym punkcie ontogenezy zachodzą zarówno zmiany progresywne, jak i regresywne, i że można zaobserwować ubytki nawet we wczesnym dzieciństwie (np. w zakresie odruchów bezwarunkowych czy w zakresie wrażliwości w rozpoznawaniu cech języków innych niż etniczny, tj. kultury, w której dziecko się urodziło), ale także nowość lub poprawę w wielu funkcjach wśród ludzi starzejących się (np. jakościowo nowe strategie pozwalające zachować zdolność do zapamiętywania czy wzrost doświadczenia utożsamianego z inteligencją pragmatyczną, mądrością). Z drugiej strony, pewne funkcje wykazują względną stałość w ciągu całego życia człowieka, np. pamięć rejestru sensorycznego (Bee 1987; Schaffer 2006a; zob. także rozdz. 13 i 19).

Dopełnieniem koncepcji wielokierunkowości zmian rozwojowych mogą być dwa, coraz częściej dyskutowane, konstrukty teoretyczne: ekwifinalność (*equifinality*) i wielofinalność (*multifinality*) trajektorii rozwojowych. Pojęcie **ekwifinalności** opisuje fakt istnienia różnych dróg rozwojowych prowadzących do tego samego wyniku. Inaczej mówiąc, to samo osiągnięcie rozwojowe może być skutkiem predyspozycji genetycznych lub doświadczeń życiowych gromadzonych w rodzinie, szkole lub w interakcjach z rówieśnikami. Może być również rezultatem różnej kombinacji tych czynników razem wziętych (zob. Kruglanski 1996; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006). Natomiast pojęcie **wielofinalności** odnosi się do faktu, że ten sam czynnik rozwojowy może doprowadzić do różnych wyników[11]. Inaczej mówiąc, skutek rozwojowy tego samego doświadczenia życiowego może być inny w przypadku różnych osób (Schaffer 2006a).

Plastyczność zmian rozwojowych. Wydaje się, że pojęciem uogólniającym wymienione tu cechy roz-

[11] Mówi się również o „ekwipotencjalności" trajektorii rozwojowych, odnosząc ten termin do różnych rezultatów, które mogą „wyłonić się" z podobnych mikrogenetycznie zjawisk (zob. Rzechowska 2003).

woju jest plastyczność, czyli możliwość powstawania stosunkowo trwałych i stabilnych zmian w psychice i zachowaniu jednostki, które potencjalnie mogą pojawić się w wyniku jej interakcji z otoczeniem.

Zdaniem Lernera (2006, s. 3), trajektorie rozwojowe zmieniają się w czasie i miejscu jako funkcja plastyczności, której wielkość proponuje rozumieć jako „prawdopodobieństwo zmiany w trajektorii rozwojowej, która może pojawić się w powiązaniu ze zmiennością w warunkach kontekstowych". Koncepcja plastyczności nie oznacza jednak giętkości, lecz raczej to, że zachowanie jest podatne na zmianę w określonych warunkach i granicach (zob. Lewin 1946; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006). Zdaniem Baltesa (Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006), koncepcja ta zwraca uwagę na możliwości rozwojowe (potencjalność): „dany wynik rozwojowy jest tylko jednym z wielu możliwych wyników" (s. 584) i wiąże ją z ewolucyjnie ukształtowanymi zasadami życia i rozwoju, które ograniczają plastyczność (por. Hilgard 1971).

Koncepcja plastyczności zmian rozwojowych stała się popularna we współczesnej psychologii rozwojowej, zatracając pierwotne znaczenie nadane temu pojęciu m.in. przez Lewina. Przez plastyczność rozumiał on (1936/1966, s. 161, 162) „łatwość, z jaką stosunkowo trwała i stabilna zmiana może powstać w strukturze [...] przestrzeni życia zmieniającej się wraz z rozwojem osoby". Z plastycznością wiązał on płynność i giętkość zmian. Płynność odnosił do sytuacji, w których mniejsze siły (wpływy) są konieczne do wytworzenia zmiany. Natomiast przez giętkość rozumiał tendencję powrotu zmienionego stanu do poprzednio wytworzonego. W tym ujęciu, zbyt duża płynność przy dużej giętkości oznacza odporność na zmianę, zbyt zaś mała płynność przy małej giętkości nie sprzyja stabilizacji zmian. Lewin uważał, że oba przypadki nie są korzystne dla plastyczności przestrzeni życia, a tym samym dla rozwoju osoby.

W jego oryginalnej koncepcji rozwoju jako funkcjonalnego procesu hierarchicznego różnicowania się pola psychologicznego (typu: środki–cel), plastyczność zmian w zachowaniu zmniejsza się na skutek wzrastającej wraz z wiekiem sztywności granic między regionami przestrzeni życia (Lewin 1946). Teza ta wymaga współcześnie ponownego rozważenia i/lub doprecyzowania wobec przekonania, wspartego wynikami badań empirycznych, że plastyczność jest cechą obserwowaną w zachowaniu ludzi nawet w podeszłym wieku (np. w ramach Baltesa modelu „Selekcja–Optymalizacja–Kompensacja" – SOC, *Selection-Optimalization-Compensation*; zob. rozdz. 19).

2.4.2. Relacyjność zmian rozwojowych

Można powiedzieć, że idea rozwoju jako „zmian w zachowaniu obserwowanych wraz wiekiem życia" jest najbardziej rozpowszechnioną we współczesnej psychologii rozwojowej. Jest to idea z pewnością najprostsza i użyteczna zarówno w planowaniu, jak i realizacji badań empirycznych nad procesem rozwoju. Jednakże postulat holizmu w badaniach nad rozwojem pozwolił dostrzec w rozwijającej się jednostce złożony system zmian, które pozostają ze sobą w określonych relacjach.

Zdaniem Lernera (2006), coraz częściej postulowane w literaturze relacyjne podejście do analizy zmian wyraża dążenie psychologii rozwojowej do opracowania jakościowo nowej metateorii relacji między różnymi poziomami organizacji tworzącej ekologię ludzkiego rozwoju. Podejście to odrzuca pozytywistyczną i redukcjonistyczną ideę świata jako jednolitego i trwałego. Poza poszukiwaniem nomotetycznych praw ludzkiego życia, postuluje skoncentrowanie uwagi na jednostce, różnicach indywidualnych oraz idiograficznych (jednostkowych) prawach ciągu życia ludzkiego.

Relacyjne podejście do zmian w zachowaniu. Termin **zachowanie** odnosimy w psychologii zwykle do przejawów aktywności (reaktywnej lub czynnościowej), którą z kolei traktujemy jako właściwość istot żywych i utożsamiamy z wszelkim funkcjonowaniem organizmu, zarówno fizjologicznym, jak i psychicznym (Tyszkowa 1977).

Willis F. Overton (2003, 2006) wyróżnia dwa „wielkie" światopoglądy leżące u podstaw rozumienia świata i metateorii w nauce: **rozszczepieniowy** (*split*) oraz **relacyjny** (*relational*). Pierwszy z nich wiąże z epistemologią pozytywizmu i neopozytywizmu oraz z Newtonowskim oglądem świata jako całości, na którą składają się części dające się rozdzielić (rozszczepialność). Całość ta jest niezmienna w swej naturze (fundamentalizm), a jej złożoność wynika z addytywnej kombinacji elementów (atomizm). Relacyjną metateorię Overton wiąże z podejściem systemowym, które znalazło zastosowanie w badaniach nad istotami żywymi. Podejście to odrzuca istnienie czystej formy czy esencji, a tym samym rozszczepialność, fundamentalizm i atomizm. Tożsamość przedmiotów i zdarzeń bierze się z kontekstu, w jakim są one osadzone. Całość nie jest agregacją elementów, ale zorganizowanym i samoorganizującym się systemem części. Nie można jej zdekomponować w addytywną postać linearnych

związków przyczynowo-skutkowych: złożoną całość charakteryzuje dynamiczna nieliniowość.

Zastanawiając się nad pytaniem, „jakie zmiany zachodzą w obserwowanym zachowaniu" i „jaką naturę mają zmiany rozwojowe", Overton (2006, s. 29) proponuje podejście relacyjne, w ramach którego rozwój – jak pisze – dotyczy „formalnych (transformacyjnych) i funkcjonalnych (wariancyjnych) zmian w ekspresywno-konstytutywnych oraz instrumentalno-komunikatywnych cechach zachowania".

Zdaniem Overtona, wymiary zmian ekspresywno-konstytutywnych (formy organizacji aktywności) i instrumentalno-komunikatywnych (środki osiągania celów) opisują to, co zmienia się w rozwoju, ale nie wyjaśniają problemu natury rozwoju. Z tego punktu widzenia wyróżnia on dwa podstawowe typy zmian rozwojowych: transformacyjne i wariancyjne. **Zmiany transformacyjne** odnosi do zmian w formach, organizacji lub strukturze każdego systemu. Uważa, że wszystkie nielinearne systemy, w tym ludzka psychika, przechodzą zmiany transformacyjne w kierunku **nowości** (*novelty*), coraz bardziej złożonych wzorów, które nie dają się sprowadzić do addytywnej złożoności elementów i dlatego własności nowych wzorów nie można przewidzieć na podstawie wcześniejszych charakterystyk. Nowość ma charakter jakościowy i wyraża nieciągłość rozwojową. Natomiast **zmiany wariancyjne** odnosi do stopnia lub zakresu, w jakim zmiana odbiega od standardu, normy lub przeciętnej i wiąże się z normatywnością zmian (w systemach poznawczych czy motywacyjnych), uniwersalnością ich sekwencji lub typowością dróg czy trajektorii rozwojowych. Z adaptacyjnego (instrumentalnego) punktu widzenia, wariancyjne zmiany rozwojowe oznaczają zdolność do np. większej precyzji lub dokładności. Tego rodzaju zmiany są addytywne w swej naturze i mają linearny charakter, a w konsekwencji są rozumiane jako ilościowe i ciągłe. W takim ujęciu zasadniczym problemem są kwestie zróżnicowania między i w obrębie jednostek oraz grup.

Zdaniem Overtona, zmiany transformacyjne i odchylenia wariancyjne nie dają się oddzielić od siebie. Są to dwa, tworzące całość, uzupełniające się procesy. Spełniają one funkcjonalnie różną rolę, lecz każdy z nich jest wyjaśniony i wyjaśnia drugi: transformujące się systemy wytwarzają zmienność, a odchylenia przekształcają system.

Wymiar typów zmian (transformacyjnych i wariancyjnych) oraz wymiar funkcji ludzkiej aktywności (ekspresywno-konstytutywnej i instrumentalno-komunikatywnej), tworzą matrycę wzajemnych relacji, które ukazują **całościowość** (*totality*) zmiany rozwojowej. W tak uogólniającym ujęciu relacyjnym (*inclusive relational definition*) tracą – jego zdaniem – na znaczeniu wszystkie pytania w rodzaju „jakie zmiany?" i „w jakim zakresie?" oraz znikają wszystkie klasyczne kontrowersje psychologii rozwojowej (uniwersalność vs. wyjątkowość, ukierunkowanie vs. brak ukierunkowania, odwracalność vs. nieodwracalność, ciągłość (linearność) vs. nieciągłość (nielinearność, np. nowe formy, stadialność).

Zestawienie ze sobą dymensji „tego, co się zmienia", z „naturą zmian" jako komplementarnych wymiarów pokazuje, że właściwości tych wymiarów mogą być różnie łączone, stosownie do celu badań. Oczywiście, w pewnych dziedzinach badań bardziej uzasadnione jest poszukiwanie zmian transformacyjnych (nowych wzorów przekształceń, ukrytych cech itp.), a w innych – zmian wariancyjnych (rozwojowych funkcji, instrumentalnych działań itp.).

Temporalna względność zmian rozwojowych. Zmiany rozwojowe zachodzą zawsze w określonym miejscu i w określonym czasie. **Temporalność** – tj. uporządkowanie zdarzeń w czasie, ich następstwo i trwanie – jest uważana za najprostszą i równocześnie podstawową zasadę (lub formę) organizacji doświadczenia. Wielu badaczy od dawna podkreśla, że zrozumienie rozwoju, ale także zrozumienie bieżącego procesu funkcjonowania jednostki, nie jest możliwe w oderwaniu od czasu. Pominięcie czasu lub ignorowanie jego roli w badaniach psychologicznych oznacza odrzucenie możliwości badania procesu zmiany w zachowaniu i uniemożliwia zrozumienie (ocenę) następstwa, tempa i dynamiki zmian rozwojowych (zob. np. Werner 1957; Lerner, Skinner, Sorell 1980; Tyszkowa 1988; Magnusson, Stattin 2006). W systemowym ujęciu, wymiar czasu opisuje nie tylko rozwój jednostki, ale jest również właściwością otaczających ją środowisk: człowiek zmienia się zawsze w zmieniającym się środowisku (Lerner i Hultsch 1983; Bronfenbrenner 1997).

Podstawową kategorią wykorzystywaną w psychologii rozwojowej w opisie zmian jest **czas chronologiczny**, odmierzany **wiekiem życia** (tygodnie, miesiące, lata) oraz **czasem zegarowym** w badaniach mikrorozwojowych (sekundy, minuty, godziny). Czas chronologiczny jest powszechnie stosowanym znacznikiem zmian rozwojowych, segmentującym i porządkującym proces zmienności, ale równocześnie jest znacznikiem upływu czasu na danej skali jego pomiaru. Już samo uświadomienie sobie ścisłego związku między opisywanym procesem zmiany a przyjętą przez badacza skalą pomiaru upływu czasu sugeruje

temporalną względność badanych zmian rozwojowych. Problem czasu w psychologii rozwojowej przysparza coraz więcej kłopotów.

Po pierwsze, wielu badaczy rozwoju przekonuje, że chronologiczny wiek życia nie może być traktowany w badaniach psychologicznych jako zmienna – ani jako zmienna niezależna, ani kontrolna, ani tym bardziej jako zmienna wyjaśniająca (zob. np. Wohlwill 1973; Rutter 1996). Zwracają oni uwagę na to, że wiek życia jest kategorią pustą, bez treści, niczego nie wyjaśniającą. Jest on jedynie znacznikiem zmian rozwojowych[12].

Po drugie, czas chronologiczny jest w pomiarze zmian w zachowaniu człowieka kategorią nazbyt wieloznaczną. Wiek życia jest znacznikiem efektów działania różnego typu procesów dojrzewania biologicznego, jak i niezwykle zróżnicowanych doświadczeń życiowych, a także interakcji między różnymi zdarzeniami (biologicznymi i środowiskowymi), wypełniającymi dany odcinek czasu chronologicznego (Rutter 1996). W efekcie, czas chronologiczny koreluje z wieloma zmiennymi, które w sposób ukryty wpływają na obserwowaną zmienność, wprowadzając błąd we wnioskowanie o rozwoju człowieka.

Na przykład, badania empiryczne nad rozwojem intelektualnym ludzi w ciągu życia dowiodły, że przeciętne zmiany ujawniające się w badaniach poprzecznych są bardziej efektem różnic znaczonych przynależnością do kohorty (rocznika) niż efektem chronologicznego wieku życia osób badanych (Schaie 2000; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006; zob. podrozdz. 5.3). Na podstawie podobnych wyników badań, niektórzy badacze dochodzą do wniosku, że w opisie zmian rozwojowych w psychologii kategorią bardziej odpowiednią niż wiek życia jest czasami indywidualne doświadczenie normatywnych zdarzeń społecznych (wiek społeczny; Rutter 1996; Reynolds i in. 2005). Inne badania wskazują, że takie zachowania jak alkoholizowanie się, nieposłuszeństwo rodzicom lub podejmowanie życia płciowego są nienormatywne dla 15-letnich dziewcząt, lecz okazują się być normatywnymi, gdy oznaczymy je dojrzewaniem badanych dziewcząt (wiek biologiczny; Stattin, Magnusson 1990). Zdaniem badaczy, stosowanie „planu badań poprzecznych bez uwzględnienia międzyosobniczych różnic w psychobiologicznej **synchronizacji** [podkreśl. red.] procesów dojrzewania może prowadzić do błędnych konkluzji i negatywnych konsekwencji dla dziewcząt, jeśli rezultaty takich badań staną się podstawą interwencji" (Magnusson, Stattin 2006, s. 437). Innym przykładem małej przydatności wieku życia jako znacznika zmian rozwojowych mogą być badania Rajang (2008) nad rozwojem zachowań asertywnych, w sekwencji: reaktywne–indywidualistyczne–kooperatywne. Okazuje się, że rozwój tych zachowań wiąże się nie tyle z wiekiem życia badanej młodzieży, ile z rodzajem rozwiązanych konfliktów na skali stadiów rozwoju osobowości Eriksona. Można powiedzieć, że znacznikiem tych zmian bardziej trafnym niż wiek życia jest stadium rozwoju osoby (wiek psychologiczny), czy szerzej: skutek przekształceń w strukturze doświadczenia indywidualnego (zob. w podrozdz. 3.3.2: **proces, skutek i nowość**).

Wyniki wspomnianych tu badań dowodzą, że czas chronologiczny nie zawsze jest użyteczną kategorią analizy zmian rozwojowych. Po pierwsze, można mówić o różnych wymiarach czasu: fizycznym, biologicznym, społecznym oraz psychologicznym, w odniesieniu do których to samo zdarzenie czy zmiana w zachowaniu może mieć różne znaczenie z punktu widzenia rozwoju jednostki. Po drugie, trafność lub użyteczność temporalnego wymiaru analizowanych transformacji zmienia się w zależności od charakteru branych pod uwagę procesów czy zjawisk rozwojowych. Wydaje się, że czas zegarowy może być stosowany jako znacznik zmian krótkoterminowych. Wydaje się również, że kalendarzowy wiek życia może mieć zastosowanie we wczesnych i późnych fazach ontogenezy, gdy opisywane zmiany dotyczą funkcji i procesów elementarnych, gdy są one wyraziste i powiązane z temporalnymi wzorami dojrzewania i starzenia się organizmu. Natomiast często okazuje się kategorią bezużyteczną w przypadku badania rozwoju bardziej złożonych procesów i funkcji, szczególnie w okresie dorosłości, w którym występuje względna stabilizacja zmian biologicznych, a zmiany w zachowaniu są związane głównie z indywidualnym doświadczaniem zdarzeń i kryzysów, które nie muszą następować w tym samym wieku życia ludzi dorosłych. W efekcie, wiele zmian w funkcjonowaniu ludzi dorosłych nie koreluje z wiekiem ich życia i z punktu widzenia przeciętnych tendencji stwarza wrażenie stabilizacji czy zastoju w „środku życia"[13]. Po trzecie, coraz częściej spoty-

[12] Szczególnym przypadkiem jest „czas" jako zmienna (i to zależna) w badaniach nad jego percepcją.

[13] Badania nad rozwojem w dorosłości prowadzą do swego rodzaju paradoksu. Z jednej strony, w sferze teorii badacze opisują „środek życia" jako okres krytycznych zdarzeń i głębokich kryzysów rozwojowych, które muszą zostać rozwiązane w tym wieku, a, z drugiej strony, jako okres stabilizacji, ugruntowania i kapitalizacji wcześniejszych osiągnięć rozwojowych. W przekonaniu o stabilizacji osiągnięć rozwojowych w dorosłości utwier-

kamy w psychologii rozwojowej pogląd, że czas – jako kategoria niedefiniowalna – jest wewnętrznym wymiarem przekształcających się systemów, w tym podsystemów rozwijającego się podmiotu. Czasowa charakterystyka dynamicznych systemów, a takim jest człowiek, nie ma linearnego charakteru i nie daje się sprowadzić do skali absolutnej chronologicznego czasu fizycznego.

Nosal (2000), podsumowując badania nad percepcją czasu, przychyla się do poglądu, że zachowań ludzkich nie można zadawalająco opisać tylko w jednym, linearnym wymiarze czasowym, i pokazuje, jak mało wiemy o mechanizmach poznawczego przetwarzania czasu, porządkowania zdarzeń w perspektywie czasowej i rekonstruowania ich[14]. Jednocześnie wspomina, że pojawia się nowa grupa problemów dotyczących – jak pisze – czasu egzystencjalnego, tj. upływu czasu w doświadczeniu życiowym. Ten aspekt czasu ma – naszym zdaniem – kluczowe znaczenie w psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia.

Podejmując próbę uogólnienia dyskusji na temat czasu w badaniach rozwojowych, Trempała (2000b, 2002a i in.) w swoich publikacjach na temat **temporalnego modelu rozwoju** (zob. podrozdz. 4.3.4), wskazuje, że człowiek posiada zdolność: (a) do wykrywania samej zmiany, jaka w nim lub w sytuacji życiowej zachodzi[15], (b) do oceny upływu czasu w różnych wymiarach przekształcających się systemów organizacji świata (fizycznych, biologicznych, społecznych, psychicznych), których jest częścią, oraz (c) do spostrzegania asynchronii zachowań lub zdarzeń w sieci tych wymiarów (np. jestem wystarczająco dojrzała, aby założyć rodzinę, ale większość moich rówieśników tego nie robi; zob. Czerwińska i in. 1995; Trempała 2002a)[16]. Asynchronii tych jednostka doświadcza podobnie jak stresu i radzi sobie z nimi w sposób podobny do tych, które znamy z badań nad konfliktami czy sprzecznościami – dążąc do synchronizacji doświadczenia (Riegel 1975).

Z teoretycznego punktu widzenia wydaje się, że temporalny model rozwoju uzupełnia omówione wcześniej relacyjne ujęcie zmian rozwojowych Overtona jako ich czasoprzestrzenna charakterystyka. Nałożenie sieci temporalnych wymiarów przekształcających się systemów rozwijającej się jednostki na relacyjną matrycę rodzajów zmian, wyróżnionych przez Overtona, może okazać się użyteczne dla pełniejszego zrozumienia ważnego aspektu rozwoju psychicznego: koordynacji czy synchronizacji procesów rozwojowych.

2.5. PODSUMOWANIE

W rozważaniach i badaniach nad naturą zjawiska rozwoju, psychologowie rozwojowi poszukują odpowiedzi na pytanie o charakter (jakie?) i przebieg (jak?) zmian rozwojowych. Starają się opisać cechy, rodzaje i wzory przekształcania się struktur psychicznych i zachowania ludzi w ciągu ich życia.

Większość badaczy reprezentujących tradycyjną psychologię rozwojową pojmuje rozwój jako stosunkowo długotrwały proces prawidłowo następujących po sobie zmian o charakterze progresywnym, w kierunku form czy stanów coraz bardziej zróżnicowanych i lepiej zorganizowanych. W ujęciu tym zmiany progresywne są wartościowane pozytywnie, a rozwój jest zwykle utożsamiany z postępem. Takie rozumienie rozwoju psychicznego zostało wypracowane na gruncie badań nad rozwojem dzieci i młodzieży, gdy zmiany są wyraziste i silnie związane z temporalnymi wzorami dojrzewania. W ujęciu tym rozwój psychiczny kończy się w dorosłości, w którym to okresie zwykle są lokowane standardy rozwoju, np. idealne, optymalne lub dojrzałe stany i formy struktur psychicznych oraz zachowania człowieka.

Badania podłużne nad zmianami w ciągu życia ludzkiego, a także badania mikrogenetyczne nad procesem powstawania (wyłaniania się) elementarnych zmian w funkcjonowaniu i rozwoju jednostki w bardzo krótkich okresach, pozwoliły zauważyć, że rozwój struktur psychicznych i zachowania ludzkiego nie jest monolitycznym procesem zmian wyłącznie progresywnych. Na podstawie wyników badań zarówno mikro-, jak i makrorozwojowych można z odpowiedzialnością stwierdzić, że zmiany mają różny charakter w różnych wymiarach i przebiegają w wielu kierunkach równocześnie, niezależnie od zakresu czasowego, w jakim są badane. Wbrew rozpowszechnionym

---

dza nas nie tylko wspomniany brak korelacji wielu zmiennych psychologicznych z wiekiem życia, ale także różnego rodzaju wykresy przebiegu zmian w badaniach poprzecznych nad rozwojem w ciągu życia, znaczonych wiekiem chronologicznym badanych, które przybierają kształt paraboliczny (odwróconego „U"), z długim okresem stabilizacji w średniej dorosłości.

[14] Dodać możemy, że jeszcze mniej wiemy o zmianach rozwojowych w percepcji czasu, jakie dokonują się w ciągu życia jednostki (McCormack i in. 1999).

[15] Zob. propozycja badania dynamiczności przekształceń rozwojowych na podstawie zdolności jednostki do wykrywania zmian (Bergman 2002).

[16] Neugarten (1964) twierdziła w takich przypadkach, że zmiany są punktualne (*in-time*) lub niepunktualne (*of-time*).

poglądom, zmiany regresywne zachodzą także w dzieciństwie, w procesie zaś pomyślnego starzenia się można zaobserwować kształtowanie się jakościowo nowych form zachowania, które nie występują we wcześniejszych okresach życia człowieka.

Pojęcie rozwoju we współczesnej psychologii oznacza proces systematycznych zmian w zachowaniu, które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia człowieka. Badane są zmiany (różnice) zarówno wewnątrzosobnicze, jak i międzyosobnicze.

We współczesnej psychologii rozwojowej brakuje jednej, ogólnej i wyczerpującej teorii opisującej rozwój psychiczny człowieka. Problem ten ma prawdopodobnie charakter bardziej ogólny i dotyczy braku metateorii w psychologii „w ogóle". Zbyt duża dowolność w przyjmowaniu założeń na temat natury zmian rozwojowych generuje wiele pozornych problemów w psychologii rozwojowej (jak np. ukierunkowanie, ciągłość, dziedzina rozwoju). Podzielamy pogląd, że podejście relacyjne do analizy zmian rozwojowych może przyczynić się do opracowania jakościowo nowej metateorii, pozwalającej lepiej zrozumieć naturę zjawiska rozwoju psychicznego.

SŁOWA KLUCZOWE

makrorozwój – długoterminowy proces zmian w psychice i zachowaniu, które pozwalają określić następstwo i finalny skutek przekształceń obserwowanych w danym okresie ciągu życia.

mikrorozwój – krótkotrwały proces stawania się i/lub wyłaniania się (*mikrogeneza*) nowych zjawisk w psychice i zachowaniu (nowe cechy, funkcje, czynności), obserwowanych w trakcie przechodzenia od jednego stanu do nowego.

plastyczność – prawdopodobieństwo lub łatwość, z jaką stosunkowo trwała i stabilna zmiana może powstać w psychice i zachowaniu jednostki w wyniku jej interakcji z otoczeniem.

relacyjność zmian – wzajemne stosunki (relacje) między zmianami, które zachodzą w tym samym czasie zarówno w jednostce, jak i w jej otoczeniu.

rozwój – proces systematycznych zmian w zachowaniu (różnic wewnątrz- i międzyosobniczych), które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia organizmu.

zmiana – różnica w stanie danego zjawiska dająca się zaobserwować w dwóch różnych punktach czasu.

ZADANIA KONTROLNE

1) Sporządź listę argumentów wspierających pogląd, że rozwój nie jest monolitycznym procesem zmian wyłącznie progresywnych.
2) Podaj przykłady zmian rozwojowych: (a) uniwersalnych; (b) wspólnych; (c) indywidualnych. Określ, które zmiany mają charakter jakościowy.
3) Wymień podstawowe różnice między podejściem mikro- a makroskopowym w badaniach nad zmianami w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka.
4) Zaplanuj badania nad procesem rozwoju myślenia u dzieci w wieku 5–7 lat w ujęciu mikro- i makrogenetycznym.
5) Zastanów się, czy wszystkie rodzaje przebiegu zmian, jakie obserwujemy w rozwoju człowieka, dają się zobrazować w sposób liniowy.

LITERATURA ZALECANA

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1). Warszawa: WN PWN.

Trempała J. (2000). Koncepcje rozwoju człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 256–282). Gdańsk: GWP.

3 MECHANIZM ZMIANY ROZWOJOWEJ

Janusz Trempała

Obok pytania o naturę rozwoju, które w psychologii zwykle sprowadzamy do kwestii charakteru zmian (*jakie?*) oraz ich przebiegu w rozwoju (*jak?*), drugim z fundamentalnych pytań, na które musi odpowiedzieć każda teoria rozwoju, w tym rozwoju psychicznego, jest pytanie o mechanizm lub mechanizmy zmiany rozwojowej (*dlaczego?*). Problem ten w psychologii zwykle sprowadzany jest do pytania o rolę dziedziczenia i dojrzewania biologicznego oraz środowiska i nabywania doświadczeń w procesie kształtowania się funkcji psychicznych. W postaci bardziej ogólnej pytano o rolę czynników endo- i egzogennych w rozwoju psychicznym.

O ile pytanie o naturę zmian ma charakter opisowy, o tyle pytanie o mechanizm ich powstawania wiąże się z dążeniem badaczy do wyjaśnienia genezy przejawów życia psychicznego. Obie kwestie są ze sobą ściśle powiązane. Z jednej strony, opis obserwowanych zmian weryfikuje przyjęte założenia teoretyczne i poszerza zrozumienie zasad rozwoju. Z drugiej jednak strony to, co czynimy przedmiotem obserwacji, wynika z przyjętych założeń teoretycznych na temat rodzajów zmian, ich przebiegu i powiązania z czynnikami je wyjaśniającymi. Poza faktami empirycznymi opisującymi zmiany, musimy podjąć wysiłek zrozumienia mechanizmu ich powstawania. Problemowi temu poświęcimy uwagę w prezentowanym rozdziale.

3.1. NATURA A KULTURA

Podejmując problem mechanizmu zmiany rozwojowej, nie sposób uciec od dyskusji nad dylematem „natura czy kultura". Spory w jego ramach są podejmowane na różnych płaszczyznach i powracają z różną częstotliwością od setek lat, dzieląc uczonych na zwolenników przeciwstawnych rozwiązań. Największe kontrowersje wzbudzały poglądy skrajne, prowadzące często do niepożądanych w nauce namiętności. Do takich zaliczyć należy doktrynę „dziedziczenia", wiązaną z ideologią prawicową i politycznym konserwatyzmem, oraz doktrynę „czystej tablicy" (łac. *tabula rasa*), wiązaną z lewicowością i politycznym liberalizmem.

Psychologia rozwojowa jako nauka o życiu wnosi istotny wkład do wiedzy w tym obszarze. Gromadzi dane empiryczne i stara się przybliżyć zrozumienie złożonych relacji między procesami dziedziczenia i dojrzewania biologicznego a środowiskiem i doświadczeniem indywidualnym, które jest aktywnie gromadzone i porządkowane przez jednostkę w historii jej życia.

3.1.1. Dziedziczenie i dojrzewanie

Dziedziczenie i dojrzewanie to dwa powiązane ze sobą mechanizmy, które tłumaczą rozwój wpływami wewnętrznymi (czynniki endogenne). W ujęciu tym, zmiany rozwojowe przebiegają w sekwencji zgodnej z programem ich dojrzewania, który został zapisany w odziedziczonym kodzie genetycznym.

Dziedziczenie jako mechanizm przekazu genetycznego. Geny jako podstawowe jednostki przekazu w procesie dziedziczenia zawierają w sobie program rozwoju. Są one fragmentami chromosomów zbudowanych z DNA (kwasu deoksyrybonukleinowego),

nitkowatych molekuł w kształcie długiej spiralnej drabiny (tzw. podwójna **helisa**). Zespół genów jednostki jako całość tworzy **genotyp** i stanowi o wyposażeniu genetycznym jednostki.

Jak dokonuje się przekaz wyposażenia genetycznego? Otóż, jądro każdej komórki ciała jednostki zawiera identyczny zestaw 46 chromosomów, z których każdy zawiera zestaw (**genom**) około 34 tys. genów[1] (czyli łącznie ponad 1,5 mln genów w każdej komórce). DNA, z którego zbudowany jest chromosom, posiada zdolność do samokopiowania, gdy komórka dzieli się (**mitoza**) w procesie wzrostu lub zastępowania uszkodzonej tkanki. W procesie podziału komórkowego chromosomy podlegają duplikacji, dzięki której każda z połówek komórki otrzymuje jedną z kopii z pełnym zestawem 46 chromosomów.

Jednakże **gamety**, tj. komórki rozrodcze (plemniki i komórki jajowe), zawierają 23 chromosomy, bez pary[2]. W momencie zapłodnienia plemnik przenika ścianę komórki jajowej i razem tworzą pojedynczą komórkę; 23 chromosomy plemnika i 23 chromosomy komórki jajowej łączą się w pełen zestaw 46 chromosomów zapłodnionej komórki, która następnie dzieli się wielokrotnie, duplikując każdy chromosom. Dzięki temu każda następna komórka wzrastającego ciała płodu zawiera identyczny zbiór chromosomów, pochodzący w połowie od matki i w połowie od ojca. Z czasem zaczynają się wykształcać wyspecjalizowane komórki (układu kostnego, nerwowego, mięśniowego itd.) – pod kontrolą genów odpowiedzialnych za produkcję określonej substancji chemicznej (protein), za jej skład i czas jej uwalniania. Można więc powiedzieć, że geny kontrolują proces wzrastania tkanki. Z tego punktu widzenia genotyp potraktować można jako program opisujący produkcję i regulację działania protein budujących nasze ciało (Plomin i in. 2001; Schaffer 2006b).

Wynikiem działania programu genetycznego jest **fenotyp**, jako widoczne, obserwowalne własności fizyczne i psychiczne jednostki. Nie zawsze jednak ten sam gen lub ich zespół prowadzi do powstania tej samej cechy fenotypowej. Fenotyp jest zwykle funkcją złożonego współdziałania wielu genów oraz interakcji określonego wyposażenia genetycznego i określonych wpływów środowiskowych[3]. Wprawdzie, pojedynczy gen w pewnych warunkach prowadzi do powstania prostej cechy fizycznej, np. kolor oczu czy włosów, zwykle jednak cechy kształtują się w efekcie współdziałania danego genu z innymi. Mówimy wówczas o **dziedziczeniu wielogenowym** lub wielogenowej determinacji cech.

Przyjmuje się, że wszystkie właściwości ludzkiego zachowania są dziedziczone wielogenowo, przy czym nie są one determinowane przez geny „wprost" czy w sposób bezpośredni. Dziedziczona jest raczej **wrażliwość** genetyczna na środowisko lub pewne **skłonności**, które mogą prowadzić do wykształcenia się określonych cech w rezultacie specyficznych doświadczeń czy stymulacji środowiskowej. Dziecko już w momencie narodzin przejawia tendencje do poszukiwania określonej stymulacji (doświadczeń) i reagowania na szczególnego rodzaju doświadczenia, np. poszukuje sutka piersi matki i uruchamia odruch ssania po napotkaniu odpowiedniej struktury sensorycznej, płacze w celu zwrócenia uwagi na siebie, dąży do bliskości oraz naśladuje dźwięki czy ruchy matki itp. Jest ono preadaptowane do życia i rozwoju (Schaffer 2006b; zob. Niemczyński 1980). W tym sensie, jakaś cecha zachowania nie jest „sama w sobie" wrodzona, lecz powstaje w interakcji z środowiskiem (zob. podrozdz. 3.2).

Dojrzewanie jako mechanizm regulacyjny wzrostu. Termin dojrzewanie wprowadzony został przez genetyków i embriologów do opisu zmian, jakie zachodzą w organizacji chromosomów w komórkach zarodkowych. Zakres jego zastosowań poszerzył się jednak, zarówno w literaturze biologicznej, jak i psychologicznej.

We współczesnej psychologii termin **dojrzewanie** odnosimy do wewnętrznych procesów wzrostu powodujących zmiany w zachowaniu i zwykle poj-

[1] Liczba ta została ustalona niedawno w ramach Projektu Badań nad Genomem Człowieka. W dotychczasowych oszacowaniach oczekiwano od 50 tys. do 100 tys. genów w jednym chromosomie (zob. Strelau 2000b; Plomin i in. 2001; Pinker 2005).

[2] Gamety powstają w podziale komórki, nazywanym **mejozą**, w którym chromosomy nie duplikują się: pary chromosomów rozdzielają się losowo, tak że nie wiadomo, który z dwóch chromosomów z pary znajdzie się w danej gamecie. Dziecko pary rodziców jest jedną z kilkudziesięciu trylionów możliwych kombinacji. Tłumaczy to różnice indywidualne oraz unikalność genetyczną każdej osoby.

[3] Zgodnie z koncepcją Watsona i Cricka, DNA jest podstawowym zapisem życia i rozwoju. Nie zakłócając podstawowego wykładu, należy jednak wspomnieć, że prawdopodobnie wiele ważnych dla życia zapisów jest zakodowanych poza DNA. Okazuje się, że jego nić w wielu miejscach pokryta jest dodatkową warstwą związków chemicznych (przyłączanych do niej pod wpływem doświadczeń i np. diety). Z punktu widzenia rozwoju organizmu, kod tej warstwy sprawuje dodatkową kontrolę, wyższego rzędu: uaktywnia lub hamuje ekspresję genów. Zakłada się, że zmiany w tej warstwie mają głównie charakter epigenetyczny, podczas gdy DNA pozostaje bez zmian. Koncepcja ta przyczynia się do lepszego zrozumienia m.in. interakcji geny–środowisko.

mujemy jako sekwencję organizmicznych zmian (w strukturach somatycznych czy neurofizjologicznych organizmu), zaprogramowanych w kodzie genetycznym, które warunkują kształtowanie się określonych funkcji czy całego zachowania jednostki w jej rozwoju.

Koncepcja dojrzewania wyrosła w psychologii z badań nad rozwojem motorycznym niemowląt i małych dzieci, w którym zmiany są szybkie i bardzo wyraziste, przez co dają się najłatwiej zrozumieć. Istotny wkład w kształtowanie tej koncepcji wniósł Arnold Gesell. Obserwując zachowanie niemowląt, stwierdził, że rozwoju nie można wyjaśnić w terminach popularnej wówczas behawioralnej teorii warunkowania (uczenia się). „Wzrost jest procesem tak zawiłym i tak precyzyjnym, że muszą istnieć potężne czynniki stabilizujące, raczej wewnętrzne niż zewnętrzne, które utrzymują równowagę ogólnego wzoru oraz kierunek tendencji wzrostowej. W tym sensie, dojrzewanie oznacza [*is, in a sence, **a name for***] ten regulacyjny mechanizm" (1933, za: McGraw, 1946, s. 336). Na podstawie zgromadzonych danych obserwacyjnych Gesell doszedł do wniosku, że zmiany w rozwoju motorycznym dziecka powstają zgodnie z odziedziczonym, biologicznym rozkładem czasowym i są wspólne dla wszystkich osobników w naszym gatunku. Wprowadził pojęcie **normy rozwojowej** jako przeciętnego wieku, w którym występuje nowa właściwość w zachowaniu dziecka. Jako zwolennik koncepcji stadium rozwojowego, opisywał szczegółowo sekwencje przekształcania się różnych form aktywności motorycznej dzieci. Obserwując zmiany w zachowaniu bliźniąt jednojajowych, z których jedno było specjalnie ćwiczone w zakresie jakiej czynności (np. w chwytaniu kuli), zauważył, że następują one mniej więcej w tym samym czasie. Na tej podstawie doszedł do wniosku, że mechanizmy dojrzewania są silniejsze niż wpływy ćwiczenia (Gesell 1946). Wnioski ze swoich badań nad rozwojem motorycznym uogólniał na cały rozwój psychiczny, stwierdzając, że „podstawowe konfiguracje, korelacje i następstwo wzorów zachowania są zdeterminowane procesami dojrzewania" (Gesell 1946, s. 329).

Koncepcja dojrzewania stworzyła pokusę utożsamienia rozwoju z dojrzewaniem i ścisłego wiązania zmian rozwojowych w zachowaniu ze zmianami organizmicznymi (z dojrzewaniem struktur organizmu). Błędem w tym podejściu było uogólnianie wyników badań nad rozwojem funkcji motorycznych na cały rozwój psychiczny, który jest bardziej skomplikowany. Współcześnie wiemy, że nawet wczesny rozwój funkcji motorycznych podlega bardziej złożonej kombinacji wpływów wewnętrznych i zewnętrznych, niż to wynika z koncepcji dojrzewania Gesella.

Na przykład, McGraw (1946), współpracowniczka Gesella, stosując ten sam co on paradygmat badania bliźniąt, dowiodła, że wprawdzie ćwiczenie nie przyspiesza rozwoju czynności filogenetycznych (ukształtowanych w filogenezie i dziedziczonych, takich jak np. chwytanie czy chodzenie), ale jest efektywne w przypadku czynności ontogenetycznych (nawet wspólnych dla gatunku, ale takich, których musimy się nauczyć, jak np. jazda na rowerze). Najnowsze badania pokazują ponadto, że podejmowana przez dziecko aktywność motoryczna, np. próby chwytania, stania czy chodzenia, ułatwiają rozwój struktur nerwowych i mięśniowych (Thelen, Smith 2006). Badania neurobiologiczne dowodzą, że pod wpływem stymulacji i aktywności własnej (uczenia się i ćwiczeń) nasz mózg zmienia się. Nawet najzagorzalsi zwolennicy doktryny dziedziczenia w psychologii przyznają, że kora mózgowa, chociaż nie jest *tabula rasa*, to jednak początkowo ma charakter **ekwipotencjalny**, czyli ma jednakową możliwość rozwoju we wszystkich kierunkach. Szczególną plastyczność kory mózgowej daje się zauważyć w okresie prenatalnym i wczesnego dzieciństwa (zob. np. Kaczmarek 2003; Pinker 2005). Ponadto, w badaniach nad zwierzętami dowiedziono, że neurogeneza jest możliwa nawet u dorosłych osobników. Nowe neurony mogą powstawać „z endogennej puli nerwowych komórek macierzystych w określonych obszarach mózgu ssaków (głównie w hipokampie), a ich tworzenie jest regulowane przez sygnały środowiskowe i endogenne. [...] Neurogenezie sprzyja aktywacja funkcji poznawczych: wzbogacone środowisko i aktywność intelektualna" (Vetulani 2007, s. 116).

Podważone zostało więc podstawowe założenie koncepcji dojrzewania. Okazuje się, że zależność między dojrzewaniem struktury a rozwojem funkcji jest obustronna. Niemniej jednak koncepcja dojrzewania nadal jest stosowana jako jedna z użytecznych w analizie zmian zachowania. Z dojrzewaniem wiążemy głównie te zmiany w zachowaniu, których czas występowania i charakter są względnie niezależne od ćwiczenia czy doświadczenia. Na przykład, jeśli dzieci z plemienia Hopi, którym krępowano, i te, którym nie krępowano ruchów ciała po urodzeniu, rozpoczynały chodzić mniej więcej w tym samym czasie, wówczas mamy podstawy, aby powiedzieć, że chodzenie jest prawdopodobnie uzależnione w większej mierze od dojrzewania niż uczenia się.

Podjęcie perspektywy ciągu życia ludzkiego we współczesnej psychologii wymaga też refleksji nad

starzeniem się[4], które z biologicznego punktu widzenia może być pojmowane jako mechanizm działający jakby odwrotnie do dojrzewania, jako odpowiedzialny za naturalne ubytki, spadki czy osłabienie organizmu. Wyniki badań psychologicznych w tym zakresie prowadzą do podobnych jak w przypadku dojrzewania konkluzji.

W badaniach nad funkcjami wykonawczymi starszych ludzi opisywane są dwie przeciwstawne tendencje. Z jednej strony, obserwowane jest nasilenie problemów poznawczych na skutek **naturalnego spowolnienia** przebiegu procesów regulujących przepływ krwi i metabolizm mózgowy i/lub spadku szybkości przewodzenia pobudzeń, np. na skutek ubytków w mielinizacji włókien nerwowych, lub też osłabienia powiązań międzykomórkowych, np. z powodu niewłaściwego funkcjonowania neuroprzekaźników. Procesami tymi wyjaśniany jest ogólny spadek czasów reakcji prostej i czasów reakcji w rozpoznawaniu bodźców, a także inteligencji „szybkościowej" (mierzonej zadaniami wykonywanymi pod presją czasu) oraz inteligencji płynnej (głównie pamięci operacyjnej i rozumowania indukcyjnego; zob. Horn, Donaldson 1980; Lezak 1995; Nęcka 2003; Trempała 2003; Jodzio 2008).

Z drugiej strony, mamy do czynienia z **mechanizmami kompensacji**[5], które „z powodzeniem można rozpatrywać nie tylko na płaszczyźnie neurofizjologicznej, lecz także psychologicznej" (Jodzio 2008, s. 20). Niektóre wyniki badań wskazują, że w okresie starzenia się, funkcje wykonawcze wymagają większej niż dawniej integracji systemu poznawczego, aby aktywność jednostki miała nadal celowy i wybiórczy charakter. Ludzie starsi stosują jakościowo nowe strategie zapamiętywania (zob. Schneider 2000; Vetulani 2007) i planowania (Phillips, Mac Leod, Kliegel 2005, za: Jodzio 2008), które wskazują na bardziej całościowy (angażujący całość podsystemów funkcji) i raczej kompensujący sposób funkcjonowania pamięci w porównaniu z ludźmi młodymi[6]. Ponadto, nawet krótkotrwały, intensywny trening intelektualny ludzi w podeszłym wieku poprawia wykonanie zadań w testach inteligencji do poziomu, który charakteryzował te osoby przed przejściem na emeryturę (Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006). Wynika z tego, że ludzie starsi tracą nie tyle kompetencję poznawczą, ile raczej sprawność w wykonywaniu zadań intelektualnych. Okazuje się również, że osoby aktywne i lepiej wykształcone (a właściwie dłużej kształcące się) wykazują mniejsze ubytki w funkcjonowaniu poznawczym (Horn, Donaldson 1980), nawet w zakresie pamięci operacyjnej (Morra, Vigliocco, Penello 2001). Zależność między biologicznym programem ubytków i osłabienia w okresie późnej dorosłości a psychicznymi procesami adaptacji wydaje się więc również obustronna. Przez analogię do tego, co mówiliśmy o dojrzewaniu, można przyjąć, że z naturalnym starzeniem się organizmu wiązać należy głównie te zmiany w funkcjonowaniu, których czas występowania i charakter są względnie niezależne od ćwiczenia czy doświadczenia.

3.1.2. Środowisko i nabywanie doświadczeń

Stanowisko przeciwstawne do omówionego głosi, że zmiany rozwojowe są spowodowane głównie wpływami środowiskowymi, które wyjaśnić można mechanizmami nabywania doświadczeń (uczenia się).

Badania nad rolą środowiska w rozwoju człowieka mają długą tradycję. Najbardziej skrajne w tym zakresie stanowisko wiążemy z radykalnym przekonaniem Watsona (1925/1990) o tym, że każde zdrowe niemowlę można, przez odpowiedni trening (warunkowanie reakcji), dowolnie ukształtować, czyniąc zeń wysokiej klasy specjalistę lub złoczyńcę. Znaczenie czynników środowiskowych podkreślano także w koncepcjach zakładających interakcję organizmu z otoczeniem, np. ważną rolę „bliskiej przestrzeni" w teorii konwergencji czynników endo- i egzogennych Sterna (1927), lub rolę czynników socjokulturowych, ułatwiających rozwój poznawczy czy językowy w koncepcji „strefy najbliższego rozwoju" Wygotskiego (1989). Nowe

[4] W tym miejscu mamy na myśli „normalne starzenie się", tj. zmiany w funkcjonowaniu, które mają swój czas historyczny i prowadzą w sposób nieuchronny do spadku czy osłabienia funkcji, niezależnie od stymulacji środowiskowej czy aktywności jednostki (Lezak 1995). Ponadto, w języku polskim odróżnić należy dwa znaczenia terminu „starzenie się", które można spotkać w literaturze anglojęzycznej, tj. „starzenie się" jako posuwanie się w czasie, osiąganie zaawansowanego wieku, bez zasadniczych zmian w funkcjonowaniu (*aging*), oraz jako postępujące uszkodzenia w funkcjonowaniu, prowadzące nieuchronnie do zniedołężnienia jednostki (*senescene*). W pierwszym przypadku mówić możemy o „pomyślnym starzeniu się", w drugim – o „złym starzeniu się", a nawet patologicznym, gdy w procesie tym ujawniają się zespoły chorobowe (np. otępienie i inne często sprzężone choroby somatyczne; zob. rozdz. 19).

[5] Określenie „mechanizm kompensacji" w tym miejscu ma inne znaczenie niż w psychopatologii rozwoju czy psychologii rehabilitacyjnej. Kompensacja jest mechanizmem rozwojowym, działającym w różnych punktach ontogenezy, w znaczeniu zawartym w modelu Selekcja–Optymalizacja–Kompensacja (SOC) Baltesa (zob. rozdz. 4).

[6] Spowolnienie ludzi starszych w rozwiązywaniu zadań poznawczych wynika prawdopodobnie również z tego powodu.

spojrzenie na problem środowiskowych uwarunkowań zachowania i rozwoju człowieka umożliwiła koncepcja „układów" (*settings*) w psychologii środowiskowej Barkera (1968), a także propozycja Bronfenbrennera (1981) systemowej analizy ekologii rozwoju oraz koncepcja „niszy" rozwojowej, którą odnajdujemy także w badaniach nad genetyką zachowania (Scarr, McCarmey 1983; Scarr 1992).

Środowisko jako źródło bodźców i informacji. Termin **środowisko** sugeruje, że mówimy o „czymś", co otacza punkt środkowy. W psychologii środowiskiem zwykle nazywamy względnie trwały układ elementów otoczenia człowieka (rzeczy i innych ludzi), z którymi pozostaje on w określonych stosunkach jako jeden z elementów swojego środowiska (zob. Tomaszewski 1975). Zgodnie z takim rozumieniem, można powiedzieć, że środowisko jest zawsze „czyjeś" oraz że jednostka jest jego integralną częścią. W badaniach psychologicznych powszechnie przyjmuje się, że zrozumienie i wyjaśnienie zachowania jednostki jest możliwe jedynie w powiązaniu z sytuacyjnymi uwarunkowaniami, w jakich zachowanie to jest podejmowane. Funkcjonowanie i rozwój jednostki nie dają się oderwać od środowiska. Jest ono źródłem bodźców wywołujących reakcje człowieka oraz źródłem informacji na temat świata i siebie samego, ważnych z punktu widzenia adaptacji.

Mimo że czynnikom zewnętrznym przypisywana jest ważna rola w kształtowaniu się ludzkiego zachowania, to jednak terminologia, którą posługujemy się w psychologicznych analizach środowiska, jest uboga i nie zawsze jasno zdefiniowana. Wydaje się, że w badaniach psychologicznych zbyt małą wagę przywiązujemy do tego, co zwykliśmy dosyć dowolnie określać jako środowisko, otoczenie, sytuację czy kontekst. Mówiąc o **środowisku** jako względnie trwałym układzie elementów, najczęściej mamy na myśli ogół czynników oddziałujących na zachowanie jednostki, które różnią się: rodzajem (np. fizyczne, społeczne, kulturowe); charakterem (naturalne vs. sztuczne, rzeczywiste/obiektywne vs. spostrzegane/subiektywne); odległością (bliższe, dalsze); czy relacją do zachowania jednostki (normalne, trudne, optymalne) itd., (zob. Trempała 1973; Tomaszewski 1975; Magnusson, Stattin 2006). Termin **otoczenie** zwykle stosujemy, gdy mówimy o zewnętrznym wobec jednostki układzie elementów środowiska. O **sytuacji** mówimy zwykle, gdy myślimy o aktualnym układzie czynników, które oddziałują w danym czasie na zachowanie jednostki. Natomiast **kontekst** jest definiowany jako układ elementów powiązanych z sobą w całość, która nadaje znaczenie częściom (Cole, Cole 1989) i bywa traktowany jako ogół właściwości zewnętrznych, stanowiących układ odniesienia, np. w percepcji czy rozumowaniu jednostki (zob. Butterworth 1992) lub w ujęciu systemowym, jako układ współzależnych zmian na różnych poziomach organizacji świata (np. biologicznym, fizycznym, społecznym), w którym „zakorzeniona" jest zmiana obserwowana w zachowaniu jednostki (zob. Pepper 1942; Riegel 1975; Lerner, Skinner, Sorell 1980).

Z psychologicznego punktu widzenia, ważne jest, by, mówiąc o wpływach czynników środowiskowych na rozwój jednostki, poczynić rozróżnienie między środowiskiem jako źródłem stymulacji zmysłowej i środowiskiem jako źródłem informacji, czyli między rzeczywistością, „jaką ona jest" w zmysłach, i tą, którą spostrzegamy oraz subiektywnie interpretujemy (Magnusson, Stattin 2006). Aktualne środowisko fizyczne może prowadzić do automatycznych reakcji bez udziału procesów interpretacyjnych. Dzieje się tak w przypadku wielu reakcji biologicznych czy lękowych w odpowiedzi na bodźce fizyczne. Taki sposób pojmowania stymulacji środowiskowej przyjmowany jest często w badaniach eksperymentalnych. Środowisko jest jednak dla jednostki przede wszystkim źródłem informacji o świecie i sobie samej, potrzebnych w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami, w planowaniu i podejmowaniu adekwatnych działań. Przez asymilowanie nowych doświadczeń do istniejących struktur i ich akomodację, tworzy się nowy system, uwikłany w stałą interakcję ze środowiskiem na różnych poziomach jej złożoności (zob. **całość jako dynamiczny system**, m.in. podrozdz. 3.3.2).

Środowisko charakteryzuje zmienność. Trudno wyobrazić sobie czyjeś życie i rozwój w środowisku, którego własności fizyczne, społeczne i psychologiczne są stałe. Stymulacja środowiskowa składa się z całych serii nowych sytuacji, w konfrontacji z którymi jednostka podejmuje aktywność, zmieniającą często dalszy bieg jej życia i rozwoju. Człowiek zmienia się w zmieniającym się środowisku.

Wydaje się jednak, że zaniedbaliśmy w psychologii rozwojowej badania nad zmiennością środowiska, którą charakteryzuje nie mniejsza dynamika zmian niż w funkcjonowaniu jednostki oraz w rozwoju struktur i procesów psychicznych. Brak szerszego zainteresowania różnorodnością i dynamiką zmian w środowisku został prawdopodobnie spowodowany rozpowszechnionym wśród psychologów: (1) przekonaniem o **uniwersalnym** i względnie **stałym** charakterze położenia ludzi w określonym wieku, które

w naszych badaniach różnicujemy zwykle w bardzo ogólnych kategoriach zmiennych socjodemograficznych, jak np. płeć, miejsce zamieszkania, struktura rodziny, wykształcenie rodziców; (2) przekonaniem o **instytucjonalizacji cyklu życia** społecznego (zob. Kohli, Meyer 1986) i o stałych wzorach zmian w zachowaniu ludzi wraz z ich wiekiem, związanych z normatywnymi wydarzeniami, określanymi często jako krytyczne lub przełomowe, jak np. pójście do szkoły, podjęcie pracy zawodowej czy przejście na emeryturę (zob. Baltes 1987; Rutter 1996); i w końcu, (3) przekonaniem o tym, że dla indywidualnego rozwoju empirycznie ważne są tylko **zdarzenia znaczące**, np. historyczno-społeczne, jak wojny czy kryzysy społeczne i ekonomiczne (np. Elder 1974) lub losowe zdarzenia krytyczne o charakterze indywidualnym, na które nie mamy wpływu, np. wypadki czy choroby (zob. Powell 1983). Przekonania te wydają się być błędne z co najmniej trzech powodów.

Po pierwsze, badania demograficzne i socjologiczne pokazują, że położenie rozwojowe ludzi, w tym najbliższy kontekst rozwojowy, zwany przez Bronfenbrennera prymarnym, a obejmujący np. strukturę rodziny czy jej zasoby finansowe, zmienia się wielokrotnie w ich życiu, mimo że w okresach tych nie występowały wojny, kryzysy ekonomiczne czy społeczne (Shanahan, Sulloway, Hofer 2000).

Po drugie, wielu badaczy wskazuje współcześnie na rozregulowanie (*deregulation*) cyklu życia w społeczeństwach Zachodu, które przejawia się głównie we wzroście liczby zdarzeń nienormatywnych (jak np. separacja, rozwód, utrata pracy, cykliczność w zatrudnieniu) oraz w zmianach zakresu wiekowego realizacji wielu zadań rozwojowych (jak np. podejmowanie zatrudnienia przed ukończeniem edukacji, późniejszy wiek zawierania małżeństw, rodzenia dzieci, przyspieszone emerytury; Wrosch, Freund 2001; Liberska 2002; Trempała 2004).

Po trzecie, badania nad stresem przekonują, że dla istotnych zmian w ludzkim funkcjonowaniu, ważniejsze niż wydarzenia znaczące (tzw. „makrozdarzenia) są drobne, codziennie powtarzające się kłopotliwe zdarzenia życiowe (*hassles*), jak np. niepowodzenia w szkole, w pracy, kłótnie z kolegami, z żoną, korki uliczne (zob. np. DeLongis i in. 1982; Russell, Davey 1993). Częstość, dynamika zmian oraz sekwencje doświadczanych przez jednostkę zdarzeń tworzą jej indywidualną historię życia codziennego.

Rozważania tego rodzaju uświadamiają, z jednej strony, że badania w sztucznych warunkach laboratoryjnych, z udziałem obcych ludzi i w krótkich przedziałach czasu mają swoje ograniczenia, a, z drugiej strony, że warunki życia człowieka nie są i nie mogą być traktowane w badaniach psychologicznych jako zjawiska statyczne. Zmieniają się one w czasie i tworzą różne sekwencje o różnej dynamice zmian, współwystępujących z przemianami w strukturze psychicznej i zachowaniu rozwijającej się jednostki. Ponadto, środowisko może tworzyć skorelowane całości czynników współwystępujących i działających interaktywnie (zob. **interakcje środowisko–środowisko**, podrozdz. 3.2.3).

Modele rozwoju psychicznego powinny więc, w szerszym zakresie niż to czyniły dotychczas, opisywać i wyjaśniać, obok indywidualnej dynamiki zmian w strukturach psychicznych i zachowaniu, również wzory zmian w środowiskowych warunkach życia i rozwoju człowieka.

Nabywanie doświadczeń jako mechanizm zmian. W koncepcjach zakładających, że czynniki środowiskowe odgrywają podstawową rolę w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka, powstawanie zmian rozwojowych jest wyjaśniane mechanizmami nabywania doświadczeń[7]. W koncepcjach tych zmiana traktowana jest jako efekt kumulowania się doświadczeń lub skutków uczenia się, a także jako rezultat konstruowania obrazu świata i siebie samego we własnej aktywności jednostki, podejmowanej w interakcjach z otoczeniem. W każdym z tych ujęć akcentowana jest rola dorosłych, którzy w kształtowaniu zachowań dziecka wykorzystują nagrody, kary czy przykłady (**teoria uczenia się**) albo wspomagają jego aktywność własną (**konstruktywizm społeczny**).

Przekonanie o tym, że rozwój jednostki można wyjaśnić uczeniem się związków między bodźcami i reakcjami oraz nawykami zachowania i ich generalizacją, ukształtowało się w pierwszej połowie XX wieku na gruncie behawioryzmu. Fundamentalne w tym zakresie znaczenie miało odkrycie przez Pawłowa odruchu warunkowego u psów, które uczyły się znaczenia bodźca, początkowo neutralnego, przez skojarzenie go z innym bodźcem znaczącym (tzw. **warunkowanie klasyczne**). W badaniach eksperymentalnych dowiedziono, że podobnie można warunkować zachowania dziecka. W ujęciu tym dziecko jest biernym przedmiotem oddziaływań lub pasywnym obserwatorem zmian w środowisku zewnętrznym, a istotą uczenia się jest bierne patrzenie i mechaniczne kojarzenie bodźców oraz reakcji, które to

[7] Dyskusja na temat sposobów pojmowania terminu „doświadczenie" zob. Tyszkowa (1988).

procesy nie wyjaśniają jednak bardziej złożonych aspektów rozwoju. Zakres wyjaśniania rozwoju w teorii uczenia się poszerzyło odkrycie przez Skinnera **warunkowania instrumentalnego**, w ramach którego uczenie się rozpoczyna spontaniczne zachowanie dziecka. Prowadzi ono do różnych konsekwencji: nagradzających, które wzmacniają reakcje i powodują ich częstsze podejmowanie (wzmocnienia pozytywne), oraz karzących, które są wygaszane i eliminowane z repertuaru zachowań dziecka (wzmocnienia negatywne). Mimo że koncepcja uczenia się instrumentalnego dostrzega znaczenie własnej aktywności dziecka (przypadkowej, metodą prób i błędów) oraz relacji między jego zachowaniem a reakcjami na to zachowanie otoczenia (np. rodziców, wychowawców), to jednak – podobnie jak w koncepcji uczenia się klasycznego – dziecko traktowane jest jako *tabula rasa*. W drugiej połowie XX wieku doszło jednak do „przesunięcia poznawczego" w teorii uczenia się społecznego, zaproponowanej przez Bandurę, która ewoluowała w kierunku społeczno-poznawczej teorii uczenia się (zob. Bandura 1977, 1986). Zauważył on, że zachowań ludzkich nie można wyjaśnić wyłącznie za pomocą mechanizmów warunkowania. Stwierdził, że uczenie się przez dziecko polega również, jeśli nie głównie, na obserwowaniu i naśladowaniu innych ludzi, przez wykonywanie ruchów i wydawanie dźwięków podobnych do tych, jakie uprzednio wykonywał obserwowany człowiek, czyli model. Nabywanie nowych wzorów zachowania na drodze obserwowania innych ludzi je przejawiających, Bandura nazwał **uczeniem się obserwacyjnym**. W tego rodzaju uczeniu się dziecko przejmuje cały wzór zachowania bardzo szybko, często zaledwie po jednej jego ekspozycji. Dziecko może podjąć dane zachowanie w dowolnym momencie, nawet odległym czasowo, gdy tylko nadarzy się odpowiednia okazja, zaistnieje odpowiednia sytuacja. Zachowanie to nie musi mieć wartości instrumentalnej, może być nawet szkodliwe z punktu widzenia biologicznego (np. palenie papierosów). W końcu, uczenie się obserwacyjne nie wymaga ćwiczenia w nabywaniu wzoru zachowania. W serii ciekawych eksperymentów nad modelowaniem zachowań, głównie dzieci, Bandura i jego współpracownicy dowiedli, że w procesie naśladownictwa istotną rolę odgrywają **wzmocnienia zastępcze**. Dziecko obserwuje bowiem konsekwencje, jakie spotykają innych po podjęciu określonych działań: czy uzyskali oni nagrody, czy też kary oraz jakie stany emocjonalne towarzyszyły im w trakcie lub po wykonaniu tych działań (np. manifestacje dumy lub wstydu). Można więc powiedzieć, że w procesie obserwowania innych, dziecko uczy się również motywacji leżącej u podstaw nabywanych wzorów zachowania.

Teoria uczenia się społecznego Bandury poszerzyła znacząco zakres wyjaśniania zmian w zachowaniu ludzkim i znalazła zastosowanie w wielu obszarach praktyki społecznej, w tym głównie w wychowaniu społecznym. Początkowo jednak koncepcja ta, podobnie jak inne podejścia do uczenia się, koncentrowała uwagę na związkach między strukturą stymulacji (zachowaniami modela) a strukturą zachowania jednostki (zachowaniem osoby badanej), pomijając procesy wewnętrzne, których Bandura nie badał, chociaż zakładał ich pośredniczący charakter. W rewizji swojej teorii, którą nazwał społeczno-poznawczą (1986), podjął próbę opisania tych procesów. Opierając się na założeniach wypracowanych w podejściu procesualnym, wyróżnił cztery różne, lecz powiązane ze sobą podprocesy uczenia się obserwacyjnego: uwagę, zapamiętywanie/przechowywanie, motoryczną reprodukcję/wytwarzanie i motywacyjne pobudzenie. Wyjaśniając naśladownictwo, Bandura zakłada, że bodźce modelowe są przedmiotem uwagi dziecka, są kodowane, przypominane i reprodukowane stosownie do potrzeb bieżącej sytuacji. Równocześnie wskazuje, że wraz z wiekiem dziecko koduje swoje obserwacje symbolicznie, początkowo na poziomie wyobrażeń wzrokowych, a wraz z wiekiem coraz częściej na poziomie werbalnym. Staje się ono zdolne do uogólniania reguł, którymi kieruje się w swoim zachowaniu. W ten sposób, mechanistyczna koncepcja człowieka, który jest biernym odbiorcą stymulacji zewnętrznej, została zastąpiona w teorii uczenia się koncepcją jednostki proaktywnej, zdolnej do samoorganizacji i samoregulacji, aktywnie uczestniczącej w uczeniu się (Bandura 1995, 2001). Koncepcja podmiotu aktywnego w kształtowaniu siebie i swego losu jest rozwijana współcześnie w różnych kierunkach badań nad osobowością (zob. Mischel 2004). W polskiej literaturze, w nurcie tym mieści się oryginalna koncepcja „autora siebie" Kazimierza Obuchowskiego (2002, 2007) oraz koncepcja autonomicznych procesów rozwojowych Adama Niemczyńskiego (1994; zob. rozdz. 4).

Przekonanie o tym, że człowiek bierze udział w kształtowaniu swojego losu i przez aktywne organizowanie doświadczeń gromadzonych w interakcjach z otoczeniem ma wpływ na własny rozwój, leży u podstaw podejścia określanego jako **konstruktywizm**. W podejściu tym, zmiany nie zależą wyłącznie od odziedziczonych programów dojrzewania, ani wyłącznie od stymulacji środowiskowej i uczenia się skutków działania. Zachowanie jednostki zależy głównie od

zrozumienia swoich relacji z otoczeniem: znaczeń nadawanych elementom środowiska i relacjom zachodzącym między nimi. Pogląd, że umysł jest aktywny oraz że istotą poznania ludzkiego jest własna aktywność konstrukcyjna podmiotu, wiążemy w psychologii rozwojowej głównie z teorią rozwoju poznawczego Piageta (zob. rozdz. 4). Przeciwstawił się on mechanistycznemu sposobowi pojmowania zmian rozwojowych, wskazując na organizację struktur psychicznych podmiotu oraz na jego własną aktywność jako źródło tych zmian. Prace Piageta (zob. np. 1966b, 1981b), głównie nad związkiem działania praktycznego z myśleniem oraz nad procesami **równoważenia** struktur poznawczych, spowodowały, że w analizie mechanizmów zmiany rozwojowej przestaliśmy koncentrować uwagę na czynnikach zewnętrznych, poprzedzających zmiany w zachowaniu czy organizacji struktur psychicznych, dostrzegając zasadniczą rolę w tym względzie w aktywności własnej rozwijającego się dziecka. W ujęciu Piageta, obraz świata w poznaniu jednostki nie jest kopią obiektywnej rzeczywistości. Dziecko aktywnie selekcjonuje i interpretuje napływające informacje o świecie, na aktualnym poziomie rozwoju (organizacji) struktur umysłowych (wiedzy), dostosowując je do istniejących (**asymilacja**) lub przetwarza je, dostosowując już istniejące struktury wewnętrzne do asymilowanych (**akomodacja**). Stosując dostępne w danym momencie rozwoju strategie poznawcze, konstruuje nowe, stopniowo coraz bardziej złożone struktury. Mechanizm ten Piaget traktował jako naturalny, właściwy dla gatunku, zakodowany w odziedziczonym planie „dojrzewania" funkcji, który determinuje uniwersalną sekwencję stadiów ich przekształcania się. Pogląd o szczególnej roli własnej aktywności konstrukcyjnej dziecka w rozwoju umysłowym podzielał również Wygotski (1978, 1989). Jednakże w porównaniu z Piagetem, przywiązywał on większą wagę do kontekstu społecznego, kultury, w której dziecko jest zanurzone, oraz interakcji społecznych, głównie z dorosłymi opiekunami, posiadającymi bogatsze doświadczenie i wiedzę o świecie. Dowodził, że wszystkie wyższe czynności psychiczne (myślenie, uczenie się, rozwiązywanie problemów) muszą początkowo powstać we wspólnym działaniu dziecka z kompetentnymi dorosłymi, a dopiero potem zostają uwewnętrznione. Stanowisko zakładające, że znaczenie i organizacja doświadczeń mają źródło w społecznych interakcjach, aktywnie podejmowanych przez jednostkę, nazywane jest **konstruktywizmem społecznym** (i przeciwstawiane piagetowskiemu konstruktywizmowi biologicznemu; zob. Overton 2006). Zdaniem Wygotskiego, istotną rolę w rozwoju poznawczym odgrywa mowa ludzka – jako narzędzie myślenia, ale także jako środek komunikacji społecznej, umożliwiającej opiekunom przekazywanie dziecku skumulowanego w pokoleniach doświadczenia (wartości i wiedzy)[8]. Dzięki mowie możliwe są dialog i współpraca w relacjach dorosły–dziecko, wspomagające odkrywanie znaczeń i rozwiązywanie problemów/zadań leżących w **strefie najbliższego rozwoju** dziecka (zob. rozdz. 4). Problem interakcji dziecko–dorosły, jako społecznego kontekstu rozwoju, oraz zagadnienie współpracy dziecka z osobami bardziej kompetentnymi były podejmowane zarówno w badaniach nad rozwojem poznawczym (np. Bruner 1980, 1992), jak i społeczno-moralnym (zob. Schaffer 1971, 2006b), znajdując zastosowanie w tzw. nauczaniu rozwijającym (Tałyzina 1980) oraz w poznawczo-rozwojowych strategiach edukacji moralnej (Trempała 1994). Również badania nad **pamięcią autobiograficzną** – jako podstawą kształtowania się doświadczenia indywidualnego (zob. Maruszewski 2000) – pokazują, że rozmowy z dorosłymi ułatwiają dziecku nadawanie znaczeń przeszłym zdarzeniom i ujmowanie ich w formę narracji o własnej historii życia (Reese 2002).

Warto podkreślić, że rola dorosłych czy też osób bardziej kompetentnych zmienia się w procesie nabywania przez dziecko doświadczenia wraz z jego wiekiem. Dziecko staje się coraz bardziej samodzielne w dokonywaniu wyborów i coraz bardziej świadome swoich możliwości oraz swojego udziału we własnym rozwoju. Coraz częściej podejmuje aktywność wykraczającą poza ograniczenia środowiska, przez dostosowywanie warunków zewnętrznych do własnych potrzeb. Badania nad **proaktywnością** w karierze (zob. Bańka 2005) czy też nad **aktywnością prospektywną** młodzieży (zob. Liberska 2002; Czerwińska-Jasiewicz 2007; Katra 2008) dowodzą, że świadome zaangażowanie we własny rozwój wrasta znacząco w okresie adolescencji i charakteryzuje dalszy ciąg życia człowieka.

[8] Dyskusja na temat zależności poznania od kultury w literaturze polskiej zob. Haman (1985), Kielar-Turska (1994). Proces przekształcania czynności zewnętrznych podmiotu w jego czynności wewnętrzne w polskiej psychologii rozwojowej określany jest terminem **interioryzacja** (Przetacznikowa, za: Kielar-Turska 1994), obok terminu **internalizacja**, stosowanego głównie w psychologii społecznej – na oznaczenie procesu asymilacji przez jednostkę norm, wartości i postaw reprezentowanych przez grupę społeczną. Interioryzacja społecznego doświadczenia może być ujmowana w kategoriach transmisji (pasywne przejmowanie, np. w teorii uczenia się społecznego) lub transformacji (aktywne przekształcanie, charakterystyczne dla podejścia konstruktywistycznego); zob. Kielar-Turska (1994).

Koncepcja człowieka jako podmiotu aktywnie uczestniczącego we własnym rozwoju jest współcześnie akceptowana przez większość psychologów rozwojowych, mimo iż proces konstruowania struktur doświadczenia indywidualnego nie jest jasny i budzi spory.

Postpiagetowskie badania nad **wczesnymi kompetencjami poznawczymi**[9] (Donaldson 1986; zob. także Nęcka 2003a) oraz badania nad dziecięcymi **teoriami umysłu**[10] (Karmiloff-Smith 1992; zob. też Kielar-Turska 2000; Białecka-Pikul 2002) pokazują, że dziecko rodzi się wyposażone biologicznie nie tylko w odruchy sensomotoryczne oraz mechanizm równowagi między procesami asymilacji i akomodacji, którymi Piaget wyjaśniał powstawanie nowych struktur umysłowych w aktywności konstrukcyjnej dziecka. Dane empiryczne wydają się wskazywać na to, że dysponuje ono także wiedzą pojęciową i jest wyposażone w wiele mechanizmów nabywania wiedzy o świecie, np. na temat języka (Chomsky), stałości przedmiotu, przestrzeni i przyczynowości (Baillargeon, Spelke), które są gotowe do działania już w pierwszych miesiącach życia, pod warunkiem wystąpienia właściwej stymulacji sensorycznej (zob. np. Vasta, Haith, Miller 1995). Stanowisko to czasami określane jest jako **neonatywizm** (Fischer, Bidell 2006; Schaffer 2006a). Nie jest ono jednak jednorodne.

Część badaczy wyjaśnia powyższe wyniki badań nie tyle odziedziczonymi modułami mózgowymi (modułowość, Fodor), ile modułami wbudowanymi w umysł dziecka (ukrytymi teoriami, Gopnik), które są podatne na stymulację środowiska. Dowodząc, że dzieci bardzo wcześnie w rozwoju kierują się wiedzą pojęciową, nie wykluczają **uczenia się statystycznego** (*statistical learning*; Saffran, Aslin, Newport 1996): małe dziecko, traktowane jako układ uczący się, jest zdolne do wykrywania cechy wspólnej dla klasy przedmiotów, a także zależności przyczynowych w świecie na podstawie obserwowanej częstotliwości występowania właściwości doświadczanej stymulacji (zob. Gopnik i in. 2001; Shulz, Gopnik 2004)[11]. Nie wykluczają również konstruktywizmu w kształtowaniu się ludzkiego poznania. Dziecko nie tylko testuje hipotezy na temat otaczającego świata na podstawie posiadanej „wiedzy w głowie" (zob. np. Karmiloff-Smith, Inhelder 2006), lecz dochodzi do jego zrozumienia także na drodze społecznej praktyki nadawania znaczeń oraz interpretowania doświadczanych sytuacji i zdarzeń (Nelson 1996; Hunt 2003). Złożony proces aktywnego strukturowania i restrukturowania doświadczenia indywidualnego gromadzonego przez jednostkę w jej interakcjach z otoczeniem zachodzi w ciągu całego życia (Tyszkowa 1988; Stemplewska-Żakowicz 1996).

3.2. GENY A ŚRODOWISKO

Jak wskazują wcześniejsze rozważania, spór o to, czy dziecko rodzi się jako *tabula rasa*, współcześnie nie ma już sensu. Wyniki badań empirycznych dowodzą, że rodzi się ono zaprogramowane do poszukiwania właściwej stymulacji i do reagowania na określone doświadczenia. Z drugiej strony, nawet genetycy zachowania dostrzegają rolę środowiska w aktywizowaniu skłonności genetycznych oraz w powstawaniu różnic indywidualnych (Plomin 1994).

W ostatnich dziesięcioleciach jesteśmy świadkami „nowego otwarcia" w debacie nad rolą dziedziczenia i środowiska w kształtowaniu się zachowań ludzkich. Postęp technologiczny końca XX wieku umożliwił nowe odkrycia w neurobiologii, neuropsychologii, genetyce zachowania, a także w psychologii ewolucyjnej, z których wiele uznać należy za zaskakujące. Warto zastanowić się nad znaczeniem niektórych z tych odkryć dla psychologii rozwojowej, głównie w zakresie genetyki zachowania.

3.2.1. Odziedziczalność cech zachowania

W genetyce zachowania wpływy genów, środowiska oraz ich interakcje zwykle badane są w próbach – jak się przynajmniej zakłada – dobrze określonych genetycznie i obejmują studia nad bliźniętami jedno- i dwujajowymi w rodzinach naturalnych i adopcyjnych[12]. W badaniach tych zwykle poszukuje się

[9] Właściwie powinniśmy mówić o „przedwczesności" tych kompetencji (*precocity*) w stosunku do ustaleń Piageta, akceptowanych przez prawie pół wieku w psychologii rozwojowej.

[10] Określenie „teoria umysłu", odnoszone do systemu wiedzy czy spójnych twierdzeń o umyśle, pozwalających przewidywać zachowania innych, zaczyna budzić dyskusję. Okazuje się, że tę kompetencję posiadają dzieci, ale także zwierzęta, np. małpy, a nawet kruki (Tilszer 2008): obserwacje ich zachowań odpowiadają założeniom powszechnie znanego testu fałszywych przekonań, stosowanego w badaniu „teorii umysłu" małych dzieci (dyskusja na temat wad tego testu zob. Białecka-Pikul 2007, s. 23–36).

[11] Nie można wykluczyć, że jego podstawą może być analiza statystycznych właściwości sytuacji bodźcowej już w życiu płodowym (zob. rozdz. 6).

[12] Bliźnięta jednojajowe rozwijają się z jednej, tej samej, zapłodnionej komórki jajowej, a więc mają ten sam **genotyp**. Bliźnięta dwujajowe powstają z dwóch osobno zapłodnionych jaj, a więc mają różne genotypy. Można założyć, że pod względem

trzech źródeł zmienności (zob. Oniszczenko 2000; Plomin i in. 2001): (1) **wariancji właściwej dla czynników genetycznych**, tj. czynnika addytywnego (geny dziedziczone przez potomstwo od rodziców) oraz nieaddytywnego (geny niezwiązane z dziedziczeniem, tj. mutacje); (2) **wariancji wyjaśnionej wpływami środowiska wspólnego** (np. podobieństwo w rodzinie lub sąsiedztwie albo różnice międzykohortowe); (3) **wariancji związanej z różnicami we wpływach środowiskowych**, tj. niepodzielanych wpływów środowiska specyficznego (które wyjaśniają różnice indywidualne między rodzeństwem lub między członkami kohorty). Dodatkowym źródłem zmienności w tych badaniach jest błąd pomiaru, traktowany zwykle jako „szum informacyjny", który jednak – warto to zauważyć – związany jest głównie ze zmiennością środowiskową.

Badania podejmowane w paradygmacie genetyki zachowania prowadzą wielu autorów do stwierdzenia, że różnice środowiskowe mają ograniczony wpływ na kształtowanie się zachowań i rozwój osobowości człowieka. Oszacowania wielkości tego wpływu nie są jednak zgodne. Współczynniki odziedziczalności[13] przybierają różną wartość w przedziale od 0,25 do 0,75 w zależności od rodzaju badanej właściwości zachowania (cechy), a także od stosowanych metod badawczych (Plomin 1994; Plomin i in. 2001). Najczęściej spotykamy oszacowania, z których wynika, że wpływami genetycznymi łącznie daje się wytłumaczyć około 40% obserwowanych różnic indywidualnych w badaniach nad osobowością. Pomijając 20% błąd pomiaru, pozostała zmienność wiąże się z wpływami środowiska, przy czym najmniejszą część wariancji (ok. 5%) daje się wytłumaczyć wpływami środowiska wspólnego (Loehlin 1992, za: Shanahan, Sulloway, Hofer 2000). Jan Strelau (2000b) podaje, że w przypadku inteligencji wpływ czynnika genetycznego wydaje się być nieco większy i jego udział dochodzi do 50%, ale – jego zdaniem – wzrasta równocześnie udział środowiska wspólnego, który wyjaśnia około 25% wariancji. Podejmowane próby uśredniania wyników różnych badań na ten temat pozwalają przyjąć – zdaniem niektórych autorów – że wpływ genów wyjaśnia przeciętnie około 50% zmienności wszystkich cech ludzkiego zachowania, wpływ zaś środowiska wspólnego najwyżej do 10% tej zmienności (zob. Pinker 2005).

Sądzić należy, że jest jeszcze za wcześnie na uogólnienia dotyczące wkładu czynników genetycznych i środowiskowych w zmienność ludzkiego zachowania. Oszacowania tego rodzaju uznać należy za bardzo przybliżone i chociaż prowadzą do obiecujących wniosków, to jednak wyników ostatecznych nie możemy być jeszcze pewni (Pedersen, Reynolds 2002).

Po pierwsze, trudno jest porównywać genetyczne oszacowania inteligencji mierzonej poziomem wykonania zadań intelektualnych z oszacowaniami odziedziczalności cech osobowości, badanej zwykle metodami opierającymi się na zeznaniach introspekcyjnych osób (*self-reports*). W pierwszym przypadku, analizy odziedziczalności odnoszą się do sprawności, a w drugim, do tego, co ludzie opowiadają na swój temat.

Po drugie, współczynniki odziedziczalności są różne nie tylko w zależności od zastosowanej metody i mierzonej cechy zachowania, ale także w zależności od wieku osób, w którym są badane (zob. dalej).

Po trzecie, jeśli nawet niektórzy badacze, dążąc do uogólnień, w jakiś sposób uśredniają różne szacunki, to wydaje się, że w swoich wnioskach przeceniają efekty genetyczne, skoro nie wyjaśniają one więcej niż 50% zmienności (zob. np. Pinker 2005). Problem przybiera postać sporu o to, czy szklanka jest w połowie pełna, czy też w połowie pusta.

W końcu, zbyt mało jeszcze wiemy o mechanizmach wielogenowego dziedziczenia złożonych cech, a do takich należą cechy zachowania człowieka. Lepsze poznanie **interakcji gen–gen** i mechanizmów kontroli ekspresji genów ma kluczowe znaczenie na obecnym etapie badań nad powiązaniami między określonymi odcinkami DNA a określonymi właściwościami zachowania (uzależnieniami, agresją, inteligencją itp.). Chodzi np. nie o to, aby znaleźć jeden gen dla jakiejś cechy, lecz wiele genów powiązanych z tą cechą w sposób probabilistyczny, a nie deterministyczny (Plomin i in. 2001).

W kontekście tych rozważań warto wspomnieć, że w badaniach nad odziedziczalnością napotykamy wiele problemów bardziej ogólnej natury, w tym etycznych, w rozstrzyganiu których istotny udział mogą mieć psychologowie. Na przykład, pojawiające się ostatnio wyniki badań empirycznych pokazują, że ludzie różnie reagują na informacje o genetycznych predyspozycjach, zdiagnozowanych w ba-

genetycznym różnią się między sobą tak samo jak każda inna zwykła para rodzeństwa. W metodzie tej ponadto zakłada się, że bliźnięta wychowywane razem w tej samej rodzinie dzielą wspólne środowisko, wychowywane zaś osobno (np. w rodzinach adopcyjnych), poza okresem wspólnego środowiska prenatalnego, rozwijają się w różnych środowiskach.

[13] Współczynnik odziedziczalność (h^2) jest miarą statystyczną opisującą proporcję obserwowalnej wariancji fenotypowej, którą można wyjaśnić wariancją genotypową (zob. Oniszczenko 2000, s. 214–216). Przybiera on wartość od 0 do 1 lub wyrażany jest w procentach.

daniach przesiewowych (np. dotyczących chorób nowotworowych) i nie wszyscy dobrze sobie z nimi radzą. Wydaje się, że dotyczy to szczególnie osób, które przejawiają wysoki poziom lęku w sytuacji bezpośrednio poprzedzającej testowanie genetyczne. U osób z tej grupy, u których stwierdzono predyspozycje do choroby, wysoki poziom lęku utrzymuje się nawet po roku od diagnozy (Ertmański i in. 2009). Coraz bogatsza oferta ośrodków wykonujących, za coraz niższe kwoty, diagnozę predyspozycji genetycznych stawia przed nami nowe zadania w zakresie pomocy psychologicznej, w tym profilaktyki, i szerszej edukacji społecznej, wyjaśniającej probabilistyczny charakter mechanizmów dziedziczenia.

3.2.2. Geny a środowisko w ciągu życia ludzkiego

Dyskusję nad związkami genotypu ze środowiskiem ożywiły ostatnio badania rozwojowe nad zmianami w wielkości wpływu dziedziczenia wraz z wiekiem badanych. Od czasu badań przeprowadzonych po II wojnie światowej przez Aleksandra Łurię nad pamięcią bliźniąt jedno- i dwujajowych, przyjęło się uważać, że wraz z wiekiem (ale także wraz z poziomem rozwoju badanej funkcji psychicznej) wzrasta rola wpływów środowiska i maleje rola dziedziczenia. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku pojawiały się jednak dane niezgodne z tymi oczekiwaniami. Porównania danych w planie poprzecznym, obejmującym cały wymiar życia człowieka, wskazują na przykład, że 50% zmienności w zakresie inteligencji u dorastających dzieci można wiązać z dziedziczeniem, podczas gdy wskaźniki odziedziczalności tej cechy w drugiej połowie życia wzrastają do około 80%. Dane są jeszcze bardziej intrygujące w przypadku oszacowań zmian zachodzących wraz z wiekiem, a dotyczących wielkości wpływu środowiska wspólnego na inteligencję. Według różnych szacunków, wskaźnik ten we wczesnym dzieciństwie może wynosić nawet 30–40%, w adolescencji wykazuje istotny spadek i obniżając się w dalszym życiu, zbliża się do zera w późnej dorosłości. Równocześnie pojawiały się wyniki krótkoterminowych badań podłużnych nad inteligencją, wskazujące na silny wpływ stabilizujący czynników genetycznych (Plomin, Owen, McGuffin 1994).

Dane te wzbudziły tryumf wśród zwolenników doktryny dziedziczenia. Pinker (2005) uznał, że rosnące wraz z wiekiem współczynniki odziedziczalności są argumentem obalającym mit roli środowiska w rozwoju człowieka. Harris (2000), wskazując na stosunkowo niski odsetek wariancji wyjaśnionej wpływem środowiska wspólnego, stwierdza, że rola środowiska rodzinnego w rozwoju dzieci i młodzieży jest znikoma i sugeruje, że ważniejszą rolę w rozwoju jednostki odgrywa środowisko pozarodzinne, w tym głównie **socjalizacja rówieśnicza**[14].

Dotychczasowe stwierdzenia empiryczne wymagają jednak rewizji w świetle publikowanych coraz częściej wyników badań podłużnych w tym zakresie[15]. Już pierwsze próby analizy kohortowo-sekwencyjnej (zob. podrozdz. 5.3) wykazały spadek odziedziczalności zdolności poznawczych (tj. inteligencji ogólnej, płynnej i szybkościowej) w wieku między 60 a 80 rokiem życia oraz wzrost wpływu środowiska specyficznego u ludzi w podeszłym wieku (Finkel i in. 1998). Stwierdzenia te zostały potwierdzone przez Reynolds, która, wraz z zespołem współpracowników, podjęła badania podłużne nad zdolnościami poznawczymi (werbalnymi, płynnymi, pamięcią i szybkością percepcyjną) w ramach programu Badań nad Starzeniem się Szwedzkich Bliźniąt (SATSA; Reynolds i in. 2002, 2005). Wyniki tych badań prowadzą do trzech ważnych wniosków. Po pierwsze, wprawdzie dziedziczenie ma większy wpływ na wariancję poziomu zdolności, lecz stopień tych zmian w czasie jest u badanych bliźniąt efektem głównie wpływów specyficznego środowiska. Po drugie, okazało się, że wariancja genetyczna zmian ogólnej zdolności poznawczej (*principal component*) w przedziale wieku od 50 do 80 roku życia przybiera kształt odwróconej litery U, wskazując na istotny spadek wpływu dziedziczenia po 65 roku życia: odziedziczalność tłumaczy 91% ogólnej wariancji zdolności

[14] Zdaniem krytyków, teza ta odbiera rodzicom wiarę w ich możliwości oddziaływania na zachowanie i rozwój dziecka, a w wychowaniu rodzinnym może doprowadzić do postawy zwanej **fatalizmem pedagogicznym**. Podkreślają oni, że wielu ludzi może wpływać na życie dziecka i jego rozwój, nie wyłączając znaczącego wpływu rodziców (zob. Bornstein 2006). Zaznaczyć jednak należy, że Harris w konkluzji swojej słynnej książki nie kwestionuje poglądu o wzajemnym przywiązaniu dzieci i rodziców, o zależności dzieci od rodziców, ani tego, że rodzice uczą dzieci zachowań, które są im potrzebne poza domem. Wydaje się więc, że jej koncepcja socjalizacji rówieśniczej nie zakłada, że dzieci mogą się obyć bez rodziców (zob. Plomin i in. 2001, okno 15.1).

[15] Plany badań podłużnych pozwalają odstąpić od statycznego porównywania współczynników odziedziczalności i zastosować bardziej dynamiczne modele analizy trajektorii zmienności (np. biometryczny model ukrytego wzrostu – *biometrical model of latent growth*, zob. McArdle i in. 1998), w ramach których analizowane mogą być, obok wariancji międzyosobniczych, również wariancje wewnątrzosobnicze (*raw variance*) oraz obok wariancji w poziomie badanych zdolności, również wariancje w stopniu zmian ich poziomów.

poznawczych w wieku 65 lat oraz 76% w wieku 80 lat[16]. Po trzecie, wariancje zmian specyficznego środowiska, przeciwnie, pokazują przebieg w kształcie litery U: początkowy spadek tej wariancji i gwałtowny wzrost między 70 a 80 rokiem życia (odpowiednio: *Var* = 9,38 i *Var* = 23,12). Warto w tym miejscu zauważyć, że w badaniach starzejących się szwedzkich bliźniąt, wariancja środowiska wspólnego była bliska lub równa zeru i nie zmieniała się istotnie wraz z ich wiekiem.

3.2.3. Współdziałanie genów i środowiska w ciągu życia

Przytoczone tu dane pokazują, że wzory zmian w wariancji środowiskowej i genetycznej, obserwowane w ciągu życia ludzkiego, są bardziej złożone niż oczekiwano na podstawie wyników badań poprzecznych. Niektórzy badacze zwracają uwagę na to, że użycie określenia **interakcje geny–środowisko** niczego nie wyjaśnia, lecz samo wymaga wyjaśnienia (Rutter, Pickles 1991). Statystyczne schematy myślenia na temat oszacowanych wariancji środowiskowej i genotypowej, w kategoriach proporcji wkładów w zmiany zachodzące wraz z wiekiem człowieka, mają ograniczone zastosowanie w zrozumieniu tego mechanizmu[17]. Ani geny, ani środowiska, w których rozwija się człowiek, nie działają oddzielnie (zob. **całość jako dynamiczny system**, podrozdz. 3.2.3). Każde ludzkie zachowanie ma swoją genetyczną podstawę, środowiskowy kontekst i ramy czasowe. Bardziej właściwe wydaje się więc poszukiwanie uwikłanych w wielowymiarową współzależność procesów genetycznych i środowiskowych, przebiegających w czasie.

Obecnie dyskutowanych jest kilka hipotez na temat współdziałania genów i środowiska, akcentujących w mniejszym lub szerszym zakresie rolę czynników genetycznych lub środowiskowych oraz czasu powstawania efektów ich współdziałania (np. Reynolds i in. 2005; Elder, Shanahan 2006).

- **Efekt spustowy**. Odziedziczone wzory zachowań, w postaci skłonności do określonego zachowania, wymagają odpowiedniej stymulacji zewnętrznej, która musi zwykle wystąpić w odpowiednim momencie rozwoju jednostki – np. model poruszającej się matki-gęsi aktywizuje wzór „podążania za nią" przez gąsięta. Z drugiej strony, znaczące zdarzenia życiowe mogą uwolnić zaburzenia w zachowaniu u ludzi o skłonnościach do określonych zaburzeń, np. depresję czy niepokój.
- **Efekt prewencyjny**. Brak w doświadczeniu życiowym człowieka czynników środowiskowych uwalniających zaburzenia u osób na nie podatnych, zapobiega ich powstawaniu. Funkcję prewencyjną spełnia również kontrola społeczna zachowań związana z wymaganiami norm, wartościami czy życiem religijnym, które np. obniżają konsumpcję alkoholu, mimo lub wbrew skłonnościom genetycznym.
- **Efekt uszkodzeń i ubytków**. Dotyczy samoistnych procesów mających swój początek we wczesnym rozwoju i nasilających się w późnym wieku, np. w postaci wzrastającego znaczenia lub kumulowania się uszkodzeń i ubytków oraz coraz mniejszej zdolności i/lub możliwości zewnętrznych ich naprawiania w okresie starzenia się.
- **Efekt selekcyjny**. Niektóre elementy genotypu (*allele*), które „nie dożywają" późnego wieku, powodują określone uszkodzenia w fenotypie ludzi, spełniając funkcję selekcyjną, szczególnie w okresie późnej dorosłości. W tych kategoriach zwykle interpretowany jest spadek sprawności intelektualnej i spowolnienie u ludzi starszych.
- **Efekt kompensacyjny**. Wzbogacona stymulacja środowiskowa może uaktywniać potencjał kompensujący ubytki i uszkodzenia, którym dysponuje jednostka. Dowodzą tego zarówno badania nad zwierzętami hodowanymi w różnych warunkach stymulacji środowiskowej, jak i efekty różnego rodzaju treningów funkcji poznawczych czy tzw. zajęć kompensacyjno-wyrównawczych w edukacji szkolnej.

Wszystkie procesy genetyczne i środowiskowe są związane z wiekiem (*age-graded*). Wszystkie one działają razem i przypuszczamy, że zmieniać może się jedynie ich znaczenie w różnym czasie historii życia jednostki. Na przykład, w dzieciństwie ważną rolę odgrywają biologiczne programy dojrzewania funkcji, ale także procesy społecznej kontroli, której rola może wzrastać w okresie wkraczania w dorosłość i słabnąć lub wzrastać w starości, w zależności

[16] Oszacowania te we wcześniejszych badaniach zespołu Chandry Reynolds były niższe i wynosiły odpowiednio: 80% i 62% (zob. Reynolds i in. 2002). Różnice te spowodowane są tym, że w późniejszych analizach wprowadzono poprawki na nierzetelność, których brakuje w innych tego rodzaju badaniach (zob. Reynolds i in. 2005).

[17] Niestety, mimo powszechnie deklarowanej akceptacji założeń nt. współzależności efektów genetycznych i środowiskowych, dyskusja jest często sprowadzana do statycznych modeli interakcji statystycznej, cofając debatę nad interakcją w psychologii do jej początków, tj. dwukierunkowej zależności addytywnych czynników (zob. podrozdz. 3.3.2).

od indywidualnej historii życia jednostki (zob. dalej **interakcje środowisko–środowisko**). Starzenie się charakteryzują np. uszkodzenia i ubytki genetyczne, ale ich skutki mogą być kompensowane zmiennymi środowiskowymi, o czym świadczą cytowane wyniki badań podłużnych Reynolds (Reynolds i in. 2005) nad zdolnościami poznawczymi, które wskazują na równoczesny spadek zmienności genetycznej i zdecydowanie większy wzrost zmienności środowiskowej w końcowym okresie życia starszych ludzi (w wieku powyżej 70 lat; zob. także **dojrzewanie**, podrozdz. 3.1.1).

W dyskusji nad współzależnością genotypu i środowiska w rozwoju człowieka, wyróżniane są dwie jej formy: interakcje geny–środowisko i korelacje geny–środowisko (zob. Plomin i in. 2001; Schaffer 2006a). Opisują one różne aspekty wzajemnych powiązań między genotypem a środowiskiem.

Interakcje geny–środowisko dotyczą genetycznej wrażliwości na środowisko i opisują podatność jednostki o określonych skłonnościach genetycznych na określoną stymulację środowiskową. Niestety, badań na ten temat jest stosunkowo mało, a ich wyniki nie są jednoznaczne. Większość z nich dotyczy psychopatologii rozwojowej (Plomin i in. 2001). Dowiedziono, że wpływ stresujących wydarzeń życiowych jest silniejszy w przypadku jednostek o wyższym ryzyku genetycznym depresji (Kendler i in. 1995). Podobnie stwierdzono, że zachowania przestępcze najczęściej podejmowane są przez jednostki adoptowane, których zarówno rodzice biologiczni, jak i adopcyjni mają również kryminalną przeszłość (Bohman 1996). Dowiedziono również, że skuteczność stosowanych przez rodziców sposobów dyscyplinowania zależy od odziedziczonego przez dziecko temperamentu: dzieci lękliwe są bardziej wrażliwe nawet na drobne oznaki niezadowolenia rodziców, a nielękliwe wymagają silniejszych oddziaływań (Kochańska 1997). Przykłady te wskazują, że pewne zachowania, które kiedyś wiązano głównie z czynnikami środowiskowymi, mogą, przynajmniej częściowo, być wyjaśnione pośredniczącym wpływem czynników genetycznych.

Korelacje geny-środowisko dotyczą stopnia zgodności doświadczeń indywidualnych z genetycznym wyposażeniem i opisują tendencję jednostki do życia w środowiskach odpowiadających swoim cechom genetycznym. Istnieją trzy rodzaje korelacji geny–środowisko: pasywna, reaktywna i aktywna. **Pasywna korelacja** występuje np. wtedy, gdy dzieci dziedziczące od rodziców wysoką inteligencję przejmują w wychowaniu środowisko rodzinne skorelowane z ich genetycznymi właściwościami (bogate w księgozbiory, stymulujące rozmowy itp.). **Reaktywne korelacje** zachodzą wtedy, gdy jednostka wywołuje u innych (np. u rodziców czy wychowawców) pewne konkretne zachowania w wyniku swoich wrodzonych właściwości, np. dziecko z natury weselsze i bardziej uspołecznione będzie spotykało się z bardziej pozytywnymi reakcjami ze strony innych. **Aktywne korelacje** dotyczą przypadków, w których jednostka sama poszukuje, wybiera lub nawet tworzy środowiska, które są zgodne z jej genetycznymi predyspozycjami (tzw. **nisze** rozwojowe) – np. dzieci agresywne częściej i dłużej oglądają filmy lub programy telewizyjne nasycone agresywnymi treściami, preferują kontakty z kolegami o podobnych skłonnościach czy zainteresowaniach.

Występowanie tych korelacji wykazuje tendencję do zmiany wraz z wiekiem życia. Korelacje pasywne i reaktywne charakteryzują głównie wczesne dzieciństwo. Dopiero później, szczególnie w okresie adolescencji, gdy jednostka zaczyna dokonywać samodzielnych wyborów, dominują korelacje aktywne (Schaffer 2006b).

Wyniki badań nad genetyką zachowania uświadamiają znaczenie czynników genetycznych, ale skłaniają także do innego myślenia o środowisku. Podkreślają rolę czynników środowiskowych w aktywizowaniu skłonności genetycznych, ale również pokazują, że ludzie sami poszukują stymulacji lub kształtują swoje doświadczenie częściowo także z powodów genetycznych (Scarr 1992).

Odkrycia genetyki na temat interakcji i korelacji geny–środowisko nie mogą jednak przysłaniać faktu, że zmienne środowiskowe mogą tworzyć skorelowane całości czynników współwystępujących i współdziałających hamująco na ekspresję cech genetycznych. Tak jak zachowanie wyznaczone jest nie jednym, lecz wieloma powiązanymi ze sobą genami, tak samo związane jest z wieloma czynnikami środowiskowymi. Dowodzą tego wyniki badań mówiące o wielości środowiskowych czynników ryzyka w nieprzystosowaniu (Rutter 1990) czy też o różnej wartości stymulacyjnej środowisk życia w wyznaczaniu fenotypowego nasilenia cech temperamentu (Zawadzki 2002). W takich przypadkach, zdaniem Eldera i Shanahana (2006), można mówić o **interakcjach środowisko–środowisko**, szczególnie wtedy, gdy wpływy odległych sobie układów (*settings*), w jakich żyje i rozwija się jednostka, nie dają się wyjaśnić w sposób addytywny.

W dyskusji nad rolą genów i środowiska warto również zwrócić uwagę na badania, które pokazują,

że możliwe jest **eksperymentalne manipulowanie ewolucją** organizmów (Flatt, Kawecki 2007)[18]. Wyniki eksperymentów ewolucyjnych mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia zmian, jakie dokonywały się i dokonują w antropogenezie, czyli w historii rozwoju naszego gatunku.

W końcu, aby genetyka zachowania stała się naprawdę rozwojową, musi poszerzyć swój model wyjaśniania, który zwykle jest ograniczony do statystycznej analizy dwukierunkowych relacji między działaniem genów i środowiska zewnętrznego w ciągu życia ludzi (Gottlieb 2003). Dalej przedstawimy argumenty dowodzące, że interakcje te mają bardziej złożony i bardziej dynamiczny charakter (zob. też podrozdz. 5.1).

3.3. W KIERUNKU OGÓLNEGO MODELU WYJAŚNIANIA ZMIAN ROZWOJOWYCH

W badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka doszło do dwóch ważnych przełomów, które zmieniają w sposób istotny nasze myślenie o tym zjawisku. Pierwszy z nich dotyczy rozumienia jego natury (zob. rozdz. 2). Jego istotą jest przesunięcie uwagi badaczy z tego, co jest **uniwersalne** i **stałe**, na to, co jest **indywidualne** i **zmienne** w rozwoju. Drugi przełom dotyczy rozumienia mechanizmów rozwojowych i wiąże się z przesunięciem zainteresowań badaczy z **reaktywności** na **aktywność własną** podmiotu uczestniczącego w swoim rozwoju.

O ile dostrzeżenie wyjątkowości i plastyczności zmian rozwojowych wiązało się z „wyjściem" poza jednowymiarowe i jednokierunkowe modele przebiegu zmian klasycznej psychologii rozwoju dzieci i młodzieży, o tyle idea aktywności własnej podmiotu uczestniczącego w swoim rozwoju wyrosła z dostrzeżenia wielowymiarowej, systemowej organizacji świata, której człowiek jest częścią, co spowodowało przyjęcie podejścia dynamicznego w analizie ludzkiego zachowania i rozwoju.

3.3.1. Rozwój jako funkcja ogólnej sytuacji

Istotny wkład w kształtowanie się dynamicznego podejścia do analizy zmian w zachowaniu człowieka wniósł Kurt Lewin. Jego idee są dyskutowane do dziś i inspirują nowe badania w wielu obszarach nauk społecznych (zob. Trempała, Pepitone, Raven 2006)[19].

W klasycznym opracowaniu teoretycznym *Conflict between Aristotelian and Galileian Modes of Thought in Psychology* (1931), Kurt Lewin przedstawił w elegancki sposób argumenty uzasadniające trafność badania dziecka w bieżącej, konkretnej, ogólnej sytuacji, której jest ono częścią (model ten nazywał galileuszowskim). Dowodził, że wnioskowanie na podstawie wartości przeciętnych o konkretnym, szczególnym przypadku jest niemożliwe. Koncepcje przeciętnego dziecka i przeciętnej sytuacji są abstraktami, które nie mają żadnego zastosowania w badaniu dynamiczności (zob. Lewin 1935, s. 1–42). Odrzucając badania skoncentrowane na przeciętnych tendencjach czy też na najczęściej obserwowanych zachowaniach (model ten nazywał arystotelesowskim), podjął próbę całościowej analizy zmian w strukturze aktywnej osoby (zob. badania **skoncentrowane na zmiennych** vs. **na osobie**, rozdz. 5). Przekonywał, że użyteczna teoria, to teoria wielowymiarowa, prowadząca do badań nad interakcją w sieci zmiennych, nie dających się zredukować do porównań par zmiennych typu „bodziec–reakcja", i postulował badanie konkretnych zachowań w kontekście złożonych współuwarunkowań (zob. dalej **holizm**). Podkreślał równocześnie, że bodziec „wolny od kontekstu" może być iluzją (zob. **kontekstualizm**, podrozdz. 3.3.3).

Wychodząc od założeń psychologii postaci i teorii systemów, Lewin sformułował psychologiczną **teorię pola** (*Field Theory*), której główną tezą było twierdzenie, że zachowanie i rozwój[20] są funkcją ogólnej sytuacji, zarówno stanu osoby (P), jak i otoczenia (E), jako konstelacji dwóch grup zmiennych, wzajemnie zależnych od siebie (Lewin 1935; 1936/1966; 1946). Jednakże kluczowym elementem jego rozważań był nacisk na środowisko psychologiczne – w przeciwieństwie do konkretnego, obiektywnego czy fizycznego. Kierunek zachowania dziecka – jego

[18] W ciekawym eksperymencie ewolucyjnym Tadeusz Kawecki podawał hormon młodości (JHa, *methoprene*) larwom muszek, co spowodowało przyspieszenie płodności, ale równocześnie skrócenie długości życia tych osobników w fazie lotnej. Efekt ten był odmienny w przypadku 19 generacji muszek żywionych JHa w fazie lotnej. W linii tej zaobserwowano wydłużanie się życia bez strat w zakresie płodności.

[19] W literaturze podkreślany jest wkład Lewina do psychologii społecznej i osobowości. Zapominamy natomiast, że był przede wszystkim psychologiem dziecięcym; najważniejsze koncepcje rozwijał na podstawie badań dzieci i młodzieży; w Berlinie i później w Stanach Zjednoczonych (na uniwersytetach Cornell i Iowa) pracował cały czas na etatach profesora psychologii dziecięcej, aż do 1941 r. (na 5 lat przed swoją śmiercią), gdy utworzył Centrum Badania Procesów Grupowych w MIT.

[20] Zastanawiające jest pomijanie w literaturze psychologicznej faktu, że słynna formuła zachowania Lewina odnosi się również do rozwoju. Pisał on: „In summary, one can say that behavior and development depend upon the state of the person and his environment, $B=F(P,E)$" (Lewin 1946, s. 792), podkreślając, że zachowanie i rozwój podlegają tym samym prawom.

zdaniem – może być zrozumiany jedynie w kategoriach sił obecnych w danym środowisku psychologicznym, o których decyduje samo pojawienie się wszystkich rzeczy i zdarzeń, ale głównie ze względu na ich funkcjonalne możliwości (zob. Baldwin 1968).

Układ sił obecnych w polu psychologicznym w danym czasie Lewin nazywał **przestrzenią życia** (*life space*). Dążąc do zbudowania trafnej teorii zachowania, uznał, że musi ona uwzględnić dynamikę rozwojową, przestrzeń życia zmienia się bowiem istotnie wraz z wiekiem życia człowieka. Rozwój Lewin wiązał głównie z dwoma procesami: (a) z różnicowaniem się i (b) zmianami w plastyczności przestrzeni życia (zob. **plastyczność**, m.in. podrozdz. 2.4.1), ale także z (c) rekonstrukcją osobistych znaczeń oraz z (d) hierarchiczną organizacją i (e) funkcjonalną integracją przestrzeni życia jako całości w różnych wymiarach czasu i „realizmu–braku realizmu" (Lewin 1936/1966, 1946; zob. też Baldwin 1968).

Myślenie o rozwoju jako procesie zmian w polu dynamicznych związków organizmu z jego otoczeniem (w przestrzeni życia) leży u podstaw zdecydowanej większości współcześnie rozwijanych koncepcji. Punktem wyjścia systematycznych analiz rozwojowych są różne wersje teorii pola, np.: model **proces–osoba–kontekst** w ekologicznej teorii rozwoju Bronfenbrennera (1981); koncepcja dynamicznego **systemu osoba–otoczenie PE** w holistyczno-interakcyjnym modelu rozwoju Magnussona (1990; Magnusson, Stattin 2006); koncepcja geometrycznej **czasoprzestrzeni dynamicznego systemu** van Geerta (1988; Kunnen, Bosma, van Geert 2001); metafora **siatki konstrukcyjnej** (Bidell, Fischer 1992; Fischer, Bidell 2006). Dynamiczno-strukturalne założenia teorii pola odnajdziemy w wielu innych koncepcjach, np. w teoriach kontekstualno/dialektycznych (zob. Lerner, Skinner, Sorell 1980). Topologiczny model interakcji osoba–otoczenie jest jednak współcześnie ujmowany w sposób bardziej całościowy i dynamiczny.

3.3.2. Rozwój jako funkcjonowanie w procesie zmian o charakterze adaptacyjnym

W poprzednim rozdziale wskazywaliśmy, że we współczesnej psychologii rozwoju człowieka zarysowuje się coraz powszechniej akceptowane stanowisko, zgodnie z którym, nie tylko coraz większe zróżnicowanie, uporządkowanie czy integracja, ale także pojawienie się nowej organizacji struktur i procesów oraz stosunków jednostki z otoczeniem wydaje się być istotną cechą zmiany rozwojowej. W najogólniejszym ujęciu, rozwój organizmu odnosi się do każdej progresywnej lub regresywnej zmiany w jego rozmiarze, kształcie i/lub funkcji oraz oznacza ciągłą ich reorganizację, a także powstawanie nowych ich postaci, w procesie zintegrowanego funkcjonowania, umożliwiającego osiąganie bieżących celów (zob. np. Baltes 1987; Magnusson 1990; Cairns, Cairns 2006; Magnusson, Sattin 2006). Rozwój psychiczny w takim ujęciu „może odbywać się tak długo, jak długo działają struktury organizmu, a nie tylko dopóty, dopóki trwa ich budowanie" (Tyszkowa 1988, s. 45).

U podstaw tego podejścia leżą dwa założenia. Po pierwsze, że każda jednostka rozwija się i funkcjonuje jako pewna całość. Po drugie, że właściwością procesu rozwojowego jednostki w ciągu całego jej życia jest funkcjonalna interakcja.

Całość jako system dynamiczny. Dynamiczny system jest zwykle rozumiany jako złożona organizacja, składająca się z wielu części, z których każda spełnia właściwą sobie funkcję i działa według właściwych sobie zasad, pozostając we wzajemnej zależności z innymi częściami (zob. Bertalanffy 1950). W kategoriach systemów dynamicznych można opisywać powiązania neuronalne, organizację zachowania człowieka, relacje rodzinne, działalność zakładów przemysłowych, instytucji kulturalnych czy, w końcu, rzeczywistość mikro- i makrofizyczną. Dlatego koncepcja ta może być stosowana w wielu dziedzinach badań.

Do podstawowych zasad, według których działa system dynamiczny, można zaliczyć (Schaffer 2006a):

- **Całościowość**. System jest zintegrowaną całością, co znaczy, że jest czymś więcej niż tylko sumą jego części. Własności systemu nie można poznać na drodze badania pojedynczych jego komponent: część ma sens w ramach całości.
- **Integralność podsystemów**. Złożone systemy składają się z podsystemów, z których każdy jest również systemem działającym według własnych praw: prawa działające na poziomie danego podsystemu, nie wyjaśniają tego, co się dzieje na innych poziomach.
- **Stałość i zmiana**. System może być otwarty na zewnętrzne wpływy. Początkowo jest oporny na zmianę, dążąc do stałości. Gdy okazuje się to niemożliwe, system zmienia się jako całość, nawet wtedy, gdy wpływy zewnętrzne oddziałują tylko na jedną z jego części.

- **Cyrkularność wpływu**. Wewnątrz systemu wzór wpływów jest kołowy, nie linearny. Komponenty są wzajemnie współzależne: zmiana w jednym pociąga za sobą zmiany w innych składowych systemu.

Gdy w kategoriach systemów dynamicznych mówimy w psychologii, że jednostka jest całością (**holizm**), to zwykle wyobrażamy ją sobie jako wieloczynnikową organizację powiązanych ze sobą procesów, struktur lub czynności psychicznych i biologicznych. Z drugiej strony, wspólnym założeniem różnych odmian tego podejścia jest przekonanie, że zachowanie jest wielorako uwarunkowane, podlega wpływom procesów zachodzących na różnych poziomach, zarówno wewnątrz organizmu, jak i między organizmem a otoczeniem. W tego rodzaju stwierdzeniach zawarte jest przekonanie o powiązaniach człowieka ze środowiskiem, a rozwój bywa charakteryzowany jako stochastyczny (losowy) proces zmian determinowanych w czasie „wielokrotnie" i „wieloczynnikowo", zarówno ze strony podmiotu, jak i środowiska (Magnusson 1990; Bergman 2002). W konsekwencji, badacze dążą do zrozumienia złożonych, nielinearnych zmian systemów w czasie, stosując zarówno ich opis, jak i formalne symulacje (zob. **modelowanie komputerowe**, por. Kunnen, Bosma, van Geert 2001; Munakata 2006). Przyjmuje się również, że systemy charakteryzuje adaptacyjna plastyczność, która jest możliwa dzięki ich zdolności do **samoorganizacji**. System jest zdolny zarówno do osiągania równowagi, jak i do wprowadzania zmian w swej organizacji. Właściwość ta jest przypisywana istotom żywym. Z rozwojowego punktu widzenia, źródłem nowych struktur w tym ujęciu jest nie tyle dojrzewanie czy nabywanie doświadczeń lub ich kombinacja, ile sam system, którego immanentną cechą jest zmienianie siebie. Źródłem zmian rozwojowych jest więc zdolność do samoorganizacji, która cechuje system jako całość, oraz tworzące ją podsystemy (Schaffer 2006a).

Tak rozumiana całość rozwija się wedle zasady, że zmiana jednego jej elementu prowadzi do zmiany całego układu. Zmianom równoczesnym ulegają nie tylko inne elementy całości, ale także relacje między nimi (Lerner, Hultsch 1983). W ujęciu tym, zadaniem psychologii rozwojowej jest opisanie procesu zmian całego układu i zidentyfikowanie czynników, które w określonym momencie rozwoju jednostki wchodzą do „gry" wzajemnych uwarunkowań. Proces sekwencyjnego wyłaniania się nowych struktur i funkcji, jako konsekwencja dynamicznej interakcji między różnymi w różnym czasie elementami systemu, nazywana jest w psychologii rozwojowej **epigenezą**.

Teoria systemów okazuje się być użyteczną w analizie zjawisk rozwojowych. Należy jednak zauważyć, że nie oznacza to, iż wszystko wyjaśnia. Najsłabszym ogniwem tej teorii jest założenie o samoorganizacji jako własności systemów. Podobnie jak w przypadku piagetowskiego równoważenia, asymilacji i akomodacji, możemy postawić zarzut, że mechanizmy te, jako użyteczne w wyjaśnianiu rozwoju, same wymagają wyjaśnienia, którego nie znajdujemy. Przyjmujemy po prostu, że w sposób naturalny są i działają. Warto zadać sobie pytanie, dlaczego działają, wedle jakich zasad. W odpowiedzi na to pytanie może pomóc koncepcja funkcjonalnej interakcji.

Funkcjonalna interakcja. Problem zrozumienia mechanizmu rozwojowego komplikuje brak jasnej i konsekwentnie stosowanej definicji pojęcia **interakcja**. Termin ten w najbardziej powszechnym znaczeniu opisuje współzależność dwóch różnych ciągów zdarzeń. Odrzucamy współcześnie **jednokierunkowe modele** interakcji, zakładające wpływ bezpośredni osoby na otoczenie i/lub odwrotnie. Przykładem są badania, w których badacz koncentruje uwagę na wpływie środowiska (np. postaw rodzicielskich) na zachowanie dziecka, nie biorąc pod uwagę tego, że i jego zachowanie może wpływać na otoczenie (na postawy rodziców). Najczęściej spotykane są **topologiczne modele** interakcji (klasyczne) jako dwustronnej współzależności między osobą (P) a otoczeniem (E). Niestety, na poziomie empirycznym, interakcja w ramach tych modeli jest zwykle rozpatrywana zbyt mechanistycznie (addytywnie) w kategoriach sumowania się sił lub proporcji wkładu czynników osobowych i środowiskowych w zmienność zachowania jednostki. Coraz częściej postulowany jest jednak bardziej całościowy **model dynamicznej** interakcji między rozwijającą się osobą a zmieniającym się środowiskiem – jako dwoma złożonymi i otwartymi systemami, w ramach których zmiana na jednym poziomie jest związana z innymi zmianami na innych poziomach danego systemu oraz w systemie powiązań między nimi.

Wielu badaczy, akceptujących w sferze deklaracji podejście interakcyjne, sprowadza dyskusję nad dynamiką i zmiennością rozwojową do topologicznych modeli związku między izolowanymi od siebie zmiennymi osobowymi i środowiskowymi (zob. van Geert 1988). Dodatkowo, zgromadzone dane empiryczne dotyczące tego tematu badacze interpretują w katego-

riach statystycznych, sprowadzając problem do modelu interakcji statystycznej, który jeszcze bardziej upraszcza rozumienie mechanizmu rozwojowego[21].

Dostrzegając ograniczenia topologicznego modelu interakcji oraz wady myślenia o interakcjach w kategoriach statystycznych, Magnusson i Stattin (2006, s. 434) podkreślają, że „Komponenty systemów otwartych nie funkcjonują w izolacji i zwykle nie funkcjonują współzależnie w sposób linearny w obrębie jednostki. Proces ten jest dużo bardziej złożony, szczególnie wtedy, gdy umysłowe, biologiczne i behawioralne komponenty są włączone we wspólne działanie". W tym kontekście, proponują **holistyczno-interakcyjne podejście** do jednostki i dynamicznego systemu Osoba–Otoczenie (P–E) jako zorganizowanych całościowo i funkcjonujących jako całości.

W ujęciu tym, rozwojowy proces jednostki w ciągu całego jej życia charakteryzują **funkcjonalne interakcje**. Zachodzą one na różnych poziomach organizacji: od interakcji, jaka zachodzi między genami w komórce albo między komórkami zarodka, aż do wzajemnego oddziaływania na siebie otoczenia (czynnikami społecznymi i fizykalnymi) i jednostki (czynnikami poznawczymi i emocjonalnymi oraz biologicznymi) w ciągu jej życia. Składniki struktury lub działającego procesu, tak jak i składniki otoczenia, nabierają swego znaczenia w ogólnym, zintegrowanym funkcjonowaniu jednostki (Magnusson 1990). Magnusson i Stattin (2006) wielokrotnie wspominają, że proces rozwojowy ma charakter stochastyczny, co oznacza, że zmiany nie dają się łatwo przewidzieć: są niepredyktywne. Równocześnie jednak podkreślają, że zmiany, jakie dokonują się w zakresie różnych komponent dynamicznego systemu, nie są przypadkowe. Wynikają z roli, jaką te komponenty pełnią w całości: z funkcjonalnego powiązania jej części.

Dodać należy, że w podejściu holistyczno-interakcjonistycznym wszystkie komponenty funkcjonowania jednostki zostają włączone w pętlę nieprzerwanych interakcji funkcjonalnych, co uświadamia, że funkcjonowanie i proces rozwojowy są wieloczynnikowo i wielokrotnie determinowane w sposób dynamiczny[22]. W tym kontekście Magnusson i Stattin (2006) zwracają uwagę na fakt, że tradycyjne wyróżnianie zmiennych zależnych i niezależnych w badaniach nad rozwojem traci swój sens. Proces rozwoju nie daje się więc sprowadzić do prostych założeń eksperymentalnych. Jest bardziej skomplikowany. Z tego też powodu uogólnienia prawidłowości wywiedzionych z klasycznych badań eksperymentalnych nie zawsze są uprawnione (zob. rozdz. 5).

Proces, skutek i nowość. Zrozumienie rozwoju wymaga rozróżnienia między procesem a skutkiem rozwojowym. Proces rozwojowy trwa w czasie i prowadzi do określonych skutków. Proces wiązany jest z ruchem, zachodzeniem zmiany, wyłanianiem się jej lub z przekształcaniem się układu, jakiemu podlegał on w czasie. Natomiast skutki rozwojowe wiążemy ze stanami, zajściem zmiany lub z etapem transformacji, opisywanym zwykle w kategoriach fazy lub stadium rozwojowego. W ujęciu systemowym, determinanty rozwoju tkwią wewnątrz rozwijającego się systemu. Również czas, w jakim układ się przekształca, jest wewnętrznym parametrem, koordynującym i/lub synchronizującym dynamiczne interakcje między komponentami układu (zob. **temporalny model rozwoju**, rozdz. 4 i podrozdz. 2.4.2).

W rozwojowym procesie przekształcania się struktur psychicznych i zachowania, powstają (wyłaniają się) nowe ich postaci, jako skutki procesu zmieniania się. O **nowości** świadczy każda najmniejsza różnica w następujących po sobie stanach przekształcającego się obiektu, której badacz może nadać znaczenie zmiany umożliwiającej jednostce podejmowanie aktywności i realizację celów, dotąd jej niedostępnych (zob. Tyszkowa 1996b; Siegler 2006b). Tak pojmowana nowość dotyczy przekształceń strukturalnych i funkcjonalnych, badanych zarówno na poziomie mikro-, jak i makrogenetycznym.

Większość badaczy zakłada, że rozwój indywidualny nie polega na dodawaniu nowych elementów do istniejących, w procesie ich akumulacji. Rozwój jest ciągłym procesem strukturacji i restrukturacji podsystemów oraz systemu jako całości, w granicach określonych możliwościami psychobiologicznymi oraz środowiskowymi (zob. Tyszkowa 1988)[23]. W procesie przekształcania się istniejących struktur psychicznych i zachowania czasami wyłaniają się struktury psychiczne i zachowania zupełnie nowe w sensie ontogenetycznym, a także filogenetycznym

[21] Już jedno ze znaczeń terminu „statystyka" sugeruje, że sprowadzanie dyskusji o dynamicznych interakcjach do interakcji statystycznej jest niewłaściwe (zob. rozdz. 5.1).

[22] Mówiąc o wielokrotnej determinacji, autorzy ci nawiązują do koncepcji przyczynowości rozwojowej Gottlieba (2003) jako ko-akcji (*co-action*).

[23] Zdaniem Rzechowskiej (2003, s. 69, 70), istotą procesu rozwojowego jest aktualizowanie się wewnętrznej potencjalności podmiotu, którą tworzą trzy różne lecz powiązane komponenty: biologiczno-genetyczne wyposażenie; dynamiczny „magazyn" doświadczeń jednostki; gotowość do wyjścia poza stan aktualny, funkcjonalnie odpowiadająca strefie najbliższego rozwoju.

(tj. niespecyficzne z punktu widzenia historii rozwoju gatunku).

Nowość jako skutek przekształceń rozwojowych nie jest jednak wartością samą w sobie. Może mieć bowiem różne znaczenie funkcjonalne dla różnych osób oraz dla tej samej osoby w różnym czasie. W konsekwencji, to samo zachowanie może służyć realizacji różnych celów. Na przykład, operacje formalne mogą być stosowane przez mechanika samochodowego w rozwiązywaniu problemów technicznych, chociaż nie potrafi on ich zastosować w testowych zadaniach logicznych (Piaget 1972). Z drugiej strony, ten sam cel może być osiągnięty za pomocą różnych środków. Na przykład, wiele badań dowodzi, że chłopcy zazwyczaj rozwijają techniki agresywności nastawione na otwartą konfrontację. Natomiast dorastające dziewczęta częściej niż chłopcy rozwijają wyrafinowane techniki ekspresji agresywności (ostracyzm, ośmieszanie, drażliwość itp.), której obiekt nie jest w pełni świadomy tego, kto i/lub dlaczego go atakuje (Lubiewska 2003; Magnussson, Stattin 2006). Można więc powiedzieć, że z funkcjonalnego punktu widzenia, nowość wyłaniająca się w procesie rozwoju różnych osób w tym samym wieku nie musi być „taka sama".

System i adaptacja. W badaniach nad systemowymi zmianami w ciągu życia, także w nurcie neopiagetowskim, zaczęto opisywać nowe formy funkcjonowania ludzi w ich rozwoju po okresie adolescencji w kategoriach strukturalnych reorganizacji i adaptacyjnych przekształceń (zob. Riegel 1975; Labouvie-Vief 1980; Pascual-Leone 1987). Koncepcje te ożywiły ideę funkcjonalizmu w badaniach nad rozwojem (Dixon, Baltes 1986).

Overton (2006, s. 25) podkreśla, że „system i adaptacja, podobnie jak struktura i funkcja, dają się rozdzielić tylko w analitycznym ujęciu. Koncentracja badania na diagnozie dynamicznych systemów biologicznych i psychologicznych nie wyklucza tego, że zachowanie ma wartość adaptacyjną". Zgodnie z tym tokiem rozumowania, można powiedzieć, że z każdą zmianą strukturalną wiąże się funkcja. Z drugiej strony, transformacje prowadzące do danej zmiany dokonują się ze względu na wymagania tkwiące w układzie relacji organizm–otoczenie, z punktu widzenia których możliwa jest ocena wartości adaptacyjnej zachowania jako skutku tych przekształceń, np. w kategoriach skuteczności czy pomyślności.

Kurt Lewin (1946) wiele lat temu zwrócił uwagę na to, że każda zmiana w hierarchicznej organizacji zachowania dziecka ma charakter funkcjonalny: wyraża dążenie systemu do integracji typu „środki–cel" (*means-end*) w przestrzeni życia danej osoby w danym czasie. Tym samym wyjaśnił, dlaczego w każdym punkcie ontogenezy może pojawić się „nowość", także w stosunku do filogenetycznego „planu" rozwoju. Propozycja Lewina ułatwia równocześnie odpowiedź na pytanie, jakiego rodzaju zmiany w zachowaniu ludzkim uznać możemy za zmiany rozwojowe. W jego ujęciu, rozwojowymi są zmiany funkcjonalne, tj. takie zmiany w zachowaniu (w strukturze psychologicznego pola), które przybliżają realizację celów (bieżących i odległych). Rozwój może więc być rozumiany jako proces zmian o charakterze adaptacyjnym. Jeżeli mielibyśmy wskazać cele tego procesu, to są nimi nie tyle stałe standardy, arbitralnie określone z jakiegoś punktu widzenia, ile raczej przyszłe adaptacje, w nie dających się łatwo przewidzieć układach relacji jednostki ze światem (zob. **ukierunkowanie**, podrozdz. 2.1.2).

Podobnie mówi Baltes (1987; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006), że rozwojowymi są zmiany progresywne i regresywne w procesach i strukturach, które z punktu widzenia całości przekształceń zapewniają **pomyślne starzenie się**, mając na myśli osiąganie przez jednostkę adaptacji w procesie selektywnych zmian związanych z wiekiem ludzi starzejących się.

Przenosząc te poglądy na grunt teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego (1975), można powiedzieć, że rozwojowymi są zmiany w organizacji celów, możliwości/dyspozycji podmiotu i warunków zewnętrznych sytuacji życiowej człowieka, które zapewniają funkcjonowanie jednostki, dostosowane do zmian, jakie w danym czasie zachodzą w otoczeniu lub w jednostce. Zmiany w świecie i w organizmie mogą mieć charakter zarówno zysków, jak i strat, ale w każdym przypadku wymagają one nowej organizacji stosunków ze światem. Pogląd ten odnajdujemy również w holistyczno-interakcyjnym modelu rozwoju Magnussona (Magnusson, Stattin 2006). Dopóki jednostka przejawia zdolność do radzenia sobie z tymi zmianami (tj. nowymi możliwościami i/lub nowymi ograniczeniami) przez konstruowanie jakościowo nowych relacji z otoczeniem, możemy mówić o jej możliwościach rozwojowych. W tak poszerzonym ujęciu, rozwój psychiczny człowieka jawi się jako historia organizacji jego stosunków ze światem, co pozwala badać zjawisko rozwoju w ciągu całego życia ludzkiego, nie tylko we wczesnych, ale również w późnych okresach życia.

3.3.3. Neorealizm w poszukiwaniu ogólnego modelu rozwoju

Przedstawione tu rozważania są zwykle podsumowywane w ramach trzech modeli mechanizmów rozwoju człowieka: mechanistycznego, organizmicznego i kontekstualnego. Ich omówienie w powiązaniu z problemami natury zjawisk rozwojowych odnajdujemy także w polskich podręcznikach (zob. Trempała 2000a). Modele te wyrażają różnorodność, ale równocześnie ewolucję poglądów na temat mechanizmu zmiany rozwojowej:

(a) od mechanistycznej reaktywności organizmu na stymulację zewnętrzną (**model mechanistyczny**),
(b) przez ukazanie roli własnej aktywności podejmowanej przez podmiot w interakcjach z otoczeniem (**model organizmiczny**),
(c) do systemu dynamicznych powiązań między ciągłymi zmianami na różnych poziomach organizacji, istniejącymi w świecie (zewnętrznymi i wewnętrznymi, zarówno fizycznymi, biologicznymi, społecznymi, jak i psychicznymi), w których kontekście dokonuje się rozwój (**model kontekstualny**).

Modele te porządkują wiedzę o mechanizmach rozwoju, ale równocześnie uświadamiają brak metateorii, spajającej różnorodność poglądów w tym zakresie. Kryzys pogłębia dodatkowo podejście kontekstualne do badań nad rozwojem. Rozważania w tym nurcie podkreślają przekonanie o płynności, nieogarnioności i niepewności w przewidywaniu ludzkiego zachowania. Badana przez nas rzeczywistość jest złożona i niejednoznaczna, nie daje się zredukować do prostych zasad, traktowanych – głównie w materialistycznie i biologicznie zorientowanej psychologii – jako uniwersalne, niezmienne i niepodważalne prawa zachowania. Z punktu widzenia modeli kontekstualnych, istnienie takich praw jest wątpliwe. W ujęciu kontekstualnym, świat jest spostrzegany jako kompozycja aktywnych, „dziejących się" zdarzeń, w ciągłym procesie ich powstawania. Nacisk w tym ujęciu na stale zmieniającą się rzeczywistość ostro kontrastuje z pozytywistycznym dążeniem do wiedzy o niezmiennym, dającym się określić porządku. Porządku tego kontekstualizm jednak nie wyklucza (zob. Jaeger, Rosnow 1988). Zmiany zachodzą bowiem w różnorodny sposób. Niektóre z nich wyrażają kompletność, spójność, ogólność prawidłowości. Inne – nowość, nieokreśloność i wyjątkowość (zob. podrozdz. 2.4.2, **podejście relacyjne**). Żadna jednak zmiana nie może istnieć poza kontekstem, w ramach którego daje się ona opisać i zrozumieć.

Uważamy, że kontekstualizm nie rozwiązuje wszystkich problemów, jakie napotykamy współcześnie w psychologii w zrozumieniu mechanizmu zachowania i rozwoju człowieka. Wskazuje jednak neorealistyczną perspektywę poznawczą, w ramach której sukcesem poszukiwań naukowych jest nie tyle wiedza o uniwersalnych i niezmiennych regułach zachowania w różnych sytuacjach i w ciągu całego życia, ile raczej zrozumienie procesów leżących u podstaw funkcjonowania jednostki i jej rozwoju. W nurcie tym, podstawowym założeniem jest przekonanie, że „procesy te są sterowane specyficznymi zasadami" oraz „wykazują tendencję do nieprzewidywalności poza specyficznymi, ograniczonymi warunkami" (Magnusson, Stattin 2006, s. 403). W polskiej literaturze Oleś (2003), podkreślając, że prawidłowości grupowe nie oddają indywidualnych ścieżek rozwojowych, zauważa, że „stopień i kierunek zmian u różnych osób mogą być odmienne" oraz, że „relacja między jednostką a otoczeniem może mieć prawdziwie dynamiczny i często trudno przewidywalny charakter" (s. 88). Nie oznacza to jednak, że ogólne prawa zmian w zachowaniu i rozwoju człowieka nie istnieją.

Zrozumienie złożoności dynamicznych procesów, leżących u podstaw funkcjonowania i rozwoju, jest niezwykle trudnym zadaniem. Być może jest to jeden z podstawowych powodów, dla których w ostatnich latach w psychologii zostały zaniedbane badania teoretyczne; pozwoliłyby one na pełniejsze zrozumienie mechanizmów zmian w funkcjonowaniu. Podejmowane są jednak od niedawna w tym zakresie próby, które sugerują konieczność stosowania relacyjnej perspektywy (zob. podrozdz. 2.4.2) i poszukiwania specyficznie psychologicznych praw. U podstaw tego przekonania leży coraz częściej formułowane spostrzeżenie, że badania nad ludzkim funkcjonowaniem należą do **nauk o życiu**, w ramach których uniwersalne, tzw. mocne prawa, opisywane w klasycznej fizyce nie zawsze znajdują zastosowanie, jak np. w psychologii. W tym kontekście, Magnusson i Stattin (2006, s. 404) wyrażają pogląd, że „psychologia jako nauka o życiu musi więcej dowiedzieć się od biologii niż od fizyki". Dodać można, że w poszukiwaniu swoistego paradygmatu badań nad życiem, również biologia może prawdopodobnie dowiedzieć się więcej od współczesnej psychologii niż od klasycznej fizyki.

3.4. PODSUMOWANIE

W rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych nad mechanizmami rozwoju, psychologowie rozwojowi starają się zrozumieć i wyjaśnić kształtowanie się zmian rozwojowych. Dążąc do odpowiedzi na pytanie, dlaczego zmiany powstają, poszukują uwarunkowań tego procesu w czynnikach indywidualnych (dziedziczenie, dojrzewanie) oraz w otoczeniu (środowisko, doświadczenie), a także w dynamicznych interakcjach jednostki z otoczeniem.

Dziedziczenie i dojrzewanie, to dwa powiązane ze sobą mechanizmy, które tłumaczą rozwój wpływami wewnętrznymi (czynniki endogenne). W ujęciu tym, zmiany rozwojowe przebiegają w sekwencji zgodnej z programem ich dojrzewania, który został zapisany w odziedziczonym kodzie genetycznym. Rozwój wyjaśniany jest także wpływami zewnętrznymi (czynniki egzogenne). W tym ujęciu, środowisko jest źródłem bodźców i informacji istotnych w mechanizmach nabywania przez jednostkę doświadczenia indywidualnego.

Współcześnie nie ma już sporu w kwestii tego, czy dziecko rodzi się jako *tabula rasa*. Wyniki badań empirycznych dowodzą, że rodzi się ono „zaprogramowane" do poszukiwania potrzebnej mu stymulacji i do reagowania na określone właściwości doświadczenia. Nie oznacza to jednak, że na rozwój dziecka nie wpływają środowiska, w których ono funkcjonuje. Genetycy zachowania dostrzegają rolę czynników środowiskowych w aktywizowaniu skłonności genetycznych oraz w powstawaniu różnic indywidualnych. W neuronauce mówi się o ekwipotencjalności kory mózgowej, która wykazuje szczególną plastyczność w początkowych okresach życia dziecka. Myślenie o rozwoju jako procesie zmian w polu dynamicznych związków organizmu z jego otoczeniem leży u podstaw zdecydowanej większości współczesnych koncepcji mechanizmów rozwojowych.

Topologiczne modele interakcji (klasyczne) jako dwustronnej współzależności między osobą (P) i otoczeniem (E) coraz częściej są zastępowane bardziej całościowym modelem dynamicznej interakcji między rozwijającą się osobą a zmieniającym się środowiskiem jako dwoma złożonymi i otwartymi systemami, w ramach których zmiana na jednym poziomie jest związana z innymi zmianami na innych poziomach danego systemu oraz w systemie powiązań między nimi. W ujęciu tym wyjaśniany jest indywidualny i dynamiczny charakter zmian rozwojowych: funkcjonowanie i proces rozwojowy są wieloczynnikowo i wielokrotnie determinowane w sposób dynamiczny.

W najogólniejszym ujęciu, mechanizm rozwoju opisywany jest w kategoriach strukturalnych reorganizacji oraz adaptacyjnych przekształceń: odnosi się do każdej (krótko- lub długotrwałej, progresywnej lub regresywnej) zmiany w jej rozmiarze, kształcie i/lub funkcji oraz oznacza ciągłą ich reorganizację, a także powstawanie nowych ich postaci w procesie zintegrowanego funkcjonowania, umożliwiającego jednostce osiąganie celów (bieżących i odległych).

SŁOWA KLUCZOWE

dojrzewanie – wewnętrzne procesy wzrostu (zmian w strukturach organizmu), zaprogramowane w kodzie genetycznym, które warunkują kształtowanie się zachowania jednostki w jej rozwoju.

dziedziczenie – przekaz wyposażenia genetycznego w trakcie podziału zapłodnionej komórki, w wyniku którego każda następna komórka ciała płodu zawiera identyczny zbiór chromosomów (**genotyp**), pochodzących w połowie od matki i w połowie od ojca.

holizm – pogląd głoszący, że każde zjawisko należy ujmować jako zintegrowaną całość oraz że całość jest czymś więcej niż tylko sumą części: część ma znaczenie w ramach całości.

interakcja – współzależność dwóch lub większej liczby różnych ciągów zdarzeń.

nabywanie doświadczeń – efekty kumulowania się skutków uczenia się (wiedzy i umiejętności) oraz konstruowania obrazu świata i siebie samego we własnej aktywności jednostki, jaką podejmuje ona w interakcjach z otoczeniem.

środowisko – względnie trwały układ elementów otoczenia jednostki (rzeczy i innych ludzi), z którymi pozostaje ona w określonych stosunkach jako jeden z elementów swego środowiska.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wyjaśnij, dlaczego dzieci Indian Hopi, którym krępowano ruchy, kładąc je na desce i owijając je chustą, zaczynają chodzić mniej więcej w tym samym czasie co inne dzieci tego plemienia, których nie krępowano.

2) Sporządź listę zmian o charakterze regresywnym (ubytków) w funkcjonowaniu dziecka i wytłumacz, dlaczego one zachodzą.
3) Zaplanuj badanie nad rolą czynników środowiskowych kompensujących ubytki w zapamiętywaniu u ludzi starzejących się.
4) Wyjaśnij, dlaczego topologiczny model interakcji jako dwustronnej współzależności jednostki (P) i otoczenia (E) jest niewystarczający dla wyjaśnienia dynamicznych zmian rozwojowych.
5) Wyjaśnij pojęcie: „pomyślny rozwój" człowieka.

LITERATURA ZALECANA

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2002). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 3). Warszawa: WN PWN.

Oleś P. (2003). Zmiany i rozwój osobowości w okresie wczesnej dorosłości. *Kolokwia Psychologiczne, 11*, 75–96.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1). Warszawa: WN PWN.

4 TEORIE ROZWOJU PSYCHICZNEGO

Hanna Liberska

Teorie rozwoju spełniają ważne funkcje w procesie naukowego poznania psychicznego rozwoju człowieka. Po pierwsze, organizują dostępną wiedzę na temat zjawisk rozwojowych w pewną całość i w sposób umożliwiający ich zrozumienie oraz wyjaśnienie. Po drugie, pozwalają formułować hipotezy lub predykcje na temat zmian w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka. W końcu, teorie decydują o wyborze określonego sposobu badania zmian rozwojowych, gromadzenia i analizowania danych o rozwoju oraz o wyborze sposobów modyfikowania przebiegu rozwoju (Trempała 2000b).

Analiza publikowanych w literaturze przedmiotu teorii i koncepcji psychicznego rozwoju człowieka pokazuje, z jednej strony, ich duże zróżnicowanie: autorzy w różny sposób ujmują naturę zjawiska rozwoju, charakter i przebieg zmian rozwojowych w czasie, a, z drugiej strony, mechanizmy związane z uwarunkowaniami zmian rozwojowych. Te różnice w podejściu wynikają z odmiennych źródeł intelektualnych, prowadzą do różnych metod badania rozwoju oraz odmiennych sposobów modyfikowania tego procesu. Analiza odmiennych koncepcji pozwala zarazem dostrzec wspólne cechy rozwoju, komplementarność i odpowiedniość stosowanych konstruktów teoretycznych, co umożliwia w miarę systematyczne porządkowanie poglądów na temat rozwoju psychicznego. W prezentowanym rozdziale przedstawione zostaną najczęściej dyskutowane teorie rozwoju psychicznego.

4.1. KLASYFIKACJE TEORII ROZWOJU PSYCHICZNEGO

W celu uzyskania wyraźniejszego obrazu teorii i koncepcji funkcjonujących w obszarze psychologii rozwoju człowieka, rozpoznania podobieństw i różnic między nimi, poszukuje się wyraźnych kryteriów analizy, tworzy schematy sieci pojęciowych, konstruuje modelowe mechanizmy rozwoju, podejmuje próby operacjonalizacji podstawowych kategorii zmian itd. Na ogół zabiegi te nie doprowadzają do wyłonienia ujęć o całkowicie odrębnej charakterystyce ani do klarownego systemu ich klasyfikacji, opartego na akceptowalnym schemacie kryteriów porównawczych czy różnicujących.

Propozycje kryteriów bądź wymiarów stosowanych w celu usystematyzowania funkcjonujących koncepcji rozwoju człowieka są więc różnorodne, mniej lub bardziej spójne, ustalone z zastosowaniem zasad logiki lub przypadkowe, niemal powszechnie akceptowane bądź też kontrowersyjne (Craig 1996; Rice 1998). Trudno jednak znaleźć w literaturze przedmiotu propozycję klasyfikacji koncepcji rozwoju wykorzystującą jedno kryterium, a tym bardziej kryterium – podstawowe i jednolite – jakim jest sama natura zmian rozwojowych (Trempała 2000b). Badacze klasyfikują teorie i koncepcje rozwoju ze względu na rodzaje zmian rozwojowych, charakter procesu rozwoju, jego stadialność, ukierunkowanie, celowość bądź stopień autonomiczności, związane

z nimi modele rozwoju i zakładane mechanizmy rozwoju. Systematyzacji teorii rozwoju człowieka można też dokonać, posługując się kryterium temporalności zmian rozwojowych, które pozwala wyłonić grupę koncepcji wiążących zmiany rozwojowe z czasem i grupę pomijającą lub bagatelizującą aspekt temporalny. Teorie i koncepcje należące do pierwszej z nich wskazują na występowanie faz i okresów w rozwoju oraz akcentują rolę dojrzewania, natomiast te z drugiej grupy – kładą nacisk na unikatowe aspekty rozwoju. W konsekwencji, Czytelnik może odnaleźć w literaturze przedmiotu różne propozycje uporządkowania teorii i koncepcji rozwoju człowieka, o różnej ogólności i zakresie wyjaśniania, wykorzystujące kryteria najbardziej istotne i użyteczne z punktu widzenia ich autorów.

Wybór teorii i koncepcji rozwoju człowieka, na które pragniemy zwrócić uwagę Czytelnika, został podyktowany ogólnym podejściem[1] do badań nad zjawiskiem rozwoju, a także znaczeniem dla genezy nowych podejść do rozwoju, czyli ich generatywnością. Takie uporządkowanie jest najczęściej spotykane, wynika z doświadczeń autorów większości podręczników. Przyjmując ten punkt widzenia, za najważniejsze uznano koncepcje i teorie:

- **psychodynamiczne**: koncepcja rozwoju osobowości i rozwoju psychoseksualnego Freuda, koncepcja indywiduacji Junga i koncepcja rozwoju psychospołecznego Eriksona;
- **uczenia się**: teorie behawiorystyczne Watsona i Skinnera, teoria społecznego uczenia się Bandury;
- **humanistyczne**: koncepcja samorealizacji Maslowa, koncepcja Rogersa;
- **poznawcze**: teoria rozwoju inteligencji Piageta (poznawczo-rozwojowa), koncepcja neopiagetowska Pascual-Leone, koncepcja postpiagetowska Labouvie-Vief i koncepcja przetwarzania informacji Sieglera;
- **etologiczne**: teoria mechanizmów wrodzonych Lorenza i koncepcja przywiązania Bowlby'ego;
- **ekologiczna**: koncepcja Bronfenbrennera;
- **socjologiczne**: koncepcja zadań rozwojowych Havighursta i kompleksowa koncepcja sezonów życia Levinsona;
- **kulturowo-historyczne**: koncepcja Wygotskiego;
- **dialektyczne**: podejście kontekstualne Lernera, koncepcja Riegla.

Zgodnie z naczelną ideą podręcznika, przybliżone zostaną także współczesne teorie i koncepcje rozwoju człowieka autorstwa wybitnych **psychologów polskich**, spośród których za spełniające kryterium generatywności i szczególnie inspirujące uznano propozycje: Marii Tyszkowej, Marii Przetacznik-Gierowskiej, Marii Porębskiej, Adama Niemczyńskiego, Kazimierza Obuchowskiego, Zbigniewa Pietrasińskiego i Janusza Trempały.

4.2. WYBRANE TEORIE I KONCEPCJE ROZWOJU CZŁOWIEKA

4.2.1. Teorie psychoanalityczne

Kluczowe twierdzenia psychoanalizy stanowią punkt wyjścia dla wielu koncepcji formułowanych przez różne subdyscypliny psychologii współczesnej. Szczególnie inspirujące dla badaczy zainteresowanych problematyką rozwoju człowieka są poglądy Freuda dotyczące znaczenia wczesnych doświadczeń. Jednak aktualne spojrzenie na czynniki i mechanizmy rozwoju stopniowo oddala się od podejścia klasycznej psychoanalizy.

Do grona wybitnych przedstawicieli tego nurtu zaliczani są Alfred Adler, Erik Erikson, Erich Fromm i Carl Jung. Chociaż ich koncepcje zakorzenione są w pracach Freuda, to jednak ich analiza ujawnia różnice w podejściu do rozwoju człowieka, które dotyczą m.in. jego podstaw biologicznych, czynników i ciągłości[2].

Teoria psychoanalityczna Freuda

Zygmunt (Sigmund) Freud (1856–1939), uznawany za „ojca psychoanalizy", stworzył teorię pozwalającą wyjaśnić zachowanie człowieka, także anormalne, na podstawie kształtowania się procesów psychicznych – zarówno **świadomych**, jak i **nieświadomych (podświadomych** i **przedświadomych**; 1975/1920, 1982/1916). Z punktu widzenia psychologii rozwoju człowieka szczególnie wartościowe są dwie jego koncepcje, a mianowicie **koncepcja rozwoju osobowości** i **koncepcja rozwoju psychoseksualnego**, które pozostają pod znaczącym wpływem doświadczeń wyniesionych z pracy terapeutycznej z dorosłymi osobami wykazującymi różnorodne zaburzenia zachowania.

[1] Termin „podejście" obejmuje założenia na temat natury zjawiska i/lub mechanizmu jego powstawania, które determinują paradygmat badawczy rozumiany jako kanon metod jego badania (zob. rozdz. 5).

[2] Interesującą wieloaspektową analizę teorii i koncepcji zbudowanych przez wymienionych tu badaczy przeprowadzili Hall, Lindzey i Campbell (2006).

Freud, jako pierwszy, zainteresował się w sposób szczególny tzw. dynamizmami i mechanizmami obronnymi regulującymi zachowanie człowieka. **Dynamizmy** freudowskie są to siły tkwiące w człowieku, związane z **popędami biologicznymi**, umożliwiające zaspokojenie potrzeb organizmu i przetrwanie gatunku. Najważniejszą rolę w regulacji zachowania i rozwoju człowieka odgrywa **popęd seksualny**, inaczej **popęd życia**. Jego zaspokojenie umożliwia **energia *libido***[3]. Rozbieżność oddziaływań, którym poddawana jest jednostka, a których źródła tkwią, z jednej strony, w popędach i, z drugiej strony, w otoczeniu społecznym, prowadzi do konfliktów wewnętrznych i tym samym wywołuje dyskomfort psychiczny, który może być rozwiązany w sposób konstruktywny lub niekonstruktywny – z punktu widzenia dalszego rozwoju człowieka – przez uruchomienie **mechanizmów obronnych**. W tym drugim przypadku dochodzi do zakłócenia rozwoju i zaburzeń zachowania.

Popędy wiążą się z biologiczną naturą człowieka, mają charakter wrodzony i z tego powodu nie jest łatwo „okiełznać" je w procesie socjalizacji. O skuteczności ich kanalizowania decyduje przede wszystkim wychowanie w rodzinie. Oddziaływania rodziców w zdecydowany sposób przyczyniają się do rozbudowy struktury osobowości dziecka, która w momencie narodzin jest bardzo prosta: tworzy ją tylko pierwotne dziedziczne ***id***, podstawowa warstwa osobowości, która jako jedyna wyznacza zachowanie człowieka przez pierwsze osiem miesięcy po urodzeniu. Kieruje zachowaniem małego dziecka zgodnie z hedonistyczną **zasadą przyjemności**, dzięki czemu zostaje zachowana homeostaza organizmu dziecka. Z tego punktu widzenia zasada przyjemności może być postrzegana jako gwarantująca nie tylko przetrwanie jednostki, ale i jej dalszy rozwój. Pod koniec pierwszego roku życia zaczyna wyłaniać się druga warstwa osobowości, zwana ***ego***. Pełni ona funkcję pośrednika między *id* a światem otaczającym – działa jako swoisty moderator popędów *id*, dostosowując je do warunków zewnętrznych. *Ego*, kierując się **zasadą rzeczywistości**, realizmu, utrzymuje stan równowagi między domagającym się natychmiastowego zaspokojenia *id* a ograniczeniami środowiskowymi. Zatem *ego* także odpowiada za zachowanie homeostazy, chociaż w odmienny sposób niż *id*. Początkowo *ego* pozostaje na usługach *id*, jednak z czasem zdobywa nad nim przewagę. Podporządkowanie *id* młodszej strukturze, jaką jest *ego*, jest efektem, a zarazem wskaźnikiem, postępującej socjalizacji jednostki[4].

W tym świetle nasza społeczna natura stopniowo wyłaniania się z podstawowych struktur biologicznych; innymi słowy: człowiek stopniowo przekształca się z istoty biologicznej w istotę społeczną. W miarę rozwoju dziecka, rozbudowujące się *ego* tworzy podstawy do wyłonienia się trzeciej, najmłodszej warstwy osobowości, zwanej ***superego***. Pierwsze przejawy *superego*, które funkcjonuje zgodnie z **zasadą doskonałości** (moralności), można zauważyć już pod koniec okresu średniego dzieciństwa. Początkowo „zewnętrzne", *superego* podlega stopniowo uwewnętrznieniu, uzyskując status struktury nadrzędnej i autonomicznej względem nacisków ciała (*id*) i nacisków społecznych. Dojrzałe *superego* określane jest jako wewnętrzna reprezentacja wartości, ideałów i norm społecznych. Składa się z dwóch części: *ego* idealnego i sumienia. ***Ego* idealne** steruje jednostką przez aprobowane przez nią dążenia i zachowania, pożądane stany idealne. Druga część *superego*, zwana **sumieniem**, odnosi się do wewnętrznej reprezentacji celów, dążeń i działań, które nie są aprobowane przez rodziców, oraz kar, które są przykrą konsekwencją prób ich zrealizowania. Kara wiąże się z przykrymi doznaniami, których dziecko może uniknąć pod warunkiem, że zachowuje się zgodnie ze wskazaniami rodziców. Lęk przed karą jest zasadniczą przyczyną posłuszeństwa małego dziecka wobec rodziców. Późniejszą konsekwencją uwewnętrznienia norm i wartości rodzicielskich jest poczucie winy i poczucie wstydu, które pojawiają się w przypadku ich naruszenia[5]. Jedynym sposobem na uniknięcie tych subiektywnie przykrych stanów jest podporządkowanie się naciskom *superego*[6].

W tym miejscu zbiega się zasada doskonałości z zasadą przyjemności: rozwój pełnej struktury osobowości umożliwia ukierunkowanie energii *libido* na cele i zachowania zgodne z *superego*, gdyż gwarantują one osiąganie przyjemności.

Według Freuda, *id*, *ego* i *superego* pozostają w nieustającym konflikcie, przebiegającym na płasz-

[3] Drugi pod względem siły wpływu na zachowanie człowieka jest **popęd śmierci**, inaczej ***tanatos***.

[4] W ogólnym ujęciu *ego*: (1) zawsze jest na usługach *id*; (2) wyraża rozwój świadomości w kierunku większej racjonalności.

[5] Naruszenie przez dziecko norm i wartości konstytuujących *superego* prowadzi do niekomfortowych w jego odczuciu przeżyć psychicznych – poczucia wstydu i poczucia winy, przy czym ten drugi stan jest rozwojowo późniejszy.

[6] W dalszych okresach rozwojowych w *superego* wbudowane zostają zasady i wartości reprezentowane przez innych członków społeczeństwa, którzy zostali uznani przez jednostkę za autorytety.

Tabela 4.1. Stadia rozwoju psychoseksualnego według Freuda

Stadium rozwojowe	Wiek	Źródło przyjemności	Zachowania satysfakcjonujące	Zadanie rozwojowe
Oralne	Od narodzin do połowy drugiego roku życia	Usta	Ssanie	– osiągnięcie ufności wobec matki – zgoda na odroczenie gratyfikacji
Analne	Od połowy drugiego roku życia do końca trzeciego roku	Odbyt i pośladki	Defekacja lub powstrzymywanie się od niej	– uzyskanie kontroli nad ciałem (trening czystości) – osiągnięcie wstępnej niezależności
Falliczne	Od trzeciego do piątego roku życia	Narządy płciowe	Zabawa genitaliami	– pokonanie kompleksu Edypa lub Elektry – akceptacja zrębów struktury społecznej i podporządkowania rodzicom (ustalenie autorytetów)
Latencji	Między szóstym a jedenastym rokiem życia	Pragnienie zdobycia wiedzy	Satysfakcja z relacji społecznych i osiągnięć intelektualnych	– wyciszenie popędów – osiągnięcie świadomości indywidualnej tożsamości – rozwijanie zainteresowań
Genitalne	Między jedenastym a dwudziestym rokiem życia	Dojrzewanie płciowe	Dojrzały sposób zaspokajania popędu płciowego – stosunek płciowy	– uzyskanie dojrzałości psychoseksualnej, w tym do dawania i obdarzania miłością – osiągnięcie zdolności świadomego oddziaływania na świat zewnętrzny

czyźnie *ego*. Przez całe życie *id* popycha człowieka ku zaspokajaniu popędów, natomiast *superego* wywiera hamujący wpływ na impulsy wypływające z *id*, nakłania *ego* do zastąpienia celów realistycznych celami moralnymi i stymuluje rozwój jednostki ku doskonałości, natomiast *ego* odpowiada za utrzymanie względnej równowagi między wszystkim naciskami pochodzącymi z wewnętrznych struktur (psychicznych i biologicznych) i między nimi a możliwościami i ograniczeniami tworzonymi przez zewnętrzne struktury społeczne. W tym świetle, rozwój można traktować jako pochodną ścierania się natury popędowej i natury społecznej człowieka.

U podstaw koncepcji **rozwoju psychoseksualnego**, zaproponowanej przez Freuda, leży założenie o kluczowej roli popędów i dojrzewania biologicznego w kształtowaniu wzorów zachowań charakterystycznych dla kolejnych okresów rozwoju[7]. Zgodnie z nią rozwój psychoseksualny człowieka obejmuje **pięć stadiów**, z których każde wiąże się z odrębnym zadaniem rozwojowym, polegającym na znalezieniu właściwego sposobu zaspokajania aktualnie dominujących popędów (z wyjątkiem stadium czwartego; tab. 4.1).

Pierwszą fazą rozwojową jest **faza oralna**, która rozpoczyna się w momencie narodzin i trwa do końca pierwszego roku życia. W tej fazie zachowanie dziecka jest w pełni regulowane przez *id* i zdominowane przez popęd popychający ku aktywności umożliwiającej zaspokojenie głodu. Jej efektem jest rozwój zależności uczuciowej od matki, a pozytywnym rozwiązaniem jest ukształtowanie się ufności wobec matki. W następnej fazie, zwanej **analną**, kształtują się początki *ego* i *superego*. Trzecią z kolei jest **faza falliczna**, w której *ego* osiąga pełny rozwój, a *superego* – wyższy poziom zaawansowania[8]. Kolejna faza, **latencji**, cechuje się wyciszeniem *id* i popędów oraz rozbudową i umocnieniem *superego*. W fazie ostatniej, **genitalnej**, dochodzi do integracji struktur oso-

[7] W tym punkcie można dostrzec zręby zasady epigenezy, wedle której rozwój psychiki przebiega zgodnie z własnym planem podstawowym wpisanym w ontogenezę.

[8] Według Freuda, rozwój osobowości człowieka zostaje zakończony wraz z rozwiązaniem kompleksu Edypa, czyli dość wcześnie, bo pod koniec fazy fallicznej. (U niektórych dorastających kompleks Edypa odradza się i wymaga ponownego rozwiązania.)

bowości, co stwarza podstawę do uzyskania względnej równowagi między naciskami nieświadomego *id*, nakazami i zakazami świadomego *ego*, ideałami częściowo świadomego *superego* i oddziaływaniami środowiska społeczno-kulturowego.

Istotne zagrożenie dla prawidłowego przebiegu rozwoju psychoseksualnego wiąże się z możliwością **fiksacji**. Polega ona na skoncentrowaniu się na zachowaniu związanym z popędami lub potrzebami, które nie są zaspokajane w stopniu wystarczającym. Fiksacja może zakłócać dalszy przebieg rozwoju, albowiem potrzeby, które nie zostały zaspokojone w odpowiednim stadium, będą „domagać się" zaspokojenia – blokując pojawianie się potrzeb następnych lub utrudniając ich zaspokojenie przez uruchamianie zachowań charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwoju i właściwych do zaspokojenia innych potrzeb – wcześniejszych rozwojowo[9].

Freud, skupiając się przede wszystkim na poszukiwaniu zagrożeń dla prawidłowego rozwoju, rozpoznawaniu czynników prowadzących do uruchomienia mechanizmów obronnych i wyjaśnianiu przyczyn blokad w rozwoju na wcześniejszych jego etapach, mimo że nie stworzył pozytywnej teorii rozwoju (por. Trempała 2000a), to dostarczył wskazówek do jej skonstruowania. Na gruncie jego teorii sformułowane zostały tezy, szczególnie istotne z punktu widzenia psychologii rozwoju człowieka, a mianowicie teza o dużym znaczeniu wczesnego dzieciństwa dla przebiegu rozwoju w dalszych okresach życia oraz teza o zasadniczej roli rodziców w tworzeniu struktury osobowości zdolnej regulować zachowanie jednostki w sposób zgodny z podstawowymi potrzebami organizmu, a jednocześnie w sposób akceptowany w środowisku społeczno-kulturowym.

Podsumowanie

- Rozwój i zachowanie człowieka zdeterminowane są w znacznej mierze siłami i procesami nieświadomymi, w tym mechanizmami obronnymi, oraz przez podświadomość. Jednak najistotniejszym regulatorem zachowania są doświadczenia nabyte podczas kontaktów społecznych, w szczególności w relacjach z rodzicami.
- Teorii Freuda nie można sfalsyfikować, co oznacza, że nie spełnia ona podstawowego wymogu teorii naukowej, a ze względu na swoistą metodologię badań, tezy psychoanalizy nie mają charakteru powszechnego ani walorów prospektywnych.

Poglądy Freuda, mimo wskazanych ograniczeń, przyczyniły się do pełniejszego zrozumienia roli wczesnych doświadczeń i znaczenia wczesnodziecięcych urazów i konfliktów dla blokady rozwoju jednostki i jego patologizacji w dorosłym życiu.

Teoria indywiduacji Junga

Carl Jung (1875–1961) należał do grona przyjaciół Freuda, jednak nie zgadzał się z jego tezami dotyczącymi nieświadomości. Ta rozbieżność stała się dla Junga impulsem do stworzenia własnej teorii rozwoju człowieka, zwanej teorią **indywiduacji**, w której akcentował siły pozytywne z punktu widzenia rozwoju człowieka – w odróżnieniu od Freuda, koncentrującego się na siłach blokujących rozwój.

Jung pozytywną rolę przypisywał celom i dążeniom jako wyznacznikom biegu życia, a za nadrzędne uważał dążenie człowieka do tego, by **stać się ludzkim**. Rozwój psychiczny rozumiał jako ciąg zmian poziomu organizacji struktur psychiki, których podwaliny powstały w filogenezie, we wczesnych etapach rozwoju osobniczego i w rozwoju społeczno-kulturowym[10]. Efektem tych zmian jest spójna, zintegrowana całość, jedyna w swoim rodzaju i niepowtarzalna.

Człowiek przechodzi przez cztery etapy czy też stadia rozwojowe: dzieciństwo, wczesną dorosłość, wiek średni i wiek starczy (Jung 1960). Rozwój w dzieciństwie opiera się przede wszystkim na mechanizmach instynktownych i popędowych. Nadrzędnym celem aktywności przejawianej przez dziecko jest utrzymanie się przy życiu i spełnianie oczekiwań rodziców, opiekunów. Przebieg dzieciństwa, inaczej niż w przypadku teorii Freuda, nie określa w sposób absolutny dalszego rozwoju człowieka. Jung, podobnie jak inni badacze zakorzenieni w psychoanalizie, podkreśla szczególne znaczenie czynników biologicznych, w tym dziedzicznych, w początkowych etapach rozwoju człowieka.

We wczesnej dorosłości rozwój osobowości przebiega w powiązaniu z procesami dojrzewania seksualnego. Na tym etapie wzrasta siła *ego* – jednostka uzyskuje większą świadomość własnych doznań: wspomnień, uczuć, pragnień, spostrzeżeń, myśli. W efekcie, możliwe staje się uzyskanie poczucia wła-

[9] Przykładem takich zachowań związanych z ustami i niezaspokojonym popędem pokarmowym w fazie oralnej może być ssanie palca, palenie papierosów itp.

[10] Jung (1967) uważał, że w kształtowaniu osobowości udział ma nieświadomość zbiorowa, obejmująca uniwersalne wspomnienia rodu ludzkiego, w tym archetypy.

snej tożsamości. Jednostka ujawnia stosunkowo trwałą orientację zewnętrzną, dzięki której koncentruje się na świecie zewnętrznym lub przeciwnie – przyjmuje orientację wewnętrzną, która ukierunkowuje jej aktywność na świat wewnętrzny (Jung 1997). Pod koniec wczesnej dorosłości podmiot powinien uzyskać poczucie sprawstwa i poczucie własnych kompetencji.

Na trzecim etapie, czyli w wieku średnim, rozwojem jednostki kieruje potrzeba sensu życia, która nakłada się na bardziej pierwotne potrzeby o charakterze biologicznym. W przypadku niewystarczającego zaspokojenia podstawowych potrzeb (pokarmowych, seksualnych, snu, ruchu i in.) może dochodzić do zaburzeń delikatnej równowagi w systemie psychicznym. Ryzyko to nasila się około 40 roku życia, kiedy to ujawnia się kryzys wieku średniego, związany z poszukiwaniami celu życia, uruchamianymi przez nasilającą się potrzebą sensu życia, która inicjuje przesunięcie zainteresowań (przeorientowanie) ze świata zewnętrznego na świat wewnętrzny. Dotychczasowe cele i zadania życiowe tracą ważność, a jednostka podejmuje aktywność ukierunkowaną na wartości i cele „wyższe" (sublimacja), poszukując sensu dalszego życia w świecie idei społecznych, religijnych, w nauce, kulturze. Ich efektem wydaje się rozstrzygnięcie dylematu: **mieć czy być**? Odnalezienie sensu życia jest możliwe dzięki procesowi **indywiduacji**, który polega na rozwoju i różnicowaniu się poszczególnych struktur psychiki (Jung 1993). Wspomniane zmiany rozwojowe – wynik indywiduacji – stanowią warunek konieczny dla zintegrowania się psychiki na poziomie wyższym od dotychczasowego – zgodnie z naturalnym (filogenetycznym) planem potencjalnego rozwoju danej jednostki[11]. W ten sposób możliwe staje się samourzeczywistnienie się podmiotu, rozumiane tu jako pogodzenie się z samym sobą i ze światem zewnętrznym w ciągu życia – w wymiarze przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zrozumienie i zaakceptowanie sensu spełnienia własnej osoby jest oznaką mądrości życiowej.

Na etapie czwartym rozwoju psychiki, starczym, osłabia się kontakt z rzeczywistością i pogarsza orientacja w świecie zewnętrznym. Funkcjonowanie jednostki staje się coraz bardziej nieświadome, a moment ostatecznego zaniku świadomości kończy życie człowieka[12].

Z punktu widzenia psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia, najciekawsze wydają się rozważania Junga dotyczące indywiduacji. Ich analiza wskazuje, że proces indywiduacji i wtórnej, jakościowo nowej, integracji prowadzą do osiągnięcia pełni i jedności struktur psychiki, który to stan cechuje się równowagą i stabilnością. W procesie stawania się ludzkim człowiek pokonuje wiele przeszkód, wynikających z oczekiwań wysuwanych wobec niego przez innych ludzi. Podążając swą drogą życiową, wypełnia zadania i obowiązki związane z życiem rodzinnym i społecznym. W toku tej aktywności przekształcają się podstawowe struktury jego osobowości, które przez integrowanie się ze strukturami bardziej pierwotnymi tworzą system nadrzędny, cechujący się znacznym stopniem zindywidualizowania i autonomii.

Proces indywiduacji, jak już wspomniano, przybiera na sile około 40 roku życia, czyli dopiero w wieku średnim pojawia się szansa, aby stać się „w pełni" człowiekiem, niepowtarzalną jednostką. W tym czasie wielu ludzi już zaspokoiło swe podstawowe potrzeby, w tym seksualne, tym samym uwalniając się spod przemożnego wpływu swej biologicznej natury, a także opanowało świat wartości kulturowych, przyswoiło repertuar norm społecznych, zdobyło określone miejsce w strukturach społecznych i ukształtowało postawy wobec świata i siebie. Uzyskanie zdolności do zmieniania relacji z innymi oraz pogłębionej autorefleksji stanowią warunek konieczny dla uwolnienia się od wpływów nie tylko własnej biologii czy też własnej fizjologii, ale także uzyskania zdolności świadomego, stosunkowo autonomicznego kierowania dalszym rozwojem. Indywiduacja wymaga wysiłku, przyjęcia odpowiedzialności za swój los. Niekiedy jednostce potrzebne jest wsparcie ze strony innych, pomoc w rozwiązaniu kryzysów, z którymi nie potrafi sama sobie poradzić. Podjęcie trudu indywiduacji owocuje odnalezieniem sensu egzystencji i wypracowaniem indywidualnego wzorca życia, będącego podstawą spełnienia własnych celów i pragnień, czyniąc z jednostki kreatora siebie i własnego życia (Jung 1962).

Podsumowanie

- Zmiany rozwojowe psychiki zachodzą przez całe życie i mogą mieć zarówno charakter progresywny, jak i regresywny[13].

[11] Bardzo interesującą analizę porównawczą poglądów Freuda i Junga na temat struktury osobowości przedstawiają Hall, Lindzey i Campbell (2006).

[12] Rozwój psychiczny wymaga ciągłego dopływu energii psychicznej, której źródłem są procesy metaboliczne, a jego przebieg jest zgodny z planem rozwoju indywidualnego. Postępujący proces starzenia wiąże się ze zmniejszaniem się energii życiowej.

[13] Zdaniem Junga, system psychiczny pozostaje w ciągłym ruchu i w tym sensie stale przekształca się, rozwija.

- Rozwój psychiki polega na stopniowym różnicowaniu się jej struktur i ich integrowaniu na wyższym poziomie. W konsekwencji psychika z postaci globalnej, niezróżnicowanej i funkcjonującej na poziomie nieświadomości przyjmuje postać zróżnicowaną, zintegrowaną i świadomą.
- Rozwój w wieku średnim i późnym wymaga podjęcia wysiłku indywiduacji, która umożliwia wytworzenie własnego wzorca życia i jego wypełnienie. W tym rozumieniu indywiduacja jest skutkiem osiągnięcia wyższego poziomu integracji struktur psychiki i wskaźnikiem autonomii podmiotu.

Teoria rozwoju psychospołecznego Eriksona

Erik H. Erikson (1902–1994) acentuje tezę, zgodnie z którą rozwój człowieka trwa całe życie – od narodzin do śmierci. Pełen cykl życia obejmuje **osiem etapów**, z których każdy związany jest ze specyficznym **konfliktem psychospołecznym**[14] (zob. tab. 4.2).

Rozwiązanie konfliktu jest warunkiem przejścia z jednej fazy rozwojowej do następnej i podjęcia trudu rozwiązania nowego konfliktu[15]. Każdy z konfliktów, z punktu widzenia dalszego rozwoju podmiotu, może być rozwiązany w sposób pomyślny lub w sposób niepomyślny. Jednak tylko pierwsze z rozstrzygnięć ma charakter prorozwojowy. Zatem rozwój psychospołeczny może być postrzegany jako konsekwencja doświadczania stałej sekwencji kryzysów i ciągu ich rozwiązań. Wszyscy ludzie przechodzą przez te same fazy rozwojowe i wszyscy stają w obliczu takich samych konfliktów. Z tego powodu Erikson posługuje się pojęciem **cyklu rozwojowego** (**cyklu rozwoju**) albo cyklu życia. Kluczową zasadą kierującą rozwojem jest **zasada epigenezy**[16] wyprowadzona z nauk biologicznych. Głosi ona, że psychika kształtuje się zgodnie z planem podstawowym, który określa właściwy czas, kierunki i sposoby rozwoju jej poszczególnych procesów i struktur, aż do ukształtowania się na ich podstawie całościowej struktury psychiki (Erikson 1968; Trempała 2000b). W przypadku rozwoju biologicznego plan rozwoju jest zdeterminowany genetycznie. Natomiast plan czy też schemat, według którego przebiega rozwój psychospołeczny, ma bardziej złożone determinanty, zarówno natury pierwotnej, biologicznej, jak i natury społeczno-kulturowej. Erikson doceniał wpływ popędów, także seksualnego, na kształtowanie się psychiki, w tym na poczucie tożsamości, jednak większą uwagę poświęcał interakcjom jednostki ze środowiskiem społecznym. Za główną siłę rozwojową uznawał, w odróżnieniu od Freuda, świadome *ego*, a nie nieświadome *id*. *Ego* odpowiada za organizację doświadczeń, planowanie i zmiany stosunku jednostki do samej siebie i do innych. Dla każdej fazy cyklu rozwojowego charakterystyczny jest inny układ sił – popędów *id* i wymagań społecznych związanych z *ego* – który stanowi sedno konfliktu rozwojowego. Pomyślne jego rozwiązanie prowadzi do wzbogacenia *ego* o pewną własność zwaną **cnotą**[17]. W ten sposób *ego* uzyskuje nową jakość. Jednostka, która pomyślnie przeszła przez wszystkie kryzysy, przejawia bezpieczne przywiązanie wobec wybranych osób (rodziców, partnera) i pokłada ufność w sobie samej, ma poczucie sprawstwa, odrębności fizycznej i psychicznej, jest zdolna do odroczenia gratyfikacji, przejawia zorientowanie na wybrane cele, potrafi organizować i kontrolować swe zachowanie, sukcesywnie powiększa swe kompetencje i orientację w świecie kultury (symboli, wartości, norm). Uzyskała także poczucie własnej tożsamości i jest zdolna do odwzajemniania miłości i obdarzania miłością bez obawy utraty własnej odrębności. Ukoronowaniem rozwoju jest aktywne uczestnictwo w przekazie międzygeneracyjnym oraz akceptacja własnej osoby i własnego życia.

Podsumowanie

- Rozwój człowieka trwa całe życie i jest ukierunkowany.
- Zasadniczy mechanizm rozwoju związany jest z zasadą epigenezy, drugi pod względem ważności – z konfliktami psychospołecznymi (Green, Piel 2002).
- Pełen cykl życia obejmuje osiem uniwersalnych stadiów rozwojowych. Uwarunkowania stadiów rozwojowych mają złożony charakter: po pierwsze, stadia mają charakter endogenny, gdyż wszystkie kryzysy będące ich istotą są manifestacjami planu epigenetycznego – z tego powodu jednostka nie może niczego zrobić, aby im zapo-

[14] Konflikt psychospołeczny pojawia się wtedy, gdy interesy, potrzeby jednostki (*ego*) i innych ludzi (społeczeństwa) pozostają we wzajemnej opozycji. Zatem źródłem konfliktu jest sprzeczność wewnętrznych i zewnętrznych sił oddziaływujących na jednostkę.

[15] Konflikty psychospołeczne wyróżnione przez Eriksona stanowią integralną część życia i rozwoju człowieka i są traktowane jako normatywne.

[16] Na zasadę epigenezy powoływał się również Freud (zob. rozdz. 2).

[17] Z każdą fazą wiąże się określona cnota: nadzieja, wola, zdecydowanie, kompetencja, wierność, miłość, opiekuńczość i mądrość.

Tabela 4.2. Struktura cyklu życia według Eriksona (na podst.: Erikson 1982; Trempała 2000a; Green, Piel 2002; Bee 2004; Tillmann 2006).

Fazy pełnego cyklu (rok życia)	Cnoty								Główne źródła konfliktów	Wyzwania – zadania dla jednostki
	Nadzieja	Wola	Zdecydowanie	Kompetencja	Wierność	Miłość	Opiekuńczość	Mądrość życiowa		
I – niemowlęctwo (0–1)	ufność vs. nieufność								Matka	Uzyskanie zaufania do rodzica/opiekuna – bezpieczne przywiązanie
II – wczesne dzieciństwo (2–3)		autonomia vs. wstyd i zwątpienie							Oboje rodziców	Osiągnięcie zrębów poczucia własnej odrębności i podmiotowości oraz kontroli nad ciałem
III – wiek zabaw (4–5)			inicjatywa vs. poczucie winy						Członkowie rodziny	Celowa organizacja aktywności oraz uznanie autorytetu rodziców
IV – wiek szkolny (6–12)				aktywność, pracowitość vs. poczucie niższości					Sąsiedztwo, szkoła	Osiągnięcie poczucia sprawstwa, dzięki opanowaniu podstawowych narzędzi, norm i umiejętności
V – adolescencja (13–18)					tożsamość vs. rozproszenie tożsamości				Grupa rówieśnicza, grupa odniesienia, modele przywództwa	Osiągnięcie tożsamości i zbudowanie koncepcji własnej przyszłości

Czas

VI – wczesna dorosłość (19–25)		intymność vs. izolacja		Stosunki przyjacielskie, seksualne, czas wolny, nauka i/lub praca	Nawiązanie intymnych relacji z drugim człowiekiem – w wymiarze emocjonalnym, seksualnym i intelektualnym – bez poczucia zagrożenia dla własnej tożsamości (zdrowa miłość) oraz założenie rodziny
VII – dorosłość (26–40)			generatywność vs. stagnacja	Opieka nad dzieckiem, podział obowiązków domowych, odpowiedzialność za rodzinę	Wykazanie się kreatywnością i opiekuńczością w różnych obszarach aktywności – rodzinnej, zawodowej, społeczno-kulturowej
VIII – dojrzałość (powyżej 41)			integralność ego vs. rozpacz, zwątpienie	Osadzenie własnej osoby w szerszym świecie społecznym (własnej generacji, cywilizacji, ludzkości)	Zaakceptowanie własnej osoby i własnej drogi życiowej, uzyskanie poczucia zadowolenia z własnego życia – osiągnięcie mądrości życiowej

Czas

Sekwencja rozwoju części psychospołecznej osobowości

biec, przyspieszyć je albo opóźnić, czy też zmienić ich kolejność w sekwencji rozwojowej. Po drugie, stadia mają również charakter egzogenny, albowiem ich źródła tkwią w rozwoju społeczno-kulturowym[18]. Z wymienionych przyczyn, sekwencja kryzysów ma charakter: powszechny, uniwersalny i, w pewnym stopniu, ponadczasowy[19].

- Chociaż sekwencja i struktura kryzysów psychospołecznych jest uniwersalna, to jednak wykazują one zróżnicowanie związane z kontekstem rozwojowym[20].
- Wobec teorii rozwoju psychospołecznego wysuwany jest zarzut dotyczący uniwersalizmu sekwencji stadiów rozwojowych, a właściwie – przypisanych im kryzysów[21] – oraz jej roli stabilizującej zastany system społeczno-ekonomiczny[22]. Niezgodę niektórych badaczy wzbudza też sposób rozumienia przez Eriksona autonomii jednostki (por. Niemczyński 1980; Trempała 2000a).

Porównanie wybranych teorii psychoanalitycznych umożliwia rozpoznanie wspólnych elementów ich konstrukcji i specyfiki rozumienia rozwoju człowieka. Uznają one istotną rolę biologicznych podstaw procesów rozwojowych, w szczególności mechanizmów instynktownych, popędowych oraz rolę środowiska kulturowo-społecznego. Na tej podstawie wyraźnie zarysowuje się kierunek ewoluowania teorii psychoanalitycznych ku coraz pełniejszemu uwzględnianiu natury społecznej człowieka w regulacji przebiegu rozwoju w ciągu życia. Podkreślają one znaczenie dla rozwoju człowieka konfliktów psychicznych – zarówno na płaszczyźnie przeżyć wewnętrznych, jak i na płaszczyźnie zewnętrznej (konfliktów społecznych). Wskazują też na celowość procesów rozwojowych, chociaż przyjmują jej odmienne rozumienie.

Zasadnicze zróżnicowanie można dostrzec w podejściu do problemu ciągłości rozwoju i znaczenia wczesnego etapu życia. Wymienieni badacze, mimo różnicy w podejściu do wagi zmian rozwojowych i ich zasięgu temporalnego, wskazywali na etapowość rozwoju. Podejście psychodynamiczne stanowi, jak się wydaje, niewyczerpane wręcz źródło hipotez dla wielu pokoleń badaczy rozwoju człowieka. Ogromny wkład Freuda i jego następców w pojmowanie przez współczesnych procesu rozwoju – jego źródeł, czynników i mechanizmów – jest niepodważalny. To właśnie na gruncie psychoanalizy można poszukiwać korzeni idei rozwoju w ciągu życia (por. *life-span developmental psychology*).

4.2.2. Teorie behawiorystyczne i uczenia się

U podstaw behawiorystycznego paradygmatu naukowego leżą badania wybitnego fizjologa rosyjskiego Iwana Pawłowa nad warunkowaniem i tezy Karola Darwina podkreślające rolę środowiska w ewolucji organizmów. W tym świetle zasadne byłoby przypuszczenie, że twórcy behawioryzmu doceniają znaczenie podstaw biologicznych zachowania człowieka. Wbrew temu, analiza dzieł „ortodoksyjnych" behawiorystów wskazuje, że ograniczyli się oni przede wszystkim do przejęcia zasadniczych pojęć z obszaru fizjologii zwierząt i zarysu metodologii badań naukowych. Jednak niektórzy przedstawiciele tego nurtu uwzględniają rolę czynników biologicznych, w szczególności genetycznych, w kształtowaniu rozwoju i zachowania człowieka (Skinner 1983)[23].

Zgodnie z podejściem behawiorystycznym, rozwój człowieka jest wyznaczony przede wszystkim przez oddziaływania środowiska, w pierwszym rzędzie – środowiska społecznego, a zasadniczym przedmiotem badania psychologicznego są akty zachowania dostępne obserwacji badacza. Manipulując oddziaływaniami zewnętrznymi, można w dowolny sposób kierować zachowaniem ludzkim. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy na gruncie behawiory-

[18] Epigenetyczny plan rozwoju określa ramy czasowe konfliktów psychospołecznych i ich jakość (treść).

[19] Przykładowo: każda kultura wykształca metody opieki nad dziećmi i ich wychowania, które chociaż mogą różnić się w szczegółach, to jednak odzwierciedlają stosunkowo powszechne cele i sposoby działania.

[20] Przykładowo: kryzys zaufania dziecka do matki pojawia się w każdej kulturze jako pierwszy, jednak okoliczności, w jakich dochodzi do jego powstania, są odmienne w przypadku dziecka karmionego piersią, a inne w przypadku dziecka karmionego z butelki.

[21] Kryzys tożsamościowy może nie zostać rozwiązany w okresie adolescencji, lecz później, bądź też – mimo wcześniejszego uporania się z nim przez jednostkę w „planowym", normatywnym czasie – może odrodzić się w zmienionych warunkach życiowych (Liberska 2007). Ponadto, kolejność kryzysów jest zależna od płci. Aspekt temporalny poszczególnych kryzysów wykazuje również zróżnicowanie etniczne.

[22] Zdaniem niektórych krytyków (Tillmann 2006), Erikson propaguje model socjalizacji prowadzący do reprodukcji istniejących już struktur społecznych i warunków życiowych oraz kształtowania osobowości do nich przystosowanej.

[23] Według Skinnera, jednego z najwybitniejszych psychologów amerykańskich reprezentujących podejście behawiorystyczne, zachowanie ludzkie wyznaczone jest przez dyspozycje genetyczne, aktualną sytuację i doświadczenie (przeszłość jednostki; 1983).

zmu podjęto próbę zredukowania człowieka do układu reaktywnego, pozbawionego życia wewnętrznego, tożsamości, autonomii, woli. Chociaż behawioryści nie zaprzeczają istnieniu życia psychicznego, to jednak uważają, że nie ma ono istotnego znaczenia w regulacji aktywności i rozwoju człowieka. Psychika zostaje tu porównana do **czarnej skrzynki**, której zawartość wymyka się obiektywnemu poznaniu. Nie należy przez to rozumieć, że współcześni behawioryści negują wpływ człowieka na otoczenie – wręcz przeciwnie: akcentują jego aktywny udział w jego tworzeniu. Minimalizowanie wpływu ludzkiego zachowania na świat zewnętrzny byłoby sprzeczne z wiodącą tezą o kluczowej roli środowiska, w tym społecznego, które to środowisko jest w istocie wyłącznym wytworem ludzi (Skinner 1978b).

Teoria behawiorystyczna Watsona

Twórcą teorii behawiorystycznej jest John Broadus Watson (1878–1958), który przedstawił jej główne założenia na początku XX wieku (1913/1981, 1925/1990). Zgodnie z nimi, psycholog powinien skupić się na zdarzeniach, zjawiskach i procesach dostępnych obiektywnemu poznaniu i pomiarowi, a zarzucić próby poznania wewnętrznego świata człowieka: świadomości, myśli, uczuć, pragnień. Poglądy Watsona dostarczyły podstaw do stworzenia podwalin amerykańskiej szkoły eksperymentalnej, pod której znaczącym wpływem pozostaje warsztat wielu współczesnych psychologów, także polskich.

Inspiracją dla Watsona, jak już wspomniano, były eksperymenty Pawłowa nad warunkowaniem u zwierząt. Watson rozpropagował tezę, zgodnie z którą warunkowanie jest podstawą uczenia się nie tylko zwierząt, ale także ludzi. U każdego człowieka można wykształcić dowolne zachowanie, lub je wygasić, przez ćwiczenie, wielokrotne powtarzanie sekwencji zdarzeń: **bodziec–reakcja–wzmocnienie**.

Każdy z nas przychodzi na świat z ogromną liczbą różnorodnych **odruchów bezwarunkowych** (wrodzonych)[24], których rolą jest utrzymanie **homeostazy**, czyli równowagi wewnętrznej organizmu, a tym samym utrzymanie organizmu przy życiu[25]. Zmiana warunków zewnętrznych wywołuje odruchową zmianę procesów wewnętrznych – w ten sposób zostaje zachowany lub przywrócony stan homeostazy i zachodzi **adaptacja** organizmu do środowiska zewnętrznego lub jego zmian. W tym kontekście **rozwój człowieka** można sprowadzić do procesu nabywania reakcji przystosowawczych.

Na bazie odruchów bezwarunkowych powstają odruchy warunkowe (wyuczone, inaczej: nabyte w ontogenezie). Wytwarzanie odruchów warunkowych jest **istotą procesu uczenia się**. Bodźcem warunkowym może stać się każdy sygnał, w tym słowa, znaki, symbole. Nierzadko proces uczenia zasadza się na **warunkowaniu wyższego rzędu**[26]. Wiele ludzkich zachowań kształtuje się na drodze warunkowania klasycznego[27].

Watson przekonywał, że drogą warunkowania można ukształtować pożądane postacie zachowania i zniwelować niepożądane. Większość wniosków formułował na podstawie eksperymentów przeprowadzanych na zwierzętach. Znane są eksperymenty Watsona i jego współpracowników przeprowadzane na dzieciach, u których potrafił wzbudzać i generalizować reakcje lękowe na wiele obiektów (bodźców warunkowych) na bazie bezwarunkowej reakcji lękowej pojawiającej się po zadziałaniu silnego bodźca dźwiękowego[28]. Eksperymentalnie udowodnił, że warunkowanie pozwala również wygaszać reakcje emocjonalne u dzieci i dorosłych[29], czyli że środowi-

[24] Przykładem prostego odruchu bezwarunkowego jest odruch kolanowy. Jego podłoże strukturalne stanowi łuk odruchowy.

[25] Czytelnika zainteresowanego problematyką homeostazy odsyłam do prac Wołańskiego (2008), w których w bardzo interesujący sposób omawia on zagadnienia ekologii człowieka.

[26] Przykładowe etapy warunkowania wyższego rzędu: (1) Na bazie odruchu bezwarunkowego, polegającego na wydzielaniu przez ślinianki śliny (reakcja bezwarunkowa) w odpowiedzi na bezwarunkowy bodziec pokarmowy, ukształtowany zostaje odruch warunkowy. Jego wytworzenie wymaga skojarzenia z bodźcem bezwarunkowym – bodźca obojętnego, jakim jest np. sygnał w postaci zapalonej czerwonej lamki. Ten obojętny (neutralny) początkowo bodziec staje się bodźcem warunkowym. (2) Bodziec warunkowy, jakim jest zapalenie czerwonej lampki, zostaje poprzedzony np. sygnałem dźwiękowym. Po kilku powtórzeniach, sygnał dźwiękowy, początkowo funkcjonujący jako bodziec obojętny, staje się bodźcem warunkowym wyższego rzędu, który pobudza pracę wydzielniczą ślinianek. W ten sposób ukształtowane zostało nowe zachowanie osobnicze: w odpowiedzi na określony sygnał dźwiękowy organizm reaguje wydzielaniem śliny. Inny przykład odruchu warunkowego: zapach gazu rozpoznany przez gospodynię domową może uruchomić odruch badawczy, dzięki któremu ma ona szansę wykryć źródło ulatniającego się gazu i zapobiec tragedii rodzinnej. Innym, często podawanym przykładem, jest ślinienie się na widok cytryny lub pod wpływem zapachu ulubionej potrawy unoszącego się w domu albo na samo zaproszenie do stołu – gestem lub słowem.

[27] Jednak ludzkie zachowanie jest kształtowane także przez warunkowanie instrumentalne, które odkrył Skinner.

[28] Chodzi o klasyczny eksperyment, któremu poddano chłopca o imieniu Albert. Szczegółowy opis jego przebiegu znajduje się w pracy Watsona i Rayner (1920).

[29] Nie wszystkie eksperymenty nad warunkowaniem i odwarunkowywaniem reakcji emocjonalnych (w szczególności lękowych) zakończyły się sukcesem. Ich wynik: dostarczyły empirycznych podstaw do opracowania terapii opartej na odwarunkowywaniu, w tym technik odwrażliwiania (inaczej: desensybilizacji).

sko tworzy nie tylko wzorzec zachowań dostępnych obserwacji zewnętrznej, ale też kształtuje uczucia i emocje (sprowadzone tu do poziomu reakcji fizjologicznych), które nie poddają się bezpośredniemu poznaniu.

Stwierdzenie, że procesy życiowe człowieka, tak jak i zwierząt, regulowane są przez odruchy bezwarunkowe, pozwala sprowadzić przeżycia psychiczne, w szczególności emocje i uczucia, do poziomu reakcji fizjologicznych stanowiących odpowiedzi organizmu na konkretne sygnały zewnętrzne. Watson niektóre reakcje emocjonalne, takie jak lęk, miłość czy gniew, zaklasyfikował do grupy zachowań wrodzonych, co oznacza, że występują one u danej jednostki po odebraniu przez jej narządy zmysłów określonych bodźców bezwarunkowych, co podważa ich status przeżyć czy doznań psychicznych. W tym kontekście, uczucie określane przez wielu jako miłość niemowlęcia do matki jest jedynie reakcją mimiczną twarzy dziecka i reakcją wokalną (gruchanie, gaworzenie) na sygnały mające charakter bodźców bezwarunkowych, wysyłane przez matkę ku dziecku (takie jak dotykanie, głaskanie). Troskliwi rodzice/opiekunowie na bazie odruchu bezwarunkowego są w stanie wykształcić pożądany odruch warunkowy – organizm dziecka zaczyna reagować w podobny sposób już nie tylko na bodziec bezwarunkowy, jakim są delikatne rodzicielskie pieszczoty jego ciała, ale na sam zapach ich ciała, widok twarzy matki/ojca, przedmioty, miejsca czy sytuacje z nimi kojarzone itd.

Uczenie się, niezależnie od tego, w jaki sposób zachodzi, prowadzi do powstania nowych związków (skojarzeń) między bodźcami a reakcjami, czyli do zmiany zachowania; a ponieważ zmiana jest istotą rozwoju[30], to proces warunkowania (uczenia się) na gruncie behawioryzmu jawi się jako zasadniczy **mechanizm rozwoju**. Jednak źródłem rozwoju są oddziaływania zewnętrzne (Trempała 2000b). W tym kontekście, teorię Watsona można zaklasyfikować do grupy **podejść mechanistycznych**, w ramach których rozwój definiowany jest jako całość zmian będących funkcją oddziaływania poprzedzających je czynników środowiskowych i biologicznych. W związku z tym, zasadne wydaje się wysunięcie, w stosunku do twórcy i zwolenników teorii behawiorystycznej, zarzutu uprzedmiotowienia człowieka i sprowadzenia go do biernego obiektu zewnętrznych oddziaływań.

[30] Interesujące rozważania na temat rozumienia pojęcia rozwoju Czytelnik może znaleźć w tym tomie w rozdz. poświęconym naturze rozwoju psychicznego.

Podsumowanie

- W świetle teorii behawiorystycznej rozwojem człowieka rządzi prosta reguła, zgodnie z którą jest on funkcją środowiska, a w bardziej współczesnej postaci – funkcją wieku, płci i środowiska.
- Warunkowanie jest podstawowym mechanizmem zmiany zachowania.
- Ortodoksyjnych behawiorystów nie interesują w zasadzie rozróżnienia między zmianami ilościowymi a jakościowymi, postępem a regresem, nie skupiają się na wyodrębnianiu i analizowaniu stadiów rozwojowych, ich uwagi nie przyciągają kryzysy rozwojowe itd.

Wstępna analiza podejścia behawiorystycznego zdaje się wskazywać, że jest to nośna płaszczyzna raczej dla psychologii społecznej, pojmowanej jako dziedzina zajmująca się zjawiskiem wywierania wpływu, niż dla psychologii rozwoju człowieka. Jednak po zapoznaniu się z kluczowymi teoriami behawiorystycznymi i wywodzącymi się z nich teoriami uczenia się, można dostrzec tkwiący w nich ogromny potencjał, którego wykorzystanie mogłoby radykalnie zmienić nasze rozumienie rozwoju i zrewolucjonizować współczesne nauki o człowieku.

Teoria uczenia się Skinnera

Burrhus Skinner (1904–1990), chociaż uznawał człowieka za istotę myślącą, odczuwającą, to jednak stał na stanowisku, iż analiza stanów psychicznych nie przybliża badacza ludzkiego zachowania do poznania i zrozumienia procesu jego kształtowania się (Skinner 1953, 1978a, 1995).

Behawioryzm Skinnera uznawany jest za jedną z postaci neobehawioryzmu, która zdominowała psychologię światową w drugim ćwierćwieczu XX wieku.

Teoria Skinnera wyrasta z założeń przyjętych przez Watsona, zgodnie z którymi wszelkie zmiany zachowania są efektem skojarzeń między bodźcami środowiska zewnętrznego a odruchami bezwarunkowymi, ich zaś podłożem anatomicznym są wrodzone połączenia nerwowe (łuki odruchowe), dające się w pewnym stopniu zmodyfikować w procesie warunkowania. Większość zachowań ludzkich ma charakter dowolny i jest efektem warunkowania instrumentalnego, umożliwiającego utrwalenie takiego zachowania jednostki, które prowadzi do pozytywnych dla niej konsekwencji. Warunkowanie, niezależnie od jego formy, klasycznej bądź instrumentalnej, jest podstawą nabywania nowych postaci zachowania, czyli jest podstawą **uczenia się**.

Warunkowanie **instrumentalne**[31] opiera się na prawie efektu sformułowanym przez Thorndike'a, który na podstawie eksperymentów na zwierzętach wysunął wniosek, że zachowaniem sterują jego następstwa: jeśli są pozytywne, to zachowanie zostaje utrwalone, a jeśli są negatywne – to zostaje wygaszone. Następstwa zachowania działają jako jego wzmocnienia. Jednostka uczy się metodą prób i błędów, że zachowując się w określony sposób może sprowokować wystąpienie pozytywnych dla niej konsekwencji (bodźca) lub im zapobiec. Skinner eksperymentalnie badał warunkowanie instrumentalne bardziej złożonych form zachowania, których wyniki dostarczyły mu podstaw do odrzucenia tezy o prostej zależności zachowania jednostki od środowiska. Stwierdził, że złożonym zachowaniem nie kierują bodźce środowiskowe, lecz skutki owego zachowania i udowodnił, że organizmy uczą się przekształcać swe środowisko. Na tej podstawie wprowadził do terminologii psychologicznej pojęcie **zachowania sprawczego**[32].

Skinner (1978a) wyraźnie wskazuje kierunek zmian, którym podlega związek między środowiskiem a zachowaniem dostępnym obserwacji w toku ontogenezy: początkowo oddziaływanie środowiska (bodziec) pociąga za sobą zmianę zachowania jednostki (reakcje), jednak dzięki procesowi uczenia się możliwe jest odwrócenie tej zależności. Tym samym Skinner wzmacnia podstawę do uznania uczenia się za podstawowy mechanizm rozwoju.

W kształtowaniu zachowania Skinner doceniał, oprócz czynnika środowiskowego, rolę czynników genetycznych i zmian ewolucyjnych, jednak w sposób szczególny podkreślał znaczenie biologicznych podstaw uczenia się.

Na gruncie omawianej teorii zmiany rozwojowe jednostki są efektem zabiegów jej otoczenia: tworzonych przez nie warunków życia, stosowanych wzmocnień lub ich zaniechania, nagród i kar, a bezpośrednim przedmiotem tych oddziaływań jest jej zachowanie. Początkowo człowiek funkcjonuje jako reaktywny przedmiot oddziaływań zewnętrznych, jednak stopniowo uczy się efektywnych sposobów wywoływania pożądanych przez siebie zmian w środowisku. Człowiek reaktywny, w miarę nabywania doświadczeń, przekształca się w sprawcę zmian w otoczeniu, a przez to także i we własnym zachowaniu. Tym samym wytycza tor swego rozwoju. Zgodnie z poglądami Skinnera, zmiany rozwojowe są efektem uczenia się. Oznacza to, że rozwój jednostki jest możliwy tak długo, jak długo jest ona zdolna do uczenia się – w tak wytyczonych granicach rozwój ma charakter ciągły.

Podsumowanie

- Według Skinnera, podobnie jak według Watsona, przedmiotem badań psychologii mogą być jedynie reakcje dostępne obiektywnemu poznaniu – obserwowalne i mierzalne.
- Głównym źródłem zmian rozwojowych jest środowisko zewnętrzne, a czynnikiem rozwoju – oddziaływania środowiskowe.
- Podstawowym mechanizmem rozwoju jest proces uczenia się, zasadzający się na warunkowaniu klasycznym, a przede wszystkim – na warunkowaniu instrumentalnym.

Ustalenia Skinnera dostarczają naukowych podstaw do kierowania rozwojem i przewidywania jego dalszego przebiegu. Paradygmat naukowy rozwijany przez Skinnera w znaczący sposób przyczynił się do powstania nowych metod resocjalizacji i technik terapeutycznych wykorzystujących różne wzory wzmocnień.

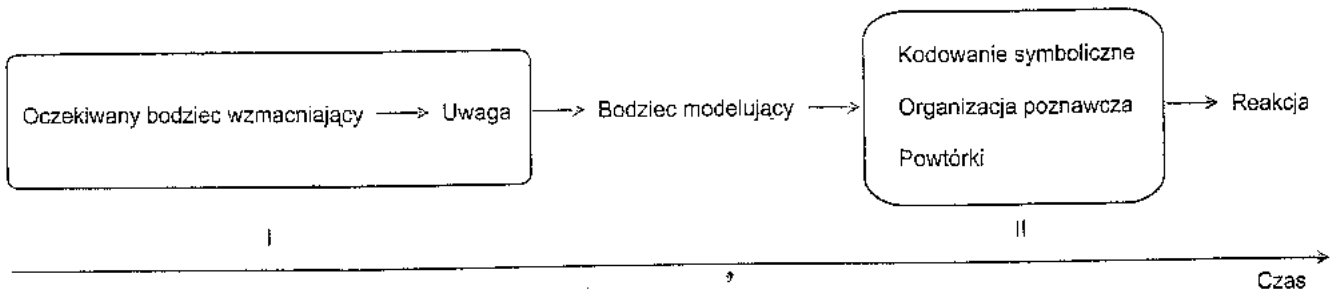
Teoria społecznego uczenia się Bandury

Albert Bandura (ur. w 1925 r.) jest uznawany za jednego z najwybitniejszych współczesnych psychologów (Kofta 2007). Wywarł on znaczący wpływ na sposób uprawiania psychologii jako dyscypliny naukowej, w tym przez psychologów rozwoju człowieka. Jest autorem oryginalnej teorii społecznego uczenia się (*social learning theory*), w której dużą wagę przywiązuje do procesów poznawczych w regulacji zachowania i rozwoju człowieka. W obecnej postaci zwana jest przez Bandurę (1986) społeczną teorią poznawczą (*social cognitive theory*).

Teoria społecznego uczenia się akcentuje zależność zachowania człowieka od wzajemnych związków między strukturami psychiki a środowiskiem (Bandura 1963, 1986, 2007), które określa jako **wzajemny determinizm**, inaczej: zwrotny determinizm.

[31] Na bazie warunkowania instrumentalnego można ukształtować nawet bardzo złożone zachowania, jak np. prowadzenie pojazdów, samookaleczanie się, pisanie, surfowanie w Internecie, „dobre maniery" czy nadużywanie alkoholu. Jednak należy podkreślić, że jednostka podejmuje przede wszystkim działania, których skutki są dla niej pozytywne (Kozielecki 1980).

[32] Zachowanie sprawcze (inaczej: skinnerowskie, typu R, instrumentalne), czyli oddziaływujące na środowisko, odmiennie od zachowania powstałego drogą warunkowania klasycznego (inaczej: pawłowowskiego albo typu S), nie jest wywoływane przez określone bodźce (Gerrig, Zimbardo 2009). W warunkowaniu sprawczym wystąpienie wzmocnienia jest uzależnione od wykonania przez jednostkę odpowiedniej reakcji.



Rycina 4.1. Schematyczna ilustracja wpływu środowiska na uczenie się jednostki i jej zachowanie na przykładzie uczenia się przez obserwację (tzw. uczenie się obserwacyjne) (na podst.: Bandura 2007, s. 51).

Termin ten oddaje sposób pojmowania przez Banduręinterakcji łączących jednostkę z otoczeniem – odmienny od poglądu skrajnych behawiorystów i przedstawicieli klasycznych teorii uczenia się, którzy wiodącą rolę w regulacji zachowania człowieka przypisywali środowisku życia. W świetle teorii społecznego uczenia się, powiązania jednostki ze środowiskiem mają charakter dynamiczny i rozwojowy, gdyż prowadzą do przekształceń tak psychiki, jak i środowiska: zachowanie człowieka jest wyznaczone przez jego współdziałanie ze środowiskiem zewnętrznym, a efekt tego współdziałania wpływa zarówno na późniejsze jego funkcjonowanie psychologiczne, jak i na samo środowisko. Tym samym zmienia się układ: jednostka–środowisko.

W regulacji zachowania akcent został zatem przesunięty ze środowiska na osobę i jej procesy psychiczne – co ilustruje schemat na ryc. 4.1.

W teorii Bandury zaakcentowane zostało rozwojowe znaczenie **obserwacyjnego uczenia się**, dzięki któremu jednostka – przez obserwację – uczy się reagować zgodnie z zachowaniem modelowym, które jest preferowane w środowisku[33]. Wzmocnieniem są tu oczekiwania obserwatora dotyczące skutków zachowania modela dla niego samego i/lub dla innych.

W społecznej teorii uczenia się wzmocnienie odgrywa ważną rolę w modelowaniu zachowania, ale w odróżnieniu od „twardego" behawioryzmu – jako czynnik poprzedzający zachowanie osoby uczącej się (obserwatora), a nie następujący dopiero po wykonaniu przez nią określonej reakcji. Wspomniane **wzmocnienie wyprzedzające** nierzadko ma charakter oczekiwań bądź przewidywań. W związku z tym można mówić o **antycypacyjnym** działaniu wzmocnienia, albowiem oczekiwanie jego wystąpienia wpływa korzystnie na procesy motywacyjne i poznawcze jednostki, na jej wysiłki zmierzające do przyswajania nowych form aktywności i opanowywania nowych jej obszarów. W ten sposób, w świetle poglądów Bandury, **uczenie się** – przez obserwację (uczenie się zachowania przez przyglądanie się zachowaniom innych ludzi), naśladownictwo (powtarzanie/kopiowanie zachowania zaobserwowanego u innych ludzi; rozróżnia się naśladownictwo mimowolne i dowolne, odtwórcze i twórcze, a także odroczone), a także modelowanie (uczenie się od osoby mającej status modela) – stanowi podstawowy **mechanizm rozwoju** psychicznego. Nie oznacza to zaprzeczenia roli warunkowania odwołującego się do wzmocnień następczych, pozytywnych i negatywnych, ani roli kar i nagród w kształtowaniu zachowania człowieka.

Podstawową funkcją procesu modelowania jest dostarczanie rozwijającej się jednostce informacji o możliwościach i sposobach przebudowania wcześniej ukształtowanych wzorców zachowania w nowe postacie. Podstawową formą przekazu informacji jest pokaz zachowania, czyli **modelowanie behawioralne** (demonstracja fizyczna), które umożliwia wykształcenie wzorów zachowania przydatnych w różnych sytuacjach życiowych. **Modelowanie werbalne** stopniowo ogranicza wcześniejszą rozwojowo postać modelowania, a zmiana ta podnosi efektywność procesu nabywania pożądanych modeli zachowania – w szczególności wewnętrznych reprezentacji. Innym, ważnym źródłem społecznego uczenia się jest **modelowanie symboliczne**, w którym dominujący udział mają takie instytucje i organizacje jak media wizualne – telewizja, film, Internet. Wyniki badań Bandury, podobnie jak i innych badaczy, przekonują o skuteczności tego mechanizmu w kształtowaniu reakcji emocjonalnych, postaw i sposobów postępowania zarówno u dzieci i młodzieży, jak i dorosłych (Bandura 1963, 1973). Wysoka efektywność modelowania symbolicznego jest pochodną technologii umoż-

[33] W swojej społeczno-poznawczej rewizji teorii uczenia się obserwacyjnego podkreśla, że jednostka obserwuje nie tylko wzory zachowań, ale także ich konsekwencje, w tym reakcje zadowolenia czy dumy z wykonanej czynności, co jest podstawą uczenia się wartości i preferencji społecznych.

liwiającej modelowanie zachowania właściwie nieograniczonej liczby osób obserwujących ten sam model – w tym samym lub różnym czasie.

Powołując się na zasadę wzajemnego determinizmu i tempo rozwoju technologii informatycznych, można prognozować szybki wzrost znaczenia modelowania symbolicznego dla kształtowania zmian w zachowaniu i zmian struktur psychiki, przy jednoczesnym zmniejszającym się udziale najbliższego środowiska: rodziców, nauczycieli czy rówieśników.

Modelowanie obserwacyjne umożliwia nie tylko przyswojenie zachowań społecznie aprobowanych i użytecznych, ale może też prowadzić podmiot do odkrycia reguł i zasad kierujących zachowaniem. Opanowanie zasady czy reguły, możliwie dzięki mechanizmowi **modelowania abstrakcyjnego**, uniezależnia w pewnym stopniu jednostkę od bezpośrednich wpływów sytuacyjnych.

Ontogenetycznie starsze (wcześniejsze) mechanizmy zmian rozwojowych – dostępne dziecku już od pierwszych chwil życia, takie jak **naśladownictwo mimowolne** – są zastępowane przez ontogenetycznie młodsze mechanizmy, takie jak modelowanie werbalne i symboliczne. Jednak te ostatnie mają swoje „słabości", ograniczenia, które wynikają z właściwości obserwatorów, a chodzi tu, w pierwszym rzędzie, o poziom ich zdolności poznawczych (Bandura 2007).

Stopniowo, dzięki społecznemu uczeniu się, poszerza się repertuar zachowań, a na podstawie doskonalących się procesów poznawczych zwiększa się orientacja jednostki w sobie i w świecie ją otaczającym; w konsekwencji staje się ona coraz lepiej zaadaptowana do środowiska. W tym kontekście, uczenie się przez modelowanie można uznać za zasadniczy mechanizm rozwoju człowieka – aktywności zewnątrzpsychicznej (jawnej) i wewnątrzpsychicznej (uwewnętrznionej).

Podsumowanie

- Bandura zdecydowanie odrzuca wizję człowieka jako biernego obiektu oddziaływań środowiskowych i głosi zasadę wzajemnego determinizmu jednostki i środowiska – źródła rozwoju lokuje w podmiocie i jego środowisku oraz w ich interakcji.
- Za podstawowe mechanizmy rozwoju Bandura uznaje – obok procesów warunkowania – uczenie się przez obserwację, naśladownictwo i modelowanie. Prowadzą one do zmian w zachowaniu, które zasadzają się na strukturach poznawczych kształtujących się pod wpływem wzajemnych oddziaływań jednostki i otoczenia.
- Ukazuje on kierunek, ku któremu wiodą zmiany związane z wzajemnym oddziaływaniem człowieka i jego środowiska – jest nim zwiększanie się wachlarza dostępnych działań i zdolność do samodzielnego dokonywania wyborów, a za nadrzędny cel uznaje uzyskanie zdolności do skutecznego przeprowadzania zmiany osobistej i społecznej (Bandura 1986).

Społeczna teoria poznawcza okazała się doskonałym punktem wyjścia do poszukiwania nowych obszarów badań i procedur badawczych oraz nowych sposobów wyjaśniania zmian rozwojowych w różnych obszarach aktywności (Bee 2004).

Teorie osadzone w paradygmacie behawiorystycznym mają specyficzne podejście do problemów rozwoju, mianowicie wszystkie przywiązują dużą wagę do roli środowiska oraz procesów warunkowania i uczenia się w rozwoju człowieka, który traktują jako proces ciągły. Zasadnicze różnice dotyczą rozłożenia akcentów w przebiegu interakcji między środowiskiem a rozwijającą się jednostką. W kształtowaniu zachowania Watson przypisuje decydujące znaczenie oddziaływaniom środowiskowym, Skinner – konsekwencjom zmian w zachowaniu wywołanych wpływem środowiska, a Bandura – wzajemnemu powiązaniu zachowania jednostki, jej struktur poznawczych i oddziaływań środowiskowych, czyli potrójnej wzajemnej przyczynowości. Wymienieni badacze różnią się też w rozumieniu roli czynników biologicznych, w tym genetycznych, w rozwoju. Konsekwencją tego stanu rzeczy są odmienne podejścia do badań nad zmianami w funkcjonowaniu jednostki.

Behawioryzm, mimo swego zróżnicowania i mimo wszelkich zarzutów wysuwanych pod jego adresem, a może właśnie dzięki nim, okazał się bardzo urodzajnym gruntem dla współczesnej psychologii, w tym psychologii rozwoju człowieka.

4.2.3. Teorie poznawcze

Teorie poznawcze (kognitywne) zakładają, że rozwój może zachodzić przez całe życie, a jego istotą są zmiany procesów i struktur poznawczych, których konsekwencje obejmują całość funkcjonowania psychicznego: intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Wiodącą dla tego podejścia jest teoria rozwoju umysłu opracowana przez Piageta. W tym nurcie mieszczą się też tacy badacze jak Pascual-Leone, Labouvie-Vief, a także Karmiloff-Smith oraz Siegler.

Teorie i koncepcje poznawcze odrzucają wyjaśnienia rozwoju odwołujące się zarówno do czynni-

ków i źródeł endogennych, jak i egzogennych (Green, Piel 2002). Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, rozwój podmiotu zachodzi w kontekście jego doświadczenia[34]. Szczególną uwagę badaczy reprezentujących ten paradygmat przyciągają procesy percepcji, pamięci i myślenia, w tym nabywania, przechowywania i przetwarzania informacji, inteligencja, a także twórczość i komunikacja (Turner, Helms 1999; Birch 2007). Ogromnym walorem teorii i koncepcji poznawczych jest ich precyzja i spójność logiczna, które decydują o możliwościach ich empirycznej weryfikacji (Bee 2004).

Teoria poznawczo-rozwojowa Piageta

Jean Piaget (1896–1980) jest uznawany za najwybitniejszego przedstawiciela podejścia poznawczego do problemu rozwoju człowieka (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 1996; Turner, Helms 1999; Bee 2004). W sformułowanej przez niego teorii wyjaśniającej rozwój procesów myślenia i rozumowania, koncentruje się przede wszystkim na ich zmianach w pierwszych kilkunastu latach życia. Poglądy Piageta na rozwój umysłu ludzkiego i zasady nim rządzące budzą sprzeciw niektórych badaczy, dzięki czemu jego prace, paradoksalnie, przyczyniły się w szczególny sposób do niemal eksplozji badań w tym obszarze i stały się punktem wyjścia do poszukiwań innych możliwych wyjaśnień rozwojowych zmian funkcjonowania poznawczego.

Piaget, dążąc do wyjaśnienia i zrozumienia podstawowych zagadnień rozwoju człowieka, skupił się na badaniach zmian rozwojowych procesów spostrzegania, wyobrażeń, pamięci, pojmowania przestrzeni i czasu, a przede wszystkim relacji logicznych, w tym przyczynowo-skutkowych, których przebieg jest najbardziej wyrazisty w dzieciństwie i okresie dorastania (Szemińska 1977). Na podstawie wielu badań eksperymentalnych, osadzonych w ramach **psychologii genetycznej**[35], rozpoznał i wyjaśnił mechanizm zmian struktur umysłowych[36] i ich znaczenie dla adekwatności funkcjonowania w świecie rzeczywistym – świecie przedmiotów fizycznych, świecie ludzi – i w świecie ich idei, poczynając od podstawowych procesów poznania sensoryczno-motorycznego, przez wyobrażenia przedoperacyjne i systemy operacji myślowych o zwiększającym się stopniu złożoności. Wysiłki swe skoncentrował na poznaniu przyczynowego mechanizmu rozwoju (Piaget, Inhelder 1959), a to wymagało ustalenia podstawowych czynników rozwojowych, do których zaliczył czynniki biologiczne, społeczne czynniki koordynacji interpersonalnej, czynniki przekazu kulturowego i wychowawczego oraz czynniki równoważenia czynności (Piaget 1977b).

Czynniki biologiczne (1) związane są z **systemem epigenetycznym**, który odnosi się do wzajemnych związków genomu jednostki i jej środowiska fizycznego w toku rozwoju ontogenetycznego. Przejawiają się one przede wszystkim w dojrzewaniu systemu nerwowego[37] i nie są zależne od oddziaływań społecznych. Z epigenotypu[38] wynika sekwencja stadiów rozwojowych, kanały czy też drogi rozwoju (tzw. kreody) poszczególnych integralnych części struktur umysłowych i homeoreza (równowaga kinetyczna zapewniająca stabilność kreodów).

Grupa społecznych czynników **koordynacji interpersonalnej** (2) obejmuje wyłącznie oddziaływania lub koordynacje społeczne – ogólne i wspólne dla wszystkich społeczeństw. W każdej społeczności obserwuje się określone relacje społeczne między dziećmi oraz między dziećmi a dorosłymi, które ujawniają się w samym funkcjonowaniu – niezależnie od treści przekazu. We wszystkich społeczeństwach stała wymiana interpersonalna zachodzi w ciągu całego życia człowieka, a jej ostatecznym efektem jest wykształcenie tych samych końcowych struktur operacji lub koordynacji.

Do trzeciej grupy czynników należą **oddziaływania specyficzne** (3) dla różnych środowisk kulturowych i wychowawczych związane z tradycją kulturową, w tym tradycją rodzinną, i przekazy wychowawcze –

[34] W sposób szczególny udział doświadczenia w rozwoju człowieka zaakcentowała Tyszkowa (1988, 1996a) w koncepcji strukturacji i restrukturacji. Główne jej tezy są przedstawione w dalszej części tego rozdziału.

[35] Psychologia genetyczna bada rozwój funkcji psychicznych i odwołuje się do wiedzy z zakresu psychologii dziecka do wyjaśniania ich mechanizmów i przebiegu w dalszych stadiach rozwoju człowieka. Zatem metoda genetyczna umożliwia wyjaśnianie ogólnych problemów psychologicznych na przestrzeni całego życia (Piaget 1977b). Jednak przez długi okres pracy naukowej Piaget był przeświadczony, że szczytowym punktem rozwoju intelektualnego jest stadium operacji formalnych, kształtujących się w okresie adolescencji.

[36] Pojęcie struktur umysłowych odnosi Piaget do schematów zmysłowo-ruchowych, pojęć, a także teorii, które wytworzył i którymi posługuje się podmiot.

[37] Interesującą analizę rozwoju i czynników rozwojowych w różnych ujęciach modelowych przedstawia Zamiara (1988).

[38] Uważny Czytelnik może dostrzec zbieżność z pojęciem epigenezy funkcjonującym w teorii Eriksona, które zostało zaczerpnięte z biologii. Rozumienie procesów rozwojowych w naukach biologicznych jest szczególnie bliskie Piagetowi, co wiąże się w dużym stopniu z jego wykształceniem (Piaget był biologiem).

odmienne w różnych społecznościach. W świetle wyników badań przywołanych przez Piageta należy przyjąć, że ta grupa czynników ma jedynie charakter modyfikatorów tempa rozwoju[39].

Piaget dostrzega konieczność skoordynowania rozwoju różnych aspektów aktywności, a za tę nieodzowną koordynację, jego zdaniem, odpowiadają **czynniki równoważenia** (4), względnie niezależne od właściwości biologicznych[40]. Czynniki równoważenia czynności, noszące znamiona mechanizmów samoregulacji, rozumiane są przez Piageta jako czynności warunkujące utrzymanie homeostazy i to na różnych poziomach: na poziomie struktur umysłu, między strukturami oraz między strukturami umysłu a środowiskiem zewnętrznym. Za wyższe formy regulacji uznaje **operacje umysłowe**.

Operacją Piaget nazywa czynność wewnętrzną, inaczej: zinterioryzowaną (przebiegającą w umyśle), celową i odwracalną. Zatem w odniesieniu do każdej operacji umysłowej możliwe jest przeprowadzenie w umyśle operacji odwrotnej, to znaczy przywracającej stan początkowy bądź wyjściowy[41].

W ramach analizowanej teorii, rozwój psychiczny zasadza się na procesach ciągłej wymiany między jednostką a jej środowiskiem. Opiera się ona na podstawowych czynnościach regulacyjnych: asymilacji i akomodacji. **Asymilacja** polega na włączaniu w struktury organizmu nowych informacji napływających ze środowiska rozwojowego[42]. Jeśli informacje o nowych elementach lub zmianach środowiska nie dają się włączyć przez asymilację do już istniejącej struktury, to zagrażają jej zachowaniu, a wtedy procesy **akomodacji** prowadzą do jej reorganizacji. W wyniku akomodacji powstaje nowa forma strukturalna i tym samym zachowana zostaje **równowaga** między organizmem a jego środowiskiem (Szemińska 1981). Ukształtowanie nowej struktury jest zmianą o charakterze rozwojowym. W ten sposób zachodzi proces rozwoju, którego istotą jest **postępująca adaptacja** organizmu (psychiki) do otaczającego świata. Utrzymanie adaptacji jest możliwe dzięki asymilacji i akomodacji, które składają się na proces równoważenia. Badacz określa go jako „rzeczywisty proces prowadzący od jednych stanów przybliżonej równowagi do innych, jakościowo odmiennych stanów, przez liczne zaburzenia równowagi i ponowne równoważenia" i tylko w niektórych przypadkach „przywracanie równowagi stanowi powrót do równowagi poprzedniej" (Piaget 1981b, s. 78). Funkcjonują trzy **formy równoważenia**, które tworzą stałą sekwencję. W sytuacji początkowego zetknięcia się podmiotu z przedmiotem zachodzi równoważenie asymilacji poznawanego przedmiotu do schematu czynności oraz równoważenie akomodacji tego schematu do przedmiotu. Druga forma równoważenia dotyczy wzajemnych oddziaływań (interakcji) między podsystemami psychiki[43] występującymi w układzie liniowym i nie odnosi się wprost do zewnętrznej rzeczywistości. Natomiast trzecia forma dotyczy relacji wiążących podsystemy w zhierarchizowaną całość, czyli psychikę. Integracja podsystemów w spójną całość zachodzi dzięki asymilacji, a zróżnicowanie jest możliwe dzięki akomodacji[44]. Wzajemne asymilacje i akomodacje, które również tu zachodzą, są zgodne z układem hierarchicznym, a nie tylko z liniowym. W ten sposób powstaje i rozwija się hierarchiczna i spójna struktura całego umysłu.

Rozwój poznawczy, według Piageta (1981b), wywodzi się z doświadczeń podmiotu dotyczących różnych przedmiotów i wrodzonego zaprogramowania, ale przede wszystkim wiąże się ze stałym wypracowywaniem nowych schematów i struktur umysłowych. Zachodzi dzięki mechanizmom regulacji, które umożliwiają osiąganie form dynamicznej równowagi, przez równoważenie doskonalące wcześniejsze struktury[45]. Najdoskonalszą formą równoważenia jest **równoważenie majoryzujące**, które koryguje i uzupełnia wcześniejsze jego formy. Chociaż podmiot dąży do osiągnięcia coraz to wyższych form równowagi, to jednak nigdy nie osiąga stanu równowagi idealnej. Stan równowagi idealnej oznacza w istocie ustanie rozwoju, a wśród jego konsekwencji należy wymienić zaburzenia orientacji w świecie i w sobie samym, a dalszej perspektywie – wejście na ścieżkę wiodącą do nieprzystosowania, a nawet alienacji.

---

[39] Piaget (1977b) powołuje się tu na badania porównawcze nad dziećmi przeprowadzone w Szwajcarii i w Iranie przez Mosheni.

[40] Piaget dopuszcza istnienie różnych systemów równoważenia – zarówno zależnych od okoliczności zewnętrznych, jak i od możliwości epigenetycznych (Piaget 1977b).

[41] Zgodnie z podstawowym prawem fizyki, każdej akcji towarzyszy reakcja. Odwracalność operacji nie oznacza odwracalności struktury umysłu w sensie jej przejścia na niższy poziom równowagi lub organizacji, chyba że rozważamy szczególną zmianę o charakterze regresywnym.

[42] Piaget (1981b) podkreśla, że akomodacja jest podporządkowana asymilacji, ponieważ zawsze odnosi się do pewnego schematu asymilacji.

[43] Podsystem ma rangę wyższą niż schemat lub struktura.

[44] Czytelnik może dostrzec zbieżność rozumienia rozwoju psychiki przez przedstawicieli odmiennych paradygmatów.

[45] Z tego powodu na gruncie teorii Piageta bardziej zasadne jest posługiwanie się terminem równoważenie niż równowaga.

Teoria Piageta zakłada stadialność rozwoju. Każde stadium cechuje się specyficznym sposobem poznawania świata i rozwiązywania pojawiających się problemów. Piaget rozpoznał cztery podstawowe **stadia rozwoju poznawczego**, tworzące nienaruszalną, nieodwracalną sekwencję rozwojową: stadium sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne (inaczej: stadium wyobrażeń przedoperacyjnych), operacji konkretnych i operacji formalnych (zob. tab. 4.3). Kształtują się one w określonych przedziałach wiekowych – od momentu narodzin człowieka aż do jego wejścia w dorosłość[46].

Piaget był przekonany, że rozwój struktur poznawczych jest podstawą rozwoju moralnego, uczuciowego, społecznego i osobowości (Inhelder, Piaget 1970)[47]. W tym świetle teoria Piageta odnosi się do całego rozwoju psychologicznego człowieka.

Podsumowanie

- Teoria poznawczo-rozwojowa Piageta zakłada zarazem stadialność i ciągłość rozwoju[48].
- Zmiany rozwojowe mają charakter ilościowy (zmiany na danym poziomie organizacji struktur) i jakościowy (zmiana polegająca na przejściu struktury na wyższy poziom organizacji).
- Rozwój poznawczy jest podstawą zmian rozwojowych we wszystkich sferach psychiki.
- Zasadniczym czynnikiem rozwoju jest równoważenie, granice rozwoju określają czynniki biologiczne, a modyfikatorem tempa rozwoju są czynniki o charakterze społeczno-kulturowym.
- Zasadniczym celem rozwoju jest przystosowanie do środowiska (adaptacja).
- Osiągnięcie stadium operacji formalnych jest podstawą autonomii podmiotu i umożliwia mu przejście ze świata realnego do **świata potencjalnego** – w tym sensie warunkuje możliwości przekształcania i kreowania rzeczywistości zgodnie z własnymi ideałami[49].

Poglądy Piageta na rozwój spotykają się z krytyką, począwszy od swych podstaw, tj. założeń autora na temat równoważenia jako uniwersalnego mechanizmu rozwoju, przez jego przekonania dotyczące granic wiekowych kształtowania się określonych struktur poznawczych i dojrzałości umysłowej, a kończąc na roli treściowych aspektów zadań stosowanych w badaniach nad rozwojem[50]. Najwięcej kontrowersji wzbudzają najnowsze badania nad tzw. wczesnymi kompetencjami, dowodzącymi, że dziecko od początku życia dysponuje wiedzą pojęciową, oraz nad tzw. postformalnym rozwojem człowieka, tj. rozwojem jakościowo nowych, postformalnych sposobów poznania, kształtujących się po okresie adolescencji, nie dających się w pełni opisać w kategoriach piagetowskich. Jednak model badań nad rozwojem zaproponowany przez Piageta ciągle inspiruje wielu współczesnych psychologów, a logika jego wywodów w istotny sposób kształtuje ich myślenie o zmianach rozwojowych oraz o czynnikach i mechanizmach rozwoju. Na gruncie krytycznej dyskusji powstało wiele interesujących i wartościowych koncepcji, które jednak nie osiągnęły statusu teorii naukowej. Koncentrują się one głównie na zmianach w systemach operacji intelektualnych i ich powiązaniu z innymi sferami rozwoju psychicznego, w tym ze zmianami w osobowości, a także na funkcjonowaniu społecznym, moralności itd. Niektóre z nich zostaną w syntetyczny sposób zaprezentowane w dalszej części tego rozdziału.*

Koncepcja rozwoju Ja Labouvie-Vief

Gisela Labouvie-Vief skoncentrowała się na rozpoznaniu zmian w aktywności poznawczej zachodzących w okresach dorosłego życia w związku z kształtowaniem się struktury Ja. Proponowana przez nią koncepcja teoretyczna ma charakter stadialny, a rozbudowując rozwój o stadia wyższe (czyli dalsze, tzw. postformalne) niż stadium operacji formalnych, wychodzi poza ramy rozwojowe przewidziane przez teorię piagetowską (Labouvie-Vief 1980, 1992). Jednak, podobnie jak w przypadku tej ostatniej, odwołuje się ona do procesów adaptacyjnych, które umożliwiają podtrzymywanie: po pierwsze – równowagi w obrębie struktury Ja, a po drugie – jej reorganizację w taki sposobów, aby możliwe było osiąganie celów życiowych.

---

[46] Dopuszczał możliwość występowania zmian w rozwoju intelektualnym dorosłych, jednak pewne ich ograniczenia wiązał z procesami dojrzewania biologicznego, określającymi ramy czasowe pojawienia się nowych jakości inteligencji (Inhelder, Piaget 1970). Za najdoskonalszą jej postać uważał rozumowanie formalno-logiczne, którego pojawienie się jest szczytowym punktem rozwoju poznawczego człowieka.

[47] Na temat związków rozwoju poznawczego i społeczno-moralnego zob. Trempała (1989b).

[48] Nowe postacie rozumowania zasadzają się na postaciach wcześniejszych.

[49] Na tym etapie rozwoju jednostka staje się zdolna do wyjścia poza ograniczenia rozwojowe związane z procesami adaptacyjnymi, ale nie poza granice wynikające z czynników epigenetycznych.

[50] Problemy te zostały szerzej przedyskutowane w t. 1 i 3 książki *Psychologii rozwoju człowieka* (zob. np. Gurba 2000; Trempała 2003a).

* Poznawczo-rozwojowa koncepcja moralności Piageta i jej rozwinięcie w ujęciu Kohlberga zob. podrozdz. 9.5, 10.5 oraz 15.3 (przyp. od red.).

Tabela 4.3. Stadia rozwoju struktur umysłu według Jeana Piageta (na podst.: Inhelder, Piaget 1970; Piaget 1966a, 2006a; Turner, Helms 1999; Trempała 2000 a, b; Liberska 2004b).

Stadium rozwoju poznawczego	Wiek (w latach)	Dominujący sposób poznania	Osiągnięcia rozwojowe
Sensoryczno-motoryczne	0–2	Dziecko poznaje świat, zbierając informacje za pomocą narządów zmysłu i aktywności ruchowej, w szczególności manipulując przedmiotami, w tym własnym ciałem (ćwiczenie odruchów – reakcje okrężne).	Kształtuje się pojęcie stałości przedmiotu i przekonanie o jego realności; kształtuje się podstawowa wiedza o własnej osobie i otaczającym świecie; powstają pierwsze schematy sensoryczno-motoryczne ułatwiające interakcje z otoczeniem; rozwija się inteligencja praktyczna i zdolność do myślenia sytuacyjnego, dzięki czemu wzrasta adekwatność zachowania do środowiska rozwojowego.
Przedoperacyjne	2–7	W umyśle dziecka funkcjonują wyobrażenia poznanych w działaniu przedmiotów – jest zdolne do ich odtworzenia w umyśle podczas ich fizycznej nieobecności w otoczeniu, ale jeszcze nie jest zdolne do ich przekształcania w umyśle, ani do wykrywania związków logicznych drogą samodzielnego rozumowania; dziecko jest w stanie podejmować aktywność celową i planową, jednak opartą na myśleniu intuicyjnym; kształtuje się pojęcie stałości masy.	Brak granicy między światem wewnętrznym a zewnętrznym; skupienie się na poznawaniu świata zewnętrznego, a w efekcie wzbogacenie schematów i rozwój języka oraz pojęć konkretnych; pierwsze czynności symboliczne (w zabawie); ujawnianie się w zachowaniu egocentryzmu i realizmu oraz wynikającego z nich myślenia magicznego, animizmu, antropomorfizmu oraz artyficjalizmu; dziecko odtwarza zaobserwowane zachowania innych (wykorzystując własne symbole) i przybliża się do zrozumienia zasad funkcjonowania społecznego (norm).
Operacji konkretnych	7–11	Kształtuje się pojęcie stałości i niezmienności ciężaru, objętości i liczby; kształtuje się umiejętność przeprowadzania operacji na klasach, stosunkach i liczbach – kształtują się operacje konkretne, tzn. możliwe jest przeprowadzenie przez struktury umysłu odwracalności prostej lub przez wzajemność – na konkretnym materiale.	Poszerzenie rozumienia tożsamości przedmiotu; dziecko jest w stanie przeprowadzać operacje umysłowe, ale są one ograniczone jego wcześniejszym doświadczeniem – uzyskuje ono możliwość przeprowadzania działań odwrotnych tylko w stosunku do wcześniej zaobserwowanych i możliwość niwelowania, w pewnym stopniu, skutków własnej aktywności (przyczynia się to m.in. do postępów rozumowania moralnego); podstawy rozumowania przez analogię i klasyfikującego (np. seriacje).
Operacji formalnych	11–16	Powstaje jakościowo wyższa postać operacji, jakimi są operacje formalne, co znaczy, że możliwe jest przeprowadzenie przez struktury umysłu odwracalności prostej i przez wzajemność – na dowolnym materiale, tak konkretnym, jak i abstrakcyjnym[1].	Doskonali się rozumowanie logiczne – myślenie formalne, abstrakcyjne i uogólniające oraz hipotetyczno-dedukcyjne – osiągalny staje się świat potencjalny – nie poznany zmysłowo, ale kreowany i antycypowany; na tej podstawie rozwijają się zainteresowania światem idei i nauki, kształtuje tożsamość podmiotu, jego światopogląd, koncepcja przyszłości[2].

[1] Rozumowanie młodzieży zasadza się na tzw. grupie czterech przekształceń INRC: tożsamości, negacji, wzajemności i wzajemnej zwrotności. Tworzą one całościowy system operacji.

[2] Badania na temat związków rozwoju poznawczego z tożsamością i kształtowaniem się koncepcji przyszłości w adolescencji i dorosłości znajdzie Czytelnik m.in. w pracach Trempały (2000b) i Liberskiej (2004, 2007).

Analizując przekształcenia struktury Ja w kontekście całego życia, rozpoznała kilka poziomów jej rozwoju, z których każdy zasadza się na odmiennych mechanizmach autoregulacyjnych. Są to, w kolejności rozwojowej, poziomy następujące: presystemowy (obejmuje dwa subpoziomy: sensomotoryczny i symboliczny), intrasystemowy, intersystemowy i autonomiczny.

Regulacja na poziomie **presystemowym** jest jedyną dostępną dziecku w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; zasadza się przede wszystkim na poznaniu sensomotorycznym i intuicyjnym, a kulminacyjny punkt jej rozwoju wiąże się z wykształceniem operacji konkretnych.

Regulacja **intrasystemowa** pojawia się w okresie dorastania i przeważa aż do momentu wejścia podmiotu w okres wczesnej dorosłości, kiedy to dostępna staje się regulacja intersystemowa. Na tym poziomie regulacji jednostka jest zdolna przekształcać własne struktury umysłowe zgodnie z zasadami logiki formalnej. Myślenie opiera się na operacjach formalnych, czyli przebiega zgodnie z zasadami logiki formalnej, co nie jest równoznaczne z zanikiem operacji konkretnych[51]. Dominującą formą poznania świata zewnętrznego jest rozumowanie logiczne: młody człowiek stara się zrozumieć logikę przedmiotu i zdarzenia, dąży do ustalenia relacji logicznych między ich różnymi stanami. Odwołując się do logiki zdań, ocenia świat w podstawowych kategoriach „prawda–fałsz" i w konsekwencji preferuje sytuacje i rozwiązania jednoznaczne. Operacje formalne mają istotne znaczenie dla tworzenia się centrum struktury Ja stanowionego przez wartości o charakterze uniwersalnym, ponadczasowym.

Natomiast na poziomie regulacji **intersystemowych** kształtują się operacje umysłowe umożliwiające przejście od logicznego absolutyzmu do logicznego relatywizmu. Jednostka jest w stanie zrozumieć, zaakceptować i skonsolidować dwoistość natury świata: stan rzeczy, którego istotą jest niezgodność, a niekiedy nawet sprzeczność otaczającej rzeczywistość (w szczególności społecznej) z zasadami logiki. Przejawia w związku z tym relatywistyczny stosunek do wielu praw, zasad, regulatorów życia ludzkiego i pojmuje względność tzw. pewników. Jednak doświadczanie zmienności wartości, norm, ocen i sądów prowadzi do zwątpienia we własne kompetencje i podważenia zaufania do zdobytej wiedzy oraz sposobu rozumienia świata. Usunięcie tego niekomfortowego stanu psychicznego wymaga myślenia kontekstualnego i, w pewnym sensie, ograniczenia egocentryzmu w ewaluacji świata społecznego. W tym świetle regulacja intersystemowa jest podstawą koegzystencji ludzi reprezentujących różne koncepcje świata, różne modele życia, różne systemy wartości i może być traktowana jako warunek osiągania wyższego poziomu dojrzałości struktur psychiki.

Najbardziej zaawansowana postać mechanizmów samoregulacyjnych, tzn. regulacja **autonomiczna**, pojawia się w okresie średniej dorosłości (Labouvie-Vief 1982). Na tym najwyższym poziomie nadrzędną rolę w regulacji zachowania uzyskuje struktura Ja, która funkcjonuje jako metasystem koordynujący i integrujący podporządkowane jej systemy niższego rzędu. Aktywność podmiotu, jego emocje i myślenie wynikają z samego centrum struktury Ja stanowionego przez jego system wartości i ukierunkowane są na realizację celów zgodnych z tymi wartościami. Ze względu na szczególną rolę struktury Ja i funkcjonujących w jej ramach osiowych (centralnych) struktur osobowości, jakimi są wartości i zinternalizowane normy, można mówić o uzyskiwaniu przez podmiot coraz to większej autonomii (Labouvie-Vief 1989). Uwolnienie się od bezpośredniej presji zewnętrznych oddziaływań, często sprzecznych lub zmiennych ocen i oczekiwań innych ludzi, które są wysuwane w stosunku do podmiotu, sprzyja samorealizowaniu się[52]. Jednak samorealizacja, spełnianie się w aktywności twórczej, wymaga uwzględnienia, przynajmniej w pewnym zakresie, warunków zewnętrznych – zapewniają to, wspomniane wcześniej, procesy adaptacyjne. W konsekwencji, zachowanie jednostki może być spójne i efektywne. Ponadto staje się zrozumiałe w kontekście jej przeszłości, teraźniejszości i planowanej przyszłości.

Podsumowanie

Zgodnie z koncepcją Labouvie-Vief:

- Rozwój trwa całe życie.
- Rozwój jest stadialny i przebiega od zachowania regulowanego na poziomie sensomotorycznym, przez zachowanie regulowane przez myślenie zasadzające się na operacjach logicznych, aż po zachowanie regulowane przez autonomiczną strukturę Ja.
- Nadrzędnym celem rozwoju jest uzyskanie autonomii i zdolności do samorealizacji – przy zachowaniu zdolności do adaptacji.

[51] Podobne stwierdzenia zawiera teoria Piageta.

[52] Interesujące przybliżenie głównych tez koncepcji Labouvie-Vief Czytelnik może znaleźć w tekstach polskich autorów: Gurby (2000) i Mirskiego (2000).

Zaakcentowanie roli emocji, intuicji, dążeń i wartości w regulacji i wyjaśnianiu zmian rozwojowych człowieka stanowi, zdaniem niektórych badaczy (Mirski 2000), wartościowe dopełnienie podejścia kognitywnego odpowiadające współczesnemu rozumieniu rozwoju i stanowi o dojrzałości koncepcji[53].

Koncepcja przetwarzania informacji Siegiera

Koncepcja przetwarzania informacji traktuje człowieka jako układ, którego zasadniczym ograniczeniem jest pojemność systemu przetwarzania (Siegler 1983). Do jednego z reprezentantów tego nurtu badań rozwojowych należy Robert S. Siegler (Siegler, Crowley 1991). Jego zdaniem, dla zrozumienia rozwoju poznawczego człowieka ważne jest uchwycenie przede wszystkim zmian w myśleniu dziecka, co wymaga poznania jego przebiegu w czasie oraz wyjaśnienia tego, co w istocie podlega zmianie, w jaki sposób owa zmiana zachodzi i do czego prowadzi (Siegler 1996; Siegler, Alibali 2004).

Poznanie sposobu, w jaki zachodzi zmiana należałoby uznać, w świetle poglądów wielu badaczy (Flavell 1984; Sternberg 1984; Miller 1993 i in.), za fundamentalne odkrycie w badaniach nad rozwojem poznawczym. Jednak zasadniczą trudnością w realizacji tego celu jest skonstruowanie stosownej metody, pozwalającej prześledzić procesy zmian. Przeprowadzono wiele eksperymentów poświęconych rozwojowi poznawczemu, które umożliwiły porównywanie osiągnięć dzieci w różnym wieku. Wśród nich szczególnie znaczące są badania eksperymentalne nad kształtowaniem się pojęcia stałości[54].

W celu określenia zmian rozwojowych procesów poznawczych, Siegler starał się rozpoznać zasady wykorzystywane przez dzieci, przed którymi postawiono problemy charakterystyczne dla badań piagetowskich. Na przykład, dzieci miały rozwiązać problem „równowagi dźwigni", który wymaga wytworzenia schematu działania i przeciwdziałania, i który był stosowany przez Piageta, aby wykryć, w jaki sposób w umyśle dziecka powstaje schemat proporcjonalności w powiązaniu ze schematem równowagi (por. Inhelder, Piaget 1970). W replikacji tego eksperymentu przez Sieglera (1978) proszono dzieci o wskazanie tego ramienia dźwigni, które opadnie w dół, i dodatkowo udzielano im dwóch istotnych informacji (brakujących w oryginalnym zadaniu piagetowskim): pierwsza z nich dotyczyła wagi obciążników (dzieci dowiadywały się, że obciążniki rozmieszczone po obu stronach dźwigni – wagi – są identyczne, tzn. mają taką samą wagę), a druga dotyczyła odległości obciążników od punktu środkowego dźwigni. Analiza procesu rozwiązywania zadania doprowadziła do rozpoznania czterech strategii, którymi posługiwały się dzieci, aby wyjaśnić zasadę zachowania równowagi dźwigni:

1) dzieci uwzględniają wyłącznie liczbę obciążników – w tym przypadku spodziewają się, że opadnie to ramię dźwigni, na którym znajduje się więcej obciążników;
2) dzieci rozważają wyłącznie liczbę obciążników, chyba że postrzegają ich równą liczbę po obu stronach dźwigni, a wtedy biorą pod uwagę także odległość obciążników od punktu środkowego dźwigni;
3) dzieci eksperymentują zarówno z wagą obciążników, jak i z ich odległością od punktu środkowego dźwigni, ale nie są w stanie przewidzieć, co się stanie, jeśli na jednym ramieniu dźwigni obciążnik będzie znajdował się w większej odległości od jej punktu środkowego w porównaniu z drugim obciążnikiem – cięższym od pierwszego;
4) dzieci są w stanie precyzyjnie oszacować znaczenie zarówno ciężaru obciążników, jak i ich odległości od punktu środkowego dźwigni, dla zachowania równowagi dźwigni – mnożąc liczbę obciążników na każdym z ramion dźwigni przez odległość obciążników od jej środka[54].

Siegler dowiódł, że można wpływać na sposób rozwiązywania problemu przez dziecko, różnicując liczbę obciążników i ich położenie względem punktu środkowego dźwigni w serii podejść każdego z dzieci do problemu. Ponadto stwierdził, że każda reguła prowadzi do charakterystycznych wzorów poprawnych i błędnych przewidywań dotyczących schematu równowagi w działaniu dźwigni[55]. W ten sposób Siegler starał się wykazać błędy popełniane przez Piageta i jego współpracowników podczas analizowania materiału badawczego zebranego za pomocą metod psychologii genetycznej i w konsekwencji – podważyć wnioski na tej podstawie sformułowane.

---

[53] W najnowszej pracy Labouvie-Vief (2008) kontynuje poszukiwania mechanizmów dynamicznej integracji emocji, poznania i osobowości w ciągu życia człowieka.

[54] W swych ostatnich badaniach nad pojęciem stałości Siegler stosuje metodę mikrogenetyczną (2006 a, b). O metodzie mikrogenetycznej piszemy więcej w rozdz. 2.

[55] Cztery modelowe reguły rozpoznane przez Sieglera trafnie opisują wzory przewidywań dotyczących zachowania w sytuacjach problemowych ponad 89% badanych przez niego dzieci i dorastających.

Chociaż prace Sieglera miały na celu wykazanie ograniczeń teorii Piageta, to jego badania również spotkały się z krytyką. Jeden z zarzutów dotyczy metodologii badań, która, zdaniem niektórych, „wymuszała" na dzieciach posługiwanie się takimi, a nie innymi regułami (Strauss, Levin 1981). Jednak prostota reguł i modelu poznania, wyprowadzona przez Sieglera z badań eksperymentalnych umocowanych w metodzie genetycznej, okazały się inspirujące dla badaczy zainteresowanych odtworzeniem rozwoju i funkcjonowania psychiki ludzkiej za pomocą programów komputerowych. Na tym podłożu powstały komputerowe programy, pozwalające na symulację procesu rozwiązywania przez dzieci problemów związanych z pojęciem zachowania stałości i na stworzenie modelu pokazującego, w jaki sposób dzieci mogą opanować zasadę stałości liczby na drodze ćwiczeń (Miller 1993). Ciągle powstają coraz to bardziej rozbudowane modele oddające złożoność poznania ludzkiego, które uwzględniają wiele zmiennych, m.in. ogólną zdolność rozumowania, wiedzę semantyczną, zmiany rozwojowe w strategiach rozwiązywania problemów będące efektem treningu i inne. Pozwalają one szczegółowo, sekunda po sekundzie, opisać proces rozwiązywania różnych problemów przez dzieci w różnym wieku, na różnych poziomach rozwoju poznawczego. Umożliwiają odtworzenie nie tylko struktury procesu rozwiązywania zadania, ale też jej zależności od ograniczeń związanych z samą sytuacją eksperymentalną.

Podsumowanie

- Na gruncie koncepcji informacyjno-procesualnych człowiek traktowany jest jako system – aktywny, samoorganizujący się i samoprzekształcający.
- Rozwój zasadza się na zmianach zarówno ilościowych, jak i jakościowych oraz uwarunkowany jest przez czynniki o charakterze genetycznym oraz środowiskowym.
- Istotą rozwoju jest kształtowanie się wewnętrznego systemu kontroli przepływu informacji o wzrastającej efektywności.

Mocną stroną tej koncepcji, tak jak i innych koncepcji zaliczanych do tego nurtu, jest zdolność do wyrażenia złożoności myślenia i rygorystyczna metodologia, słabością zaś – m.in. trudności w zastosowaniu wypracowanych komputerowych modeli poznania w naturalnych kontekstach rozwojowych (Miller 1993). Słabą stroną modeli tworzonych w ramach koncepcji przetwarzania informacji jest nie tylko niedocenianie znaczenia kontekstów życiowych, w tym roli kultury, ale także wyników współczesnych badań nad biologicznymi mechanizmami zachowania się.

Koncepcja umysłu Karmiloff-Smith

Annette D. Karmiloff-Smith, uznawana za kontynuatorkę myśli piagetowskiej, interesuje się problematyką tworzenia się reprezentacji poznawczych w ontogenezie. Formułuje tezę głoszącą, że umysł małego dziecka, już w momencie narodzin, jest wyposażony w pewien zasób wrodzonych specyfikacji (*innate specification*) informacji dochodzących do niego ze środowiska zewnętrznego. Zatem u podstaw jej koncepcji można odnaleźć założenia psychologii neonatywistycznej, w szczególności koncepcji modułowości, zgodnie z którymi w umyśle człowieka znajduje się wiele modułów poznawczych o charakterze wrodzonym (zob. rozdz. 2; Karmiloff-Smith 2006; Elsabbagh, Karmiloff-Smith 2006). Poszczególne moduły poznawcze odbierają tylko określone rodzaje informacji i różnią się sposobem ich przetwarzania. Zakłada się, że każdy moduł, przetwarzając informacje dotyczące jednego wymiaru środowiska (np. interakcji międzyludzkich, kanału komunikacji werbalnej) za pomocą określonych reguł poznania, umożliwia wytworzenie specyficznych reprezentacji.

Annette Karmiloff-Smith (1986, 1992), koncentrując się na analizie aspektów rozwojowych reprezentacji poznawczych, rozróżnia predyspozycje zarówno specyficzne, jak i niespecyficzne. Rozpoznane przez nią wczesne kompetencje dotyczą m.in. percepcji dźwięków, kolorów, ciał w ruchu, rozumienia relacji ilościowych, czasowych i przestrzennych. Wskazuje też na istnienie wczesnych kompetencji dotyczących stosunków logicznych o charakterze przyczynowych, rozumowania przez analogię oraz rozwiązywania problemów drogą ustalania relacji typu „środki–cel"[56].

Obserwacja zachowania małych dzieci dostarczyła badaczce podstaw do sformułowania określonych przypuszczeń, dotyczących m.in. percepcji przedmiotów znajdujących się w ruchu. Małe dzieci zdają się uważać, że, po pierwsze, wszystkie części obiektu poruszają się razem, a, po drugie, że obiekty nie mogą poruszać się w przestrzeni zajmowanej przez inne obiekty i, po trzecie, że poruszający się obiekt musi kontynuować swój kierunek ruchu (Baillargeon 1994). Z kolei, analiza nabywania pojęć konkretnych przez

[56] W analizie koncepcji Karmiloff-Smith wykorzystano m.in. materiały uzyskane dzięki uprzejmości Profesor Marii Kielar-Turskiej.

dzieci w wieku poniemowlęcym, przeprowadzona przez Karmiloff-Smith, doprowadziła ją do interesujących ustaleń także w tym obszarze. Stwierdziła ona, że małe dziecko dysponuje pewnymi wskazówkami, swoistymi ramami poznawczymi, ułatwiającymi mu ustalanie relacji między przedmiotem a jego nazwą, zgodnie z którymi obiekt ma tylko jedną nazwę, a nowa nazwa odnosi się do nieznanego obiektu i raczej dotyczy całego obiektu niż jego części (Karmiloff-Smith, Karmiloff 2004). Te wczesne kompetencje poznawcze powstają w toku rozwoju rodowego, czyli filogenezy.

Specyficznie ludzki sposób zdobywania wiedzy polega na eksploatowaniu już posiadanych informacji dotyczących różnych obiektów, uzyskanych zarówno drogą wrodzonych specyfikacji, jak i nabytych – przez **redeskrypcję** ich reprezentacji[57].

Proces uczenia się zaczyna się od opanowania przez jednostkę poszczególnych elementów danej czynności, które stopniowo łączy w sekwencje, a ćwicząc, czyli wielokrotnie powtarzając sekwencje połączonych elementów, dochodzi do behawioralnego mistrzostwa. W taki właśnie sposób dziecko uczy się gry na instrumencie, opanowuje różnego rodzaju zabawy, gry, umiejętność pisania, a także inne ważne i nieważne umiejętności, tak jak dorosły uczy się np. prowadzenia samochodu czy szydełkowania. Poziom behawioralnego mistrzostwa w wykonywaniu jakiejś czynności staje się podstawą do wprowadzania transformacji podstawowego układu. Dzięki temu jednostka osiąga plastyczność wykonania. Z tego poziomu jednostka może przejść do wykonania mistrzowskiego, w którym dochodzi do połączenia plastyczności wykonania z kontrolą reprezentacji.

Proces przejścia od wiedzy ukrytej, czyli nieuświadamianej, do wiedzy jawnej związanej z kontrolą reprezentacji przebiega w trzech następujących fazach: (1) koncentracji na informacjach świata zewnętrznego, (2) stymulowania wewnętrznego i (3) mapowania. W pierwszej fazie zachodzi proces uczenia się przez podmiot na podstawie informacji dochodzących do niego z otoczenia. Od jego skuteczności zależy osiągnięcie sukcesu w realizacji określonych czynności. Po uzyskaniu behawioralnego mistrzostwa jednostka przechodzi do fazy drugiej, związanej z procesami organizacji i reorganizacji wewnętrznych reprezentacji. W związku z tym, w zachowaniu podmiotu można dostrzec pewne spowolnienie czynności, jak też występowanie błędów w ich wykonywaniu, jednak ta deterioracja nie obejmuje poziomu umysłowych reprezentacji. Trzecia faza, zwana mapowaniem, prowadzi do uzyskania zewnętrznej i wewnętrznej kontroli, czyli kontroli nad czynnościami behawioralnymi i reprezentacjami poznawczymi.

Zdaniem Karmiloff-Smith, rozwój reprezentacji ma charakter cykliczny, a nie liniowy i dokonuje się na różnych poziomach, w zależności od dziedziny. Autorka rozpoznaje cztery poziomy reprezentacji, w tym jeden poziom ukryty i trzy poziomy jawne, mianowicie: jawny 1 (J-1), jawny 2 (J-2) i jawny 3 (J-3). Na pierwszym poziomie, ukrytym, informacja nie jest uświadomiona, a zatem nie jest dostępna dla całego systemu poznawczego podmiotu i w związku z tym jego funkcjonowanie cechuje się niskim stopniem plastyczności, ograniczonymi możliwościami adaptacji. Informacje zwrotne ze środowiska zewnętrznego o popełnionych błędach są istotne dla zmodyfikowania zachowania i podniesienia jego skuteczności. Jednak dopiero na wyższych poziomach uwidocznia się pozytywna rola dodatniego sprzężenia zwrotnego. Reprezentacje na poziomie **jawnym J-1** nie muszą być dostępne świadomości dziecka, ani nie muszą być werbalizowane. Chociaż wiedza jest już reprezentowana jawnie, to dziecko ciągle nie ma do niej świadomego dostępu. Reprezentacje w jego umyśle występują w formie zredukowanych opisów, które straciły swój szczegółowy charakter, a w związku z tym możliwe jest ich uogólnianie oraz rozszerzanie na nowe dziedziny. Redeskrypcje na tym poziomie umożliwiają więc rozumienie analogii (np. między żywą myszką w terrarium a myszką komputerową). W tej fazie dziecko uzyskuje stopniowo zdolność do przekraczania granic obrazu świata, które zbudowało na podstawie zewnętrznych informacji, czego wyrazem są podejmowane przez nie zabawy w udawanie oraz akceptacja niedorzeczności, rozumienie (ograniczone) dowcipów, żartów itp.[58] Na poziomie **jawnym J-2** możliwy jest już świadomy dostęp do reprezentacji, ale wiedza nadal nie jest wyrażana werbalnie. Dopiero na poziomie **jawnym J-3** możliwe staje się przekodowanie wiedzy na kod międzysystemowy, który jest najbliższy językowi, i dzięki temu dziecko jest w stanie komunikować swą wiedzę w języku. W wybitny sposób ułatwia to przyswajanie wiedzy, tym razem już w formie językowej, i porozumiewanie się z innymi.

[57] Redeskrypcja – wielokrotne zapisywanie tej samej informacji w różnych formatach (obrazowym, werbalnym), czyli dokonywanie ciągłych re-reprezentacji.

[58] Różnica między wiedzą ukrytą a jawną na poziomie J-1, zdaniem Karmiloff-Smith, nie jest wyrazista, co utrudnia analizę ich zmian w ontogenezie.

Przypuszcza się, jak już wspomniano, że na żadnym etapie rozwoju jednostka nie znajduje się na tym samym poziomie reprezentacji we wszystkich sferach. Proces redeskrypcji reprezentacji zachodzi w poszczególnych sferach w różnym czasie, gdyż zależy od zawartości reprezentacji i poziomu jej jawności w danej dziedzinie. Redeskrypcja jest podstawą plastyczności wiedzy podmiotu. Umożliwia mu sprawne wydobywanie informacji przydatnych do realizacji nowych celów, czy też do opracowania nowatorskich, bardziej efektywnych, strategii postępowania.

Koncepcja Karmiloff-Smith w nowym świetle ukazuje proces rozwoju reprezentacji we wczesnych fazach ontogenezy, a także tworzy punkt wyjścia do przemyśleń na temat dalszych zmian rozwojowych i ostatecznej postaci reprezentacji w umyśle dorosłego.

W swoich najnowszych badaniach Karmiloff-Smith dąży do rozpoznania procesów poznawczych dziecka w toku jego aktywności, a dla osiągnięcia tak sformułowanego celu niejednokrotnie odwołuje się do metody genetycznej, propagowanej przez Piageta. Wraz z Bärbel Inhelder, wieloletnią bliską współpracowniczką Piageta, stara się odpowiedzieć na pytanie, czy dynamiczne procesy poznawcze stanowią bezpośrednie odzwierciedlenie struktur poznawczych, czy też wyjaśnienia procesów rozwiązywania problemów przez dziecko – odkrywania i eksperymentalnego weryfikowania praw – należy poszukiwać raczej w ich swoistej interakcji ze strukturami poznawczymi (Karmiloff-Smith, Inhelder 2006). Po ponad dwudziestu latach od opublikowania ostatnich prac przez Inhelder wraz z Piagetem, badaczki te powracają do jego koncepcji eksperymentalnego badania strategii rozwiązywania zadań jako sposobu poznania procesu kształtowania się struktur rozumowania w ontogenezie. Stwierdzają, że chociaż struktury operacyjne dostarczają koniecznych ram interpretacyjnych dla rozpoznanych eksperymentalnie sposobów rozwiązywania zadań stawianych przed dzieckiem, to jednak nie wystarczają do pełnego wyjaśnienia wszystkich aspektów rozwoju poznania.

Rezultaty wcześniejszych badań nad uczeniem się wskazały nie tylko na dynamikę procesów przechodzenia między stadiami rozwojowymi struktur umysłu dziecka, ale też na interakcję subsystemów znajdujących się na odmiennych poziomach rozwojowych (Inhelder, Sinclair, Bovet 1974). Natomiast wyniki najnowszych badań eksperymentalnych przeprowadzonych przez Karmiloff-Smith i Inhelder (2006) stały się podstawą do wyjaśnienia problemu dotyczącego spontanicznej organizacji aktywności poznawczej, ujawnianej przez dzieci w sytuacjach zadaniowych przy stosunkowo ograniczonej interwencji eksperymentatora. Badaczki prześledziły związki między sekwencjami czynności podejmowanych przez dzieci w procesie poszukiwania i dochodzenia do rozwiązania i w ten sposób zbadały dziecięce teorie „w działaniu", tj. przekonania dzieci co do stosownych strategii rozwiązywania. Drobiazgowa analiza procesualna mikrozmian w strukturach aktywności dzieci umożliwiła podjęcie próby pełniejszego zrozumienia makrorozwoju i sformułowanie tezy głoszącej, że aktywność dziecka, obmyślane przez nie plany czynności, często długie i złożone, są regulowane przez wzajemne oddziaływania sekwencji czynności i dziecięce teorie poznania (*theories-in-action*).

Karmiloff-Smith konsekwentnie głosi, że wyjaśnienia procesu poznania należy poszukiwać w historii (filogenezie), ontogenezie i w aktualnej sytuacji. Procesy kognitywne operują nie tylko prostymi, izolowanymi własnościami obiektów czy zjawisk, dostępnymi w danej sytuacji zadaniowej. Sekwencja czynności nie jest jedynie odzwierciedleniem teorii wytworzonych przez umysł dziecka. Samoorganizacja i samoreorganizacja czynności podejmowanych przez dziecko, budowanie przez nie coraz dłuższych sekwencji czynności, ich powtarzanie i uogólnione zastosowanie w nowych sytuacjach – wskazują, że dziecko dochodzi do odkryć modyfikujących czy to zasady, czy teorie regulujące sekwencje przeprowadzonych do tej pory czynności, których wpływowi będą podlegać następne sekwencje i których efektem będą nowe plany. Poznanie dziecka uzyskuje status poznania naukowego, procesu twórczego. Dziecko, posługując się znanymi mu teoriami, regułami, jest zdolne do odkrywania nowych własności, poznawania nowych obiektów, nowych zjawisk i w ten sposób rozszerza zasięg reguł na nowe obszary, nowe zjawiska, a tym samym staje się zdolne do stworzenia nowej teorii. Autorka, analizując proces rozumowania u dzieci i wskazując na informacyjną wartość błędów popełnianych w toku rozwiązywania zadania – nawiązuje do modelu TOTE Millera, Galantera i Pribrama (1980), ale też przybliża się do sposobu rozumienia tego procesu przez Piageta (Inhelder, Piaget 1970)[59]. Ostanie badania Karmiloff-Smith sta-

[59] Piaget, badając kształtowanie się operacyjności myślenia u dzieci i dorastających, także dokładnie analizował sposób dochodzenia do wykrycia reguły przez kolejne, mniej lub bardziej systematyczne postępowanie i wykluczanie pewnych rozwiązań jako błędnych. Uważnie śledził dochodzenie do poprawnego rozwiązania, m.in. drogą eliminacji rozwiązań fałszywych z puli rozwiązań uznanych przez badanego za możliwe.

nowią potwierdzenie potencjału podejścia badawczego wypracowanego w ramach teorii poznawczo-rozwojowej.

Podsumowanie

- Koncepcja Karmiloff-Smith korzeniami sięga teorii poznawczo-rozwojowej Piageta i nawiązuje do współczesnej socjobiologii oraz genetyki behawioralnej.
- Czynników rozwoju poszukuje w przebiegu filogenezy, ontogenezy i w aktualnych warunkach zewnętrznych.
- Uważa, iż zasadniczy mechanizm sterujący rozwojem zasadza się na strukturach wewnętrznych i procesach przetwarzania informacji.

Podejście poznawczo-rozwojowe skupia się na rozpoznawaniu wewnętrznych struktur umysłu, ich genezy, zmian ontogenetycznych i funkcji adaptacyjnych. Zwolennicy tego podejścia generalnie akceptują tezę, zgodnie z którą rozwój „trwa przez całe życie, prowadząc do przekształceń strukturalnych w obszarze różnych funkcji i w złożonych układach intersystemowych" (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 1996, s. 203). W ujęciu tym, zmiany w strukturach umysłowych określają całość rozwoju psychicznego człowieka. Procesy poznawcze są podstawą organizacji struktur umysłowych, ich ilościowej i jakościowej reorganizacji, ukierunkowanej na coraz pełniejsze przystosowanie do środowiska i coraz efektywniejsze w nim funkcjonowanie.

W świetle stwierdzeń psychologii postpiagetowskiej zdolność formalnologicznego myślenia nie jest wskaźnikiem osiągnięcia przez jednostkę najbardziej zaawansowanego stadium rozwoju poznawczego, a jedynie stadium poprzedzającego jakościowo nowe formy poznania. Postformalne koncepcje rozwoju, ujmujące rozwój intelektualny dorosłych jako relatywistyczny, dialektyczny bądź systemowy (zob. Trempała 1989b; Gurba 2000; Kielar-Turska 2000), krytykując teorię Piageta, m.in. za przywiązywanie nadmiernej wagi do praw logiki klasycznej, i wnioskując o jej słabości na podstawie wyników badań podważających powszechność operacji formalnych – jednocześnie rozważają istnienie wyższych, jakościowo odmiennych stadiów rozwoju, cechujących się parametrami osiągalnymi jedynie dla niewielu ludzi. W tym świetle także postpiagetowskie koncepcje rozwoju człowieka nie uwzględniają w pełni oczekiwań dotyczących uniwersalności ustaleń odnoszących się do przebiegu rozwoju. Jednak najnowsze badania, wsparte ustaleniami socjobiologii i genetyki, dowodzą ogromnego potencjału teorii poznawczej, jej użyteczności dla wyjaśnienia nie tylko rozwoju poznawczego, ale również rozwoju moralnego, emocjonalnego, społecznego, a także jej przydatność dla edukacji i wychowania.

4.2.4. Teorie etologiczne

Etologia jest nauką, która zajmuje się badaniem zachowania zwierząt w kontekście środowiska, z uwzględnieniem perspektywy ewolucyjnej. Szczególną uwagę skupia na badaniach nad instynktem i jego rolą w rozwoju organizmu i grup organizmów. Wybitnymi przedstawicielami tego nurtu są Konrad Lorenz i Nicolaas Tinbergen[60] oraz John Bowlby i Mary Ainsworth.

Koncepcja mechanizmów wrodzonych Lorenza

Badaczem, który wniósł największy wkład w powstanie współczesnej etologii, jest Konrad Lorenz (1903–1989). Etologię lokuje wśród nauk behawioralnych, których przedmiotem jest opis zachowania człowieka i zwierząt oraz rozpoznanie i analiza jego uwarunkowań, a za najbardziej przydatne metody badawcze uważa **obserwację** i **doświadczenie**. W swych pracach podkreśla **adaptacyjny** charakter zachowania, którego różnorodność wykształciła się w toku ewolucji: od stereotypowych reakcji na określone bodźce aż po zachowanie złożone z rozbudowanej i zmiennej sekwencji reakcji. **Zachowanie stereotypowe** występuje w odpowiedzi na bodziec środowiskowy lub ciąg bodźców i przyjmuje postać prostej reakcji lub ciągu reakcji wzbudzanych przez kolejne bodźce. Ten rodzaj zachowania najczęściej ma charakter wrodzony i w związku z tym cechuje się niewielką zmiennością. Jednak w toku ewolucji zwierzęta nabyły zdolność do modyfikowania wielu postaci swego zachowania pod wpływem doświadczenia gromadzonego w ciągu życia osobniczego. Ważnym punktem wyjścia do zbudowania koncepcji mechanizmów wrodzonych były badania Lorenza (1982) nad **zachowaniami instynktownymi**, które, obok taksji i odruchów bezwarunkowych, zaliczane są do zachowań wrodzonych i stereotypowych. Jednak instynkty są znacznie bardziej złożonymi formami zachowania niż odruchy bezwarunkowe i taksje, a ponadto wy-

[60] W roku 1973 Konrad Lorenz i Nicholaas Tinbergen, za wybitne osiągnięcia naukowe z zakresu etologii, otrzymali Nagrodę Nobla.

kazują dość dużą elastyczność – i to mimo ich adaptacyjnego charakteru, a może właśnie dzięki niemu. Zachowania instynktowne organizmów wyższych, jak również niektórych form niższych, są nieustannie przekształcane przez doświadczenie osobnicze. Niezależnie od modyfikacji „wrodzonego modelu" reakcji instynktownych, do których może dochodzić w toku ontogenezy dzięki procesom uczenia się, mieszczą się one w kategorii **zachowań kierunkowych i celowych**. Nie oznacza to jednak, że zwierzę jest świadome celu swego wrodzonego zachowania.

Na gruncie nauk biologicznych instynkt definiowany jest jako zachowanie: niewyuczone, typowe dla danego gatunku i adaptatywne. W klasycznej koncepcji Lorenza, **instynkt** odnosi się do hipotetycznego neurobiologicznego podłoża niektórych złożonych zachowań. Instynktowne zachowanie sprowadzone jest do złożonego współdziałania wpływów wewnętrznych i zewnętrznych, regulowanych przez mechanizmy nerwowe zorganizowane w hierarchiczną strukturę, której każdy poziom kontroluje specyficzne czynności instynktowne[61 62]. Poszczególne czynności instynktowne sterowane są przez określone mechanizmy nerwowe uruchamiane przez połączone działanie hormonów, bodźców zewnętrznych i oddziaływanie aktywizacji wyższych mechanizmów nerwowych.

Liczne obserwacje Lorenza i kontynuatorów jego badań ukazują zachowania instynktowne w nowym świetle: jako zależne w pewnym stopniu od doświadczenia i wymagające uczenia się. Na przykład, nie wszystkie koty polują na myszy i wiele kociąt, zanim zapoluje na mysz, musi zaobserwować takie zachowanie u osobnika dorosłego. Lorenz, podejmując systematyczne badania nad złożonymi modelami zachowania w warunkach naturalnych lub na wpół naturalnych, przyczynił się pełniejszego rozpoznania ich „konstrukcji", zakresu możliwych modyfikacji oraz znaczenia dla rozwoju osobniczego i dla gatunku. Swą uwagę skoncentrował na zwierzętach innych niż ssaki, zatem bardziej oddalonych od człowieka w systemie klasyfikacyjnym. Najbardziej znane są ustalenia Lorenza dokonane podczas obserwacji zachowania ptaków. Interesował się m.in. ich zachowaniami rozrodczymi i społecznymi, wzajemnymi stosunkami rodziców i potomstwa, udziałem rodziców w inicjowaniu i modyfikowaniu zachowań instynktownych potomstwa, warunkujących przystosowanie się i zabezpieczających podstawowe czynności i procesy życiowe młodego pokolenia.

Obserwacje zwierząt pozwoliły ustalić, że zachowanie instynktowne często zależy od specyficznego stanu wewnętrznego organizmu, np. od poziomu stężenia określonych hormonów. Na przykład, w sytuacji braku hormonów płciowych reakcja instynktowna nie wystąpi, i to mimo zadziałania silnego bodźca seksualnego. Bodźce ze środowiska wewnętrznego organizmu (aktualny poziom różnych substancji w organizmie), bodźce napływające ze środowiska zewnętrznego i skutki dawnej aktywności określają aktualny stan motywacyjny osobnika, który wyznacza ekspresję określonych wzorów zachowania, także instynktownego.

W niektórych sytuacjach wewnętrzny stan organizmu może spowodować wystąpienie reakcji instynktownej, i to mimo braku bodźca stymulującego[63]. Ponadto okazało się, że bodźce stymulujące są niekiedy konieczne tylko do wywołania reakcji instynktownej, ale już nie do całkowitego przebiegu reakcji.

Obserwacje zachowań instynktownych w warunkach naturalnych dostarczyły podstaw do zbudowania ich modelu zwanego psychohydraulicznym. Uwzględnia on wpływ czynnika czasu[64] oraz aktualnego stanu motywacyjnego, w jakim znajduje się organizm, na wystąpienie, intensywność i kompletność czynności instynktownych składających się na wzorzec behawioralny.

Najbardziej znane są badania Lorenza nad podstawowym mechanizmem uczenia się, za jaki można uznać **wdrukowanie** (*imprinting*), które zostało rozpoznane u gęsi (a także u innych gatunków zwierząt)[65]. W warunkach naturalnych jajo wysiadywane

[61] Na przykład, zachowanie rozrodcze ciernika składa się z następujących ogniw: migracja, terytorializm, walka, budowanie gniazda, tarło i opieka nad potomstwem. Migracja organizowana jest na najwyższym poziomie układu nerwowego, a czynnikiem ją inicjującym jest wzrost stężenia hormonów płciowych spowodowany wzrostem ilości światła działającego na organizm ciernika w związku ze zmianą pory roku.

[62] Koncepcja instynktu jako hierarchicznie zorganizowanego mechanizmu nerwowego propagowana jest także przez Tinbergena (1976).

[63] Taką reakcję nazywa się próżniową lub upustową.

[64] Chodzi o związki między czasem, jaki upłynął od ostatniego wystąpienia zachowania instynktownego, a aktualnym stanem motywacyjnym do ponownego jego uruchomienia.

[65] Wdrukowanie oznacza automatyczne ukształtowanie się przywiązania wobec pierwszego poruszającego się obiektu, jaki spostrzegają młode, nowo wyklute lub nowo narodzone osobniki niektórych gatunków (Gerrig, Zimbardo 2009). Można je określić jako instynktowne zachowanie przywiązaniowe. Występuje ono w okresie krytycznym.

jest przez samicę – matkę gęś, dzięki temu pisklę wykluwające się z jaja spostrzega jako pierwszą właśnie dorosłą gęś, która staje się dla niego pierwowzorem zachowania. Od tej pory pisklę będzie naśladowało zachowania gęsi-matki i w ten sposób będzie się uczyło – nabywało wiele zachowań specyficznych dla swego gatunku. Jednak gdy pisklę, po wykluciu się z jaja, spostrzega – w krytycznym czasie – inny obiekt, to właśnie on staje się pierwowzorem osobnika dorosłego, a nie gęś-matka.

W okresie krytycznym, między osobnikiem opiekującym się a nowo wyklutym lub nowo narodzonym potomstwem powstaje silna więź emocjonalna, która w istotny sposób wpływa na rozwój młodego osobnika we wszystkich jego aspektach. Koncepcja **okresu krytycznego**[66] stała się punktem wyjścia do poszukiwania **okresów sensytywnych**[67] w rozwoju człowieka. Są one związane z różnymi sferami rozwoju psychospołecznego człowieka, występują we wczesnych latach życia i wywierają znaczący wpływ na dynamikę zmian rozwojowych oraz realizację potencjału rozwojowego.

Podsumowanie

Z punktu widzenia psychologii rozwoju szczególnie interesujące są odkrycia Lorenza dotyczą:

- podstawowych mechanizmów biologicznych kontro-lujących zachowanie zwierząt, które ukazują w nowym świetle niektóre zachowania ludzi, w szczególności na wczesnych etapach rozwoju, a także w okresach trudnych, sytuacjach kryzysowych, w przypadku zawężenia pola świadomości bądź utraty poznawczej kontroli nad zachowaniem;
- możliwości zmiany zachowania w odpowiedzi na specyficzny stan motywacyjny organizmu, będący skutkiem interakcji czynników dziedzicznych, środowiskowych i doświadczenia osobniczego;
- wdrukowania jako prawdopodobnego mechanizmu umożliwiającego nawiązanie silnej więzi o charakterze przywiązaniowym w okresie krytycznym, określającym ramy czasowe podatności na stymulacje aktywizujące odziedziczone wzory zachowania, różne funkcje i umiejętności, szczególnie we wczesnych okresach życia.

Etologowie – dążąc do zrozumienia przyczyn, dla których organizmy podejmują takie czy inne zachowania – skupiają się na programach genetycznych i planach epigenetycznych, których realizacja jest podstawą adaptacji do środowiska i zachowania ciągłości gatunku. Istotne ograniczenie przydatności odkryć etologii dla psychologii rozwoju człowieka wiąże się z samym przedmiotem jej badań, jakim jest zachowanie zwierząt. W przypadku etologii, podobnie jak w przypadku socjobiologii, nie zawsze w pełni uprawnione jest wierne przeniesienie ustaleń poczynionych dla wyjaśnienia mechanizmów sterujących zachowaniem zwierząt – na psychikę i zachowanie człowieka.

Koncepcja rozwoju przywiązania Bowlby'ego

Koncepcja przywiązania autorstwa Johna Bowlby'ego (1907–1990) bywa włączana zarówno do grupy teorii i koncepcji reprezentatywnych dla paradygmatu psychodynamicznego, jak i dla etologii. Elementem wspólnym dla koncepcji przywiązania i psychoanalizy jest poszukiwanie źródeł osobowości człowieka w jego stosunkach ze światem społecznym, a elementem wspólnym z etologią jest koncepcja wdrukowania i okresu krytycznego jako istotnych dla powstania bliskich relacji emocjonalnych między małym dzieckiem a jego opiekunem oraz nawiązanie do zachowań instynktownych, w które wyposażone jest dziecko w momencie przyjścia na świat. Umożliwiają one niemowlęciu nawiązywanie relacji społecznych i zabezpieczają opiekę ze strony dorosłych. Nie tylko małe dziecko, ale także jego dorosły opiekun (rodzic, a przede wszystkim matka) dysponuje określonym repertuarem zachowań instynktownych, obejmujących reakcje i czynności nakierowane na ochronę dziecka i zabezpieczanie jego potrzeb, w tym potrzeby kontaktu emocjonalnego, które wzbudzane są przez odpowiednie bodźce-sygnały wysyłane przez dziecko. W tym sensie przywiązanie jest mechanizmem adaptacyjnym. Wrodzone wzorce zachowań rodzica i dziecka stanowią podstawę rozwoju więzi, przywiązania, które w istotny sposób określa rozwój jednostki we wszelkich sferach psychiki i zachowania w ciągu życia, a najwyraziściej w dzieciństwie.

Przywiązanie na gruncie koncepcji Bowlby'ego określa trwałą i silną afektywną więź z jedną określoną osobą. Kształtuje się ona około ósmego miesiąca życia. Jeśli dojdzie do jej zerwania, to możliwe jest jeszcze dwukrotne podjęcie przez dziecko próby jej ponownego nawiązania – z tym samym lub innym opiekunem, ale okres krytyczny obejmuje wiek od 6/8 miesiąca życia do 3 roku życia. Przejawem przy-

[66] Okres krytyczny jest to jedyny w ontogenezie okres, w którym możliwe jest przyswojenie określonego wzoru zachowania czy modelu.

[67] Okres sensytywny jest to stosunkowo krótki okres w rozwoju charakteryzujący się szczególną podatnością osobnika na specyficzne formy doświadczenia i specyficzną reakcją na ich niedostatek.

wiązania wczesnodziecięcego jest ujawniana przez dziecko tendencja do przebywania w fizycznej bliskości **figury** (lub obiektu) **przywiązania**. Konsekwencje przywiązania dziecka do określonej osoby są rozległe i dalekosiężne, albowiem w umyśle dziecka powstają **wewnętrzne modele** (inaczej: robocze modele) w postaci schematów poznawczych, zwanych też skryptami zdarzeń, które wyznaczają interakcje dziecka z obiektem przywiązania zgodnie z doświadczeniami zgromadzonymi podczas wcześniejszych interakcji. Bowlby (1973, 1988, 2007) określa je też jako wewnętrzne modele działania, gdyż od momentu powstania na zachowanie dziecka wobec rodziców oddziaływują jego emocje i uczucia wyniesione z tych kontaktów. W wieku szkolnym przywiązanie dziecka wyraża się w poszukiwaniu aprobaty i miłości – jednak w zależności od rodzaju nawiązanej więzi – bezpiecznej lub pozabezpiecznej – w umyśle dziecka funkcjonuje odmienny model działania w relacji z rodzicem/rodzicami. W przypadku pozbawienia dziecka kontaktu z rodzicem – figurą (obiektem) przywiązania – może dochodzić, jak już sygnalizowano, do opóźnień i zaburzeń rozwojowych w różnych sferach psychiki i zachowania, a nawet do ukształtowania się osobowości o rysach psychopatycznych[68]. Ze względu na zasięg oddziaływania wczesnodziecięcego przywiązania, konieczne jest, zdaniem Bowlby'ego, umożliwienie matkom sprawowania nieprzerwanej opieki nad małym dzieckiem przynajmniej w ciągu kilku pierwszych lat jego życia[69]. Wymaga to odpowiednich rozwiązań w sferze polityki społecznej.

Podsumowanie

Prace Bowlby'ego zwróciły uwagę specjalistów na znaczenie wczesnych relacji społecznych dla wszystkich aspektów rozwoju psychospołecznego człowieka w ciągu życia. W świetle koncepcji przywiązania:

- kluczowe znaczenie dla rozwoju jednostki mają pierwsze lata życia, na które przypada okres krytyczny dla nawiązania przez dziecko bezpiecznej więzi przywiązaniowej z opiekunem;
- przywiązanie między dzieckiem a opiekunem zasadza się na mechanizmie wdrukowania;
- mechanizm rozwoju we wczesnym okresie ma charakter instynktowny i adaptacyjny; prawidłowa postać przywiązania, zwana bezpieczną, jest warunkiem koniecznym dalszego niezakłóconego rozwoju emocjonalno-społecznego i intelektualnego, a także udanego związku intymnego w dorosłości.

Poglądy Bowlby'ego spotykają się ze zróżnicowanymi ocenami, m.in. w związku z zaakcentowaniem w zasadzie nieodwracalnych skutków wczesnych relacji z rodzicami i jakości ich opieki nad małym dzieckiem. Ponadto, ograniczenie możliwości nawiązania podstawowej więzi społecznej do wczesnego okresu rozwojowego – radykalnie ograniczające efektywność późniejszych oddziaływań wychowawczych na kształtowanie psychiki i zachowania człowieka – wzbudza duże zaniepokojenie specjalistów także i z tego powodu, że, zdaniem oponentów, przywiązuje nadmierną wagę do roli czynników dziedzicznych i mechanizmów biologicznych. Niezatarte piętno wczesnych doświadczeń wyniesionych z relacji z jednym tylko opiekunem w istocie ogranicza przebieg późniejszej socjalizacji.

Aktualnie prowadzonych jest wiele badań nad przywiązaniem w różnych okresach życia dorosłego i jego związkiem z przywiązaniem wczesnodziecięcym[70]. Należy oczekiwać, że ich wyniki ukażą w pełniejszym świetle rolę przywiązania w ciągu życia i wyjaśnią udział mechanizmów instynktownych w kształtowaniu psychiki i zachowania człowieka.

Koncepcja socjobiologiczna

Odkrycia etologów dotyczące wczesnych uwarunkowań i mechanizmów rozwoju organizmów zwierzęcych zainspirowały przedstawicieli różnych dyscyplin do poszukiwania nowego podejścia do problemu genezy natury ludzkiej, które określone zostało przez Wilsona mianem socjobiologicznego. Do tego nurtu zaliczani są także czołowi psychologowie ewolucyjni (Tavris, Wade 1999).

Socjobiologia określana jest jako nauka o biologicznym podłożu zjawisk społecznych, chociaż w literaturze psychologicznej zwana jest też nauką o kulturowej ewolucji zachowań społecznych. W wyjaśnianiu właściwości i zachowania człowieka odwołuje się do podstawowych praw ewolucji biologicznej i dziedziczności, jak również do etologii i ekologii. Zdaniem socjobiologów, nie tylko

[68] W świetle niektórych badań podłużnych brak bezpiecznego przywiązania we wczesnym dzieciństwie nie musi prowadzić do zaburzeń zachowania w adolescencji.

[69] Mary Ainsworth (Ainsworth i in. 1978) wyróżniła trzy ogólne kategorie reakcji dziecka na separację z obiektem przywiązania i ponowne nawiązanie z nim kontaktu zmysłowego, które są określane w literaturze przedmiotu jako style przywiązania: bezpieczny, lękowo-unikający i lękowo-ambiwalentny.

[70] Na gruncie polskim takie badania prowadzi m.in. Mieczysław Plopa (2005a).

proste zachowania, takie jak np. uśmiech czy postawa ciała, ale również nawet bardzo złożone zachowania społeczne, zwyczaje i rytuały występujące w różnych społecznościach, powstały i umocniły się na drodze ewolucji w toku filogenezy. Ewolucja preferowała działania osobnicze zwiększające szanse przekazania genów własnemu potomstwu oraz zwiększające szanse przekazania genów potomstwu osobników z nim spokrewnionych. Dobór naturalny oddziaływa nie tyle na cechy fenotypowe, które są uwarunkowane przez pojedyncze geny, co raczej na cały genom. W związku z tym przejawianie przez osobnika jakiejś jednej, nawet szczególnie przydatnej, właściwości nie gwarantuje jej przekazania następnemu pokoleniu. Natomiast szanse przeżycia i sukcesu reprodukcyjnego mają przede wszystkim jednostki, których przewaga nad innymi wiąże się z całym kompleksem właściwości. W konsekwencji dobór naturalny można zdefiniować jako „pochodną zmian powstałych w wyniku różnicującego sukcesu reprodukcyjnego pewnego wariantu dziedzicznego" (Buss 2003, s. 53). W tym świetle socjobiologia dopuszcza możliwość zmian rozwojowych psychiki i zachowania społecznego ludzi, przy czym różnice te występują nie tyle w ciągu życia jednostki, ile raczej między generacjami. Jednocześnie socjobiologia skupia uwagę nie na populacji, co jest specyficzne dla współczesnej teorii ewolucji, lecz na jednostce.

Podstawowymi mechanizmami ewolucji są dobór naturalny, procesy mutacji i dryft genetyczny. Jednak socjobiologowie, odwołując się do poglądów Hamiltona, zgodnie z którymi proces doboru naturalnego polega na dostosowaniu łącznym, skupiają się na roli doboru krewniaczego w kształtowaniu i utrwalaniu różnych form zachowań społecznych człowieka. Jednym z przykładów zachowania społecznego, które ewoluuje dzięki mechanizmowi doboru krewniaczego, jest zachowanie altruistyczne.

Koncepcja socjobiologiczna Wilsona

Czołowym przedstawicielem socjobiologii jest Edward O. Wilson. Ten wybitny zoolog-entomolog, swymi, zdaniem niektórych naukowców, kontrowersyjnymi pracami przyczynił się do spopularyzowania idei ewolucji wśród psychologów, socjologów, antropologów oraz specjalistów z innych dziedzin. Swą wiedzę na temat świata owadów społecznych przeniósł na świat ludzi. Uważa on, że zasady rządzące kształtowaniem się zachowania zwierząt społecznych i jego przejawami można odnieść także do wyjaśniania zachowań społecznych ludzi i to we wszystkich kulturach i epokach. Koncepcja jego autorstwa opiera się na sformalizowanej analizie ewolucyjnych uwarunkowań zachowań społecznych i tworzy aparat pojęciowy socjobiologii (Wilson 1975, 1998). Wyróżnił trzy szczeble społecznej ewolucji zwierząt. Pierwszy szczebel tworzą kolonijne bezkręgowce (np. koralowce, mszywioły), drugi – owady społeczne (np. pszczoły, termity), a trzeci – ryby, ptaki i ssaki, a wśród nich człowiek.

Przedmiotem socjobiologii czyni systematyczne badania biologicznych podstaw wszelkich form społecznego zachowania wszystkich rodzajów organizmów, także człowieka. Celem nadrzędnym socjobiologii jest, według niego, ustalenie ogólnych praw dotyczących biologicznych właściwości całych społeczeństw i udowodnienie, że społeczności ludzkie przystosowują się do środowiska na drodze ewolucji – tak jak inne formy społeczne. Odrzuca antropocentryczny punkt widzenia – zastępując go w istocie „genocentrycznym" – i to mimo stwierdzenia, iż każdy człowiek jest kształtowany przez wzajemne oddziaływania środowiska, zwłaszcza kulturowego, oraz genów, które wpływają na jego społeczne zachowanie. Jego poglądy, akcentujące udział genów w ewolucji zachowania człowieka, znalazły dobitny wyraz w określeniu **samolubny gen** i w tezie, zgodnie z którą geny trzymają kulturę ludzką na wodzy (Wilson 1998).

Na podstawie analizy porównawczej organizacji wielu gatunków społecznych dowodzi, że ludzkie zachowanie ma w znacznym stopniu charakter dziedziczny. Powołuje się przy tym na wyniki badań dotyczących m.in. strategii rozrodczych, sposobów komunikowania się, struktury pozycji w organizacjach społecznych, zachowań agresywnych, zdolności manipulacyjnych i poznawczych, strategii radzenia sobie z trudnościami i innych właściwości różnych form życia grupowego.

Wilson wskazuje na wiele wspólnych cech człowieka i małp człekokształtnych, które tworzą ugrupowania społeczne oparte na bezpośredniej więzi. Charakteryzują je: umiarkowana poligynia; długotrwały trening społeczny, jakiemu poddawane są nowo narodzone osobniki; znaczenie bliskich relacji matka–dziecko w rozwoju tego ostatniego; zabawa jako szczególny rodzaj aktywności o charakterze społecznym, przygotowującej jednostkę do ról i zachowań przyjętych w danej społeczności (np. imitacja zachowań seksualnych w zabawie). Zdaniem Wilsona, socjalizacja ludzi do odmiennego sposobu życia społecznego nie jest możliwa, a wszelkie jej próby doprowadziłyby najpierw do dezintegracji struktur

społecznych i osobowości, które do tej pory wyewoluowały, a następnie – do zahamowania reprodukcji, czyli do zaniku gatunku *homo sapiens*. Oznacza to, że zostaliśmy naznaczeni przez ewolucję, a zatem dalszy kierunek naszego rozwoju indywidualnego i społecznego został już zarysowany. Współczesne postacie społecznego zachowania człowieka są konsekwencją jego wcześniejszych postaci, które zmodyfikowały – na drodze doboru naturalnego i krewniaczego – starsze wersje programu genetycznego.

Gdyby „ludzie byli od momentu urodzenia wychowywani w środowisku, z którego wyeliminowano wszelkie wpływy kultury, stworzyliby podstawowe elementy ludzkiego życia społecznego *ab initio* [od początku]" (Wilson 1998, s. 34). Stwierdzenie to wyraźnie wskazuje, że Wilson przypisuje genom i ewolucji biologicznej dominującą rolę w regulacji rozwoju i zachowania jednostek i grup społecznych. Zatem odrzuca on możliwość, iż rozwój człowieka jest wyznaczony przede wszystkim przez kulturę, będącą wytworem jego ewolucji, przy ograniczonym wpływie czynników genetycznych.

Cechy człowieka miały początkowo, z punktu widzenia ewolucji gatunku, charakter adaptacyjny i w konsekwencji w populacji rozprzestrzeniły się geny sprzyjające ich rozwojowi[71]. W ten sposób wśród ludzi było coraz więcej „nosicieli" genów warunkujących korzystne cechy. Genetyczna wartość przystosowawcza obejmuje zwiększoną możliwość przetrwania „nosiciela" danego genu czy zestawu genów, większą reprodukcję osobniczą i zwiększone szanse na przetrwanie i reprodukcję jego bliskich krewnych. Dobór naturalny umożliwia rozprzestrzenianie się tych genów w kolejnych pokoleniach i tym samym cecha przez nie determinowana staje się cechą charakterystyczną dla gatunku. W ten sposób na drodze ewolucji ukształtowały się specyficzne cechy człowieka: zarówno fizyczne, jak i psychiczne, w tym związane ze społecznym zachowaniem.

Przykładem zachowania, u podłoża którego znajdują się geny, jest unikanie związków seksualnych przez osoby blisko ze sobą spokrewnione, jak rodzic i jego syn lub córka. Spójność rodziny i jej pozycja w strukturach społecznych są, według Wilsona, wtórnymi adaptacjami kulturowymi, wynikającymi z przyczyn biologicznych, a mianowicie z negatywnych konsekwencji krzyżowania wsobnego. W tym sensie tabu kazirodztwa jest kulturowym osiągnięciem ewolucji biologicznej, które chroni przed zmniejszeniem genetyczną wartość przystosowawczą osób blisko spokrewnionych (rodziców i ich dzieci). Zatem Wilson dopuszcza także udział czynników pozagenetycznych, w tym procesów uczenia się (asocjacyjnego, nieasocjacyjnego, wdrukowania i uczenia się przez obserwację) oraz pamięci w modyfikacji zachowania zwierząt i ludzi.

Zachowanie człowieka ulega zmianom w toku ewolucji również w związku z **mutacjami** genetycznymi. Jednak uwagę Wilsona przyciągają przede wszystkim mutacje mające negatywne konsekwencje dla jakości rozwoju i zachowania, jak np. te, które wywołują zespół Turnera[72]. Badacz podejmuje też problem **„rasowych" odrębności** rozwoju i zachowania ludzi, przy czym koncentruje się na analizie geograficznego zróżnicowania wyposażenia genetycznego, nie formułując żadnych sądów wartościujących. Uważa on, że wiele różnic w zachowaniu przedstawicieli odmiennych ras – społeczności rozwijających się i zamieszkujących różne obszary kuli ziemskiej – wynika przede wszystkim z uczenia się i społecznego warunkowania, a nie z wyposażenia genetycznego, ale wskazuje też na istnienie różnic o podłożu genetycznym. Te ostatnie dotyczą m.in. cech fizycznych i umysłowych, stanowiących podstawę społecznego zachowania, do których zalicza reakcje lokomotoryczne i emocjonalne, a także podstawy zachowania komunikacyjnego (np. uśmiech, uniesienie brwi), zdolności przystosowania się do nowych ograniczeń itd. To genetyczne zróżnicowanie, przy jednoczesnym zachowaniu przepływu genów między populacjami, stanowi zabezpieczenie jedności ludzkiej natury, a zarazem jej dalszej ewolucji biologicznej i kulturowej. W tym ujęciu, dziedziczność określa współczesne zachowania społeczne człowieka, podobnie jak przeszłe i przyszłe.

W świetle prac Wilsona rozwój człowieka jest zdeterminowany przez program genetyczny: zostaje zainicjowany w momencie zapłodnienia komórki jajowej przez plemnik i od tej chwili podlega regulacji genetycznej. Narodziny rozpoczynają okres intensywnego gromadzenia przez dziecko doświadczenia, dostarczającego podstaw do doskonalenia funkcjonowania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Szczególną rolę w początkowym okresie rozwoju pełni matka, z którą dziecko nawiązuje pierwsze bliskie relacje społeczne. W dalszych latach życia człowieka coraz bardziej uwidacznia się znaczenie dla rozwoju indywi-

[71] Na drodze doboru naturalnego i krewniaczego.

[72] Badanie osób, u których występują objawy mutacji stwarza możliwość pełniejszego poznania podstaw zachowania człowieka i jego zmian, a najbardziej stosowną procedurą badawczą jest w tym przypadku selekcjonowanie genetyczne.

dualnego środowiska zewnętrznego, którego wpływ wykazuje zróżnicowanie w zależności od właściwości i rodzaju zachowania. Geny decydują nie tyle o określonej pojedynczej właściwości, ile raczej o możliwości wykształcenia pewnego ich zestawu i, w przypadku niektórych rodzajów cech i zachowań, zakres możliwości rozwojowych jest ograniczony, ale w przypadku innych – szeroki, a ich forma ostateczna jest uzależniona od wpływów kulturowych. Przykładem cechy z pierwszej grupy jest prawo- lub leworęczność, a z drugiej – upośledzenie rozwoju i funkcjonowania związane z fenyloketonurią. W tym ostatnim przypadku modyfikacja zewnętrznych warunków rozwoju w radykalny sposób określa sposób przejawiania się genu fenyloketonurii – w postaci upośledzenia umysłowego lub w postaci prawidłowego rozwoju umysłowego, przy specyficznej diecie jako składowej zachowania prozdrowotnego.

Wilson dostrzega także zmiany w psychice i zachowaniu społecznym człowieka, które mają charakter rozwojowy i są związane z procesami dojrzewania i starzenia się, a nie są uwarunkowane wyłącznie przez genotyp, lecz przez jego interakcję ze środowiskiem i z wcześniejszym postaciami rozwojowymi aktywności.

Czynniki dziedziczne najsilniejszy wpływ wywierają na podstawowe uzdolnienia umysłowe oraz na sprawności motoryczne i zdolności percepcyjne, a najsłabszy – na cechy osobowości. W konsekwencji, uzdolnienia konieczne do radzenia sobie ze stosunkowo niezmiennymi trudnościami związanymi ze środowiskiem fizycznym i przyrodniczym mają niewielkim zakres zmienności w odróżnieniu od cech osobowości, które wiążą się z przystosowaniem do dynamicznie przekształcającego się środowiska społecznego.

Podsumowanie

- Psychika i zachowania ludzi, w tym tworzona przez nich kultura, kształtowały się w toku ewolucji zgodnie z prawami dziedziczenia i ekologii.
- Podstawowymi mechanizmami zmian są: dobór naturalny i krewniaczy[73] oraz związana z nimi rekombinacja płciowa, a także mutacje genetyczne i presja ekologiczna.
- Stopień genetycznego zdeterminowania rozwoju poszczególnych właściwości i zachowania człowieka jest zróżnicowany: program genetyczny w największym stopniu określa zmiany rozwojowe w sferze fizycznej, motorycznej, seksualnej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej, a w konsekwencji także rozwój komunikacji niewerbalnej i werbalnej oraz rozwój moralny, natomiast ograniczony wpływ wywiera na rozwój osobowości.
- Ewolucja człowieka, zarówno biologiczna, jak i kulturowa, ma wymiar jednostkowy, a jednocześnie międzygeneracyjny.
- Ewolucja kulturowa podlega regulacji genetycznej.
- Mechanizmy zmian ewolucyjnych stabilizują tor rozwoju człowieka i struktur społecznych.

W stosunku do poglądów Wilsona, jak i innych socjobiologów, na temat determinacji genetycznej rozwoju człowieka i kultury ludzkiej oraz ich podporządkowania prawom ewolucji biologicznej, wysuwanych jest wiele zarzutów. Niektóre z nich mają bardzo podstawowy charakter i dotyczą sugerowanych analogii między zwierzętami społecznymi, np. niektórymi gatunkami owadów, a społecznościami ludzkimi. Podobieństwo zachowania różnych gatunków zwierząt nie stanowi jednak wystarczającej podstawy do wnioskowania o takim samym pochodzeniu tych zachowań. Krytykowaną praktyką socjobiologów jest stosowanie terminów/nazw określających zachowania ludzi do nazewnictwa zachowań zwierząt, a po rozpoznaniu u zwierząt zachowań, których nazwy zostały przeniesione z ludzi – na podstawie odwołania się do filogenezy – formułowanie tezy o ciągłości rozwoju danej właściwości bądź zachowania w całym świecie zwierzęcym w toku ewolucji. W ten sposób socjobiologowie starają się dowieść identyczności zachowań ludzi i zwierząt, a także przypisują człowiekowi popędy, instynkty i wzorce zachowań zaobserwowane u różnych gatunków zwierząt.

Kolejny ważki zarzut dotyczy niemożności określenia funkcji przystosowawczych cech psychiki i zachowania przodków współczesnego człowieka. Uboga wiedza na temat psychiki naszych dalekich przodków nie dostarcza wystarczających podstaw do rozpoznania jej przemian ewolucyjnych zachodzących z udziałem doboru naturalnego, które doprowadziły do ukształtowania się jej obecnej formy i funkcji.

Inne zastrzeżenie dotyczy ignorowania różnic międzykulturowych i przedkładania nad nie podobieństw, a przecież równie zasadne jest poszukiwanie odmienności i odrębności różnych społeczności ludzkich. Różnorodności kultur, obyczajów, tradycji, sposobów pełnienia ról społecznych itd., powstałych w toku rozwoju historycznego, podważa, przynajmniej

[73] Dobór krewniaczy to mechanizm ewolucyjny polegający na utrwalaniu zachowań zwiększających szanse reprodukcyjne osobników spokrewnionych.

w pewnym stopniu, tezę socjobiologii o zdominowaniu rozwoju człowieka przez program genetyczny.

4.2.5. Podejście humanistyczne

W podejściu humanistycznym człowiek traktowany jest w sposób **całościowy** i chociaż wyróżnia się jego „części składowe", to jednak traktuje się je jako **integralne części** w ramach nadrzędnej organizacji (zob. **holizm**, podrozdz. 3.3.2). Wskazuje się na takie cechy organizacji psychiki ludzkiej jak jedności, spójności, zwartości i, wspomniana już, integralności. Każda z części psychiki funkcjonuje zgodnie ze specyficznymi zasadami, które są jednak podporządkowane prawom wyższego rzędu, obowiązującym w całej organizacji. Generalnie, w ramach tego podejścia, człowiek uznawany jest za istotę w autonomiczną, zdolną do realizowania własnego potencjału – w znacznym stopniu niezależnie od warunków zewnętrznych.

Do grona wybitnych przedstawicieli psychologii humanistycznej zalicza się Maslowa i Rogersa. Przyjmują oni, że człowiek jest zintegrowaną całością, dysponującą naturalnymi możliwościami określającymi przebieg jego rozwoju w ciągu życia. Wrodzony potencjał określa cele ukierunkowujące aktywność jednostki oraz jej efektywność, w tym przystosowawczą. Spełnienie celów jest warunkiem samorealizacji podmiotu, umożliwia samospełnienie przez wykorzystanie przede wszystkim wrodzonego potencjału rozwojowego. W przypadku zaistnienia szczególnie niekorzystnych warunków zewnętrznych, ograniczających realizowanie potencjału wewnętrznego, może dojść do zaburzeń struktury osobowości i patologizacji drogi życiowej.

Rozwój jest sekwencją realizacji wrodzonych potencjałów, a środowisko może sprzyjać temu procesowi lub go utrudniać; natomiast samoaktualizacja jest ciągiem zmian jakościowych o zindywiudalizowanym charakterze i tempie przebiegu, pozostających m.in. pod wpływem doświadczeń jednostki gromadzonych przez całe życie.

Ważnym osiągnięciem teorii i koncepcji humanistycznych jest zwrócenie uwagi na te aspekty rozwoju człowieka, które wskazują na jego twórczy i autonomiczny charakter. Z tego punktu widzenia, szczególnie interesujące są poglądy Maslowa na temat hierarchii potrzeb i ich związku z aktywnością samorealizacyjną.

Koncepcja samorealizacji Maslowa

Abraham Maslow (1908–1970) głosił, że człowiek, jego struktura psychiczna i rozwój w ciągu życia, zdeterminowane są przede wszystkim przez czynniki wewnętrzne. Prawidłowy rozwój polega na aktualizowaniu potencjalnych możliwości podmiotu zgodnie z programem genetycznym. Niektóre z nich mają charakter ogólny, są typowe dla wszystkich ludzi, co może wskazywać na ich ukształtowanie się w filogenezie, a inne – specyficzne dla poszczególnych jednostek. W tym świetle droga życiowa człowieka jest w istocie drogą samorealizacji i rozwoju, które przebiegają zgodnie z jego wewnętrzną naturą. Czynniki zewnętrzne, w tym wpływy kulturowe i oddziaływania wychowawcze, są jednak w stanie modyfikować, a nawet zniekształcać wpływ warunków wewnętrznych. Zablokowanie potencjału wewnętrznego stanowi podstawę zaburzeń rozwoju i zachowania. Jedną z takich negatywnych konsekwencji niepowodzenia w spełnieniu biologicznych możliwości jest nerwica. Środowisko społeczne, zaspokajając podstawowe potrzeby człowieka, może jednak ułatwiać mu urzeczywistnienie wrodzonych możliwości i realizację jego nadrzędnych celów życiowych.

Podstawowe założenie koncepcji Maslowa to założenie o **hierarchicznej strukturze potrzeb** ludzkich, która wyraża ich wagę dla potrzymywania życia i warunków rozwoju, a także kolejność ujawniania się i zaspokajania, zarówno w filogenezie, jak i ontogenezie. Na najniższym poziomie Maslow ulokował potrzeby fizjologiczne (pokarmu, seksu, snu itp.). Wyższe poziomy zajmują potrzeby wiedzy i estetyczne, a poziom najwyższy – potrzeba samorealizacji. Uruchamia ona dążenia jednostki do kompletnego spełnienia jej wszystkich możliwości rozwojowych, wynikających z programu genetycznego. Jednak podstawowym warunkiem jest zaspokojenie potrzeb niższych, przynajmniej w pewnym stopniu: im wyższego rzędu jest potrzeba, tym niższy jest konieczny stopień jej zaspokojenia, umożliwiający realizację naturalnej ścieżki rozwojowej. Niemożność zaspokojenia potrzeby samorealizacji jest źródłem dyskomfortu psychicznego, który może odgrywać pozytywną rolę z punktu widzenia stymulacji aktywności podmiotu prowadzącej go do stania się tym, kim może być, czyli do spełnienia w ciągu życia wrodzonego programu rozwoju (stawania się sobą; Maslow 1986, 1990). Dążenie do samorealizacji nasila się w wieku średnim, chociaż jego pierwsze przejawy, najczęściej nieświadome, można dostrzec już wcześniej. Jednak dopiero po zrealizowaniu, w okresach rozwojowych poprzedzających średnią dorosłość, celów zaspokajających bardziej podstawowe potrzeby, w tym potrzeb seksualnych, miłości i przynależności, a także osiągnięć, kompetencji oraz niezależności, które stymulują jednostkę m.in. do poszukiwania partnera życiowego, prokreacji, jak też do kształcenia się i dosko-

nalenia zawodowego – powstają wewnętrzne i zewnętrzne warunki sprzyjające skoncentrowaniu się na samorealizacji. Na tym etapie rozwoju człowiek staje się zdolny do tworzenia siebie samego w sposób zgodny z wewnętrznymi wartościami **bycia**, do których zalicza się m.in. poczucie sensu życia, zaufanie do siebie, prostotę, piękno, prawdę, a także wygodę, poczucie humoru i żywotność.

Podsumowanie

- Człowiek rozwija się przez całe życie.
- Rozwojem kierują czynniki wewnętrzne.
- Rozwój zmierza ku samorealizacji, będącej urzeczywistnieniem wrodzonego programu rozwojowego, a zatem ma charakter ukierunkowany, teleocentryczny.
- Zmiany rozwojowe psychiki i zachowania określone są przez strukturę hierarchiczną potrzeb, z czego wynika stadialny model rozwoju.
- Czynniki zewnętrzne, w tym wpływy kultury, modyfikują realizację wrodzonego programu rozwojowego.

Podstawowy zarzut wysuwany wobec koncepcji Maslowa dotyczy niedostatku podstaw empirycznych. Pomimo to współcześni psychologowie zastanawiają się nad możliwościami wykorzystania jego koncepcji do wspomagania procesu samorealizacji. Interesująca dyskusja dotyczy założenia o sekwencyjności: uaktywnienie potrzeb wyższych wymaga zaspokojenia potrzeb niższych. Jednak u wielu ludzi wyższe potrzeby działają „autonomicznie" – mimo niezaspokojenia potrzeb niższych. Czy jest to przejaw skrajnej adaptacji do środowiska kulturowego, „zwycięstwa" natury społecznej nad biologiczną? Czy samorealizacja jest przejawem „wynaturzonej" bądź alternatywnej formy generatywności?

Koncepcja obrazu Ja Rogersa

Carl Rogers (1902–1987), podobnie jak Maslow, jest zwolennikiem pozytywnego podejścia do rozwoju człowieka. Analiza jego prac wskazuje, że był przekonany o ogromnych możliwościach rozwoju każdego człowieka i jego zdolności do twórczego kształtowania własnej osobowości i drogi życiowej (Rogers 1984, 2002). Rogers jest autorem koncepcji **Ja**, zgodnie z którą konstrukt zwany Ja składa się z dwóch komponent: Ja realnego i Ja idealnego. **Ja realne** podmiotu zbudowane jest z informacji uzyskanych przez niego dzięki autopercepcji, natomiast **Ja idealne** zbudowane jest z oczekiwań dotyczących własnej osoby, tego, jaką powinna ona być (Rogers 1984). Względna zgodność obu wizerunków jest uznawana za podstawę komfortu psychicznego i warunek zdrowego rozwoju. Zmiany rozwojowe przybliżające Ja realne do Ja idealnego są świadectwem zdolności podmiotu do kierowania własnym rozwojem. Jednak otoczenie społeczne, w tym środowisko rodzinne i szkolne, mogą wywierać niekorzystny wpływ zarówno na samopoznanie i będące jego efektem Ja realne, jak i na koncepcję własnej osoby w przyszłości (Ja idealne). Mogą też ograniczać możliwości osiągnięcia autonomii. W konsekwencji, rozwój podmiotu może zostać wypaczony lub zahamowany, co zmniejsza jego szanse na stanie się istotą funkcjonującą w sposób pełny. W tym świetle, tor rozwoju człowieka wytyczony jest nie tylko przez jego wolną wolę, ale pozostaje też pod modyfikującym wpływem czynników środowiskowych. Zakres oddziaływań tych ostatnich jest jednak bardzo duży, biorąc pod uwagę fakt, że środowisko jest źródłem wielu doświadczeń od najwcześniejszych chwil życia. Informacje docierające do jednostki przez jej zmysły kształtują jej **doświadczenie**[74], które stopniowo staje się nadrzędną formacją Ja, zdolną do kierowania rozwojem i zachowaniem w sposób umożliwiający osiąganie celów określonych przez Ja idealne[75]. Głównym motorem rozwoju człowieka jest specyficznie ludzkie **pragnienie dokonywania zmian**, nie tylko we własnej osobie, ale także w świecie zewnętrznym, zgodnie z wewnętrznymi standardami (stanami idealnymi Ja).

Podsumowanie

- Rogers skoncentrował się na procesach rozwoju struktury osobowości, sterowanych przez mechanizm zgodności lub niezgodności między Ja idealnym a Ja realnym.
- Zasadniczym celem rozwoju jest doskonalenie się i samorealizacja, a w związku z tym nie można określić jego końcowego punktu.
- Rozwój Ja jest zdeterminowany przez doświadczenia podmiotu (czynniki wewnętrzne) i przez czynniki zewnętrzne.

[74] Doświadczenie, według Rogersa, obejmuje informacje o wszystkim, co w danym czasie dzieje się w organizmie. Część doświadczenia jest dostępna świadomości podmiotu (w formie symbolicznej), a część – nie. Ta pierwsza odgrywa istotną rolę w kierowaniu zachowaniem. Jednostka weryfikuje swe doświadczenie przez porównanie z informacjami zebranymi z otoczenia, dzięki czemu funkcjonuje w sposób realistyczny, a jej zachowanie można określić jako adekwatne i adaptacyjne.

[75] W tym punkcie można dostrzec pewną zbieżność poglądów Rogersa i behawiorystów na temat udziału środowiska w wytyczaniu drogi życiowej człowieka.

Tezy Rogersa dostarczają podstaw do budowy programów wspierania rozwoju człowieka. Mogą też stanowić inspirację dla organizacji działań wychowawczych i resocjalizacji.

Krytycy rozpatrywania rozwoju na gruncie koncepcji humanistycznych wskazują na nieprecyzyjny sposób definiowania podstawowych pojęć i trudności związane z empiryczną weryfikacją zasadniczych założeń i głównych tez. Jednak większość badaczy podkreśla **optymistyczne nastawienie** przedstawicieli nurtu humanistycznego do możliwości autonomicznego i zdrowego rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Walorem tego podejścia jest **otwartość** na czynniki zewnętrzne – wspierające i korygujące ewentualne zakłócenia twórczego procesu stawania się w pełni sobą – czy to w zgodzie z własnym wrodzonym programem, czy też w zgodzie z obrazem własnej osoby. Otwartość przedstawionych tu koncepcji polega także na ich skoncentrowaniu się na treści zmian specyficznych dla kolejnych stadiów rozwojowych, przy jednoczesnej rezygnacji z prób wytyczania ich granic wiekowych.

4.2.6. Podejście socjologiczne

Teorie i koncepcje socjologiczne wpisują się model zmian cyklicznych[76], zgodnie z którym rozwój jest wyznaczony przez przemiany fizjologiczne, związane z zasadniczymi etapami rozwoju biologicznego człowieka (dojrzewanie płciowe, menopauza, andropauza), i ukierunkowany na realizację zadań, ról społecznych lub wzorów aktywności kulturowo przypisanych do poszczególnych okresów życia. Role i zadania, specyficzne dla kolejnych etapów cyklu życia, są w znacznym stopniu związane z naturalnymi zmianami w anatomii i fizjologii organizmu. Zarówno z punktu widzenia zewnętrznego (społecznego), jak i z punktu widzenia podmiotu wszystkie zmiany są tak samo ważne dla ewaluacji rozwoju w poszczególnych stadiach cyklu zmian. Proces rozwoju jest tu definiowany jako „cykl równowartościowych zmian stadialnych: pojawienie się określonej zmiany, specyficznej dla danego odcinka cyklu, jest tak samo konieczne lub ważne jak inna zmiana, specyficzna dla innego stadium" (Trempała 2000b, s. 266).

Do grona najbardziej znaczących reprezentantów podejścia socjologicznego zalicza się m.in. Havighursta i Levinsona.

Koncepcja zadań rozwojowych Havighursta

Robert Havighurst (1900–1991) ukazuje rozwój człowieka przez sekwencję zadań, których wypełnienia oczekuje środowisko społeczne (1953, 1972). **Zadanie rozwojowe** (*developmental task*) jest zadaniem wyłaniającym się przed jednostką w pewnym okresie jej życia. Źródłem zadań rozwojowych są zmiany biologiczne organizmu związane z wiekiem, a w szczególności z dojrzewaniem płciowym i przekwitaniem, oraz tradycja kulturowa i indywidualne dążenia. W kolejnych stadiach cyklu życia jednostka staje w obliczu nowych zadań, z którymi próbuje sobie poradzić. Skuteczne rozwiązanie zadania rozwojowego dostarcza jej poczucia zadowolenia i może być podstawą wnioskowania o normatywności i punktualności rozwoju indywidualnego. Natomiast trudności w poradzeniu sobie z zadaniem, zwłaszcza długotrwałe, mogą prowadzić do pogorszenia poczucia dobrostanu podmiotu i stać się podstawą wnioskowania o braku normatywności i punktualności rozwoju. W konsekwencji, w pierwszym przypadku, życie jednostki przebiega zgodnie ze wzorem kulturowym i rytmem zmian biologicznych, natomiast w drugim przypadku – odstaje od nich, a to może prowadzić do nasilania się symptomów nieprzystosowania.

Havighurst określił zadania rozwojowe specyficzne dla poszczególnych okresów życia na podstawie obserwacji i rozmów z uczonymi, poświęconych ich biografii. Rozpoznał czterdzieści pięć zadań, klasyfikując je do dziesięciu odrębnych kategorii związanych z podstawowymi sferami rozwoju człowieka, takimi jak sfera rozwoju fizycznego, seksualnego, emocjonalnego, społeczno-moralnego, światopogląd i inne[77]. Przyporządkował je do sześciu **stadiów cyklu życiowego**, którymi są: niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo, średnie dzieciństwo, adolescencja, wczesna dorosłość, wiek średni i późna dojrzałość. Zadania rozwojowe wyróżnione przez Havighursta są typowe dla danego stadium cyklu, toteż podjęcie ich przez jednostkę i wywiązanie się z nich jest kryterium normatywności i punktualności jej rozwoju.

[76] Na ten aspekt zwraca uwagę Trempała (2000b), dokonując analizy i klasyfikacji teorii funkcjonujących na gruncie psychologii rozwoju człowieka.

[77] Zadania rozwojowe przyporządkowane do różnych stadiów rozwoju zostały wyszczególnione w wielu pracach, m.in. Tyszkowej i Przetacznik-Gierowskiej (1996) oraz Brzezińskiej (2000).

Podsumowanie

Koncepcja Havigursta, której początki sięgają lat czterdziestych XX wieku jest jedną z pierwszych, które ukazują rozwój jako proces:

- trwający całe życie;
- obejmujący wiele aspektów aktywności człowieka w formie zadań rozwojowych;
- ściśle związany z kontekstem społeczno-kulturowym, a zarazem uwarunkowany biologicznie.

Jednym z ograniczeń tej koncepcji jest właśnie jej silne osadzenie w określonej kulturze. Analiza treściowa zadań rozwojowych dowodzi, że niektóre z nich mają charakter powszechny, w szczególności te, które dotyczą początkowych stadiów rozwoju, jednak w niektórych kręgach kulturowych mogą pojawiać się odmienne zadania rozwojowe, odmienne wzorce pełnienia ról, a możliwe są też przesunięcia zadań, i to nie tylko o charakterze temporalnym, ale też strukturalnym.

Należy pokreślić dużą użyteczność tej koncepcji dla badań nad procesami rozwoju na gruncie nauk społecznych, wynikającą z samej prostoty definicji zadania rozwojowego, klarownej periodyzacji cyklu życia, zamkniętej listy zadań rozwojowych oraz ich temporalnego uporządkowania.

Kompleksowa koncepcja sezonów życia Levinsona

Daniel J. Levinson (1978) zaproponował oryginalne ujęcie kolejnych odcinków życia jako sekwencji powtarzających się okresów zmian i okresów względnej stabilizacji podstawowych typów aktywności i związków jednostki z otoczeniem.

W cyklu życia wyróżnił cztery ery: dzieciństwo i dorastanie (I), wczesną dorosłość (II), wiek średni (III) i późną dorosłość (IV), które konstytuują „makrostrukturę" pełnego cyklu życia. Każda era może trwać około 25 lat, ale na końcowe 4–5 lat trwania jednej ery nakładają się początkowe lata ery następnej. W konsekwencji, życie człowieka w okresach tych 4–5 lat toczy się w dwóch erach jednocześnie. Te „podwójne" lata stanowią przejścia między erami[78] i związane są ze zmianami dominujących form aktywności: zadań, ról, a wreszcie – struktury życia.

Strukturę życia Levinson rozumie jako podstawowy w danym okresie życia wzorzec aktywności człowieka i jego powiązań z otoczeniem. Obejmuje ona dominujące w danym czasie potrzeby podmiotu, jego wartości, cele, postawy, dylematy, główne obszary trudności, stosunki społeczne, a także związki ze środowiskiem fizycznym, w powiązaniu z potencjałem rozwojowym jednostki, fizycznym i psychicznym[79]. Wejście w nową erę życia wiąże się z pojawieniem się nowych potrzeb, nowych celów i zadań, a także ze zmianami w stosunkach z innymi ludźmi, które nierzadko pociągają za sobą zmianę statusu społecznego. Początkowa faza ery (nowicjat) poświęcona jest rozbudowywaniu nowej struktury życia, druga faza (środkowa) – jej doskonaleniu i umacnianiu, a trzecia faza (kulminacyjna) – jej stabilizowaniu. Faza ta przechodzi w stadium poszukiwania możliwości przekształcenia już ustabilizowanej struktury życia w nową, której znalezienie zapoczątkowuje następną erę życia. To końcowe stadium stanowi przejście jednostki z jednej ery w cyklu życia do ery następnej.

Podsumowanie

W koncepcji Levinsona rozwój człowieka:

- trwa całe życie;
- obejmuje szeroko pojętą strukturę życia;
- jest sekwencją powtarzających się poszukiwań nowych form aktywności, ich wykształcania, doskonalenia, wreszcie – przekształcania w nowe jakościowo struktury;
- tym przemianom aktywności towarzyszą stany niepokoju, nadziei, zadowolenia, znudzenia bądź zmęczenia, radości i uspokojenia.

Levinson (1978, 1986), tworząc swą koncepcję, badał głównie mężczyzn w wieku średnim, reprezentujących tzw. wyższą klasę średnią w społeczeństwie amerykańskim (w późniejszym okresie badał również dorosłe Amerykanki). Z tego powodu należy zachować ostrożność przy próbach przenoszenia jego ustaleń na odmienny grunt i analizowania na ich podstawie przebiegu zmian struktury życia w odmiennych warunkach społeczno-ekonomicznych. Niemniej jednak skoncentrowanie analizy na zmianach we wzorach aktywności doprowadziło Levinsona do stworzenia inspirującej koncepcji strukturacji cyklu życia i przekształceń rozwojowych.

4.2.7. Podejście ekologiczne

Zwolennicy podejścia ekologicznego zwracają szczególną uwagę na znaczenie **środowiska** dla rozwoju jednostki i jej zachowania w ciągu całego życia.

[78] Wielu autorów stosuje zamiennie terminy: **przejście** i **tranzycja**.

[79] Interesujące omówienie koncepcji Levinsona przedstawił Pietrasiński (1990).

Pojęcie środowiska jest tu rozumiane szeroko: obejmuje nie tylko warunki przyrodnicze, ale również warunki społeczno-kulturowe. Wspólnie tworzą one **kontekst ekologiczny** (zwany też kontekstem rozwojowym albo życiowym), w którym kształtuje się doświadczenie człowieka. Ujęcie ekologiczne, wbrew nazwie sugerującej związki z naukami przyrodniczymi, akcentując rolę **kultury**, a tym samym – podkreślając udział innych ludzi w powstawaniu i zmianach rozwojowych psychiki jednostki – mieści się w **podejściu socjokulturowym** do rozwoju.

Pierwsze koncepcje ekologiczne w obszarze psychologii rozwojowej zarysowały się już w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku (Barker, Wright 1955). Zainteresowania psychologii ekologicznej koncentrują się na **zachowaniach molarnych**, to znaczy mających znaczenie dla jednostki znajdującej się w środowisku dla niej naturalnym. Zachowania molarne mają zawsze kontekst sytuacyjny, osadzony w szeroko pojmowanym środowisku życia człowieka[80].

Punktem wyjścia psychologii ekologicznej jest teza Kurta Lewina głosząca, że zachowanie (Z) jest funkcją łącznego traktowania osoby (O) i jej środowiska (S): $Z = f(O+S)$. Urie Bronfenbrenner, zastępując pojęcie „zachowanie" – pojęciem „rozwój" (R), sformułował regułę, według której rozwój jest funkcją łącznego traktowania osoby/podmiotu (O) i jego środowiska (S): $\mathbf{R = f(O+S)}$, inaczej mówiąc: rozwój jest pochodną funkcjonowania jednostki **w kontekście środowiska**[81].

Ekologiczna teoria rozwoju Bronfenbrennera

Urie Bronfenbrenner (1917–2005) uważał, że jednostkę, jej środowisko i relacje między nimi należy ujmować **systemowo**, a zatem należy nadać im status systemów lub subsystemów (1976). Środowisko rozwoju człowieka traktuje on jako złożony system, obejmujący cztery współdziałające subsystemy: makrosystem, egzosystem, mezosystem i mikrosystem. Powstanie systemu oraz współdziałanie subsystemów, które się nań składają, jest zależne od aktywności podmiotu: od charakteru i przebiegu jego interakcji ze środowiskiem (inaczej: systemem ekologicznym).

Mikrosystem stanowi „wzór aktywności, ról i stosunków interpersonalnych, jakich rozwijająca się osoba doświadcza w [...] środowisku o szczególnych właściwościach fizycznych i materialnych" (Bronfenbrenner 1981, s. 22). **Mezosystem** jest strukturą nadrzędną wobec mikrosystemów. Obejmuje on wzajemne stosunki łączące wszystkie środowiska, w których aktywnie uczestniczy rozwijający się podmiot. Przykładowo: mezosystem, w którym rozwija się dorastająca jednostka, tworzą wszystkie relacje między jej środowiskiem rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Z kolei **egzosystem** obejmuje wszystkie środowiska, które podlegają zdarzeniom przebiegającym we właściwych środowiskach rozwoju podmiotu lub które oddziaływają na nie – mimo że rozwijający się podmiot nie jest ich aktywnym uczestnikiem. Strukturą najszerszą jest **makrosystem**, który obejmuje wszystko to, co „jest zgodne w treści i formie w systemach niższego rzędu i co istnieje lub mogłoby powstać na poziomie subkultury lub kultury [...] wraz z systemami wierzeń i przekonań lub ideologii leżącej u podstaw tej zgodności" (Bronfenbrenner 1981, s. 26). Jest odpowiednikiem kultury i podkultury, i jako taki podlega przekazowi międzygeneracyjnemu.

Wymienione systemy tworzą całość struktury kontekstu ekologicznego, w organizacji której można dostrzec pewną hierarchię wynikającą z łączących je stosunków wzajemnych, bezpośrednich bądź pośrednich. Człowiek, wchodząc w liczne i różnorodne stosunki i relacje z wyróżnionymi czterema subsystemami środowiskowymi, aktywnie uczestniczy w kształtowaniu szerszego systemu: jednostka–środowisko. W tym świetle podstawowy **mechanizm** rozwoju zasadza się na wzajemnych oddziaływaniach jednostki i środowiska. Rozwój jednostki zachodzi w kontekście jej interakcji i stosunków ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. **Status zmian rozwojowych** przysługuje wyłącznie zmianom (1) cechującym się stałością w czasie i (2) ujawniającym się nie tylko w kontekście, w którym powstały, ale i w innych kontekstach ekologicznych (transfer w czasie i transfer środowiskowy).

Zgodnie z ujęciem systemowym, wzajemność oddziaływań jednostki i jej środowiska jest podstawą zmian rozwojowych, którym podlega zarówno rozwijający się podmiot, jak i kontekst. Konsekwencjami dynamiki i zmienności systemu tworzonego przez interakcje i relacje między osobą a jej kontekstem są: rozwój podmiotu (w skali indywidualnej) oraz rozwój społeczno-kulturowy, czy też rozwój historyczny (w skali ponadjednostkowej).

[80] Jednak ten kontekst zachowania rozumiany jako środowisko ekologiczne nie jest tym samym co układ aktualnie działających bodźców albo przestrzeń życiowa w rozumieniu Kurta Lewina (inaczej: środowisko psychologiczne).

[81] W oryginalnej koncepcji Lewin podaje, że ta formuła odnosi się do zachowania i rozwoju, bo prawa jednego i drugiego są takie same. Znaczenie tego zapisu podkreśla Trempała w rozdz. 3 podręcznika.

Podsumowanie

- Na gruncie koncepcji Bronfenbrennera, osobę należy ujmować łącznie z jej kontekstem ekologicznym.
- Podejście ekologiczne do rozwoju stwarza podstawy do pełniejszego rozpoznania nie tyle roli środowiska w formowaniu się psychiki i regulacji zachowania człowieka w ciągu życia, ile raczej roli ich wzajemnych związków w procesach rozwojowych mających wymiar indywidualny i ponadindywidualny: z jednej strony – ograniczonych do życia jednostki, a z drugiej – przekraczających to ograniczenie.
- Koncepcja ekologiczna poszukuje **źródeł i sił napędowych zmian** w systemie tworzonym przez jednostkę i jej środowisko.
- Rozwój człowieka przejawia się w zmianie jego dotychczasowych interakcji i stosunków z poszczególnymi subsystemami, w ich poszerzaniu i wzbogacaniu oraz w podejmowaniu interakcji i relacji z nowymi kręgami środowiskami, a także w podejmowaniu nowych form aktywności.

W ramach koncepcji ekologicznej, rozważania na temat rozwoju człowieka odnoszą się nie tylko do zmian zachowania, ale także do zmian kontekstu ekologicznego. Podejście ekologiczne – koncentrując się na relacjach jednostka–środowisko, czyli na zewnętrznych aspektach rozwoju i pomijając wewnętrzne – nie wyjaśnia procesów rozwojowych zachodzących w psychice człowieka, a tym samym nie pozwala rozwiązać podstawowego problemu psychologii rozwojowej. Zarzut ten wskazuje na istotne **ograniczenie** zastosowania podejścia ekologicznego do wyjaśnienia zmian rozwojowych zachodzących **w strukturach psychiki** człowieka w ciągu życia. Omawiana koncepcja nie podejmuje zagadnienia dotyczącego znaczenia **czynników biologicznych**, w tym dziedzicznych, dla rozwoju człowieka, natomiast pierwszoplanową rolę przypisuje czynnikom społeczno-kulturowym i aktywności jednostki w świecie zewnętrznym.

4.2.8. Podejście kontekstualno-dialektyczne

Specyficznym rysem koncepcji z tego nurtu jest ujmowanie rozwoju człowieka jako wyniku interakcji różnych czynników rozwojowych, tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych, oraz ich przekształceń związanych z formowaniem się psychiki. Przywiązuje się tu więc dużą wagę do rozpoznania złożoności i dynamiki kontekstu rozwojowego, uznanych za istotne dla zmian w konstrukcji i funkcjonowaniu psychiki, i podkreśla się, że skutkiem zmiany w jednym obszarze, układzie czy systemie jest zmiana w innym. W takim rozumieniu, rozwój jest koniecznym skutkiem wszechobecnych ciągłych zmian i jako taki sam jest zmianą. Prowadzi to do stwierdzenia, że, po pierwsze, istotą rozwoju jest zmiana, a po drugie – rozwój jest nieuchronny.

W syntetycznej prezentacji kontekstualno-dialektycznego podejścia do zjawiska rozwoju człowieka uwzględniono najbardziej znaczące dla niego koncepcje, do których zaliczono: kulturowo-społeczną koncepcję rozwoju Wygotskiego, dialektyczną koncepcję rozwoju Riegla oraz kontekstualno-dialektyczną koncepcję rozwoju Lernera.

Kulturowo-społeczna koncepcja rozwoju Wygotskiego

Lew Siemionowicz Wygotski (1896–1934), poszukując praw rozwoju psychiki i mechanizmów przekształceń funkcji psychicznych we wczesnych okresach życia człowieka, w dzieciństwie i w okresie dorastania, stworzył podstawy do wprowadzenia oryginalnego, spójnego i dynamicznego ujęcia rozwoju.

Podkreśla on kluczową rolę interakcji jednostki ze środowiskiem społecznym i jego wytworami dla rozwoju psychicznego człowieka. Dążąc do wyjaśnienia procesu powstawania funkcji psychicznych, odwołuje się jednak zarówno do czynników zewnętrznych – społecznych, kulturowych i historycznych, jak i wewnętrznych, biologicznych, w tym dziedzicznych. Analizując powstawanie i funkcjonowanie psychiki człowieka, rozróżnia **funkcje psychiczne elementarne** i **wyższe** (inaczej: czynności psychiczne). Elementarne funkcje psychiczne ukształtowały się już w toku filogenezy, jednak ich ostateczna postać powstaje w toku ontogenezy i pozostaje pod wpływem dojrzewania biologicznego specyficznego dla danego organizmu. Wyższe funkcje psychiczne są ewolucyjnie późniejsze, gdyż powstawały w toku rozwoju historycznego (Wygotski 1971). Należą do nich m.in. pamięć słowno-logiczna, myślenie logiczne, czynności dowolne, a także procesy opanowywania kulturowych środków rozwoju myślenia (języka, pisma, rysunku itd.)[82]. W rozwoju dziecka oba rodzaje funkcji są nierozerwalnie powiązane ze sobą, a czynnikiem je spajającym jest aktywność własna podmiotu.

[82] Zdaniem Tyszkowej (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 1996), wyższe funkcje psychiczne mają postać struktur systemowych i intersystemowych, a w związku z tym są podstawą dalszego rozwoju psychicznego w dorosłości.

Rozwój człowieka ma charakter zapośredniczony, albowiem zachodzi w toku przyswajania dorobku kulturowego w postaci tzw. kulturowych środków pomocniczych, do których należą m.in. narzędzia (mniej lub bardziej skomplikowane) wytworzone przez poprzednie pokolenia, w tym dzieła sztuki, literatura itd. Szczególnym narzędziem jest język, który, umożliwiając opanowanie i posługiwanie się znakami takimi jak słowa-pojęcia oraz symbolami, prowadzi do rozwoju myślenia pojęciowego, abstrakcyjnego (Wygotski 2005).

Dziecko najpierw, w toku aktywności sensoryczno-motorycznej, poznaje przedmioty, narzędzia, a następnie uczy się stosować je we własnej aktywności w sposób podpatrzony u osób bardziej zaawansowanych w rozwoju. Poznaje też ich nazwy, podawane mu przez starszych, i stopniowo łączy swe działania praktyczne z mową: początkowo relacjonuje wykonane czynności, następnie mówi o tym, co aktualnie robi, wreszcie – zapowiada to, co zrobi za chwilę, czyli zaczyna planować swe działania w sferze werbalnej. Kulminacyjnym punktem w rozwoju jest rozwój mowy wewnętrznej – myślenia. Na tym etapie możliwe staje się zaplanowanie czynności i działań „w umyśle", przed ich wykonaniem. W ten sposób świat społeczny, wytwory kultury kształtują psychikę jednostki.

Uwewnętrznianie przedmiotów, narzędzi wytworzonych w danej kulturze w toku rozwoju historycznego oraz czynności wykonywanych przy ich użyciu nosi nazwę **interioryzacji**. W powiązaniu z bezpośrednimi oddziaływaniami społecznymi, określa ona przebieg rozwoju psychicznego, w tym jego kierunek, szybkość, złożoność. W miarę rozwoju czynności psychicznych i struktur psychiki, jednostka staje się zdolna do **eksterioryzowania** swych stanów wewnętrznych, wytworów wyższych czynności psychicznych, czyli do ich przeniesienia „z wewnątrz" – „na zewnątrz" i tym samym do coraz pełniejszego włączania się proces kulturotwórczy.

Opanowywanie dorobku kulturowego, od najwcześniejszych chwil życia, zachodzi, jak już wspomniano, w związku z oddziaływaniami innych ludzi. Wygotski (1971) przywiązywał dużą wagę do interakcji dorosły–dziecko (nauczyciel–uczeń), a jego przekonanie o wiodącej roli innych ludzi w kierowaniu rozwojem dziecka znalazło dobitne odzwierciedlenie w koncepcji **strefy najbliższego rozwoju**. Zaproponował on rozróżnienie dwóch stref rozwoju dziecka: strefy aktualnego rozwoju i strefy najbliższego rozwoju. W pierwszej z nich mieszczą się wszystkie te zadania i czynności, które dziecko jest w stanie wykonać poprawnie w sposób samodzielny, natomiast w drugiej – te zadania i czynności, które jest w stanie wykonać z pomocą dorosłego. Im większej pomocy opiekuna potrzebuje dziecko, aby poradzić sobie z sytuacją zadaniową, tym dalej od granicy strefy aktualnego rozwoju znajduje się dane zadanie. Jeśli dziecko nie jest w stanie poradzić sobie z zadaniem nawet przy pomocy dorosłego, to znajduje się ono poza strefą jego najbliższego rozwoju. Na tej podstawie Wygotski sformułował tezę głoszącą, że **nauczanie winno wyprzedzać rozwój** (inaczej: nauczanie „ciągnie" rozwój)[83].

Wygotski wskazuje na kilka cech szczególnych procesu rozwoju:

- jedność i stałość rozwijającej się psychiki (substratu);
- wewnętrzne związki między kolejnymi stadiami rozwojowymi;
- zdeterminowanie przez oddziaływania zewnętrzne (kulturowe), jak i uwarunkowania wewnętrzne w postaci struktur ukształtowanych w wyniku zasymilowania wcześniejszych wpływów zewnętrznych, a także przez naturalne procesy dojrzewania;
- dokonywanie się na drodze gwałtownych, zasadniczych zmian w siłach napędowych rozwoju (czynnikach rozwoju), a nie na drodze zmian powolnych, stopniowych bądź przez kumulowanie się zmian drobnych;
- interioryzację jako zasadniczy mechanizm rozwoju[84] – przekształca ona w zasadniczy sposób nie tylko struktury psychiki, ale też sam proces rozwoju;
- eksterioryzację jako proces prowadzący w pierwszej kolejności do przekształceń otoczenia zewnętrznego, w szczególności społecznego, a w ich następstwie – do przekształceń struktur wewnętrznych podmiotu;
- ukierunkowany przebieg rozwoju – z zewnątrz do wewnątrz:
  - mowa rozwija się od mowy społecznej przez egocentryczną ku mowie wewnętrznej (myślenie);

[83] Przeciwny pogląd głosi Piaget, który uważa, że rozwój winien poprzedzać nauczanie, innymi słowy, że rozwój „ciągnie" nauczanie.

[84] Zdaniem Wygotskiego, rozwój przebiega w kierunku przekształcenia stosunków społecznych w funkcje psychiczne. Toteż odrzuca pogląd Piageta, zgodnie z którym rozwój prowadzi do uspołecznienia jednostki.

- myślenie rozwija się od konkretnego do abstrakcyjnego;
- rozwój umiejętności radzenia sobie z problemami przebiega od zewnętrznej granicy strefy najbliższego rozwoju w kierunku centrum strefy aktualnego rozwoju.

Z powyższego wynika, że zmiany mają charakter jakościowy oraz ilościowy.

Inspirujące są także badania Wygotskiego nad **rozwojem pojęć** w okresie dzieciństwa i dorastania. Na drodze empirycznej, wyróżnił on w procesie powstawania pojęć **trzy szczeble**, z których każdy składa się z kilku faz. Pierwszy szczebel charakteryzuje się tworzeniem **nieukształtowanego i nieuporządkowanego zbioru** przedmiotów, które dziecko łączy, nie kierując się zasadami logiki, nie uwzględniając ich pokrewieństwa, podobieństwa budowy czy funkcji, a jedynie kierując się własnym wyobrażeniem ich zewnętrznego powiązania. Drugi szczebel składa się z pięciu faz wyróżnianych na podstawie zasad grupowania przedmiotów przyporządkowywanych określonemu znaczeniu, dostępnych **myśleniu kompleksowemu**. Ostatnia faza tego szczebla wiąże się z budowaniem kompleksów zwanych **pseudopojęciami**, które są najbardziej charakterystyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dziecko tworzy uogólnienia, które przypominają pojęcia konstruowane przez dorosłego na podstawie myślenia abstrakcyjno-uogólniającego. Kierując się postrzeganymi rzeczywistymi właściwościami konkretnych obiektów, dobiera do jądra kompleksu wszystkie te obiekty, które są do niego najbardziej podobne pod względem obserwowalnych cech zewnętrznych. Jeśli bierze pod uwagę cechy ogólne, które też są wyróżniane za pomocą późniejszej rozwojowo postaci myślenia pojęciowego, to nierzadko zakres pseudopojęcia pokrywa się z właściwym pojęciem. W konsekwencji, utworzony kompleks odpowiada znaczeniu słów i w związku z tym Wygotski mówi o zewnętrznym (inaczej: fenotypowym) podobieństwie pseudopojęć i pojęć ogólnych. Jednak te ostatnie tworzone są na drodze myślenia pojęciowego – abstrakcyjnego i uogólniającego, w odróżnieniu od pseudopojęć, które powstają na drodze myślenia konkretnego, poglądowo-obrazowego. Pseupojęcia stanowią przejście między kompleksami a pojęciami *sensu stricto*. **Myślenie potoczne** dorosłych, znajdujące swój wyraz w mowie codziennej, często prowadzi do tworzenia właśnie pseudopojęć. Sygnalizowane podobieństwo fenotypowe wiąże się z udziałem dorosłych w kierowaniu rozwojem myślenia dzieci; dorośli, przez mowę, przekazują młodszym znaczenia słów ustalone w rozwoju społecznym[85]. W tym świetle mowa i znaki usankcjonowane w danej kulturze mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju uogólnień u dzieci. Myślenie dziecka, na trzecim szczeblu rozwoju pojęć, opiera się na procesach analizy, syntezy i **abstrahowania**; w ich konsekwencji powstają **pojęcia potencjalne**. Na czwartym, ostatnim szczeblu rozwoju myślenie osiąga poziom umożliwiający tworzenie **pojęć** *sensu stricto*. Pojęcie powstaje wtedy, gdy wiele wyabstrahowanych cech ulega ponownej syntezie i gdy taka abstrakcyjna synteza staje się podstawową formą myślenia. Kluczową rolę w tym procesie pełni słowo, dzięki któremu dziecko świadomie skupia swą uwagę na wybranych cechach i syntetyzuje je oraz którego używa jako symbolu pojęcia abstrakcyjnego, a wreszcie operuje nim w swym umyśle jako najogólniejszym znakiem. Myślenie pojęciowe dostępne jest dopiero dorastającym. Dana jednostka jest zdolna do myślenia pojęciowego wtedy, gdy (1) tworzy pojęcia, (2) rozumie pojęcia, (3) posługuje się pojęciami, (4) definiuje pojęcia, (5) przenosi sens pojęć na nowe sytuacje, (6) uświadamia sobie przytoczone procesy.

Wygotski wyjaśnia genezę czynności psychicznych – ich pochodzenie i rozwój, odwołując się do kontekstu kulturowego. Zrekonstruowane na podstawie tekstów, ogólne genetyczne **prawo rozwoju kulturowego**, uznawane przez wielu badaczy za jedno z najistotniejszych osiągnięć Wygotskiego (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 1996; Trempała 2000b; Green, Piel 2002), głosi, że rozwój człowieka od momentu narodzin osadzony jest w kontekście kulturowym. Każda funkcja powstaje w dwóch płaszczyznach: (1) zewnętrznej – społecznej, tzn. w interakcjach z innymi ludźmi, i (2) wewnętrznej – psychologicznej przestrzeni rozwijającego się podmiotu, tzn. w postaci procesów psychicznych. Aktywność jednostki w wymiarze zewnętrznym, angażująca bezpośrednio i pośrednio innych ludzi (w pierwszym rzędzie rodziców, opiekunów, nauczycieli), prowadzi do powstania aktywności w wymiarze wewnętrznym. Zatem reakcje, czynności i działania dziecka, na obu płaszczyznach, pozostają pod kształtującym wpływem społecznym, który jest przekaźnikiem zdobyczy kulturowych. W toku aktywności zewnętrznej wytwory kultury podlegają interioryzacji, czyli zostają uwewnętrznione. Jednak struktury i procesy psychiczne nie stanowią odbicia, absolutnie wiernego odzwierciedlenia kontekstu

[85] Wskazane podobieństwo fenotypowe sprzyja także procesowi socjalizacji młodej generacji.

rozwojowego, lecz są konstrukcją, przynajmniej w pewnym stopniu, autonomiczną i jako takie włączają się w kreowanie dalszego rozwoju – podmiotu, kontekstu i ich wzajemnych relacji.

Podsumowanie

- Człowiek stanowi jedność biologiczno-społeczną, a jego rozwój pozostaje pod wpływem interakcji czynników biologicznych (ukształtowanych przez ewolucję i proces dojrzewania), społecznych (kształtujących się w toku historii społeczeństwa) i aktywności własnej (określonej przez strefę najbliższego rozwoju).
- Wygotski szczególną wagę przykłada do interakcji społecznych, które są warunkiem koniecznym rozwoju, w szczególności w początkowych okresach życia. W toku interakcji, pośrednich i bezpośrednich, dziecko przyswaja dorobek kultury i w ten sposób kształtuje swe wyższe czynności psychiczne.
- Wspomaganie dziecka w toku nauczania jest w stanie przyspieszyć jego rozwój: przejście ze strefy najbliższego rozwoju do strefy aktualnego rozwoju.

Wygotski skoncentrował się na poszukiwaniu praw rozwoju psychicznego człowieka w początkowych okresach życia: od narodzin do dorastania. Jego tezy dotyczące rozwoju człowieka opierają się na kilku zasadniczych założeniach: po pierwsze, że człowiek rodzi się wyposażony w pewne podstawowe zdolności kognitywne i percepcyjne, które dojrzewają w ciągu życia; po drugie – że dziecko od momentu narodzin ujawnia aktywność w swym środowisku kulturowym; po trzecie – że rozwój indywidualny jest wyznaczony przez kontekst społeczno-historyczny.

Na gruncie poglądów Wygotskiego na temat kształtowania się procesów psychicznych dziecka i dorastającego, można podjąć próbę rozpoznania czynników i mechanizmów odpowiedzialnych za przebieg zmian rozwojowych w dalszych okresach życia. Na podstawie jego prac, wskazujących na konsekwencje oddziaływań społecznych i kulturowych dla rozwoju psychiki człowieka, można wyprowadzić dalekosiężne wnioski na temat związków między poziomem rozwoju danej społeczności i jej warunkami życiowymi a przebiegiem rozwoju indywidualnego i osiągnięciami rozwojowymi jej członków w kolejnych generacjach. Omawiana koncepcja dostarcza podstaw do analizy i wyjaśnienia rozwoju psychologicznego w perspektywie temporalnej – jednostkowej, społecznej i historycznej[86]. Współcześnie jest uznawana przez badaczy rozwoju za najbardziej inspirującą koncepcję naukową, mimo iż powstała w pierwszej połowie ubiegłego wieku.

Dialektyczna koncepcja rozwoju Riegla

Klaus F. Riegel (1925–1977) przyjął, że rozwój jest nieustającym procesem zmian o charakterze ilościowym i jakościowym, które są wywoływane przez zewnętrzne i wewnętrzne **sprzeczności, konflikty** i **kryzysy** (1973, 1975). Rozwojowi podlega jednostka, jej otoczenie oraz ich interakcje, albowiem zmiany zachodzą zarówno w świecie wewnętrznym rozwijającego się podmiotu, jak i w świecie zewnętrznym, co wymusza zmiany wzajemnych oddziaływań.

Zmiany rozwojowe zachodzą na czterech **wymiarach**, a mianowicie: (1) wewnętrzno-biologicznym, (2) indywidualno-psychologicznym, (3) kulturowo-społecznym i (4) zewnętrzno-fizycznym. Zgodnie z nadrzędnym założeniem kontekstualizmu i interakcjonizmu, wymienione wymiary stanowią integralne części powiązanego wewnętrznie systemu stosunków, a motorem rozwoju są konflikty pojawiające się w nich oraz między nimi. Riegel rozróżnia konflikty i kryzysy **o charakterze konstruktywnym**, które określa jako rozwojowe, oraz konflikty, kryzysy i katastrofy o negatywnym znaczeniu dla dalszego rozwoju jednostki. Te pierwsze są efektem **synchronii**, a te drugie – skutkiem **asynchronii** w obrębie systemu stosunków między jednostką a jej kontekstem, przy czym sama jednostka jest ujmowana systemowo: jako pewna całość ukonstytuowana z ciała i psychiki, powiązanych licznymi, różnorodnymi stosunkami.

Rozwój trwa całe życie, jednak w późniejszych jego okresach wzrasta niebezpieczeństwo częstszego występowania asynchronii, a w konsekwencji – konfliktów i kryzysów zakłócających bądź blokujących rozwój jednostki i jej kontekstu. Warunkiem zmiany konstruktywnej, innymi słowy: zmiany rozwojowej, jest przywrócenie synchronii między wymiarem „dotkniętym" zmianą a pozostałymi wymiarami rozwoju, a w końcowym efekcie – przywrócenie synchronii w całości stosunków tworzących dany system. Zsynchronizowanie zmian zachodzących w całym systemie ma charakter przejściowy i dzięki temu rozwój jest procesem, który trwa przez całe życie – w wymiarze jednostkowym i ponadjednostko-

[86] Warto w tym miejscu zasygnalizować odkrycia potwierdzające słuszność tez Wygotskiego na temat roli wzajemnych interakcji czynników natury społeczno-kulturowo-historycznej w kształtowaniu psychiki kolejnych pokoleń (Luria 1976a).

wym. Jednak są pewne okresy w rozwoju, które w sposób szczególny są zagrożone asynchronią. Takim okresem jest późna dorosłość, czyli czas w życiu człowieka, w którym zmiany biologiczne prowadzące do starzenia się organizmu, spadku sił fizycznych i przyczyniające się do osłabienia procesów zabezpieczających względną homeostazę – w powiązaniu z warunkami zewnętrznymi (fizycznymi i społeczno-kulturowymi) – utrudniają synchronizację.

Zdaniem Riegla, w ciągu życia człowiek doświadcza określonej sekwencji wydarzeń zakłócających równowagę poszczególnych wymiarów. Niektóre z nich mają uwarunkowania kulturowe, a inne – biologiczne. Ich konstelacja określa specyfikę kontekstu życiowego i tym samym wyznacza cele oraz przebieg rozwoju jednostki.

Zmiany w wymiarze wewnętrzno-biologicznym, jak już sygnalizowano, wynikają z natury biologicznej człowieka, z programu genetycznego – przykładem może być dojrzewanie płciowe, menstruacja, przekwitanie; mogą być także związane ze stanem chorobowym, urazem itd. We wszystkich tych przypadkach dochodzi do zakłóceń homeostazy. Konflikty w wymiarze indywidualno-psychologicznym wywoływane są m.in. przez takie wydarzenia jak zmiana stanu cywilnego, narodziny potomka, wychowywanie dziecka, śmierć członka rodziny, opuszczenie domu rodzinnego i inne. Konflikty w wymiarze kulturowo-społecznym wiążą się z wydarzeniami specyficznymi dla życia społecznego, jak np. utrata pracy, ukończenie szkoły, krach na giełdzie, wybuch wojny lub jej zakończenie itp. Z kolei konflikty w wymiarze zewnętrzno-fizycznym dotyczą środowiska przyrodniczego i fizycznego, materialnego, a ich przykładem są katastrofy ekologiczne, powodzie, trzęsienia ziemi, tornada, pożary itd.

Brak synchronizacji zdarzeń występujących w podstawowych wymiarach rozwoju lub między nimi wzbudza konflikty, których rozwiązanie warunkuje osiągnięcie równowagi w poszczególnych wymiarach lub w systemie przez nie tworzonym. Zrównoważenie systemu wymaga zsynchronizowania dotychczasowych zmian i tym samym poprzedza wystąpienie kolejnych zmian. W tym ujęciu, celem rozwoju nie jest stan równowagi, lecz nowa zmiana[37]. Rozwój można przedstawić w postaci procesów i zjawisk w podstawowych obszarach życia człowieka, które tworzą następujący ciąg: zmiana–konflikt–synchronizacja–zmiana–... Pozwala to zdefiniować rozwój jako ciąg powtarzających się pętli bądź cykli.

[37] W tym punkcie Riegel nie zgadza się z podejściem Piageta do procesu równoważenia jako stałego celu rozwoju – według niego celem jest zmiana. Różnica ta stanowi podstawę wnioskowania o bardziej dynamicznym i nieograniczonym przebiegu rozwoju w ujęciu Riegla, w porównaniu z ujęciem Piageta.

Podsumowanie

Kontekstualno-dialektyczne podejście do rozwoju wskazuje na bogactwo i złożoność jego uwarunkowań – pochodnych wielości wymiarów rozwojowych i wiążących je stosunków.

- Rozwój trwa całe życie.
- Rozwój jest uwarunkowany przez czynniki podmiotowe (biologiczne i wewnątrzpsychiczne) i pozapodmiotowe (społeczno-kulturowe i fizyczne) oraz interakcje między nimi.
- Motorem rozwoju jest sprzeczność – konflikt jako przyczyna zaburzenia równowagi w systemie; przywrócenie równowagi wymaga zsynchronizowania zmian w systemie.
- Celem rozwoju jest zmiana jako taka, a zatem nie można jednoznacznie określić jego kierunku ani go przewidzieć – stąd dynamika oraz niepowtarzalność i unikatowość rozwoju.

W przekonaniu wielu badaczy, podejście kontekstualno-dialektyczne zaproponowane przez Riegla otwiera nowe perspektywy w poszukiwaniu wyjaśnień rozwoju w dorosłości. Nurt dialektyczny stworzył m.in. podwaliny dla koncepcji i modeli kształtowania się sposobów myślenia określanych mianem postformalnych (zob. Gurba 2000).

Pewną słabością omawianego ujęcia jest niemożność wyróżnienia etapów czy też okresów w rozwoju cechujących się względnie stałymi właściwościami, niezależnymi od warunków społeczno-kulturowych i czasu historycznego. Utrudnia to jej zastosowanie dla określenia prawidłowości rozwoju i możliwych od nich odstępstw w praktyce psychologicznej.

Kontekstualno-dialektyczna koncepcja rozwoju Lernera

Richard M. Lerner jest jednym z najbardziej znanych i uznanych psychologów amerykańskich, a jego prace wywierają znaczący wpływ na poglądy psychologów na całym świecie. Jest zdecydowanym zwolennikiem kontekstualnego podejścia do rozwoju człowieka i ujmowania zmian rozwojowych organizmu w powiązaniu ze zmianami w szeroko pojętym środowisku rozwojowym. Propagowany przez niego model rozwoju, zwany kontekstualnym lub kontekstualno-dialektycznym, wzbudził duże zainteresowa-

nie wśród przedstawicieli nauk społecznych w ostatnim trzydziestoleciu.

W ramach kontekstualno-dialektycznej koncepcji w sposób dobitny zaakcentowana jest waga interakcji między integralnymi, konstytucyjnymi częściami organizmu oraz między różnymi poziomami organizacji świata, w którym on żyje (Lerner 1978). Rozwój człowieka określony został jako swoista pochodna, wytwór, nieustających interakcji między wszystkimi poziomami organizacji materii – poczynając od poziomu molekularnego, przez organizmalny aż do ponadorganizmalnego. W analizie przebiegu rozwoju człowieka należy zatem uwzględnić nie tylko przemiany o charakterze biologicznym czy fizjologicznym (np. atomów, cząsteczek, komórek, tkanek, organów, układów wewnętrznych), ale i zjawiska o charakterze psychologicznym zachodzące w jego psychice, jak i procesy związane bezpośrednio ze środowiskiem przyrodniczym (takie jak stan pogody i jego zmiany, zanieczyszczenia środowiska itd.), a także wydarzenia kulturalne i historyczne (takie jak wojny, rewolucje, odkrycia naukowe itd.). W tym ujęciu rozwój człowieka można wyjaśnić i zrozumieć przez przyjęcie perspektywy holistycznej, w którą wbudowana jest perspektywa temporalna, gdyż wyłania się on z ciągłych wzajemnych interakcji między wieloma różnymi poziomami organizacji świata.

Lerner (Lerner, Hultsch 1983), odwołując się do czterech dymensji zmian wyróżnionych przez Riegla, zauważa, że są one nieredukowalne. Toteż próby wyjaśnienia rozwoju człowieka na gruncie podejścia organizmicznego czy mechanistycznego, które z definicji ograniczają się do interakcji w obrębie wybranych dymensji, nie pozwalają na pełne, adekwatne zrozumienie procesów rozwojowych w ciągu życia[88]. W tym punkcie deklaruje się on jako zwolennik podejścia skoncentrowanego na rozwoju w ciągu całego życia (*life-span*). Zgodnie z podejściem kontekstualnym Lernera: (1) wszystkie poziomy organizacji podlegają ciągłym zmianom; (2) wszystkie poziomy organizacji są powiązane ze sobą wieloma różnymi zależnościami, których charakter zmienia się czasie wraz ze zmianą wzajemnych oddziaływań; (3) wszystkie poziomy organizacji – przez swe powiązania – tworzą całościową strukturę, która cechuje się dynamiką i unikatowością. Jest to struktura spójna, w której każdy poziom niższego szczebla organizacji stanowi podstawę i zarazem część innych poziomów o wyższym szczeblu organizacji, z którymi wchodzi aktualnie w dynamiczne interakcje. Poziomy wyższego szczebla nie mogą istnieć bez poziomów szczebla niższego, ale też poziomy szczebla niższego nie mogą istnieć bez poziomów szczebla wyższego w danej strukturze. Ta dynamiczna struktura stanowi **kontekst rozwoju człowieka**, który niekiedy bywa też określany jako kontekst ekologiczny.

Kluczową dla prezentowanej koncepcji jest teza, zgodnie z którą żadnemu z wyróżnionych poziomów nie przysługuje status niezależnego, gdyż zawierając się w sobie, konstytuują dynamiczną całość, utrzymywaną przez wzajemne interakcje w jej obrębie. W ramach tego podejścia świat jest definiowany jako miejsce nieustających zmian, a ludzie – jako produkty **dynamicznych interakcji** między zależnymi od siebie poziomami organizacji świata.

Podsumowanie

- Rozwój człowieka jest skutkiem dynamicznych interakcji.
- Człowiek jest integralną częścią swego kontekstu.
- Kontekst ekologiczny, w wymiarze jednostkowym, jest niepowtarzalną przekształcającą się w czasie strukturą, złożoną z wzajemnie powiązanych ze sobą dynamicznymi interakcjami poziomów organizacji świata: molekularnego, organizmalnego i ponadorganizmalnego.
- Zjawiska fizyczne, procesy biologiczne, psychologiczne i społeczne zachodzące na różnych poziomach organizacji pozostają we wzajemnej zależności, a przez to wzajemnie warunkują swe dalsze przemiany, co decyduje o dużej dynamice i złożoności tworzonego kontekstu, a tym samym o unikatowości biegu życia człowieka.
- Człowiek jako część kontekstu zmienia się wraz z nim – w sposób aktywny, przez interakcje, uczestniczy zarówno w przekształceniach kontekstu, jak też w kreowaniu własnego rozwoju.
- Mechanizmem rozwoju jest dynamiczna interakcja.
- Rozwój człowieka trwa całe życie i obejmuje zmiany wielowymiarowe – na wielu dymensjach: fizycznej, biologicznej, psychologicznej i społecznej.
- Wynika stąd konieczność uwzględnienia w badaniach nad rozwojem człowieka aspektów temporalnych, a w konsekwencji – aspektów historycznych.

Koncepcja Lernera pozwala wyjaśnić zmiany funkcjonowania człowieka w ciągu życia w ścisłym powiązaniu z kontekstem rozwojowym i uwypukla zaangażowanie podmiotu w przekształcenia rzeczywistości. Z tego też powodu jest ona użyteczna nie tylko dla wyjaśniania dotychczasowego rozwoju

[88] Pełniejsze wyjaśnienie sygnalizowanego zagadnienia Czytelnik może znaleźć w rozdz. 2.

człowieka i przebiegu jego drogi życiowej, ale też dla prognozowania dalszych kierunków zmian – tak podmiotu, jak i całego kontekstu.

Koncepcje przyjmujące kontekstualny model rozwoju nakładają na badaczy zadanie eksploracji zmian: po pierwsze – w zachowaniu człowieka, a po drugie – w realnym świecie czy też w kontekście ekologicznym. Wynika ono z podstawowej tezy wpisanej w podejście kontekstualne, zgodnie z którą rozwój człowieka jest powiązany ze zmianami zachodzącymi w otaczającym go świecie i wyjaśnienie zmian jego funkcjonowania wymaga zrozumienia przekształceń kontekstu rozwojowego. Kontekst nie tylko tworzy podstawę do zmian rozwojowych podmiotu, ale jednocześnie sam podlega zmianom w związku z aktywnością człowieka.

4.3. KONCEPCJE ROZWOJU CZŁOWIEKA W POLSKIEJ LITERATURZE PSYCHOLOGICZNEJ

Na gruncie polskiej psychologii rozwoju człowieka powstało przynajmniej kilka oryginalnych koncepcji teoretycznych. Są one świadectwem potencjału twórczego i zaangażowania polskich psychologów w rozwiązywanie istotnych problemów psychologii rozwojowej.

Twórcy wiodących koncepcji rozwoju człowieka, których syntetyczną prezentację zawiera niniejszy rozdział, związani są z niemal wszystkimi ośrodkami uniwersyteckimi w kraju. Kryteriami ich wyboru były: sposób podejścia do problemu rozwoju, stopień spójności i kompletność proponowanej konstrukcji teoretycznej, klarowność aparatu pojęciowego, występowanie elementów unikalnych, a także potencjał eksplanacyjny i, w pewnej mierze, możliwość empirycznej weryfikacji. W wyborze kierowano się także wynikającymi z nich przesłankami do konstrukcji nowych modeli i koncepcji teoretycznych.

W konsekwencji, wśród prezentowanych tu koncepcji i modeli rozwoju znalazły się: koncepcja rozwoju jako procesu strukturacji i restrukturacji doświadczenia indywidualnego w ujęciu Marii Tyszkowej, koncepcja rozwoju aktywności autorstwa Marii Przetacznik-Gierowskiej, koncepcja rozwoju w cyklu życia zaproponowana przez Adama Niemczyńskiego, temporalny model rozwoju Janusza Trempały, a także interesujące poglądy na rozwój Marii Porębskiej i Zbigniewa Pietrasińskiego oraz Kazimierza Obuchowskiego zawarte w jego koncepcji osobowości rozwojowej.

4.3.1. Koncepcja strukturacji i restrukturacji doświadczenia Tyszkowej



Maria Tyszkowa (1931–1993) była wybitną przedstawicielką polskiej psychologii współczesnej, która swe całe dorosłe życie związała z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest autorką wielu prac poświęconych wybranym aspektom rozwoju człowieka. Ukoronowaniem jej twórczości naukowej jest koncepcja rozwoju jako procesu strukturacji i restrukuracji doświadczenia indywidualnego, która została zaprezentowana w piśmiennictwie polskim i obcojęzycznym na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku (Tyszkowa 1986, 1988, 1996 a, b).

W koncepcji tej podstawową kategorią jest **doświadczenie**, a jej główna teza głosi, że rozwój psychiczny jednostki polega na gromadzeniu i opracowywaniu doświadczeń, które w toku całego życia podlega procesom **strukturacji** i **restrukturacji**. Autorka doświadczenie traktuje jako zasadniczy materiał rozwoju, który jest gromadzony dzięki **aktywności** podmiotu, uruchamianej przez jego różne potrzeby i dążenia, natomiast **rozwój** definiuje jako ciąg zmian wynikających z organizowania się struktur doświadczenia (strukturacja) i ich przekształcania (restrukturacja).

Struktury doświadczenia są strukturami psychicznymi, które cechują się spójnością wewnętrzną, samosterownością i zdolnością do rozwoju. Restrukturacja doświadczenia jest koniecznością, wymuszaną przez nabywanie przez podmiot nowych doświadczeń, a zarazem warunkiem dostosowania jego dalszej aktywności – na drodze **równoważenia** – do warunków środowiska zewnętrznego.

Psychika konstytuuje się w wyniku gromadzenia i strukturowania doświadczenia zdobywanego przez jednostkę w toku aktywności własnej. Jednak jej rozwój jest uzależniony również od indywidualnych możliwości kumulowania i organizowania doświadczenia[89].

Kategoria doświadczenia – podstawowa w koncepcji Tyszkowej – ma charakter złożony i wielopostaciowy, gdyż składa się na nią: (1) **doświadczenie**

[89] Tyszkowa zastrzega, że możliwości kumulowania doświadczenia i jego strukturacji nie mają charakteru wrodzonego.

gatunkowe (tworzą je gotowe struktury i połączenia nerwowe oraz schematy czynności wrodzonych), (2) **doświadczenie indywidualne** (jednostka zdobywa je w ciągu całego życia: w trakcie własnych działań, przeżyć, zdarzeń, kontaktów i sytuacji, których jest uczestnikiem) i (3) **doświadczenie społeczne** (jest to część doświadczenia, która jest przejmowana przez komunikację interpersonalną i przyswajanie kultury)[90].

Doświadczenie indywidualne – mimo swej unikatowości – zawiera wiele treści wspólnych dla ludzi należących do tej samej kohorty (rocznika), rozwijających się w podobnych warunkach kulturowo-historycznych. Treści uniwersalne doświadczenia indywidualnego dotyczą podstawowych zadań rozwojowych, trudności i dylematów specyficznych dla poszczególnych okresów życia człowieka.

Drugim bardzo ważnym pojęciem w koncepcji Tyszkowej jest **aktywność** – uznana za cechę immanentną życia, z którą człowiek przychodzi na świat, podobnie jak w przypadku innych istot żywych. Aktywność umożliwia stałą wymianę – substancji i informacji – między jednostką a środowiskiem na poziomie biochemicznym i psychologicznym. Założenie o wrodzonym charakterze aktywności wskazuje na uwzględnianie przez Tyszkową roli czynników biologicznych i genetycznych w rozwoju człowieka. Kolejnym czynnikiem rozwojowym wskazanym przez autorkę jest **środowisko**, w tym społeczno-kulturowe. Wymienione czynniki wchodzą ze sobą w **dynamiczne interakcje**, których charakter zmienia się w rozwoju. Pogłębioną analizę tych interakcji zawiera praca poświęcona związkom między zdolnościami, osobowością a działalnością w okresie dzieciństwa i dorastania (Tyszkowa 1990). Autorka zarysowała wyraźną sekwencję powiązań między czynnikami genetycznymi, czynnikiem aktywności własnej, doświadczeniem i czynnikiem środowiskowym: geny determinują zdolności intelektualne, a poziom i kierunek zdolności są czynnikiem różnicującym doświadczenia jednostki zbierane w toku aktywności własnej, przejawianej w stosunkach wymiany ze środowiskiem.

Zgromadzone doświadczenia, po ich opracowaniu poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym w aparacie psychicznym, stają się budulcem jego struktur i w konsekwencji przyczyniają się do zmian konstrukcyjnych i funkcjonalnych. W ten sposób aktywność umożliwia realizowanie własnego **potencjału rozwojowego** w określonych warunkach – wewnętrznych i zewnętrznych. Aktywność generuje doświadczenie indywidualne i w tym sensie dostarcza materiału do budowy i przebudowy struktur psychiki – w sposób umożliwiający **konstruktywną adaptację** do warunków środowiskowych. Konstruktywna adaptacja jest podstawą dalszego rozwoju indywidualnego, realizującego potencjał człowieka.

Autorka, odwołując się do modelu organizmu aktywnego, podkreśla, że struktury i funkcje zmieniają się w toku rozwoju, ale nadrzędna funkcja psychiki, jaką jest **regulacja stosunków człowieka z otoczeniem** przez różne formy aktywności, pozostaje stała przez całe życie. W miarę różnicowania się aktywności jednostki, jej organizowania i przekształcania, zmieniają się i wzbogacają stosunki z otoczeniem, a w konsekwencji zwiększa się doświadczenie indywidualne. Po opracowaniu coraz bogatszego i zróżnicowanego doświadczenia, dochodzi do dalszych rozwojowych przekształceń struktur psychiki. W ten sposób możliwe są zmiany systemu: **jednostka–świat zewnętrzny**.

Maria Tyszkowa, poszukując wyjaśnienia reguły, której podlegają dynamiczne przekształcenia stosunków w systemie **jednostka–świat zewnętrzny** oraz w jego dwóch podsystemach (jednostka, świat), odwołuje się do **procesów równoważenia** i **homeorezy**[91]. Zmiany w strukturach psychiki i w środowisku wymuszają zmiany procesów ich równoważenia, a te z kolei określają dalsze zmiany rozwojowe układu psychicznego i kształtowanej przez niego aktywności podmiotu.

Osadzenie analizy zmian rozwojowych psychiki w systemie jednostka–świat zewnętrzny, chociaż ukazuje wyłanianie się w toku rozwoju indywidualnego podstaw do uzyskania przez układ psychiki pewnego poziomu autonomii, to jednak nie pozwala na oderwanie rozwoju psychicznego człowieka od warunków zewnętrznych. Na tej podstawie uzasadnione jest mówienie nie tyle o przebiegu rozwoju człowieka w środowisku zewnętrznym, ile raczej – o kształtowaniu się procesu rozwoju psychicznego w toku wymiany funkcjonalnej ze światem zewnętrznym. Jednostka, podejmując określone formy aktywności i dokonując wyboru celów i zadań zgodnie z własnym systemem wartości, tworzy jednak, co

[90] W pracach Tyszkowej pojęcie doświadczenia indywidualnego występuje również w szerszym rozumieniu i oznacza doświadczenie zdobyte przez jednostkę w ciągu całego życia, którego treść i ustrukturowanie są unikatowe.

[91] W tym punkcie Tyszkowa nawiązuje do poglądów Piageta na temat czynników rozwojowych, w szczególności czynnika równoważenia, i teorii rozwoju poznawczego.

podkreśla Tyszkowa, warunki zdobywania nowego doświadczenia, które staje się częścią jej doświadczenia życiowego. Z tego punktu widzenia, człowiek jest twórcą własnej **biografii** i – pośrednio – kreatorem samego siebie.

Podsumowanie

Koncepcja strukturacji i restrukturacji doświadczenia Marii Tyszkowej:

- rozwój ujmuje jako proces konstruowania struktur psychiki i jest zaliczana do nurtu konstruktywistycznego;
- zakłada dominującą rolę aktywności własnej podmiotu w rozwoju i z tego względu zaliczana jest do ujęć aktywistycznych i dialektycznych;
- lokuje się w grupie koncepcji zakładających rozwój w ciągu całego życia;
- osadza rozwój jednostki w systemie, jaki tworzy ona ze swym środowiskiem, co przybliża ją do podejścia ekologicznego.

Na gruncie omawianej koncepcji:

- podstawową zasadą rozwoju psychicznego jest strukturacja doświadczenia;
- głównym czynnikiem rozwoju jest aktywność własna;
- zmienną pośredniczącą między aktywnością a strukturami psychiki jest doświadczenie;
- celem rozwoju jest konstruktywna adaptacja do środowiska i realizacja potencjału rozwojowego;
- rozwój systemu **jednostka–świat** ma charakter cykliczny (inaczej: pętlowy) – konstytuują go ciągi cykli zmian w podsystemach i w ich relacjach w ramach tworzonego systemu;
- rozwój indywidualny przebiega zgodnie z modelem spiralnym i jest definiowany jako ciąg zmian w systemie psychicznym jednostki, polegających na włączaniu do struktur psychiki opracowanego doświadczenia, zdobytego dzięki aktywności własnej w środowisku[92].

Koncepcja strukturacji i restrukturacji doświadczenia stanowi bardzo nośną i pojemną propozycję wyjaśnienia istoty rozwoju psychicznego człowieka. Zespół badaczy pracujących pod kierunkiem Marii Tyszkowej prowadził przez kilkanaście lat badania mające na celu empiryczną podbudowę zasadniczych tez koncepcji. Udało się zoperacjonalizować kategorię doświadczenia i przybliżyć się do poznania przebiegu rozwoju indywidualnego, analizowanego przez pryzmat doświadczenia związanego z aktywnością w systemie rodziny[93].

4.3.2. Koncepcja rozwoju aktywności Przetacznik-Gierowskiej



Maria Przetacznik-Gierowska (1920–1995); w literaturze występująca także jako Maria Przetacznikowa), uczennica i współpracowniczka Profesora Stefana Szumana, zaliczana jest do grona czołowych polskich psychologów związanych ze środowiskiem naukowym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Spod jej pióra wyszło wiele prac poświęconych istocie rozwoju, jego przejawom i uwarunkowaniom[94]. Na szczególną uwagę zasługują rozważania Przetacznik-Gierowskiej nad aktywnością ludzką i jej zmianami rozwojowymi w ciągu życia, które są osadzone na podłożu wieloczynnikowej koncepcji rozwojowej[95].

Aktywność własną jednostki autorka uznaje za biologicznie zdeterminowane, czynne uczestnictwo w eksplorowaniu otaczającej rzeczywistości i jej przekształcanie (Przetacznik-Gierowska 1996). Związki własnej aktywności podmiotu z rozwojem mają charakter bezpośredni – przyczynowo-skutkowy – i z tego powodu badaczka zalicza ją do klasy wyznaczników rozwoju (inaczej: determinant).

Badaczka, chociaż przywiązuje dużą wagę do **adaptacyjnej funkcji** aktywności, stwierdzając, że jest to charakterystyczny stan i podstawowa cecha organizmu, dzięki której jednostka czynnie przystosowuje się do swego środowiska, to jednak wskazuje również na jej znaczenie w wywoływaniu jego zmian. Wychodząc od

[92] Tyszkowa rozważała także możliwość przedstawienia procesu rozwoju indywidualnego w ramach jej oryginalnego modelu wrzeciona.

[93] Tyszkowa jest także autorką koncepcji odporności psychicznej i efektywności funkcjonowania dzieci i młodzieży oraz całościowego ujęcia aktywności i jej zmian w okresie dzieciństwa i dorastania. W sferze jej zainteresowań znajdowała się również problematyka recepcji sztuki.

[94] W sferze zainteresowań Przetacznik-Gierowskiej znajdowały się m.in. zagadnienia dotyczące stadialności rozwoju, akceleracji rozwoju, kryzysów rozwojowych, rozwoju poznawczego i językowego w dzieciństwie, wychowania, a także problem relacji psychologii rozwojowej z psychologią rozwoju człowieka.

[95] Nawiązując do poglądów Szumana, wyróżniła cztery czynniki rozwojowe: zadatki organiczne, własną aktywność podmiotu, środowisko oraz wychowanie i nauczanie (inaczej: kształcenie).

Tabela 4.4. Procesy rozwojowe aktywności w ciągu życia wg M. Przetacznik-Gierowskiej

Dopełniające się procesy rozwojowe aktywności	Kierunki zmian aktywności w ciągu życia	Efekty rozwojowe
Różnicowanie (dyferencjacja) vs. scalanie (integracja)	Zgodnie z zasadą ortogenezy, zmiana aktywności zachodzi jednocześnie w obu kierunkach, dzięki czemu jednostka opanowuje nie tylko nowe czynności i koordynuje je w coraz bardziej złożone systemy, ale też powstają związki międzysystemowe. Końcowym efektem jest rozbudowująca się hierarchiczna organizacja czynności i działań.	Zwiększanie się repertuaru czynności, które konstytuują zhierarchizowane systemy i metasystemy.
Interioryzacja (uwewnętrznianie) vs. eksterioryzacja (uzewnętrznianie)	Aktywność w początkowych odcinkach ciągu życia przejawia się w postaci reakcji i prostych czynności dostępnych bezpośredniemu poznaniu obserwatora. Stopniowo jednostka przechodzi od czynności wykonywanych na przedmiotach materialnych – przez czynności i działania na przedmiotach zastępczych (rysunkach, makietach, liczmanach itp.), słowach i zdaniach wypowiadanych „na głos" – do czynności wewnętrznych, to znaczy wykonywanych „w myśli" (inaczej: umysłowych).	Powstają struktury psychiki i rozwija się mowa wewnętrzna (myślenie), które kreują aktywność zewnętrzną podmiotu.
Uświadomienie vs. automatyzacja	W ciągu życia jednostka staje się coraz bardziej świadoma wykonywanych przez siebie reakcji, czynności i działań, i tym samym zwiększa się jej zdolność do zachowań celowych i planowych, zorganizowanych oraz zdolność do kontrolowania i modyfikowania ich przebiegu z punktu widzenia zamierzeń. Niektóre czynności, wykonywane stosunkowo często, stopniowo automatyzują się, czyli przebiegają przy braku kontroli lub przy ograniczonej kontroli ze strony świadomości – w wyniku czego cechują się wyższymi parametrami efektywności (np. krótszym czasem wykonania).	Zwiększanie się świadomości wykonywanych czynności i działań, a także ich płynności i efektywności.
Socjalizacja vs. indywidualizacja	We wczesnych okresach rozwoju przeważają czynności wykonywane indywidualnie (np. zabawy dzieci 2–3-letnich). Stopniowo podejmowanych jest coraz więcej czynności wykonywanych wspólnie z innymi ludźmi. Jednak już od pierwszych chwil życia kształtuje się indywidualny styl wykonywania różnych czynności i działań, który jest związany ze zdolnościami i możliwościami podmiotu oraz oddziaływaniami środowiskowymi.	Przystosowanie do życia w społeczeństwie przy jednoczesnym uzyskaniu zdolności do zaznaczenia własnej indywidualności.

umiejscowienia aktywności na płaszczyźnie relacji jednostka–środowisko i jej roli w poznawaniu i przekształcaniu otoczenia, dochodzi do rozpoznania roli aktywności w samopoznaniu, a przede wszystkim w tworzeniu i przekształcaniu struktur psychiki[96].

Aktywność własna podmiotu, jak podkreśla Przetacznik-Gierowska, będąc **wyznacznikiem** jego rozwoju psychicznego, sama podlega kształtowaniu i doskonaleniu wraz z wiekiem. „Progresywny charakter aktywności człowieka polega [...] na tym, że w ciągu życia poszerzają się dziedziny jego działania, usprawniają rozmaite wykonywane przez niego czynności...", przy czym zmianie ulega ich zasób, formy i rodzaje, w sposób zapewniający optymalną regulację stosunków z otaczającym światem (Przetacznikowa 1973, s. 181). W tym świetle atrybutem aktywności jest **plastyczność**. Jest ona największa we wczesnych okresach rozwoju, to znaczy w dzieciństwie i młodości, a apogeum osiąga na początku wczesnej dorosłości, kiedy to jednostka uzyskuje dojrzałość psychiczną. W tej fazie rozwoju podmiotu jego własna aktywność osiąga także największą **dynamikę** oraz **tempo** ilościowych i jakościowych zmian – jednak w miarę przechodzenia do średniej i późnej dorosłości stopniowo jej parametry uzyskują coraz niższe wartości.

Przetacznik-Gierowska, analizując **zmiany rozwojowe własnej aktywności** podmiotu w biegu

[96] W takim rozumieniu roli aktywności badaczka zbliża się do poglądów Piageta na temat mechanizmu rozwoju psychiki.

życia, wyróżniła ich główne kierunki, które są wyznaczone przez cztery pary wzajemnie dopełniających się podstawowych procesów rozwojowych (tab. 4.4).

Przetacznik-Gierowska, odwołując się do prac Szumana i Tomaszewskiego podejmujących problematykę czynności ludzkich, dokonała uporządkowania **kierunków zmian rozwojowych struktur czynności**. Stwierdziła, że w toku rozwoju struktura czynności ulega rozbudowywaniu, staje się coraz bardziej kompletna, zwarta, logicznie spoista, a przez to bardziej efektywna i ekonomiczna.

Podsumowanie

W ramach zarysowanej tu koncepcji aktywności:

- aktywność ma status podstawowego wyznacznika rozwoju;
- aktywność determinuje zmiany rozwojowe psychiki człowieka i jego relacje ze środowiskiem przez całe życie, a jej funkcją podstawową – wyjściową – jest adaptacja;
- aktywność ma naturę złożoną: jest stanem życia organizmu, a zarazem jego oznaką, jest też cechą podmiotu, a także procesem – przejawiającym się w postaci czynności i działań – określającym bieg całego życia człowieka;
- zmiany rozwojowe aktywności w ciągu życia prowadzą do jej rozbudowy, wzbogacenia repertuaru zachowań, socjalizacji jednostki, a jednocześnie są podstawą rozwijania własnej indywidualności.

Przetacznik-Gierowska nadała aktywności własnej podmiotu status najważniejszego czynnika rozwojowego, któremu przypada kluczowa rola w kształtowaniu rozwoju – określa ona rzeczywisty przebieg szlaków rozwojowych, rytm, tempo i kanały rozwoju, modyfikując działanie dziedziczności, środowiska i kształcenia, które może być skuteczne tylko pod warunkiem „wtopienia" we własną aktywność jednostki.

W późniejszych rozważaniach nad związkami aktywności z rozwojem, dążąc do doprecyzowania ich płaszczyzny i istoty, autorka nawiązuje do koncepcji strukturacji i restrukturacji Tyszkowej i kategorię doświadczenia uznaje za ogniwo pośredniczące. Jest to jeden z ciekawych przykładów zbliżenia sposobów myślenia o rozwoju w ciągu życia badaczek wywodzących się z dwóch różnych ośrodków uniwersyteckich, których twórczość naukowa przypadała na drugą połowę XX wieku i rozwijała się w określonych warunkach społeczno-historycznych.

4.3.3. Koncepcja rozwoju w cyklu życia indywidualnego Niemczyńskiego

Adam Niemczyński z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, uczeń Profesor Marii Przetacznik-Gierowskiej, jest twórcą koncepcji rozwoju w pełnym cyklu życia indywidualnego, którą przedstawił w 1980 roku, a następnie rozwijał w kolejnych publikacjach. Autor osadził swą koncepcję w modelu rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia (Reese, Overton 1970), wskazując zarazem ograniczenia istniejących teorii, które zresztą mogą, jego zdaniem, znaleźć należne im miejsca w ramach szerszego, ciągle poszukiwanego, modelu.

Niemczyński (1980, 1988) przyjmuje założenie, przełomowe w okresie tworzenia koncepcji, że proces rozwoju człowieka trwa przez całe życie. Droga rozwoju indywidualnego kształtuje się stopniowo pod wpływem współzależnych **czynników biologicznych i społeczno-historycznych**. W kolejnych okresach rozwojowych, w wyniku splatania się linii rozwoju biologicznego i linii rozwoju społeczno-historycznego, zmienia się **organizacja zachowania** jednostki. Źródłem rozwojowych zmian w organizacji zachowania jest **wewnętrzna sprzeczność** między koniecznością osiągania określonych celów a koniecznością osiągnięcia ich w konkretnych warunkach życiowych. Wymusza ona kształtowanie nowych sposobów działania, które, w pierwszej kolejności, umożliwią podmiotowi zrealizowanie tych celów, a w dalszej kolejności – przyczynią się nie tylko do pojawienia się nowych wymagań i podjęcia nowych celów, ale też do powstania nowej sprzeczności. W ten sposób zarysowuje się złożona struktura cykli działania jednostki, których charakter wykazuje zróżnicowanie w zależności od okresu rozwoju, a także w zależności od środowiska życia.

W najwcześniejszym okresie rozwoju, który obejmuje **pierwsze dwa lata życia**, rozwojowe przekształcenia wrodzonej organizacji zachowania są zdominowane przez cztery **typy działań**: (1) instynktowne – związane z dążeniem do osiągania wrodzonych celów wykonawczych; (2) orientacyjno-nawykowe – związane z dążeniem do redukcji niepewności; (3) percepcyjne – związane z dążeniem do zapobiegania efektom zaskoczenia i (4) interakcyjne – związane z dążeniem do kształtowania interakcji z otoczeniem i do osiągnięcia określonych wyników. Pierwszy okres stanowi nie tylko realizację biologicznej linii rozwoju, ale także linii społeczno-kulturowej, albowiem dziecko od pierwszych chwil życia jest członkiem wspólnoty społeczno-kulturowej,

będącej bogatym źródłem bodźców i obiektów, z którymi wchodzi ono w interakcje i nawiązuje pierwsze więzi. W pierwszych dwóch latach życia zostaje zainicjowany **proces uspołecznienia czynności** dziecka, uznany przez autora za „pierwszy z procesów torujących swoiście ludzką drogę rozwoju" (Niemczyński 1988, s. 226).

Drugim okresem rozwojowym jest **dzieciństwo**. W tym okresie zaznacza się kolejny proces istotny dla kształtowania się drogi rozwoju indywidualnego, mianowicie **intelektualizacja czynności**. Stopniowy rozwój wyobraźni i myślenia, początkowo konkretno-wyobrażeniowego, a następnie słowno-pojęciowych, umożliwia dziecku formułowanie celów i programów działania, określających faktyczną aktywność realizacyjną. Operacje intelektualne kształtujące się w okresie dzieciństwa stanowią podstawę istotnych zmian w wewnętrznej organizacji działań dziecka przygotowujących je, w perspektywie dalszych zmian rozwojowych, do pełnienia funkcji kulturotwórczych.

Kolejny okres rozwoju, wyróżniony przez Niemczyńskiego, obejmuje **dorastanie** i **wiek młodzieńczy**. W tym czasie zawiązuje się trzeci proces kształtujący swoiście ludzką drogę rozwoju indywidualnego – **proces personalizacji działań**. Dorastająca jednostka konstruuje indywidualny system celów i projektów życiowych, uwzględniających zadania wy-preparowane z kontekstu kulturowego, m.in. na podstawie subiektywnych ocen ich następstw, możliwych i alternatywnych. Spełnia on funkcję ośrodka koordynacji i integracji działań dorastającego. Młody człowiek, kształtując swój system celów i projektów, tworzy zarazem swą **indywidualną podmiotowość** w otaczającym go świecie społecznym.

W następnym okresie życia człowieka, jakim jest **wczesna dojrzałość**, rolę ośrodków koordynacji i integracji działań pełnią: początkowo – koncepcja własnej tożsamości i związków z innymi ludźmi, a później – wizja pełnego kształtu własnego życia. Na podłożu wstępnych efektów personalizacji (osiągniętych w wieku młodzieńczym), zawiązuje się **proces dopełnienia osobowościowej konstrukcji**. Jednostka staje przed koniecznością zintegrowania własnej konstrukcji swego jednostkowego życia z przebiegiem procesu społecznego w miejscu i w czasie realizacji swych dążeń. Pełna integracja i stabilizacja osobowości wymaga jednak uniezależnienia się od zmiennych sytuacji, „zawirowań" procesów społecznych.

W okresie **wieku dojrzałego** możliwa staje się stabilizacja osobowości i dążeń jednostki w związku z określeniem przez nią wzorców wartości. Także zdolność oceny adekwatności procedur dochodzenia do wartości w danych warunkach społeczno-kulturowych tworzy podstawy do **procesu eksterioryzacji osobowości**. Efektem ekspresji osobowości jest wniesienie przez jednostkę własnego niepowtarzalnego wkładu w przebieg zdarzeń w świecie społecznym i zaangażowanie w proces kulturotwórczy[97].

Na przełomie wieku dojrzałego i **senioralnego** zawiązuje się **proces finalnej integracji osobowości**. Jest on efektem utożsamienia się podmiotu z przebytą drogą życiową oraz społeczno-kulturowych procesów obiektywizacji jego osobowości[98]. Na tym etapie rozwoju człowiek ma szansę doświadczenia afirmacji własnego życia i afirmacji życia w ogóle.

Podsumowanie

- Rozwój trwa całe życie.
- Rozwój jest wyznaczony przez współzależne czynniki biologiczne i społeczno-historyczne tworzące warunki, w których kształtują się, w stałej kolejności, następujące procesy rozwojowe: uspołecznienia czynności i działań, intelektualizacji czynności, personalizacji działań, dopełnienia osobowościowej konstrukcji, eksterioryzacji osobowości oraz finalnej integracji osobowości. Uruchomienie tych sześciu procesów wypełnia pełen cykl życia.
- Rozwój ma charakter autonomiczny, czyli posiada własne prawa regulujące jego przebieg, które nie są sprowadzalne do żadnych innych praw (Niemczyński 1994).
- Motorem (dynamizmem) zmian jest sprzeczność między wymaganiami stawianymi jednostce i jej dążeniami a wypracowanymi sposobami ich realizacji na danym etapie rozwoju indywidualnego.

Rozwój psychiczny zasadza się więc na procesach przekształcania organizacji zachowania człowieka, które prowadzą w dorosłości do uzyskania przez podmiot **perspektywy biograficznej**. Natomiast istotą rozwoju człowieka jest osiąganie coraz to większej **autonomii** i afirmacji życia (Niemczyński 1994).

---

[97] Niemczyński (1988) wypowiada się na temat reprezentacji osobowości w procesie społecznym przez wprowadzanie do niego produktów jej ekspresji.

[98] O obiektywizacji osobowości można mówić do odniesieniu do stanu, w którym wytwory aktywności podmiotu weszły do obiegu społecznego jako element społecznej rzeczywistości, zostały włączone w struktury społeczne i stały się niezależne od ich twórcy.

W koncepcji Niemczyńskiego występują elementy specyficzne dla podejścia konstruktywistycznego, dialektycznego, a także kontekstualnego do rozwoju; można też dostrzec inspiracje autora koncepcjami relacyjnymi i koncepcjami kulturowo-historycznymi. Generalnie, koncepcja Niemczyńskiego, stanowi oryginalną, całościową konstrukcję teoretyczną ukazującą rozwój przez pryzmat dążeń życiowych osadzonych w określonym kontekście społeczno-kulturowym.

Należy podkreślić, że autor od wielu lat pracuje nad empiryczną weryfikacją głównych tez omawianej koncepcji, używając własnej metody zwanej Wywiadem o Dylematach Biograficznych. Dotychczasowe rezultaty badań potwierdzają związek perspektywy biograficznej z wiekiem i wzrost autonomii w miarę przechodzenia przez jednostkę przez kolejne ogniwa cyklu życia[99].

4.3.4. Temporalny model rozwoju Trempały

Janusz Trempała, psycholog związany z Instytutem Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, uczeń Profesor Marii Tyszkowej, jest twórcą temporalnego modelu rozwoju człowieka (2000b, 2002a, 2007).

Punktem wyjścia temporalnego modelu rozwoju są trzy **podstawowe założenia**: (1) rozwój polega na samoorganizowaniu się doświadczenia indywidualnego gromadzonego przez jednostkę w jej aktywnych interakcjach z otoczeniem; (2) uporządkowanie w czasie jest najważniejszą i najprostszą zasadą organizacji doświadczenia indywidualnego; (3) czas nie jest stałym ani homogenicznym parametrem funkcjonowania i rozwoju człowieka.

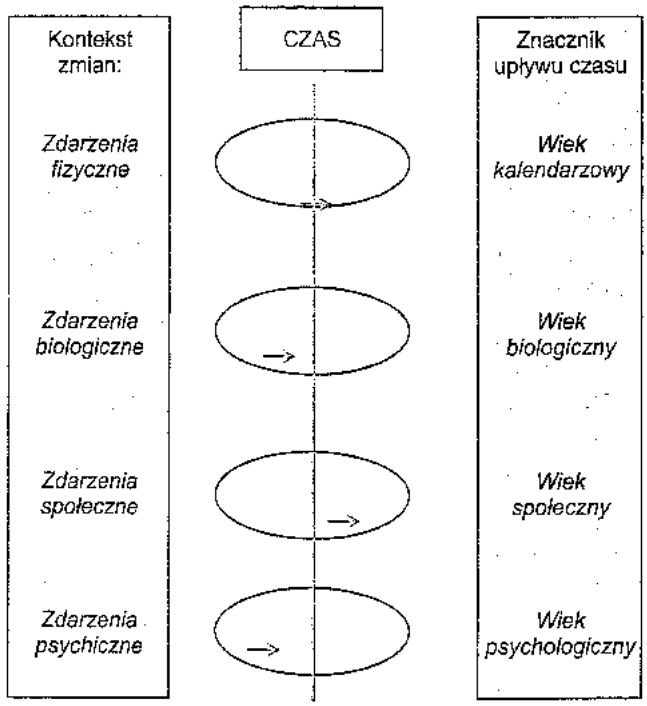
Doświadczenie gromadzone przez jednostkę w ciągu całego jej życia jest traktowane, zgodnie z rozumieniem Tyszkowej, jako materiał, natomiast aktywność konstrukcyjna jednostki w organizacji doświadczenia – jako źródło indywidualnego rozwoju. Podstawowym elementem doświadczenia indywidualnego jest **zdarzenie**, pojmowane w sposób dynamiczny – jako zmiana w stanach i relacjach jednostki z otoczeniem. Zdarzenia/zmiany są przez jednostkę rejestrowane i organizowane w jej aktywności konstrukcyjnej oraz przechowywane w pamięci w postaci struktur, schematów czy scenariuszy. Aktualne zmiany rozwojowe w organizacji doświadczenia indywidualnego stają się tym samym materiałem przyszłego rozwoju jednostki.

Uporządkowanie zdarzeń w czasie (następstwo, odstępy czasowe, trwanie) jest osią organizującą aktywność jednostki oraz doświadczenie indywidualne, ale jest także wymiarem analizy zjawisk rozwojowych (ich badania i zrozumienia). Autor modelu konsekwentnie podkreśla, że badanie oraz zrozumienie funkcjonowania i rozwoju człowieka jako procesu zmian nie jest możliwe w oderwaniu od upływu czasu. Podstawowymi **znacznikami upływu czasu** w badaniach psychologicznych są zwykle czas zegarowy i kalendarzowy wiek życia. Nie mogą być one jednak traktowane jako jedyne i absolutne jednostki czasu oraz zmienne niezależne w badaniach nad funkcjonowaniem i rozwojem człowieka.

Czas jest kategorią niedefiniowalną. Upływ czasu można jedynie opisać w kategoriach pochodności ruchu w przestrzeni i/lub traktować jako własność przekształcających się systemów, w tym podsystemów rozwijającej się osoby. Trempała, odwołując się do psychologicznej teorii pola Kurta Lewina, przyjmuje, że każda zmiana w funkcjonowaniu i rozwoju zachodzi zawsze w określonej **czasoprzestrzeni**. Zakłada jednak wielowymiarowość czasoprzestrzeni zmian w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka. Odnosi się ona nie tylko do ruchu w przestrzeni zdarzeń fizycznych. Biorąc pod uwagę wielopoziomowość organizacji świata, w modelu uwzględnione zostały różne **rodzaje czasu** lub wymiary jego upływu oraz związane z nimi **cztery rodzaje zdarzeń** w całościowym systemie organizacji świata, które tworzą ramy odniesienia w ocenie upływu czasu: (1) **czas fizyczny** jest pochodną ruchu/zmian w przestrzeni zdarzeń fizycznych (np. ruch gwiazd, cykle pór roku); (2) **czas biologiczny** – w przestrzeni zdarzeń biologicznych (np. rytmy biologiczne); (3) **czas społeczny** – w przestrzeni zdarzeń społeczno-kulturowych (np. normatywne cykle życia społecznego); (4) **czas psychologiczny** – w przestrzeni zdarzeń intrapsychicznych (np. subiektywne cykle przeżyć) (zob. ryc. 4.2). W ramach określonych odniesień czas w różnych wymiarach jego upływu nie biegnie w równym tempie i ma inne znaczenie.

Konsekwencją założenia o wielowymiarowości czasoprzestrzeni jest teza o **względności zmian rozwojowych** w jej ramach. Ta sama zmiana nabiera innego znaczenia i może być różnie interpretowana (zarówno w sensie subiektywnym, jak i intersubiek-

[99] W celu sprecyzowania mechanizmu rozwoju, Niemczyński (1994, 2000, 2007) wykorzystał koncepcję idealizacji jako operacji umysłowej (Macnamara 1990) oraz pojęcie moralnie doniosłych tożsamości grupowych (Blum 1994), odnoszące się do moralnie doniosłych relacji społecznych, w jakich toczy się życie indywidualnych osób. Stanowią one podstawę koncepcji **idealizacji** ludzkiego życia jako regulatora autonomicznego rozwoju, nad którą badacz pracuje w ostatnim okresie, a którą podbudowują rezultaty podłużnych badań nad funkcjonowaniem tej regulacji (Niemczyński w druku).



Rycina 4.2. Temporalny model rozwoju (na podst.: Trempała 2000b, s. 138)

tywnym), np. jako normatywna lub nienormatywna, punktualna lub niepunktualna, a nawet jako progresywna lub regresywna, w zależności od tego, jakie znaczniki upływu czasu zastosujemy w percepcji/ocenie danej zmiany.

Temporalny model rozwoju akcentuje ponadto **zasadę synchronizacji** przebiegu zmian w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka, której rola jest niedoceniana w badaniach psychologicznych, co nie znaczy, że nie dostrzega się problemu. Nawiązując do koncepcji punktualności (*beeing in-time* vs. *beeing of-time*), Trempała, obok prostej presji „uciekającego" lub „kończącego się" czasu realizacji określonych celów/zadań („już czas, aby pomyśleć o założeniu rodziny"; „nie mam już czasu, aby coś zmienić w swoim życiu" itp.), wyróżnia dwa inne rodzaje asynchronii, które mogą być źródłem zmian rozwojowych: (1) wzdłuż określonego wymiaru upływu czasu, np. wieku życia, gdy mówimy o dysharmoniach rozwojowych, nienormatywności czy dystansie pokoleniowym, oraz (2) między różnymi wymiarami upływu czasu, tj. między wiekiem życia, biologicznym, społecznym czy psychologicznym (np. „jestem dojrzała biologicznie do założenia rodziny, lecz nikt z moich rówieśników nie czyni tego w tym wieku"; „podejmowanie kontaktów seksualnych przez 15-latkę jest nienormatywne, a nawet dewiacyjne, z punktu widzenia wieku życia, lecz jednocześnie normatywne z punktu widzenia wieku biologicznego dziewcząt osiągających określoną dojrzałość biologiczną"). Asynchronie czy niepunktualność w różnych swoich postaciach są doświadczane podobnie jak stres i wzbudzają tendencję do synchronizowania zdarzeń/zmian w doświadczeniu podmiotu. Instancją koordynującą lub synchronizującą zmiany rozwojowe jest osobowość.

Podsumowanie

Temporalny model rozwoju Janusza Trempały jest:

- oryginalną próbą uporządkowania funkcji czasu w rozwoju człowieka;
- wyrazem, z jednej strony, analitycznego, a z drugiej strony – holistycznego podejścia do problemu czasu w psychologii rozwoju człowieka;
- modelem wpisującym się w nurt psychologii rozwoju w ciągu życia – nie zarysowuje żadnych ram czasowych ani strukturalnych ograniczających zmiany rozwojowe; nie określa też celu rozwoju, wiążąc jego ukierunkowanie z przyszłymi, nie dającymi się łatwo przewidzieć adaptacjami;
- modelem wyróżniającym cztery aspekty rozwoju i związane z nimi wymiary czasu, które odpowiadają modelowym czynnikom rozwoju, którymi są: czynniki o charakterze dziedzicznym, przyrodniczym, czynniki kulturowo-społeczne, a także dynamiczne interakcje między wymiarami zmian rozwojowych zachodzące przy udziale struktury psychicznej, jaką jest osobowość – swoisty wytwór aktywności własnej i doświadczenia. Interakcje umożliwiają synchronizację zmian rozwojowych, a dynamizmem tych ostatnich wydają się być asynchronie.

Uważna analiza koncepcji pozwala dostrzec nawiązanie do ponadczasowej piagetowskiej idei równoważenia. Na podłoże konstruktywistyczne omawianego modelu wskazuje też – wyraźnie podkreślane przez Trempałę – odwołanie się do procesów: strukturacji i restrukturacji doświadczenia w ujęciu Tyszkowej. Ze względu na mechanizm zmian rozwojowych, temporalny model rozwoju można zaliczyć do kontekstualnych oraz relacyjnych sposobów rozumienia zjawiska rozwoju.

4.3.5. Funkcjonalna koncepcja rozwoju Porębskiej

Maria Porębska, przez cały okres pracy naukowej związana z Uniwersytetem Wrocławskim, jest autorką koncepcji rozwoju nawiązującej do sposobu ujmowania osobowości przez Nuttin (1968) i do koncepcji Tomaszewskiego (1975), traktującej zachowanie czło-

wieka jako funkcję sytuacji[100]. Badaczka (1990, 1995), poszukując uwarunkowań rozwoju, zwraca uwagę na czynniki środowiskowe i biologiczne oraz na **funkcjonalne powiązania człowieka z otoczeniem**, które kształtują się w toku przyswajania przez niego informacji i pobierania elementów niezbędnych do utrzymania się przy życiu ze środowiska zewnętrznego: fizycznego i społecznego, w tym kulturowego. Ustabilizowany, utrwalony układ zależności między elementami środowiska określa nie tylko jego strukturę, ale i organizację jego funkcjonowania.

W środowisku społecznym funkcjonują **ośrodki aktywności**, do których można zaliczyć rodzinę, szkołę, organizacje społeczne, zakłady pracy itp. Jednostka jest uczestnikiem co najmniej jednego, a częściej wielu ośrodków aktywności będących szczególnego rodzaju wspólnotami osób powiązanych wzajemnymi relacjami, które są nawiązywane w procesie realizacji wspólnych zadań. Współdziałanie z innymi ludźmi w rozmaitych, zmiennych sytuacjach jest źródłem **doświadczenia**, które podlega organizowaniu się w trakcie funkcjonowania. Omawianą koncepcję można określić – ze względu na fakt, iż kluczową rolę przypisuje ona relacjom łączącym podmiot ze światem zewnętrznym – jako **relacyjną**.

Autorka zwraca uwagę na rozwojowe znaczenie zaangażowania jednostki w sytuacje kształtowane przez warunki życia. Sytuację człowieka określają jej elementy składowe, ich aktualne cechy i stan oraz stosunki między nimi a jej wyróżnionym elementem, którym jest **aktywny podmiot**. Ze swych działań w środowisku wynosi on doświadczenie o podstawowym znaczeniu dla dalszego rozwoju. „Konfrontacja właściwości jednostki z otoczeniem może tworzyć nowe układy warunków w sytuacjach, które wyzwalają jej działanie" (Porębska 1990, s. 167) i są źródłem nowych doświadczeń – korzystnych z punktu widzenia rozwoju jednostki lub zagrażających deformacją struktury funkcjonowania. Sytuacje i działania, które podtrzymują wspomniane **deformacje**, a tym samym w określony sposób ukierunkowują rozwój, stanowią ich niekorzystne konsekwencje.

Podsumowanie

W koncepcji Marii Porębskiej:

- rozwój człowieka definiowany jest jako kształtowanie się organizacji funkcjonowania, a jego mechanizm wiąże się z układem relacji Ja–świat;
- podstawą zmian rozwojowych jest doświadczenie wynoszone z uczestnictwa w zmieniających się sytuacjach;
- prawidłowy układ relacji między jednostką a środowiskiem jest podstawą kształtowania się jej indywidualności i uzyskania zdolności do przekształcania otoczenia oraz autokreacji;
- człowiek podlega zmianom rozwojowym przez całe życie.

Koncepcja teoretyczna, tu zaledwie zarysowana, stanowi oryginalną podstawę do badań nad warunkami i przebiegiem rozwoju w podstawowych środowiskach życia człowieka, takich jak rodzina, szkoła, krąg rówieśniczy itp. Kontynuowanie badań pozwoli zweryfikować założenia teoretyczne leżące u jej podstaw (Porębska 1997). Zespół badaczy pracujących pod kierunkiem Marii Porębskiej zgromadził materiał umożliwiający opracowanie działań korekcyjnych w ramach modelu rozwoju psychospołecznego w ciągu życia, który wyłaniania się z jej prac.

4.3.6. Biograficzna koncepcja rozwoju człowieka Pietrasińskiego

Zbigniew Pietrasiński (1926–2010) był psychologiem związanym przez wiele lat z Uniwersytetem Warszawskim. W swych pracach przedstawiał własny pogląd na rozwój człowieka, propagujący orientację podmiotową, zgodnie z założeniem o rozwoju w ciągu życia. Przedmiotem rozważań czynił człowieka zaabsorbowanego praktyką życia, z której wyłania się jego **biografia**. Zbigniew Pietrasiński (1988) rozumiał biografię podmiotu procesualnie – jako ciąg aktywności, od urodzenia do śmierci, która pełni funkcję nadrzędnej struktury regulacyjnej. Składają się nań zapisy przeszłości, antycypacje przyszłości i powiązane z nimi działania w teraźniejszości. Biografię człowieka, a tym samym jego rozwój, wyznaczają **czynniki dziedziczne** i **środowiskowe**[101], które autor zaliczał do klasy „formowanie", oraz **czynnik współtworzenia** zaliczony przez niego do klasy „autokreacja", zaangażowany we współformowanie przez jednostkę własnej drogi życiowej. Wyróżnione czynniki rozwoju, jednostka i ich interakcje tworzą układ formujący biografię.

Szczególne zainteresowanie badacza wzbudzał jednak udział **aktywności** samego podmiotu w jego rozwoju, którą dzielił na: (1) wymuszoną przez oto-

[100] Tomaszewski, w swych rozważaniach o człowieku i jego otoczeniu, odwołuje się do teorii pola Kurta Lewina.

[101] Pietrasiński określał wpływ środowiska terminem „urabianie".

czenie i (2) autonomiczną. Zachowania autonomiczne jednostki umożliwiają jej współtworzenie własnej osobowości i własnej drogi życiowej. Autor rozróżniał **autokreację intencjonalną** i **spontaniczną**, której efektem są niezamierzone zmiany osobowości określane też mianem ubocznych. W swych pracach Pietrasiński (1990) rozwijał interesujący wątek zmian intencjonalnych i ubocznych w aktywności człowieka, które mogą prowadzić do przemian w jej **mikro-** lub **makrostrukturze**. Rozważania teoretyczne nad zmianami aktywności, poparte wynikami badań empirycznych, doprowadziły Pietrasińskiego do zdefiniowania rozwoju człowieka jako ubocznego efektu aktywności podejmowanej w ciągu życia.

Badacz wyróżnił w życiu człowieka, z punktu widzenia jego ewolucji jako podmiotu rozwoju, dwa główne okresy: **przedrefleksyjny** i **refleksyjny**. Pierwszy z nich obejmuje pierwsze 12 lat życia i początek młodości. W tym czasie, pod wpływem oddziaływań zewnętrznych, formują się zręby osobowości i kształtują procesy poznawcze istotne dla percepcji i rozwiązywania problemów pojawiających się w następnym okresie rozwojowym – refleksyjnym. Zatem warunkiem koniecznym uzyskania zdolności do autokreacji jest poddanie się oddziaływaniom początkowo niezależnym od woli. W okresie przedrefleksyjnym jednostka przygotowuje się do udzielenia odpowiedzi na pytanie dotyczące właściwości jej środowiska rozwojowego oraz własnej osoby. Jednak stopień samopoznania w przypadku większości młodych ludzi stojących u progu dorosłości nie obejmuje pełnego rozeznania w uwarunkowaniach własnego rozwoju i jego alternatywach. Z tego powodu okres refleksyjny rozpoczynają oni od zdobywania pozycji społecznych i różnych dóbr materialnych, a nie od samodzielnego twórczego budowania własnej biografii. W wieku dojrzałym autokreacja ma najczęściej charakter spontaniczny i jest skutkiem ubocznym praktycznych wyborów i zdarzeń biograficznych. Autokreacja intencjonalna podmiotu przejawia się, jak już sygnalizowano, głównie we współtworzeniu własnej drogi życiowej i nie zawsze, w ocenie Pietrasińskiego, zapewnia mu bardziej korzystny rozwój. W okresie refleksyjnym nadal wyraźnie zaznacza się rola kultury i zróżnicowania środowiska w wyznaczaniu kierunków dalszego osobistego rozwoju ich uczestników. Otoczenie społeczne może być jednak także źródłem wzorów i nacisków ograniczających autokreację intencjonalną i prowadzących do stagnacji życia duchowego, stereotypizacji wyborów i rozwiązań.

W wieku dojrzałym występują duże rezerwy rozwoju osób „przeciętnych" w dziedzinie aktywności intelektualnej i społecznej, których wykorzystanie, choćby tylko w niepełnym zakresie, daje szansę na osiągnięcie potrzebnej im skali **mądrości**. Nawet przeciętna jednostka, w wyniku długotrwałej kumulacji doświadczeń życiowych, z wiekiem zdobywa szczególną formę mądrości, mianowicie **kompetencję biograficzną**. Zbigniew Pietrasiński zdefiniował ją jako „rozwijającą się stopniowo umiejętność współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju w sposób coraz bardziej świadomy i systemowy", której „treść i rola zmieniają się zależnie od otoczenia i indywidualności danej osoby" (Pietrasiński 1988, s. 107). Jednak przekraczanie własnych ograniczeń, wykorzystywanie zdolności, rozwijanie umiejętności i własnego potencjału zależy w większym stopniu od zmian społeczno-ekonomicznych niż od wiedzy autokreacyjnej.

Podsumowanie

Zbigniew Pietrasiński w swej koncepcji rozwoju przyjął, że:

- rozwój trwa całe życie, a w jego toku mogą występować zmiany o charakterze regresywnym;
- czynnikami rozwoju są: proces urabiania i proces autokreacji;
- rozwój podmiotu jest efektem ubocznym codziennej praktyki życiowej, a doświadczenie życiowe jest podstawą mądrości życiowej i kompetencji biograficznej.

Podejście do problematyki rozwoju w ciągu życia zaproponowane przez Pietrasińskiego wiąże osiąganie przez jednostkę autonomii i zdolności do autokreacji z kształtowaniem przez nią własnej drogi życiowej i układem formującym, którego stanowi ona centralną część.

Analiza głównych założeń uwidocznia powiązanie perspektywy indywidualnej z perspektywą społeczną w ujmowaniu rozwoju przez kategorię orientacji przyszłościowej i perspektywy biograficznej[102]. Przyjęcie przez jednostkę perspektywy biograficznej wyznacza kierunek i strukturę jej aktywności w sposób sprzyjający realizacji wartości i celów istotnych z punktu widzenia podmiotu – dla niego samego lub dla innych ludzi – i maksymalizuje szanse na osiągnięcie i/lub utrzymanie określonej jakości życia w przewidywalnej przyszłości.

[102] Dostrzegalne jest tu nawiązanie do idei perspektywy temporalnej i jej komponent wyróżnionych przez Nuttina.

4.3.7. Koncepcja osobowości rozwojowej Obuchowskiego

Kazimierz Obuchowski, psycholog przez wiele lat pracy twórczej związany z Polską Akademią Nauk, Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, jest autorem znaczących prac naukowych nawiązujących do problematyki rozwoju człowieka.

W **koncepcji osobowości rozwojowej** określa rozwój jako jedną z postaci zadaniowych zmian osobowości[103]. Przejawiają się one w dostrajaniu osobowości do realizacji zadań dalekich, którego konsekwencją jest wzbogacanie świata wewnętrznego jednostki, stabilizowanie jej postaw prospołecznych, podnoszenie poziomu skuteczności działań oraz satysfakcji życiowej (Obuchowski 1985)[104]. Kategoria **zadanie** jest jedną z najważniejszych, w omawianej koncepcji, determinant funkcjonowania człowieka, rozumianą jako stan rzeczy, którego zrealizowanie wypływa – w jego przekonaniu – z własnych intencji. Zadania realizowane przez jednostkę, które są jej narzucone przez otoczenie, są określane jako **wymagania**. Niektóre z nich mogą zostać przez podmiot uznane za jego własne zadania, na których skoncentruje on swą aktywność w określonym momencie życia.

Na podstawie analiz kluczowych koncepcji osobowości, Obuchowski dostrzega zasadność rozróżnienia **dojrzewania** i **rozwoju**, przy czym ten ostatni rozumie jako przybieranie przez jednostkę właściwości nowych – niewyprowadzalnych i niezdeterminowanych dotychczasową organizacją jej właściwości. W świetle rozważań autora, rozwój jednostki dokonuje się w związku z realizacją zadań, jakie sama sobie stawia, a które wiążą się z jej koncepcją własnej osoby i koncepcją świata. Zadania dalekie, wytyczając kierunki i cele aktywności, nie tylko nadają **sens ludzkiej egzystencji**, ale też odgrywają istotną rolę w zmianach psychicznych podporządkowanych działaniom realizacyjnym (Obuchowski 2000a). W ten sposób autor, przyjmując, że rozwój jest wynikiem **adaptacji twórczej** do zadań dalekich, dostarcza podstawy do rozpoznania istoty zmiany rozwojowej jako związanej z realizacją odległych celów o charakterze intencjonalnym. W tym świetle **zmianami rozwojowymi** są te, które ułatwiają podmiotowi opanowanie przyszłości, innymi słowy: stanowią „adaptację osobowości do rzeczywistości oczekiwanej" (Obuchowski 1985, s. 11). Odróżnia je od zmian będących skutkiem dojrzewania organizmu, jego starzenia się lub ograniczania zasięgu działań jednostki, prowadzącego do zmniejszania się, a nawet zanikania jej możliwości. W tym miejscu uwidocznia się przekonanie badacza o ważnej roli **czynnika biologicznego**, w tym genetycznego, oraz **środowiska zewnętrznego** w kształtowaniu osobowości człowieka i jego **aktywności** w przebiegu drogi życiowej. Czynnikiem rozwojowym o szczególnym znaczeniu jest wypracowanie przez jednostkę ogólnej i stosunkowo **stabilnej koncepcji działania**, warunkującej eliminację sposobów działania tracących swą skuteczność, a zarazem umożliwiającej nabywanie nowych.

Zdaniem Obuchowskiego, rozwój zapewniają wyłącznie działania, które nie mają charakteru egocentrycznego. Jednak, jak już wcześniej sygnalizowano, zmianom adaptacyjnym i zmianom jakościowym podlega **układ programujący osobowości**, tworzony przez wiedzę, zadania i postawy, w odróżnieniu od **układu bazalnego**, który jest funkcją właściwości fizjologicznych mózgu i doświadczenia biologicznego gatunku. Właściwości układu bazalnego (np. temperament, poziom inteligencji) mogą ujawnić się w stopniu i w sposób zależny od wymagań społecznych (np. wychowania) – w takim rozumieniu nie podlegają zmianom o charakterze jakościowym. Natomiast podlegają one zmianom związanym z procesami dojrzewania – jednak, zgodnie z poglądami Obuchowskiego, ten rodzaj zmian nie ma charakteru rozwojowego, gdyż nie spełnia podstawowego kryterium, jakim jest pojawienie się nowej właściwości – niezdeterminowanej wcześniejszymi[105].

Idea osobowości rozwojowej, jak podkreśla jej twórca, jest propozycją normatywną[106]. Wiąże zagadnienia rozwoju osobowości z zagadnieniem wzorców kulturowych, warunków społecznych, środków nacisku na jednostkę, określanych niekiedy mianem

[103] W odniesieniu do konstruktu osobowości.

[104] Autor, obok zmian zadaniowych, wyróżnia jeszcze inne postacie zmian, mianowicie: fazowe, ciągłe, kompensacyjne i dekompensacyjne. Wiąże je z dwoma wyodrębnionymi przez siebie układami osobowości: programującym i bazalnym. Zmiany zadaniowe dotyczą układu programującego, zmiany fazowe i ciągłe – układu bazalnego, a dekompensacyjne i kompensacyjne – obu układów. Kompletny opis zmian osobowości wymaga operowania wszystkimi wymiarami.

[105] W przypadku programu bazalnego znacząca jest rola czynników biologicznych, w tym genetycznych.

[106] Obuchowski rozróżnia cztery tory kształtowania osobowości, w zależności od typu uczestnictwa w zmianach społeczno-ekonomicznych, które wiodą do odmiennych jej typów, mianowicie: twórczego, przystosowanego, dyssocjalnego i oderwanego. W celu pogłębienia wiedzy na ten temat warto sięgnąć do prac źródłowych.

realiów życiowych, dostrzegając ich złożoną rolę w kształtowaniu człowieka, przejawiającą się nierzadko w blokowaniu jego możliwości. W swej koncepcji osobowości autobiograficznej Obuchowski, analizując fazy rozwoju osobowości w relacji do okresów cywilizacyjnych przemian, stawia drogowskazy służące przygotowaniu współczesnych do sprostania wyzwaniom współczesności.

Koncepcja rozwoju osobowości zaowocowała tezą o **rewolucji podmiotów**, zgodnie z którą człowiek powinien samodzielnie tworzyć własne podstawowe odniesienia do siebie i świata, a „współuczestniczą w tym procesie jego pragnienia i osobiście wypracowana koncepcja świata" (Obuchowski 2000b, s. 11). W ciągu życia jednostka przechodzi z etapu czy statusu **człowieka-przedmiotu**, którego aktywność jest regulowana przez przepisy ról społecznych i ukierunkowana przez wymagania otoczenia, do etapu/statusu **człowieka-podmiotu**, który sam określa cele swej aktywności i kieruje przebiegiem realizacji zadań, zarówno bliskich, jak i dalekich. Człowiek-podmiot nie tylko organizuje swe życie w sposób intencjonalny, określa cele i zadania, ale ponadto jest świadomy własnej odpowiedzialności za swe czyny i gotów do jej podjęcia. **Poczucie prywatnej odpowiedzialności** za losy nie tylko własnej osoby, ale przede wszystkim **za losy świata** są, zdaniem Obuchowskiego, immanentnym atrybutem współczesnych ludzi-podmiotów i formą **nowego indywidualizmu** (inaczej: neoindywidualizmu). W ostatnich pracach autor powraca do myśli o znaczeniu działań prospołecznych (np. na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego przed dewastacją) i współdziałania grupowego dla rozwoju jednostki autonomicznej i twórczej, i wskazuje na ich ograniczenia związane z kolektywizmem i niedostatkiem poczucia osobistej odpowiedzialności. Dostrzega też ograniczenia w rozwoju człowieka-podmiotu skoncentrowanego na swych autonomicznych celach, oderwanego od otoczenia i mającego w związku z tym złudne przekonanie o swej autonomii. Zerwanie łączności z rzeczywistym światem i zamknięcie się w świecie fikcyjnym uniemożliwia adaptację, tym bardziej adaptację twórczą, bo nie można przekształcać czegoś, z czym nie ma się kontaktu, z czym nie wchodzi się w interakcje[107]. Jednostka odizolowana od rzeczywistości, czy to fizycznej, przyrodniczej, czy społeczno-ekonomicznej lub od wydarzeń o randze historycznej, nie ma szans na zrealizowanie swych zadań dalekich, a – zgodnie z wcześniejszymi rozważaniami – kreowanie przyszłości ściśle wiąże się z osiąganiem zadań dalekich. Zatem tylko jednostka angażująca się w wydarzenia zachodzące w jej środowisku jest w stanie zmieniać świat zgodnie ze swą własną jego wizją i tym samym osiąga status jednostki-podmiotu: osoby autonomicznej i rozwijającej się, realizującej swe cele, w tym cel nadrzędny – zyskanie poczucia sensu życia. Na szczycie hierarchii zadań dalekich współczesnego człowieka-podmiotu plasują się te, które wiążą się z działaniami o charakterze ponadjednostkowym, które jednak umożliwiają zachowanie dystansu psychicznego, a w konsekwencji wzmacniają poczucie odpowiedzialności osobistej podmiotu (Obuchowski 2000b).

Podsumowanie

Koncepcja osobowości rozwojowej wskazuje na:

- podstawowe etapy/fazy kształtowania osobowości, a zatem zakłada nie tylko możliwość jej zmian w czasie, ale też możliwość jej rozwoju w ciągu życia: od człowieka-przedmiotu do człowieka-podmiotu;
- czynniki zmian: biologiczne, społeczne (w tym: kulturowe, edukacyjno-wychowawcze, ekonomiczne, przełomowe wydarzenia historyczne), aktywność jednostki i stabilna koncepcja działania;
- rolę zadań dalekich, w szczególności prospołecznych, w regulacji rozwoju człowieka;
- cel nadrzędny rozwoju, jakim jest uzyskanie poczucia sensu życia i odnalezienie sensu życia.

Kazimierz Obuchowski, w pogłębianej przez lata koncepcji osobowości rozwojowej, podkreśla jej aspekty strukturalne i temporalne. Akcentuje zmienność osobowości w czasie, wynikającą z podejmowania zadań dalekich, wpisanych w jednostkową koncepcję własnej osoby i koncepcję świata. W tym świetle, zmiany rozwojowe osobowości są konsekwencją jej organizacji wokół konstruktów o charakterze prospektywnym i prospołecznym. W przypadku ich niedostatku trudno jest zakładać możliwość rozwoju osobowości człowieka, chociaż nie przekreśla to możliwości jej zmian w wyniku oddziaływań zewnętrznych, w tym wychowawczych, także działań samowychowawczych, jak też noszących znamiona kompensacyjnych. Autor odważnie i uczciwie wyznaje, że zarysowana przez niego koncepcja rozwoju osobowości wyrasta nie tylko z wiedzy o człowieku, ale też z osobistej wizji ludzkości.

[107] Według Obuchowskiego indywidualizm zeszłego wieku przybierał formę protestu lub infantylnego negatywizmu, w odróżnieniu od indywidualizmu współczesnego, który łączy poczucie prywatnej odpowiedzialności za los świata, współdziałanie zespołowe i cele ponadosobiste.

4.4. PODSUMOWANIE

Uważne zapoznanie się z zaprezentowanymi tu poglądami na temat rozwoju człowieka może doprowadzić Czytelnika do stwierdzenia, iż psychologii brakuje teorii rozwoju człowieka *sensu stricto*[108]. Żadna z przytoczonych propozycji nie spełnia kryteriów teorii naukowej, bo żadna nie dostarcza podstaw do pełnego rozpoznania źródeł rozwoju i jego czynników, ani też do zrozumienia i wyjaśnienia mechanizmów rozwoju, a tym samym nie daje możliwości przewidywania przebiegu procesów rozwojowych w ciągu życia. Niektóre z propozycji spełniają wymagania stawiane teoriom, a związane z funkcją wyjaśniającą, ale już nie predyktywną. Ten pierwszy wymóg wydają się spełniać propozycje formułowane w ramach podejścia psychodynamicznego, a drugi z nich – propozycje osadzone na gruncie behawioryzmu. Ponadto podejście badawcze wypracowane przez behawiorystów umożliwia, w odróżnieniu od innych podejść, względnie obiektywny pomiar zmian w zachowaniu, uwzględniający zarazem zmiany w środowisku rozwojowym. Jednak zdaniem wielu badaczy, poważnym ograniczeniem tego podejścia jest skoncentrowanie uwagi na pomiarze jawnego zachowania (aktywności zewnątrzpsychicznej) i rezygnacja z poznania aktywności wewnątrzpsychicznej i jej zmian.

Chociaż behawiorysta potrafi kontrolować zmiany w zachowaniu, wywoływać je, wyjaśnić ich dotychczasowy przebieg i przewidywać dalszy kierunek zmian, to nie jest zainteresowany mechanizmami aktywności wewnątrzpsychicznej, procesów tworzących i przekształcających struktury psychologiczne, które są uznawane przez większość psychologów za najistotniejsze regulatory zachowania i rozwoju człowieka.

Wydaje się, że współczesna psychologia rozwoju próbuje zniwelować niedostatki różnych podejść, które zmniejszają ich użyteczność eksplanacyjną i predyktywną, rozbudowując w tym kierunku warsztat metodologiczny, operujący coraz to bardziej złożonymi analizami statystycznymi. Zabiegi te zdają się wiązać z nieustającym dążeniem badaczy do uzyskania przez psychologię statusu, jaki przypisywany jest naukom ścisłym i przyrodniczym. Jednak we współczesnej psychologii nasila się też odmienne rozumienie jej pozycji wśród innych dyscyplin nauki. Zaczynamy traktować psychologię jako jedną z nauk o życiu, poszukując nie tylko uniwersalnych i stałych praw, ale także tego, co w funkcjonowaniu jednostki jest wyjątkowe i zmienne. W konsekwencji, w badaniach nad rozwojem coraz częściej uwzględniane jest podejście relacyjne i skoncentrowane na osobie (zob. rozdz. 3 i 5).

[108] Dyskusję na temat ograniczeń dotychczasowych modeli rozwoju człowieka zainicjowali w polskiej psychologii rozwojowej Trempała (2003a) i Niemczyński (2003).

SŁOWA KLUCZOWE

koncepcja rozwoju – konstrukcja teoretyczna będąca propozycją wyjaśnienia przebiegu rozwoju psychologicznego i zmian w zachowaniu, która nie została jeszcze w wystarczającym stopniu zweryfikowana ani sfalsyfikowana empirycznie. Pojęcie zbliżone pod względem treści do pojęcia nieformalnej teorii rozwoju.

model rozwoju – wzór zmian w funkcjonowaniu psychicznym, które dokonują się wraz z wiekiem organizmu. W przeciwieństwie do teorii, która tworzy zespół spójnych logicznie twierdzeń wyjaśniających badane empirycznie zmiany rozwojowe, model nie wynika bezpośrednio z faktów. Model reprezentuje teorię i jest jak gdyby jej uproszczoną analogią lub metaforą.

periodyzacja rozwoju – podział życia ludzkiego na okresy rozwojowe (ery, podokresy, stadia, fazy), wyróżnione ze względu na przyjęte przez badacza wskaźniki zmian rozwojowych funkcjonowania psychiki i zachowania, które zachodzą w określonych ramach czasowych wyznaczonych wiekiem życia.

teoria rozwoju – logicznie uporządkowany system pojęć, twierdzeń i zasad wywiedzionych z faktów, służący zrozumieniu i wyjaśnieniu genezy, uwarunkowań i przebiegu procesu rozwoju psychiki i zachowania oraz współzależności między nimi, pozwalający na przewidywanie zmian funkcjonowania organizmu.

ZADANIA KONTROLNE

1) Określ, jaka jest różnica między teorią a koncepcją naukową.
2) Określ, jakie są zadania teorii rozwoju człowieka.
3) Przedstaw główne kryteria klasyfikacji teorii i koncepcji rozwoju człowieka.
4) Określ, jakie teorie i koncepcje zaliczyć należy do dominującego współcześnie nurtu badań nad rozwojem człowieka.

5) Porównaj najbardziej znaczące teorie i koncepcje rozwoju człowieka, budując odpowiednią tabelę zawierającą kolejno następujące kolumny: (a) podejście; (b) czołowi przedstawiciele; (c) rodzaje zmian (ilościowe vs. jakościowe, ciągłe vs. nieciągłe, ukierunkowane vs. nieukierunkowane); (d) mechanizmy rozwoju (czynniki rozwoju); (e) cel rozwoju.
6) Oceń użyteczność poznanych teorii i koncepcji rozwoju człowieka dla opisu, wyjaśniania i modyfikowania zmian rozwojowych na skali od 1 do 3 (gdzie: 1 – mała użyteczność; 2 – umiarkowana; 3 – duża).
7) Wymień podstawowe ograniczenia wiodących teorii i koncepcji rozwoju człowieka.
8) Przedstaw przyczyny wielości i różnorodności podejść w teorii rozwoju człowieka.

LITERATURA ZALECANA

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Bremner J.G., Lewis C. (red.) (2006). *Developmental psychology I. Perceptual and cognitive development* (t. 1–3). London, Thousan Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2006). *Teorie osobowości* (tłum. J. Kowalczewska, J. Radzicki, M. Zagrodzki). Warszawa: WN PWN.

Trempała J. (2000). Koncepcje rozwoju człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 256–282). Gdańsk: GWP.

Tyszkowa M. (red.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.

5 BADANIE ROZWOJU PSYCHICZNEGO CZŁOWIEKA

Janusz Trempała i Marian Olejnik

W rozdziałach poświęconych problemom natury i mechanizmu zmiany rozwojowej niejednokrotnie nawiązywaliśmy do zagadnień metodologicznych, wskazując na ścisłe związki między teorią a metodologią badań nad rozwojem psychicznym człowieka. To, jak badacz pojmuje zjawisko, decyduje o przedmiocie badań i stosowanych metodach jego pomiaru. Z drugiej jednak strony, złożoność zjawiska rozwoju ogranicza możliwości jego badania i często stawia badacza przed wyborem określonej metody czy strategii gromadzenia danych, która koncentruje uwagę tylko na pewnych jego aspektach, pomijając inne. Badacz musi rozważyć problem rzetelności i trafności określonych planów oraz narzędzi badawczych, które zamierza zastosować w pomiarze tego, co chce badać. Gdy zgromadzimy dane na dany temat, to stajemy przed problemem dopasowania modelu analizy statystycznej do zbioru danych i natury badanego zjawiska. Niewłaściwe rozstrzygnięcia metodologiczne na etapie wyboru metody i narzędzi oraz dopasowania modelu analizy danych, ale także w zakresie doboru do próby osób badanych, mogą być źródłem poważnych błędów w pomiarze zmian rozwojowych. W badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka nie są również obojętne problemy etyczne, do których przywiązujemy w psychologii coraz większą wagę. Przytoczone zagadnienia są przedmiotem rozważań prezentowanych w tym rozdziale.

5.1. PODEJŚCIA BADAWCZE W PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ

Studiując literaturę można zauważyć, że zjawisko rozwoju psychicznego jest badane w różnych ujęciach. Badacze stosują odmienne podejścia związane z różnymi założeniami metodologicznymi i epistemologicznymi, wykorzystują różne metody pomiaru oraz koncentrują uwagę na odmiennych wynikach badań, opisując inne aspekty, a, w konsekwencji, różny zakres zjawiska rozwoju psychicznego. Dyskusje na ten temat w psychologii rozwojowej i osobowości zwykle dotyczą podejść: idiograficznego vs. nomotetycznego, typologicznego vs. dymensjonalnego oraz klinicznego vs. statystycznego (Magnusson 1990; Pulkkinen, Caspi 2002). Z punktu widzenia holistycznej i interakcyjnej perspektywy badawczej, przyjmowanej w głównym nurcie współczesnych badań nad rozwojem człowieka, można wyróżnić dwie podstawowe strategie badań: zorientowane na „zmienne" oraz zorientowane na „osobę", na których skupimy uwagę.

5.1.1. Podejście skoncentrowane na zmiennych vs. na osobie

Rozróżnienie podejścia skoncentrowanego na „zmiennych" i podejścia skoncentrowanego na „osobie" zostało zapoczątkowane wiele lat temu przez Blocka (1971) oraz pogłębione przez Magnussona (Magnusson 1990; Magnusson, Andersson, Törestad 1996; Magnusson, Stattin 2006) i innych (zob. Overton 2006). Rozróżnienie to, naszym zdaniem, ujmuje najważniejsze kontrowersje metodologiczne, najczęściej współcześnie dyskutowane w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka.

Podejście skoncentrowane na zmiennych. Cechą charakteryzującą badania w psychologii jest nacisk

na zmienne (funkcje). Zmienne traktowane są jako czynniki sprawcze (przyczyny) oraz następcze (skutki). Uwagę badaczy koncentrują pojedyncze zmienne, ich kombinacje, wzajemne powiązania, a także związki zmiennych ze specyficznymi kryteriami. W kategoriach zmiennych formułowane są problemy badawcze oraz interpretowane wyniki badań. W psychologii rozwojowej, poszukując uwarunkowań funkcjonowania i rozwoju jednostki, badamy różnice w stanach pojedynczej zmiennej wraz upływem czasu, zmiany we wzorach powiązań między różnymi zmiennymi w różnym czasie badania, a także związki między różnymi zmiennymi indywidualnymi i środowiskowymi.

Badania te zwykle zajmują się tymi aspektami funkcjonowania i rozwoju, które dają się zdefiniować w kategoriach hipotetycznych zmiennych, uznawanych i traktowanych jako zmienne nomotetyczne, odnoszące się do zjawisk powtarzalnych i posiadające moc wyjaśniania. Poszukiwane są przeciętne tendencje i uniwersalne prawidłowości, dające się zidentyfikować w różnych grupach osób badanych i sytuacjach oraz w różnym czasie. Na ich podstawie formułowane są ogólne twierdzenia, traktowane jako stałe i pewne prawa, pozwalające przewidywać ludzkie zachowanie. Celem badań naukowych w tym podejściu jest predykcja indywidualnego zachowania w różnych sytuacjach czy w różnym wieku życia ludzkiego. Dokładność predykcji jest traktowana jako podstawowe kryterium rzetelności naukowej praw psychologii.

Podejście skoncentrowane na osobie. Obok tradycyjnej w psychologii orientacji na zmienne (funkcje), ukształtowała się orientacja na osobę – głównie w badaniach nad rozwojem człowieka w ciągu życia. W podejściu tym jednostka traktowana jest jako nieredukowalna całość procesów i funkcji, odpowiedzialna za indywidualną strukturę doświadczeń i przeobrażanie się sposobów ich przeżywania (psychologia humanistyczna) lub jako złożony system, który funkcjonuje i rozwija się całościowo w dynamicznym procesie zmian wielowymiarowych, wielokrotnie i wieloczynnikowo determinowanych (psychologia rozwoju człowieka).

W głównym współcześnie nurcie badań nad rozwojem człowieka przyjmuje się, że całość kształtuje się w interakcjach, jakie zachodzą między jej częściami, których znaczenie jest związane z rolą, jaką pełnią one w całym funkcjonowaniu osoby i jej stosunkach z otoczeniem (zob. **całość jako dynamiczny system**, podrozdz. 3.3.2). W ujęciu tym wzór przebiegu zmian lub relacji zachodzących między różnymi czynnikami nie musi być taki sam dla każdej badanej jednostki. Odchylenia od reguły są nie tyle szumem informacyjnym wynikającym z błędu pomiaru badanych zmiennych, ile raczej wynikają z międzyosobniczych różnic w rozwojowych wzorach wewnątrzosobniczych przekształceń. Dlatego zmiany rozwojowe są badane w kategoriach indywidualnych wzorów wartości badanych zmiennych (konfiguracji) i ich zmian wraz z wiekiem, w odniesieniu do każdej osoby badanej.

O ile w podejściu zorientowanym na zmienne (funkcje) celem badań naukowych jest predykcja, o tyle ostatecznym kryterium sukcesu naukowych poszukiwań w psychologii zorientowanej na osobę jest zakres wyjaśnienia i zrozumienia procesów leżących u podstaw funkcjonowania i rozwoju człowieka.

Trafność. Wyróżnione tu podejścia są w literaturze przedmiotu często sobie przeciwstawiane (zob. np. Birren, Schaie 2001; Schaie, Willis 2002; Straś-Romanowska 2007). Wydaje się jednak, że wcale się nie wykluczają, a wręcz przeciwnie – uzupełniają się, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, że określony układ zmiennych indywidualnych jako całość tworzy zawsze pewną jakość charakteryzującą życie psychiczne jednostki, oraz że każda zmiana elementarna ma znaczenie dla całości organizacji systemu stosunków człowieka z otoczeniem i ich roli w indywidualnej historii życia psychicznego. „Tradycyjne podejście zorientowane na zmienną wymaga dopełnienia w postaci orientacji na osobę, z uwzględnieniem ram holistyczno-interakcyjnych" (Magnusson, Stattin 2006, s. 433).

W przypadku, gdy interesuje nas „izolowana" funkcja psychiczna (np. spostrzeganie, uwaga, empatia) i poszukujemy odpowiedzi na pytanie o jej poziom lub zmiany w jej poziomie w populacji, to uwagę zwykle koncentrujemy na danej zmiennej (funkcji). Na podstawie statystycznej analizy zgromadzonych danych oraz replikacji badania w różnych grupach i/lub sytuacjach, wnioskujemy o ogólnej prawidłowości w danym zakresie (zob. zasada autoreplikacji SMAR „kto smaruje ten jedzie", Wojciszke 2004). Jednakże taki sposób badania rozwoju psychicznego posiada znaczne ograniczenia (zob. Magnusson 1990; Bergman 2002; Magnusson, Stattin 2006).

Po pierwsze, w badaniach zorientowanych na zmienne, zwykle zakładamy liniowość badanej rzeczywistości. W statystycznej analizie danych stosujemy najczęściej metody regresji liniowej (np. korelacje, analizę ścieżek) oraz coraz częściej liniowe

modele równań strukturalnych (np. LISREL). Ich rozpowszechnienie w psychologii może dziwić, gdyż – jak pisaliśmy w podrozdziale 3.3.1 – już dawno temu Lewin (1931) przeciwstawił się stosowaniu takich modeli, dowodząc w sposób przekonujący, że koncepcje „przeciętnego dziecka" i „przeciętnej sytuacji" są abstraktami, które nie mają żadnego zastosowania w badaniu dynamiczności.

Po drugie, można dodać, że koncepcje „przeciętnych" wzorów powiązań między różnymi zmiennymi mają ograniczone zastosowanie w badaniu różnic indywidualnych. Publikowane ostatnio wyniki badań dowodzą, że większość osób w badanej grupie może przejawiać indywidualne, inne niż „przeciętny", wzory powiązań między zmiennymi oraz dróg rozwojowych w ich przekształcaniu się (Aunola i in. 2002; w ekstremalnych warunkach modelowania komputerowego nawet wszystkie osoby, Molenaar, Huizenga, Nesselroade 2002). Ogranicza to w sposób zasadniczy możliwość przenoszenia wniosków z badań grupowych na jednostkę.

Po trzecie, replikacja badań, traktowana tradycyjnie jako kryterium rzetelności naukowej, nie zawsze jest możliwa w psychologii rozwojowej. Badaczy interesują nie tylko zmiany krótkoterminowe, ale także dokonujące się w długich okresach, trwających lata czy dziesiątki lat. Replikacja takich badań nie jest uzasadniona, powtórzone bowiem w innym czasie historyczno-społecznym badanie dotyczy zwykle osób w tym samym wieku życia, lecz reprezentujących inną kohortę (rocznik). Na konsekwencje tego rodzaju błędu w poprzecznym pomiarze zmian rozwojowych dawno temu wskazywał Schaie (1965, 2000). Powtórzenie badań podłużnych, ma sens nie po to, aby uprawomocnić wyniki wcześniejszych ustaleń, lecz aby poznać efekty ukośne, tj. stałość i zmienność interesujących nas prawidłowości w kolejnych generacjach. Natomiast autoreplikacje badań podłużnych, tj. przez tego samego badacza lub zespół (o których pisze Wojciszke 2004) są zazwyczaj po prostu niemożliwe technicznie.

Dlatego, gdy chcemy w psychologii rozwojowej poznać dynamikę powiązań między różnymi funkcjami psychicznymi w ramach systemu, jakim jest jednostka, oraz dynamikę powiązań jednostki z otoczeniem, to najczęściej stosujemy podejście skoncentrowane na osobie (osobach). Badamy rozwój w taki sposób, aby możliwe było równoczesne porównywanie różnic wewnątrzosobniczych i międzyosobniczych we wzorach badanych zmiennych i ich powiązań. Trafność tego podejścia wiąże się z faktem, że znacznie redukuje ono wiele znanych w psychologii rozwojowej **błędów generalizacji** wyników badań, np.: (a) wnioskowania o prawach rozwoju na podstawie przeciętnych wyników pomiaru w grupie badanych; (b) wnioskowania o powiązaniu różnych zmiennych na poziomie indywidualnym na podstawie badań grupowych; (c) wnioskowania o prawidłowościach rozwoju na podstawie różnic w poprzecznym pomiarze zmiennej w grupach wiekowych.

5.1.2. Podejście statyczne vs. dynamiczne

O rozwoju wnioskujemy zwykle na podstawie różnic w pomiarach zmiennej w różnym czasie badania (t_1, t_2, t_3 ...) lub korelacji między tymi pomiarami (zob. **operacjonalizacje rozwoju**, rozdz. 2). Większość badaczy rozwoju współcześnie akceptuje – przynajmniej w sferze deklaracji – założenie mówiące o dynamiczności zmian rozwojowych. Pojawia się jednak pytanie, czy można zrozumieć proces rozwoju na podstawie „migawkowych" danych zgromadzonych w kilku punktach czasu. Wydaje się to być wątpliwe zarówno w tradycyjnym podejściu, skoncentrowanym na zmiennych, ale także w badaniach zorientowanych na osobę, przynajmniej w takich, w których „dynamiczność" rozwoju jednostki sprowadzona jest do statycznego porównywania stanów/własności w czasie[1]. W ujęciu holistyczno-interakcyjnym poznanie zjawiska rozwoju psychicznego polega bowiem nie tyle na badaniu stanów/własności systemu, ile głównie procesu zmian zachodzących w jego stanach/własnościach.

Niestety, większość standardowych metod badania i klasyczne metody statystycznej analizy danych empirycznych wykazuje brak odpowiednich właściwości, tj. izomorficznych w stosunku do teoretycznego modelu dynamicznych procesów rozwojowych (zob. rozdz. 2 i 3). Problem ten dotyczy w mniejszym bądź większym zakresie zarówno badań makrorozwojowych, jak i mikrorozwojowych.

Niedopasowanie czynności badawczych do przedmiotu badań. Zastosowanie określonego podejścia wynika czasami z trudności, jakie badacz napotyka w dopasowaniu do siebie teorii, sformułowanych problemów badawczych i metody badania. Badacz zwykle wie „więcej" o przedmiocie badania i chciałby zbadać „więcej", niż to jest możliwe przy zastosowaniu dostępnych mu standardowych sposobów pomia-

[1] Badania tego rodzaju czasami są określane jako „nierozwojowe" badania rozwojowe (zob. Rzechowska 2003; Valsiner 2006).

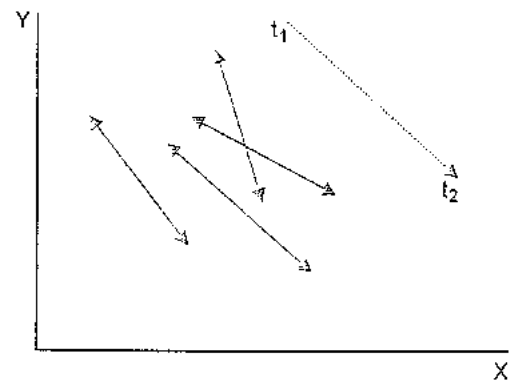
ru badanego zjawiska i standardowych metod analizy zgromadzonych danych empirycznych (Bergman 2002; Cairns, Cairns 2006).

Z jednej strony, nie zawsze potrafimy dopasować przyjęte modele teoretyczne i postawione problemy badawcze do możliwych (dostępnych) sposobów gromadzenia danych empirycznych na dany temat. Przejawy rzeczywistości są bogatsze niż możliwości jej poznania za pomocą sposobów jej badania, które są nam znane lub uznawane za standardowe. Na przykład, nie wszystkie problemy istotne z punktu widzenia teorii rozwoju człowieka można badać metodą eksperymentalną. Zakres zastosowań podłużnych planów badawczych jest również ograniczony. Prawidłowości rozwojowe opisywane przy zastosowaniu metody mikrogenetycznej nie dają się sprowadzić do zmian makrorozwojowych, i odwrotnie.

Z drugiej natomiast strony, nawet doświadczeni badacze napotykają czasami trudności związane z brakiem odpowiedniości między posiadaną wiedzą o przedmiocie badań i/lub dostrzeganymi problemami a standardowymi metodami statystycznymi, dającymi się zastosować w badaniu tych problemów. Nie chodzi tylko o to, że spełnione muszą być określone warunki zastosowania danego testu statystycznego (np. wielkość próby, normalność rozkładu). Często zdarza się, że wiedza badacza o naturze i złożoności badanego zjawiska rozwoju psychicznego przekracza możliwości znanych mu sposobów statystycznej analizy zgromadzonych danych empirycznych.

Statyczność modeli statystycznych w badaniu dynamiczności. Ograniczenia w stosowaniu klasycznych modeli analizy statystycznej w badaniu procesu rozwoju wiążą się głównie ze wspomnianym wcześniej założeniem liniowości. Uogólniając, można powiedzieć, że klasyczne i dotąd znane modele analizy statystycznej nie najlepiej radzą sobie z problemem czasu. Dokładniej, ich słabością jest to, że „ignorują" lub nie mogą poradzić sobie z różnicami międzyosobniczymi w różnym czasie badania. W konsekwencji poważnie ograniczają możliwości badania dynamiki zjawisk rozwojowych, a także nie dają pewności, czy, stosując je, badamy rzeczywiste zmiany.

Na przykład, można wyobrazić sobie sytuację, w której pomiary dwóch zmiennych X i Y nie korelują ze sobą zarówno w punkcie czasu t_1, jak i t_2, a ponadto, współczynnik stałości pomiaru tych zmiennych w czasie t_1–t_2, jest wysoki. Na podstawie takich rezultatów analizy statystycznej będziemy wnioskowali, że nie ma korelacji między zmiennymi X i Y oraz że nie zachodzą zmiany w procesie rozwoju osób badanych. W rzeczywistości natomiast, między pomiarami t_1 a t_2 zachodzą prawidłowości, co z łatwością dostrzeżemy „patrząc" na wykresy zmian zobrazowane na ryc. 5.1.



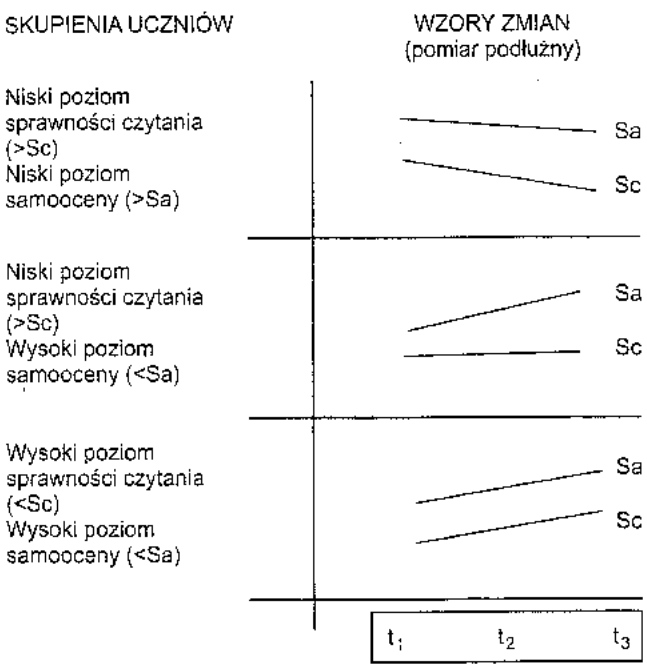
Rycina 5.1. Fikcyjne dane dla czterech osób w pomiarze zmiennej X i Y w czasie t_1 i t_2. Linia ciągła wiąże wyniki danej osoby w dwóch różnych punktach czasu pomiaru. Linia przerywana symbolizuje kierunek upływu czasu (ryc. zmodyfikowana na podst. Bergman 2002, s. 184).

Przyglądając się wykresom na ryc. 5.1, wyraźnie można dostrzec, że wszystkie cztery osoby wykazują zmianę w czasie, która dokonuje się według tej samej reguły: w czasie t_2 maleją wartości Y i wzrastają wartości X. Przykład ten pokazuje możliwość „zgubienia" w statycznej analizie badanego procesu, wykorzystującej standardowe metody statystyczne, nawet silnych prawidłowości (dynamicznych zmian). Podobny problem napotkać możemy, jeśli zastosujemy w analogiczny sposób analizę korelacyjną w szacowaniu rzutu oszczepem lub przebiegu cząstek materii (podobny przykład zob. podrozdz. 5.3).

Ktoś może powiedzieć, że tego rodzaju błędów można uniknąć, stosując analizę przeciętnych tendencji zmian podłużnych i odchyleń standardowych. W istocie, obraz tych zmian będzie wówczas bardziej odpowiadał rzeczywistemu. Nie zawsze jednak tak jest. Napotykamy tu innego rodzaju pułapki, związane z indywidualnym charakterem zmian we wzorach powiązań między badanymi podłużnie zmiennymi.

Na przykład, grupa fińskich badaczy skupionych wokół J.-E. Nurmiego (Auola i in. 2002) stwierdziła w badaniach podłużnych zaskakującą prawidłowość, że w okresie półtora roku początkowej nauki szkolnej „przeciętna" sprawność czytania uczniów (mierzona w trzech punktach czasu) nie wzrasta w sposób istotny statystycznie. W czasie tego badania zaobserwowano natomiast istotny statystycznie wzrost samooceny dotyczącej sprawności czytania dokonanej przez

uczniów. Badacze zastosowali analizę skupień w podejściu „skoncentrowanym na osobach", stwierdzając, że prawidłowość ta dotyczy około 1/3 badanych dzieci (zob. środkowe skupienie, ryc. 5.2). Udało im się wyodrębnić dwa inne skupienia uczniów przejawiających inne, przeciwstawne (znoszące się wzajemnie) tendencje podłużne w zakresie badanych wzorów powiązań między zmiennymi[2]. W konsekwencji, prawidłowość dotycząca tylko części badanych (skupienia środkowego) ujawniła się jako „przeciętna".



Rycina 5.2. Tendencje zmian podłużnych w sprawności czytania (Sc) oraz samoocenie (Sa) uczniów badanych w trzech różnych punktach czasu: t_1, t_2 i t_3 (na podst. Aunola i in. 2002)

Niezależnie od tego, jak bardzo jesteśmy przyzwyczajeni w psychologii do wnioskowania na podstawie analizy tendencji przeciętnych, badania te pokazują, że analizy oparte na standardowych modelach mogą wskazywać pozorne prawidłowości (inne ograniczenia zob. Olejnik 1995; Łoś 2000). Coraz lepiej uświadamiamy sobie, że wartość średnia badanej zmiennej i odchylenie standardowe jej pomiarów w grupie w badaniach nad procesami rozwoju psychicznego nie są wystarczające.

Zastosowania statycznych modeli w badaniu procesu. Współcześnie akceptujemy pogląd, że wiele zjawisk obserwowanych w przyrodzie można opisać lepiej w kategoriach systemów dynamicznych, które są nielinearne. Chcąc zrozumieć proces, musimy przede wszystkim skonstruować trafny model, który „wyjaśnia", jak system zmienia się w zależności od czasu, warunków początkowych i zmiennych konfiguracji istotnych czynników kontekstualnych. Następnie musimy wybrać właściwą dla modelu teoretycznego strategię badawczą.

Poszukiwane są rozwiązania metodologiczne bardziej adekwatne z punktu widzenia dynamicznej natury zjawiska rozwoju czy, po prostu, wygodniejsze w badaniu procesu zmian rozwojowych. Problematyka ta ma nowatorski charakter i w jej ramach należy oczekiwać nowych propozycji (Bergman 2002; Magnusson, Stattin 2006).

Magnusson (1990) zaproponował zorientowaną na osobę analizę wzorów wartości zmiennych badanych podłużnie. Preferowanymi przez badaczy i obiecującymi w tym podejściu są próby zastosowania standardowych metod analizy (w rzędach/wierszach) częstości konfiguracyjnej czy analizy skupień (np. Magnusson, Andersson, Torestad 1996; Olejnik, Niemczyński 1997; van Aken i in. 2002; Elder, Crosnoe 2002).

Ciekawą jest również propozycja Larsena (1989) równoczesnego stosowania wielu różnych standardowych metod analizy statystycznej zmian, jakie zachodzą w czasie – osobno u każdej z osób badanych, np. w kategoriach wielowymiarowej skrzynki danych (*data box*) Cattella w układzie: „osoby" × „zmienne" × „okazje" (*occasions* w modelu Cattella, a w tym przypadku czas pomiaru). W tego rodzaju układach możliwe jest ujęcie w jednym postępowaniu różnych aspektów zmian wewnątrzosobniczych i międzyosobniczych[3].

Użytecznymi w badaniu procesu zmian rozwojowych wydają się doskonalone ostatnio statystyczne metody modelowania ukrytych krzywych wzrostu czy analizy serii czasowych. Dobrym przykładem może być biometryczny model ukrytego wzrostu McArdle'a (McArdle i in. 1998), zastosowany przez Reynolds (Reynolds i in. 2005, zob. podrozdz. 3.2.2) w badaniach nad starzeniem się. Modelowanie równań strukturalnych (SEM), coraz częściej stosowane w psychologii rozwojowej, spotyka się jednak z zarzutem, że w ich ramach testuje się dopasowanie modelu „nie na

[2] Dyskusję na temat typów i typologii w podejściu skoncentrowanym na osobie zob. Bergman (2002).

[3] W intencji podobną propozycję sekwencyjnego testowania różnymi metodami podłużnych zmian (różnic) wewnątrz- i międzyosobniczych przedstawił Jerzy Brzeziński (2007) w wykładzie plenarnym na XVI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej w Poznaniu.

podstawie 'zbioru rzeczywistych danych', lecz w oparciu o ich linearną reprezentację w formie matrycy korelacyjnej" (Bergman 2002, s. 182). Nie możemy więc być pewni, czy przetestowany przez nas model opisuje rzeczywiste prawidłowości.

5.1.3. Paradygmat ilościowy vs. jakościowy

Postulat doskonalenia statystycznych czy matematycznych modeli analizy danych dotyczących rozwoju nie zawsze spotyka się z entuzjazmem. Sceptycyzm wynika często z tendencji do przeciwstawiania sobie podejścia nomotetycznego i idiograficznego oraz czasami z przekonania, że zastosowanie równań matematycznych w badaniach nad zmianami jakościowymi w psychologii nie jest możliwe.

W obawie, że w podejściu ilościowym możemy „zgubić" indywidualny, autonomiczny i dynamiczny charakter procesów rozwojowych, wielu badaczy postuluje powrót do „korzeni" psychologii rozwojowej, gdy powstawał kanon wiedzy o rozwoju na podstawie paradygmatu jakościowego takich metod, jak dzienniczki obserwacyjne, wywiady, analiza rozmów oraz analiza tekstów pisanych (dokumentów, autobiografii) itp. Akceptując podejście skoncentrowane na osobie, zakłada się, że narzędziem poznania jest umysł ludzki oraz że nie można oddzielić od siebie poznawanej rzeczywistości (umysłu osoby badanej) od umysłu obserwatora: rzeczywistość nie jest niezależna od układu odniesienia (umysłu, perspektywy poznawczej) poznających ją badaczy[4]. Zgodnie z tym założeniem, podjęto badania nad **ukrytymi teoriami rozwoju**[5], tj. modelami zmian, jakie ludzie tworzą w umyśle na własny użytek. Badania te są podejmowane w przekonaniu, że poznanie konstruktów osobistych pozwoli nie tylko przewidzieć, ale także zinterpretować i zrozumieć zmiany, jakim podlegają w życiu ludzie. W nurcie tym, proces rozwoju przybiera formę narracji, opowiadania o życiu lub o własnej historii życia (zob. Olejnik 2000).

Zwolennicy powrotu do paradygmatu jakościowego w badaniach nad rozwojem wyrażają obawę, że ze względu na różnorodność danych pozyskiwanych w badaniach jakościowych wieloznaczność materiałów źródłowych, złożoność i niewymierność niektórych treści stanowiących przedmiot interpretacji, zobiektywizowanie procedury badań jakościowych przy wykorzystaniu metod ilościowych (zob. Rzepa 1999; Straś-Romanowska 2000) nie jest możliwe. Z drugiej strony, zwolennicy paradygmatu ilościowego podkreślają, że podejmowanie w historii „próby wyeliminowania psychometrii, nawet w warunkach ściśle klinicznych, nie doprowadziły nigdy do satysfakcjonujących rozwiązań" (Pietrulewicz 2007, s. 133). Zasadniczo panuje jednak zgoda co do tego, że w badaniach psychologicznych należy dążyć do połączenia paradygmatu ilościowego z jakościowym. Z jednej strony, badania jakościowe mogą być wykorzystywane jako pogłębienie badań ilościowych (Ciżkowicz 1999, za: Straś-Romanowska 2000), z drugiej zaś, jako etap dynamicznej operacjonalizacji: konstruowania właściwych zmiennych i relacji między nimi, z punktu widzenia istoty badanego zjawiska i formułowanych problemów (Rzechowska 2004). Postuluje się takie stosowanie obu paradygmatów w jednym badaniu, aby wzajemnie się wzmacniały, a nie osłabiały (Ponto 2006).

Połączenie obu paradygmatów staje się współcześnie coraz bardziej dostępne, dzięki postępom w doskonaleniu techniki oraz programów komputerowej analizy danych. Postęp w tym zakresie zwiększa możliwości badania nieliniowych systemów dynamicznych, które zainicjowano w połowie XX wieku w matematyce. Paluchowski (2000) prezentuje długą listę ogólnodostępnych programów komputerowych do analizy danych jakościowych, opracowanych dla platformy Windows. Opisuje użyteczność wyspecjalizowanych programów obiektywizujących i ekonomizujących żmudne analizy treści. Szczególnie użyteczne w psychologii rozwojowej mogą okazać się metody badania nieliniowych systemów dynamicznych w ramach modelu NOLIS, za prekursora którego uznawany jest Poincare (Bergman 2002). Udane próby zastosowań tego modelu odnajdujemy ostatnio w psychologii (zob. Vallacher, Nowak 1994), w tym także w psychologii rozwojowej, np. w badaniach mikrorozwojowych (np. Smith, Thelen 1993). Duże nadzieje wiązane są z modelowaniem procesów nabywania wiedzy przez dziecko, traktowane jako system uczący się i wykrywający zależności na podstawie informacji statystycz-

[4] Wskazuje się, że poza relatywizmem formalnym, opisującym relacje między poznawanymi obiektami zewnętrznymi, można mówić o relatywizmie kontekstualnym, odnoszącym się do relacji między poznającym podmiotem a poznawanymi obiektami (która tworzy relacje formalne). Badania empiryczne dowodzą, że pełna forma relatywizmu kontekstualnego w myśleniu człowieka pojawia się stosunkowo późno w ontogenezie, dopiero w okresie wczesnej dorosłości, po osiągnięciu przez jednostkę zdolności do stosowania piagetowskich operacji formalnych (Trempała 1989b).

[5] Badania nad ukrytymi teoriami psychologicznymi zainicjowali uczniowie Kurta Lewina, inspirowani jego psychologiczną teorią pola (np. teoria konstruktów osobistych Kelly'ego czy teoria atrybucji cech Homansa).

nych (Mislevy, Steinberg, Almond 2003; Shulz, Gopnik 2004; zob. o ograniczeniach modelowania procesów uczenia się, Hunt 2003).

Na koniec należy podkreślić, że **komputerowe modelowanie** pozwala symulować różne procesy rozwojowe. Zaletą tej metody jest to, że poszerza możliwości analizy „wyłaniania się" zmian rozwojowych oraz jest bardziej „ekonomiczna" niż czasochłonne i trudne badania podłużne (Munakata 2006). Rodzi jednak wiele wątpliwości. Symulowane procesy i trajektorie zmian muszą bowiem być konfrontowane z oczekiwaniami teoretycznymi, a także z empiryczną wiedzą na temat rozwoju w danym obszarze (zob. Kunnen, Bosma, van Geert 2001; Bergman 2002). Na przykład, w modelowaniu badacz musi dokonywać wielu arbitralnych wyborów dotyczących natury rozwoju, czynników pośredniczących itp., które czasami *ad hoc* określają liczbę i charakter symulowanych trajektorii zmian. Możemy więc symulować każdą „wymyśloną" przez badacza trajektorię, nawet bardzo odległą od rzeczywistej. W konsekwencji trzeba pamiętać, że, korzystając z modelowania, mimo wszystko „skazani" jesteśmy w większości przypadków modelowanych zjawisk rozwojowych na dane empiryczne – jako ostateczne kryterium trafności modelu. Z tych powodów, niektórzy badacze podkreślają, że modelowanie matematyczne może być użyteczną, lecz jedynie uzupełniającą metodą badań rozwojowych (Schaffer 2006a).

5.2. PLANY BADAŃ ROZWOJOWYCH

Pytanie o to, jak badać rozwój, jest w gruncie rzeczy niejednoznaczne. Może bowiem odnosić się do zasad i warunków poprawnego opisu oraz identyfikacji jego przejawów, albo wiązać się z zagadnieniem prawomocnego i ugruntowanego wyjaśniania zjawisk i procesów rozwojowych. Niektórzy badacze sądzą, że wiąże się ono również z określeniem granic plastyczności i modyfikowalności rozwoju. Te trzy, jak się wydaje, wzajemnie uzupełniające się znaczenia są wyrazem trzech podstawowych celów, jakie stawia sobie badacz zjawisk i procesów rozwojowych, który stosuje podejście pozwalające ująć proces rozwoju w ciągu życia człowieka (*life-span development*), to znaczy celu deskryptywnego, eksplanacyjnego oraz praktycznego, związanego z zamierzonym wpływaniem na rozwój (Baltes 1998; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006).

Pytanie o to, jak badać rozwój, zwykle stawiane jest w ramach dyskusji nad rzetelnością narzędzi pomiaru interesujących nas zmiennych oraz planów badawczych. W badaniach nad rozwojem stosujemy kanon narzędzi pomiaru właściwych dla psychologii, jednakże w ramach specyficznych dla psychologii rozwojowej planów badawczych. Mówiąc o planach badań rozwojowych, mamy na myśli ogólne strategie gromadzenia danych o rozwoju. Wyznaczają one postępowanie badacza oraz sposoby wnioskowania o zjawiskach rozwojowych na podstawie danych zgromadzonych w określony sposób.

Przystępując do charakterystyki typowych planów badawczych stosowanych w psychologii rozwojowej, należy od razu zaznaczyć, że umożliwiają one realizację celu jedynie deskryptywnego, a więc są sposobem identyfikacji zmian (różnic) w zachowaniu, które można związać z czasem chronologicznym (wiekiem, czasem badania, generacją). Nie można ich traktować jako sposobu wyjaśniania rozwoju, a tym bardziej określania plastyczności (modyfikowalności) rozwoju. Wynika to z quasi-ekspe-rymentalnego charakteru tych planów oraz natury stosowanych indeksów czasu chronologicznego.

5.2.1. Ogólny Model Rozwoju Schaie'go

U podstaw powszechnie stosowanych na gruncie psychologii rozwojowej strategii badania leży taka koncepcja rozwoju, która wiąże ów proces z czasem chronologicznym. Zakłada ona, że czas, który można wyrazić w postaci określonego indeksu, traktować należy jako swego rodzaju zmienną niezależną albo istotny predyktor rozwoju. Założenie to można wyrazić w postaci prostej formuły:

$$R = f(C)$$

R – rozwój
C – czas
f – funkcja

Zazwyczaj przyjmowano, że wiek osób badanych jest najlepszym wskaźnikiem czasu chronologicznego dla oceny jego wpływu na rozwój człowieka (Kessen 1960). Na tym założeniu oparta jest koncepcja planów badań podłużnych oraz poprzecznych. W wielu badaniach rozwojowych stosowano również plan badań ukośnych, w którym przyjmowano, że takim wskaźnikiem jest czas badania (zob. strategie tradycyjne, podrozdz. 5.2.2). Wszystkie trzy przypadki łączy przekonanie, że związane z czasem chronologicznym zasadnicze źródło wariancji wyników uzyskiwanych w badaniach rozwojowych jest tylko jedno – wiek życia albo czas badania. To założenie

Tabela 5.1. Matryca możliwych wartości trzech indeksów czasu (wieku, generacji oraz czasu badania)

Generacja	10	20	30	40	50	60	70	80	Czas badania
1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	
1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	
1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	
1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	
1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020	
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020	2030	
1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020	2030	2040	
1970	1980	1990	2000	2010	2020	2030	2040	2050	
1980	1990	2000	2010	2020	2030	2040	2050	2060	
1990	2000	2010	2020	2030	2040	2050	2060	2070	
				Wiek					

podważane jest na gruncie metodologicznej koncepcji sekwencyjnych strategii badania rozwoju. U jej podstaw leży przeświadczenie, że związane z czasem chronologicznym źródła wariancji wyników są różne, mogą działać jednocześnie oraz mogą wchodzić ze sobą w interakcje. W związku z tym należy określić wielkość wariancji, za którą odpowiedzialne jest każde z nich oddzielnie oraz w interakcji z pozostałymi.

Schaie (1965, 1986, 1994a), w swoim **Ogólnym Modelu Rozwoju (OMR)**, wyróżnia trzy podstawowe źródła wariancji wyników uzyskiwanych w badaniach, w których czas chronologiczny traktuje się jako zmienną niezależną: wiek życia (W), czas badania (T) oraz przynależność do określonej generacji (G). W związku z tym proponuje on inną postać wcześniej przytoczonej formuły:

$$R = f(W, T, G)$$

R – rozwój,
W – wiek chronologiczny,
T – czas badania,
G – przynależność generacyjna,
f – funkcja

Należy zaznaczyć, że postulowane przez Schaie'go trzy zmienne związane z czasem chronologicznym nie są do końca niezależne, ponieważ pozostają w związku liniowym, który wyraża formuła:

$$W = T - G$$

Owa zależność, obok nierandomizowalności zmiennych W i G, przesądza o nieeksperymentalnym charakterze tradycyjnych i sekwencyjnych planów badania rozwoju oraz jest powodem problemów ograniczających ich trafność wewnętrzną.

Rzeczą o podstawowym znaczeniu dla oceny wartości tradycyjnych i sekwencyjnych strategii badawczych jest zasadność założenia o braku wpływu jednego z trzech źródeł wariancji wyników, którego nie poddaje się kontroli (Schaie, Hertzog 1982). Założenie to jest konieczne dla „uratowania" trafności wewnętrznej tych planów, w kontekście wspomnianego wcześniej liniowego związku, w jaki są uwikłane zmienne T, W i G. Wzajemne związki między trzema źródłami wariancji można przedstawić w postaci matrycy powiązanych ze sobą wartości, jakie mogą przyjmować trzy związane z czasem chronologicznym czynniki, założone w **OMR** Schaie'go (zob. tab. 5.1).

W pierwszej kolumnie od lewej strony zawarte są przykładowe wartości, jakie może przyjmować zmienna przynależności do określonej generacji (od 1900 do 1990). W dolnym wierszu przedstawione są wartości zmiennej wieku (od 10 do 80 lat). Na przecięciach wierszy i kolumn przedstawione są wartości trzeciej zmiennej – czasu badania (od 1910 do 2070). W odniesieniu do wszystkich trzech parametrów przyjęto równe odstępy 10 lat, co oczywiście ma charakter czysto umowny, wielkość bowiem tych odstępów zależy od przedmiotu badania i samego badacza.

5.2.2. Strategie tradycyjne

Mówiąc o planach badań, zwykle mamy na myśli ogólne sposoby gromadzenia danych empirycznych. W badaniach nad rozwojem psychicznym stosowane są trzy tradycyjne strategie: poprzeczne, podłużne i ukośne. Wyznaczają one odmienne postępowanie

badacza oraz różne sposoby wnioskowania o zjawiskach rozwojowych na podstawie danych zgromadzonych w określony sposób.

Postępowanie i wnioskowanie. Wyróżnione strategie różnią się postępowaniem w gromadzeniu danych empirycznych i sposobem wnioskowania o rozwoju. W badaniach **poprzecznych** dobieramy badanych do zrównoważonych grup wiekowych (np. 5-latków, 10-latków, 15-latków) i przeprowadzamy pomiar interesującej nas zmiennej (np. inteligencji) tym samym narzędziem (np. testem Wechslera), mniej więcej w tym samym czasie badania (np. w tym samym dniu lub tygodniu). W badaniach **podłużnych** dobieramy jedną grupę osób badanych reprezentujących populację, o której chcemy wnioskować (np. 5-latków) i przeprowadzamy pomiar interesującej nas zmiennej tym samym narzędziem w sposób powtarzalny, tj. w różnych punktach czasu (np. gdy mają oni lat 5, następnie 10, 15 itd.). Natomiast w badaniach **ukośnych** przeprowadzamy pomiar danej zmiennej tym samym narzędziem w sposób powtarzalny w różnym czasie, ale w różnych grupach osób badanych, reprezentujących ten sam poziom wieku (np. 15-latków w 2005 r., następnie również 15-latków, ale w roku 2010). O ile strategie poprzeczne i podłużne pozwalają wnioskować o rozwoju ontogenetycznym, o tyle badania ukośne stosujemy, gdy chcemy poznać przemiany, jakie dokonują się w zakresie interesującej nas zmiennej (cechy) w antropogenezie, czyli w kolejnych generacjach badanych w określonym wieku życia.

Tradycyjne plany badawcze polegają na pomiarze różnic (zmian) **związanych z wiekiem życia**: wiekiem chronologicznym osób badanych lub czasem ich badania. W przypadku badań poprzecznych rzecz sprowadza się do oceny różnic między grupami osób badanych, którym przypisane są różne, co najmniej dwie, wartości zmiennej wieku chronologicznego. Ocenie w tym przypadku podlegają różnice związane z wiekiem, ponieważ dotyczą badanych należących do dwóch (lub więcej) grup reprezentujących dwie (lub więcej) wartości zmiennej wieku. W przypadku badań podłużnych identyfikowane są z kolei zmiany związane z wiekiem, ponieważ dotyczą tych samych osób, badanych co najmniej dwukrotnie w różnym czasie. Badania ukośne z kolei mają na celu określenie różnic między grupami reprezentującymi ten sam poziom wieku, ale badanymi w co najmniej dwóch różnych momentach czasu. Ocenie w tym przypadku podlega wpływ różnic związanych z odmiennym czasem badania na poziom zmiennej zależnej we wszystkich badanych grupach.

Można przyjąć, że każdy wiersz w matrycy przedstawionej w tabeli 5.1 reprezentuje przykład badania podłużnego, każda przekątna biegnąca od górnej prawej części matrycy w kierunku lewej dolnej części matrycy reprezentuje schemat badania poprzecznego, natomiast kolumny reprezentują typ badania ukośnego. Analiza wartości, jakie przyjmują te trzy zmienne, pokazuje, że w przypadku badania podłużnego zmienna ***G*** przyjmuje jedną, stałą wartość, ponieważ w badaniu uczestniczą osoby pochodzące z tej samej generacji. W przypadku badania poprzecznego stałą wartość ma zmienna ***T***, ponieważ pomiaru zmiennej zależnej dokonuje się w tym samym czasie we wszystkich badanych grupach. Natomiast w przypadku badania ukośnego stałą wartość posiada zmienna wieku ***W***.

Ograniczenia. Nietrudno dostrzec, że plan badania podłużnego nie pozwala na kontrolę czynnika ***T***, ponieważ pomiar zmiennej zależnej odpowiadający różnym poziomom czynnika ***W*** wiąże się zarazem z określonymi poziomami czynnika ***T***. Z podobnym ograniczeniem trafności wewnętrznej mamy do czynienia w przypadku planu badania poprzecznego, gdzie nie jest możliwa kontrola czynnika ***G***, ponieważ pomiar zmiennej zależnej odpowiadający różnym poziomom czynnika ***W*** wiąże się jednocześnie z określonymi poziomami czynnika ***G***. W przypadku badania ukośnego, analogicznie, problem polega na wzajemnym powiązaniu określonych poziomów czynnika ***T*** z poziomami czynnika ***G***. Zatem we wszystkich trzech przypadkach badacz stoi w obliczu trudności rozdzielenia wpływu dwóch spośród trzech możliwych źródeł wariancji, podczas gdy trzecie posiada wartość stałą (co z kolei ogranicza zakres możliwych uogólnień, a więc tym samym trafność zewnętrzną tradycyjnych strategii badania rozwoju). Brak możliwości określenia, na ile ogólna wariancja wyników zależy od jednego, a na ile od drugiego z trzech postulowanych przez Schaie'go czynników sprawia również, że niemożliwe jest określenie natury ich związku, w sytuacji, gdy działają one jednocześnie – czy ma on charakter addytywny czy interakcyjny. Ten problem pozwalają rozwiązać w pewnym zakresie sekwencyjne strategie badania (zob. następny podrozdz.).

Decydując się zatem na wybór strategii tradycyjnych, badacz powinien być przede wszystkim świadomy ich ograniczeń. Ponadto, chcąc określać związki zmiennej zależnej z wiekiem, powinien mieć mocne podstawy teoretyczne i (lub) empiryczne, aby przyjąć brak wpływu różnic generacyjnych (badanie po-

Blok rozszerzający 5.1. **Najbardziej wydajny plan badania według Schaie'go**

Jednym z ważniejszych pytań, które zadaje sobie badacz, planując przyszłe badanie, dotyczy wyboru właściwej strategii badania. Oczywiście typ i charakter badania w zasadniczej mierze zależy od konceptualizacji jego przedmiotu, określenia jego natury. Wtedy, gdy badanie sprowadza się do próby określenia związku między procesem rozwoju a jakimś indeksem czasu ujmowanym w kategoriach zmiennej niezależnej, rzecz sprowadza się do wyboru właściwego planu badania. Generalnie, preferuje się badania w układzie podłużnym (tradycyjnym i sekwencyjnym), ponieważ tylko w tym przypadku badacz ma możliwość pomiaru najbardziej istotnych z punktu widzenia badania rozwoju **zmian związanych z wiekiem** oraz określenia międzyosobniczych różnic w obrębie zmian wewnątrzosobniczych. Układy poprzeczne (tradycyjne i sekwencyjne) umożliwiają identyfikację jedynie **różnic związanych z wiekiem**. Autor koncepcji badań sekwencyjnych proponuje następującą receptę na najbardziej efektywny plan badań rozwojowych:

1) Utwórz, na zasadzie doboru losowego, grupy osób badanych, reprezentatywne dla uwzględnionych w badaniu generacji, oraz dokonaj we wszystkich grupach pomiaru zmiennej zależnej w czasie t_1 (pomiar 1.1).
2) Dokonaj drugiego pomiaru zmiennej zależnej w czasie t_2, w odniesieniu do jak największej liczby osób badanych w czasie t_1 (pomiar 1.2).
3) Utwórz nowe grupy osób badanych, reprezentujące generacje, do których należą osoby, które były badane w czasie t_1 oraz jedną nową grupę, reprezentującą nową, najmłodszą generację oraz dokonaj pomiaru we wszystkich grupach w czasie t_2 (pomiar 2.2).
4) Dokonaj trzeciego pomiaru zmiennej zależnej w czasie t_3, w odniesieniu do jak największej liczby osób badanych w czasie t_1 i t_2 (pomiar 1.3).
5) Dokonaj drugiego pomiaru zmiennej zależnej w czasie t_3, w odniesieniu do jak największej liczby osób badanych w czasie t_2 (pomiar 2.3).
6) Utwórz nowe grupy osób badanych, reprezentujące generacje, do których należą osoby, które były badane w czasie t_2 oraz jedną nową grupę, reprezentującą nową, najmłodszą generację, po czym dokonaj pomiaru we wszystkich tych grupach w czasie t_3 (pomiar 3.3).

Tego rodzaju konstrukcja planu badania pozwala na dokonywanie analiz w różnych układach (poprzecznym – pomiary 1.1, 2.2 i 3.3 – oraz podłużnym – pomiary 1.1, 1.2, 1.3 oraz 2.2 i 2.3). Analizę w układzie generacyjno-sekwencyjnym dla dwóch różnych generacji, ale tych samych przedziałów wieku umożliwia porównanie wyników uzyskanych w pomiarach 1.1–1.2 oraz 2.2–3.3. Z kolei porównanie wyników uzyskanych w pomiarach 1.3 i 3.3 pozwala określić znaczenie czynnika praktyki i doświadczenia związanego z narzędziem pomiaru oraz rolę czynnika wykruszania się osób badanych („wypadania", z różnych względów, części osób z cyklu badań sekwencyjnych, co wpływa na mniejszą reprezentatywność grup badanych).

przeczne) lub różnic związanych z czasem badania (badania podłużne) na zmienną zależną. W przypadku badań ukośnych powinien dysponować argumentami pozwalającymi wykluczyć wpływ różnic związanych z czasem badania i/lub generacją na zmienną zależną.

5.2.3. Strategie sekwencyjne

Najogólniej mówiąc, w badaniach sekwencyjnych łączymy strategie tradycyjne (poprzeczne, podłużne i ukośne) w jedno postępowanie, w ramach którego można kontrolować różnice w zakresie wieku życia (W), przynależności generacyjnej (G) i czasu badania (T) w ich wpływie na badaną przez nas zmienność jakiejś cechy w rozwoju człowieka (R). Można powiedzieć, że tradycyjne strategie są w gruncie rzeczy szczególnymi przypadkami strategii sekwencyjnych. Występują one w różnych układach, w zależności od stosowanej przez nas odmiany planu badań sekwencyjnych.

Badanie **generacyjno-sekwencyjne** (GS) sprowadza się do złożenia dwóch lub większej liczby sekwencji podłużnych, obejmujących te same poziomy wieku, gdzie grupy badane reprezentujące nie jedną, ale dwie lub więcej generacji, są poddawane co najmniej dwukrotnemu pomiarowi zmiennej zależnej.

Badanie **czasowo-sekwencyjne** (CS) polega z kolei na złożeniu dwóch lub większej liczby badań poprzecznych obejmujących te same poziomy wieku. W odróżnieniu więc od tradycyjnego badania poprzecznego, zmienna czasu badania nie ma w tej strategii jednej stałej wartości (nie dotyczy jednego wspólnego dla wszystkich grup badanych czasu badania), ale co najmniej dwie. W ten sposób można porównać wielkość różnic związanych z wiekiem dla dwóch albo większej liczby czasów badania.

Natomiast badanie **poprzecznie-sekwencyjne** (**PS**) stanowi swego rodzaju rozwiniętą wersję badania ukośnego, która pozwala na kontrolę dwóch uwikłanych wzajemnie, w przypadku badań ukośnych, źródeł wariancji wyników: przynależności do określonej generacji i czasu badania. W badaniu ukośnym wszystkie badane grupy różnią się między sobą jednocześnie pod względem wartości, jakie przyjmują zmienna generacji, jak i zmienna czasu badania. W badaniu poprzecznie-sekwencyjnym wartości, jakie przyjmują te zmienne, są reprezentowane we wszystkich możliwych kombinacjach w grupach badanych, co pozwala określić efekty główne obu czynników, jak również interakcji między nimi.

Przykłady trzech prostych układów sekwencyjnych reprezentujących typ strategii generacyjno-sekwencyjnej, czasowo-sekwencyjnej oraz poprzecznie-sekwencyjnej są zamieszczone w tabeli 5.1 w postaci zaznaczonych komórek tabeli.

Badanie **GS** reprezentują komórki zaznaczone w jej górnym prawym rogu. Ten układ pozwalał porównać **zmiany związane z wiekiem** od 60 do 70 lat, w trzech grupach reprezentujących generacje osób urodzonych w roku 1910, 1920 i 1930, co wymaga czterech pomiarów zmiennej zależnej w latach 1970, 1980, 1990 i 2000.

Badanie **CS** jest reprezentowane przez komórki zaznaczone w górnej lewej części tabeli 5.1. W tym przypadku plan badania zakłada porównanie **różnic związanych z wiekiem** 20 i 30 lat, w trzech momentach badania, tj. w latach 1940, 1950 i 1960, w odniesieniu do grup badawczych reprezentujących generacje osób urodzonych w roku 1910, 1920, 1930 i 1940.

Badanie **PS** reprezentują komórki zaznaczone w środkowej dolnej części tabeli 5.1. W tym przykładzie pomiar zmiennej zależnej powinien być przeprowadzony dwukrotnie (w 1990 i 2000 r.), dla trzech porównywanych grup, reprezentujących generacje osób urodzonych w roku 1950, 1960 i 1970.

Tym, co łączy układy tradycyjne i sekwencyjne, jest problem liniowej zależności między zmiennymi ***G***, ***T*** i ***W***, założonymi w **Ogólnym Modelu Rozwoju** Schaie'go. Polega on na tym, że nie można jednocześnie kontrolować wszystkich trzech zmiennych. Ograniczeniem wszystkich strategii sekwencyjnych jest zatem pozostawienie jednej zmiennej poza kontrolą (*G* lub *T*). Wymaga to przyjęcia założenia, że wpływ owego trzeciego czynnika jest równy zeru. Podobnie jak w przypadku strategii tradycyjnych, badacz powinien zatem posiadać istotne powody dla przyjęcia takiego założenia.

Należy nadmienić, że problem liniowej zależności między czynnikami założonymi w OMR nie wyczerpuje listy rozmaitych wątpliwości i problemów związanych z badaniem rozwoju w związku z czasem. Przegląd szczegółowych zagadnień w tej dziedzinie przedstawił w polskiej literaturze Trempała (2002c, 2004a), zwracając uwagę na złożoność kategorii czasu i związane z tym problemy na kolejnych etapach procesu badawczego, którego przedmiotem jest rozwój człowieka.

5.3. ANALIZA DANYCH O ROZWOJU: ANALIZA RÓŻNIC, ANALIZA KORELACJI, DOPASOWANIE MODELI

Zdecydowana większość badań rozwojowych dotyczy problemu zmian, jakim podlega poziom organizacji zachowania i psychiki w związku z czasem. Gdy hipotezy badawcze dotyczą zmian rozwojowych w perspektywie populacji, to zainteresowanie badacza ogniskuje się na kwestii przeciętnej krzywej wzrostu. Badacz chce się w szczególności dowiedzieć, jaki jest kierunek zmian rozwojowych oraz jaka jest ich wielkość. Przebiegi zmian rozwojowych mogą mieć charakter monotoniczny (wzrastający lub opadający), wielokierunkowy albo mogą wykazywać stabilizację. W wielu przypadkach dają się również ująć w kategoriach funkcji określającej związek badanej zmiennej z czasem. Charakter i natura statystyk opisujących ową funkcję zależą od jej złożoności. Gdy miary przeciętne w sposób liniowy wzrastają (lub opadają) wraz z wiekiem, to ich wielkość i kierunek da się wyrazić w kategoriach nachylenia funkcji liniowej. Gdy ów związek nie ma charakteru liniowego, problem jest bardziej złożony.

Częstą praktyką badawczą jest porównywanie miar przeciętnych dla określonych poziomów wieku, bez rozstrzygania natury funkcji opisującej związek badanej zmiennej i wieku. Z tego typu sytuacją mamy do czynienia szczególnie często w przypadku układów eksperymentalnych, w których stosuje się zazwyczaj analizę wariancji pozwalającą rozstrzygnąć, czy zmienna niezależna wpływa na zmienną zależną oraz umożliwiającą ocenę istotności statystycznej różnic w odniesieniu do założonych w badaniu różnych poziomów zmiennej niezależnej (np. wieku). W planach nieeksperymentalnych stosuje się zazwyczaj analizy o charakterze korelacyjnym, co jest zrozumiałe i naturalne, w związku z brakiem możliwości testowania hipotez o związkach przyczynowo-skutkowych[6]. Pro-

[6] Oczywiście w planach o charakterze korelacyjnym stosuje się również metody, które pozwalają testować modele dotyczące związków przyczynowo-skutkowych między zmiennymi (me-

Tabela 5.2. Rozkład częstotliwości dychotomicznych wartości zmiennych P i C poddanych dwukrotnemu pomiarowi w czasie t_1 i t_2 (P_1 i P_2 oraz C_1 i C_2).

		P_2 +	P_2 −
P_1	+	100	100
	−	100	100

400

		C_1 +	C_1 −
P_1	+	100	100
	−	100	100

400

		C_2 +	C_2 −
P_1	+	100	100
	−	100	100

400

		C_1 +	C_1 −
P_2	+	100	100
	−	100	100

400

		C_2 +	C_2 -
P_2	+	100	100
	−	100	100

400

		C_2 +	C_2 −
C_1	+	100	100
	−	100	100

400

Tabela 5.3. Trzy warianty danych, przedstawiające frekwencje wszystkich możliwych układów dychotomicznych wartości zmiennych P i C zawartych w tab. 5.2, które generują brak korelacji liniowej.

		C ++	C +−	C −+	C −−
P	++	5	35	35	25
	+−	35	25	25	15
	−+	40	20	20	20
	−−	20	20	20	20

400

		C ++	C +−	C −+	C −−
P	++	25	25	25	25
	+−	25	25	25	25
	−+	25	25	25	25
	−−	25	25	25	25

400

		C ++	C +−	C −+	C −−
P	++	50			50
	+−		50	50	
	−+		50	50	
	−−	50			50

400

blem w tym, że bardzo często badacz, chcąc stosować mocniejsze, parametryczne narzędzia analizy statystycznej, zakłada liniowy charakter związku między analizowanymi zmiennymi, gdy w rzeczywistości ów związek jest nieliniowy. Jest to w wielu przypadkach spowodowane swoistą modą i bezkrytyczną tendencją do stosowania „najsilniejszych" i najbardziej zaawansowanych procedur analizy statystycznej. Postawa tego rodzaju jest o tyle zrozumiała, że owe procedury pozwalają wydobyć więcej informacji o przedmiocie badania niż proste metody nieparametryczne. Nie należy jednak zapominać o zestawie istotnych założeń, które muszą być spełnione, aby je zasadnie stosować.

Ponadto metody analizy statystycznej oparte na założeniu o liniowym charakterze związków między zmiennymi bardzo często nie pozwalają na identyfikację faktycznie istniejących związków, właśnie dlatego, że mają one charakter nieliniowy. Interesujący przykład tego rodzaju sytuacji był przedmiotem analiz Magnussona i Bergmana (1988). Przyjmijmy, że dysponujemy zbiorem danych, który obejmuje wartości dwóch zmiennych, będących przedmiotem dwukrotnego pomiaru w czasie t_1 i t_2, w grupie liczącej 400 osób badanych. Załóżmy, że po dokonaniu dychotomizacji owych wartości okazało się, że liczebności wartości powyżej i poniżej średniej dla obu zmiennych i obu pomiarów są dokładnie takie same (zob. tab. 5.2). Gdyby zastosować do oceny siły związku między tymi zmiennymi tradycyjne miary korelacji liniowej, okazałoby się, że dla wszystkich możliwych dwójkowych porównań korelacja byłaby zerowa.

Jednak jakościowa w swym charakterze analiza frekwencji wartości, jakie przyjmują zmienne P i C mierzone w czasie t_1 i t_2 (P_1 i P_2 oraz C_1 i C_2), w odniesieniu do tego samego zbioru danych mogłaby doprowadzić do zupełnie innego wniosku. Dane zawarte w tabeli 5.2 można bowiem przedstawić w postaci trzech hipotetycznych rozkładów frekwencji określonych związków między dychotomicznymi wartościami tych zmiennych (zob. tab. 5.3).

Jedynie układ frekwencji przedstawiony w środkowej części tabeli 5.3, gdzie oczekiwane liczebności

toda równań strukturalnych). Należy jednak pamiętać zawsze o tym, że są to modele, które – jak już wspomnieliśmy – nie rozstrzygają o tym, czy te związki rzeczywiście istnieją. Ponadto fakt, że określony model dobrze „pasuje" do danych, nie przesądza o tym, że inny model tych związków o podobnym stopniu „dopasowania" nie jest możliwy.

pokrywają się z „rzeczywistymi" (czyli n = 25), potwierdzałby brak korelacji liniowej. Dwa pozostałe układy wyraźnie wskazują na takie związki. W przypadku układu przedstawionego w lewej części tabeli 5.3 mamy do czynienia z wyższą od oczekiwanej częstotliwością związku między wyższymi od przeciętnej (w obu pomiarach) wartościami zmiennej C oraz wartościami zmiennej P (poniżej przeciętnej w pierwszym pomiarze i powyżej przeciętnej w drugim pomiarze). Układ po prawej stronie tabeli 5.3 przedstawia jeszcze wyraźniej tego typu związki. Ten hipotetyczny przykład pokazuje, że nie zawsze należy przedkładać analizy oparte na modelach liniowych nad te bardziej jakościowe i mniej „twarde", takie jak analiza skupień, konfiguracyjna analiza frekwencji itd. (Olejnik 1995; Olejnik, Niemczyński 1997). Magnusson i Bergman, będący zwolennikami metodologicznego podejścia zorientowanego na osobę (*person-oriented approach*), stwierdzają, że, generalnie rzecz ujmując, tego rodzaju analizy są bardziej zasadne w dominującym obecnie na gruncie psychologii rozwoju człowieka paradygmacie interakcyjnym. Zwracają oni uwagę na znaczenie całościowego ujęcia jednostki w jej relacjach z otoczeniem oraz na potrzebę badania szczególnych, specyficznych dla jednostki interakcji, w jakie wchodzą ze sobą rozmaite zmienne opisujące w systemowy i całościowy sposób jednostkę w jej wielowymiarowych związkach z otoczeniem (Bergman 2002; Bergman i in. 2000; Bergman, Magnusson, El-Khouri 2003; Magnusson 1990; Magnusson, Stattin 2006).

Dylemat, przed jakim stoi badacz decydując się na wybór tej czy innej metody analizy statystycznej, znalazł swój wyraz w dyskusji, której uczestnikami byli między innymi Warner Schaie i Paul Baltes, z jednej strony, oraz John Horn i Jack MacArdle – z drugiej. Dyskusja dotyczyła kwestii metody analizy statystycznej adekwatnej do natury sekwencyjnych planów badania, przedstawionych wcześniej (Baltes, Reese, Nesselroade 1977; Schaie, Baltes 1975; Horn, Donaldson 1976; Horn, McArdle 1980). W pierwszych wersjach swojego **Ogólnego Modelu Rozwoju**, Schaie zakładał eksplanacyjny charakter strategii sekwencyjnych, a w związku z tym, w swoich własnych badaniach sekwencyjnych (*Seattle Longitudianl Study*), których przedmiotem były zmiany inteligencji psychometrycznej postępujące wraz wiekiem, stosował jednozmiennową analizę wariancji (ANOVA). Analizy dokonane przez Schaie'go były podstawą do zakwestionowania tezy o nieuniknionym starzeniu się inteligencji psychometrycznej w dorosłości. Jak wiadomo, Schaie twierdził, że stwierdzane w różnych badaniach różnice związane z wiekiem w zasadniczej mierze, paradoksalnie, nie są wynikiem wpływu wieku, ale generacji (Schaie 1979). Horn i Donaldson (1976), broniąc obowiązującego wcześniej punktu widzenia, twierdzili, że tezy Schaie'go są w dużej mierze konsekwencją przyjęcia błędnego modelu analizy statystycznej, który jest nieuprawniony na gruncie planów nieeksperymentalnych, do których należą strategie sekwencyjne. W swoich analizach badacze ci stosowali model analizy korelacyjnej, a dokładniej Ogólny Model Liniowy, który stanowi obecnie preferowany sposób analizy statystycznej danych o charakterze korelacyjnym (Horn, McArdle 1980). Odpowiadając na zarzuty swoich oponentów, Schaie i Hertzog (1982) przyznają, że jednozmiennowa analiza wariancji rzeczywiście nie jest metodą analizy statystycznej, której użycie da się w sposób przekonywujący uzasadnić na gruncie quasi-eksperymentalnych planów sekwencyjnych. W istocie rzeczy ANOVA jest szczególnym przypadkiem wielozmiennowej analizy regresji, odnoszącym się do ortogonalnych planów eksperymentalnych z wyrażonymi na skali nominalnej poziomami czynnika eksperymentalnego (zmiennej niezależnej). Schaie przyznał również, iż w nadmierny sposób koncentrował się na globalnej wymowie testu *F*, pozwalającego określić istotność statystyczną efektów głównych, pomijając kwestię efektów szczegółowych, szacowanych metodą kontrastów *a priori* i *a posteriori* dotyczących różnych poziomów czynników głównych. Jednozmiennowa analiza wariancji (ANOVA) nie jest również najlepszą metodą analizy statystycznej w badaniach, w których problemy definiowane są w kategoriach układów wielozmiennowych, z czym Schaie miał do czynienia w swoich własnych badaniach.

Schaie (1979) zwraca jednak uwagę na to, że alternatywna metoda analizy statystycznej zaproponowana przez Horna, Donaldsona i McArdle'a ma również swoje braki. Ich pokazanie wymaga jednak przedstawienia statystycznego modelu liniowego efektów addytywnych, w ramach którego można ująć dane uzyskiwane w kontekście planów sekwencyjnych. Odnosząc się do tabeli 5.1, można przyjąć, że przeciętne w populacji dla zmiennej zależnej, odpowiadające poszczególnych komórkom, można przedstawić w postaci równania:

$$\mu_{ijk} = \mu + \alpha_i + \beta_j + \gamma_k$$

μ – średnia dla populacji
α – efekt wieku i
β – efekt generacji j
γ – efekt czasu badania k

Jednak kompletny model opisujący wszystkie możliwe warianty powinien uwzględniać również efekty interakcji między trzema czynnikami α, β i γ, a więc powinien być wyrażony w postaci równania:

$$\mu_{ijk} = \mu + \alpha_i + \beta_j + \gamma_k + (\alpha\beta)_{ij} + (\alpha\gamma)_{ik} + (\beta\gamma)_{jk} + (\alpha\beta\gamma)_{ijk}$$

Model liniowy proponowany przez Horna i McArdle'a (1980) nie rozwiązuje podstawowego problemu liniowej zależności między efektami α, β i γ. Podobnie jak w przypadku tradycyjnej analizy wariancji ANOVA, niezbędne jest założenie „zerowego" wpływu jednego z trzech efektów głównych, by móc oszacować pozostałe dwa. Co więcej, model efektów addytywnych wymaga przyjęcia dodatkowego założenia o braku interakcji między α, β i γ (Schaie, Hertzog 1982).

Można przyjąć, że kwestia wyboru właściwego modelu analizy statystycznej jest zawsze złożona i trudna do rozstrzygnięcia. Wydaje się, że zasadnicze znaczenie dla jej rozwiązania ma zawsze rodzaj zadawanych pytań badawczych, charakter przyjętego planu badania, stosowanych narzędzi pomiaru oraz specyfika uzyskanych wyników (Trempała 2004a). Z tego punktu widzenia rzecz ujmując, można zaryzykować tezę, że o wyrafinowaniu metodologicznym badania nie decyduje charakter stosowanych narzędzi analizy statystycznej, ponieważ z założenia, nie są one ani lepsze, ani gorsze, tylko ich odpowiednie albo nieodpowiednie (a niekiedy wręcz nieodpowiedzialne) stosowanie. Niezbędna jest zawsze świadomość metodologiczna badacza oparta na wiedzy o zaletach i wadach proponowanych sposobów analizy statystycznej oraz na znajomości założeń, które muszą być spełnione, by z tych sposobów korzystać (Bergman 1992).

5.4. PROBLEMY ETYCZNE W BADANIACH NAD ROZWOJEM PSYCHICZNYM

Poza rzetelnością naukową przed każdym badaczem stają nie mniej ważne kwestie natury etycznej, do których przywiązujemy w psychologii coraz większą wagę. Problemy moralne wynikają z tego, że w psychologii badamy istoty żywe, ludzi oraz oddychające i czujące zwierzęta. Standardy etyczne powinny być brane pod uwagę w sposób szczególny w badaniach nad rozwojem człowieka w ciągu życia.

Wytyczne w sprawie etycznego postępowania w diagnostyce, terapii i badaniach naukowych publikowane są przez stowarzyszenia psychologów. Podstawowym i aktualnie jedynym oficjalnym dokumentem określającym standardy etyczne w polskiej psychologii jest *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa* Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (1994)[7]. Wykorzystujemy również zasady etyczne publikowane przez Amerykańskie Stowarzyszenie Psychologów (American Psychological Association, 2002). Materiały na ten temat są dostępne na stronach internetowych tych organizacji.

Zaleca się, aby każdy projekt badawczy przed jego rozpoczęciem został poddany kompleksowej ocenie w celu ustalenia, czy w planowanych badaniach pojawiają się problemy natury etycznej. W niektórych psychologicznych ośrodkach naukowych w naszym kraju funkcjonują niezależne i bezstronne komisje etyczne, od których oceny uzależnia się podjęcie badań jako zgodnych z zasadami etycznego postępowania. Dalej omawiamy najważniejsze z tych zasad, którymi należy kierować się w planowaniu i prowadzeniu badań naukowych.

Wyjaśnienie charakteru badań. Badacz jest zobowiązany poinformować badanego o podstawowych cechach badania, o tym, na czym będą one polegały, o wszystkich potencjalnych niedogodnościach i ewentualnych szkodach, jakich może doznać osoba badana. Badacz powinien również udzielić odpowiedzi i wyjaśnień we wszystkich sprawach związanych z badaniem, o które pyta ich uczestnik.

Informacja o badaniach musi być przedstawiona w formie zrozumiałej dla laika, ale równocześnie w sposób, który nie lekceważy potrzeb poznawczych osób biorących udział w badaniach. Warunek udzielenia uczestnikom odpowiedzi może być kłopotliwy, szczególnie wtedy, gdy pytania dotyczą celu badań lub spraw, które mogą ujawnić ukrywany przez badacza zamiar badawczy. Ujawnienie celu w badaniach psychologicznych często jest równoznaczne z pozbawieniem ich sensu. Wiedza o celu badań może bowiem hamować naturalne reakcje badanych. Dopuszczalne w takich przypadkach jest mówienie o celu badań zgodnie z prawdą, ale w terminach na tyle ogólnych, aby nasza odpowiedź nie ujawniała osobom badanym właściwego ich celu. Uczestnik powinien jednak być powiadomiony o właściwym celu w rozmowie po zakończeniu badań.

[7] Od 1 stycznia 2006 r. obowiązuje *Ustawa o zawodzie psychologa*. Niestety, jej wady spowodowały poważne trudności w jej wdrożeniu i w praktyce prawo to okazało się martwe, ze szkodą dla środowiska polskich psychologów.

Uzyskanie świadomej zgody od uczestników badań. Po przekazaniu podstawowych informacji na temat badania musimy uzyskać zgodę na uczestnictwo w nim. Etyczne procedury wymagają, aby badacz szanował prawo osoby do odmowy udziału w badaniach oraz do wycofania się z dalszego w nich uczestnictwa w dowolnej chwili.

Zgoda na udział w badaniach musi mieć świadomy charakter. Można przyjąć, że zgoda dorosłych uczestników, poinformowanych przez nas o charakterze badania jest świadoma. W pewnych jednak przypadkach (np. w badaniu dzieci) poza zgodą badanego wymagana jest wcześniej zgoda – najlepiej na piśmie – prawnego opiekuna (rodziców), po poinformowaniu go o celu badań. W tym przypadku również wymagane jest poszanowanie prawa do odmowy i wyrażenia sprzeciwu. Na przeprowadzenie badań w szkołach lub placówkach opiekuńczych musimy uzyskać zgodę od władz tych instytucji, podporządkowując się obowiązującym w nich zasadom.

Etap pozyskania zgody na uczestnictwo w badaniach jest równocześnie etapem zawarcia umowy między prowadzącym badanie a jego uczestnikiem. Umowa ta określa obowiązki obojga. Badacz musi pamiętać, że, respektując prawa osoby badanej, jest zobowiązany dotrzymać obietnic i zobowiązań, jakie złożył w umowie z badanym.

Prawo do prywatności i poufność informacji. Uczestnik musi mieć zagwarantowane prawo do anonimowości i poufności informacji na swój temat, pozyskanych w trakcie badań.

Wszelkie dane osobowe, także wyniki badań danej osoby, mogą być przetwarzane i wykorzystane jedynie do celów naukowych, o ile umowa z daną osobą nie stanowiła inaczej (chodzi np. o wykorzystanie wyników badań do celów marketingowych). Dokumentacja badań musi być zabezpieczona przed dostępem do niej osób postronnych. W publikacjach wyników badań nie mogą pojawić się informacje pozwalające zidentyfikować osobę lub grupę osób badanych.

Szczególnie trudnym przypadkiem z etycznego punktu widzenia są badania psychologiczne docierające do treści doświadczeń indywidualnych, często bardzo intymnych, których osoba badana nie była i nie jest nawet po badaniach świadoma, lub też co do których nie zdawała sobie sprawy w chwili wyrażania zgody na uczestnictwo, że zostaną one ujawnione. Większość badań psychologicznych polega na „podpatrywaniu prywatności" osób badanych, na odkrywaniu tego, co jest niedostępne bezpośredniej obserwacji. Przyjmujemy, że specyfika badań psychologicznych jest powszechnie znana i wyrażenie zgody na udział w nich jest równoznaczne z wyrażeniem zgody przez osobę badaną na dotarcie przez badacza nawet do treści, których nie jest ona świadoma. Niemniej jednak badany powinien być powiadomiony o specyfice badań psychologicznych, szczególnie wtedy, gdy planujemy dotrzeć do nieświadomych treści doświadczeń osób badanych.

Zagwarantowanie warunków osobistego bezpieczeństwa. Badacz jest zobowiązany do ochrony badanych przed fizycznym lub psychicznym dyskomfortem, krzywdą i innymi szkodami, które mogą pojawić się jako konsekwencje uczestnictwa w badaniu.

W badaniach psychologicznych najczęściej stwarzamy zagrożenia związane ze szkodami psychicznymi, takimi jak zawstydzenie (bo nie rozwiązałem zadania; bo dałem się nabrać eksperymentatorowi), poczucie winy (bo wykonałem polecenie, które było niesprawiedliwe dla innych; bo ujawniłem fantazje na temat partnerów), niepokój (bo okazałem się gorszy od innych), a nawet poczucie zagrożenia (gdy manipulujemy warunkami stresu). Nie wszystkie negatywne konsekwencje emocjonalne dają się wyeliminować w badaniach psychologicznych. Czasami wręcz świadomie wzbudzamy różnego rodzaju emocje, np. wtedy, gdy chcemy poznać reakcje emocjonalne i sposoby radzenia sobie. Przewidując szkody, powinniśmy uprzedzić badanych o ewentualnych negatywnych konsekwencjach uczestnictwa w badaniach. Ponadto, zalecane jest przeprowadzenie rozmowy po badaniach (szczególnie po badaniach eksperymentalnych), obejmującej omówienie z osobami badanymi procedur badania, przepracowanie negatywnych emocji, a także usunięcie ewentualnych problemów, które pojawiły się w trakcie badań.

Na koniec warto wspomnieć, że wątpliwości natury etycznej mogą rodzić również badania, które spełniają przedstawione tu warunki. W polskiej literaturze problem ten podnosi Brzeziński (2006), wiążąc etyczność badań z rzetelnością naukową. Aby wykazać, że pogląd ten nie jest odosobniony, cytuje wypowiedź Rosenthala, który pisze: „Nikogo nie dziwi fakt, że badania narażające uczestników na niebezpieczeństwo budzą sprzeciw moralny. Okazuje się jednak, że wątpliwości natury etycznej mogą wiązać się również z przeprowadzeniem badań całkowicie bezpiecznych. Ich wątpliwa wartość etyczna wynika bowiem z braków i niedociągnięć wykorzystywanych w nich planów badawczych. (...) Etyczne uzasadnienie przeprowadzania jakichkol-

wiek badań jest tym mniejsze, im gorsza jest jakość wykorzystywanych w nich planów badawczych, im gorsza jest jakość przeprowadzanej analizy wyników i im gorszy jest sposób przedstawiania rezultatów badań" (za Brzeziński 2006, s. 25). Idąc tym tokiem rozumowania, można dodać, że wątpliwości etyczne mogą rodzić również badania naukowe, które spełniają tradycyjne kryteria waloryzacji etycznej postępowania badawczego oraz rzetelności naukowej, ale prowadzą do wyników uznanych za szkodliwe z punktu widzenia praktyki społecznej, np. niezgodnych z aktualnie obowiązującym prawem lub systemem wartości w danym kręgu kultowym.

Ponieważ moralność przenika wszystkie aspekty życia społecznego, problem etyczności badań naukowych dotyczy ich całości: relacji z badanym, ale i ze współpracownikami, a także wszystkich etapów procedury oraz osiągniętych wyników (zob. Brzeziński, Toeplitz-Winiewska 2004). Wszystkie aspekty naszych badań muszą być przemyślane i przedyskutowane w związku z aktualną umową społeczną, na temat tego, co jest moralne.

5.5. PODSUMOWANIE

Zjawisko rozwoju jest badane w różnych ujęciach. Badacze stosują odmienne podejścia związane z innymi założeniami metodologicznymi i epistemologicznymi, wykorzystują różne metody pomiaru oraz koncentrują uwagę na odmiennych wynikach badań, opisując inne aspekty, a w konsekwencji, różny zakres zjawiska rozwoju psychicznego.

W głównym nurcie współczesnych badań nad rozwojem człowieka zwracają uwagę dwa podstawowe podejścia badawcze: „skoncentrowane na zmiennych" (na właściwościach różniących wszystkie osoby) i „skoncentrowane na osobie" (na typach osób, różniących się specyficznymi konfiguracjami właściwości). Rozróżnienie to ujmuje najważniejsze kontrowersje metodologiczne, najczęściej dyskutowane współcześnie w badaniach nad rozwojem, w tym dotyczące podejścia statycznego i dynamicznego oraz paradygmatu ilościowego i jakościowego.

W odpowiedzi na pytanie, jak badać rozwój, dyskutowany jest problem rzetelności narzędzi pomiaru interesujących nas zmiennych oraz planów badawczych. W badaniach nad rozwojem stosujemy kanon narzędzi właściwych dla psychologii, które są jednak stosowane w ramach specyficznych planów badawczych. Mówiąc o planach badań rozwojowych, mamy na myśli ogólne strategie gromadzenia danych o rozwoju. Wyznaczają one postępowanie badacza oraz sposoby wnioskowania o zjawiskach rozwojowych na podstawie danych zgromadzonych w określony sposób.

Wyróżniamy trzy tradycyjne plany badań rozwojowych: poprzeczne, podłużne oraz ukośne. Schaie wykazał, że plany te obciążone są błędami pomiaru. W ramach Ogólnego Modelu Rozwoju wiązał je z nakładaniem się efektów przynależności do generacji, czasu badania oraz wieku życia w ich wpływie na badaną zmienność. Równocześnie zaproponował strategie sekwencyjne gromadzenia danych jako bardziej rzetelne w opisie zmian rozwojowych związanych z wiekiem osób badanych.

Po zgromadzeniu danych empirycznych na dany temat, za pomocą rzetelnych narzędzi i w ramach rzetelnych planów badawczych, stajemy przed problemem wyboru odpowiedniego modelu ich analizy. Musi być on dostosowany do właściwości zbioru danych i natury badanego zjawiska. Niewłaściwe (a niekiedy wręcz nieodpowiedzialne) rozstrzygnięcia na etapie wyboru modelu analizy statystycznej mogą być źródłem poważnych błędów we wnioskowaniu o przebiegu zmian rozwojowych.

Obok rzetelności naukowej, w ostatnim czasie przywiązujemy w badaniach psychologicznych coraz większą wagę do kwestii natury etycznej. Ponieważ moralność przenika wszystkie aspekty życia społecznego, problem etyczności badań naukowych dotyczy ich całości: relacji z badanym, ale i współpracownikami, wszystkich etapów procedury oraz osiągniętych wyników.

SŁOWA KLUCZOWE

Ogólny Model Rozwoju (OMR) – teoretyczna propozycja włączenia do przedmiotu badań nad genezą życia psychicznego zmian innych niż ontogenetyczne, w której zakłada się, że: (a) u podstaw rozwoju leżą trzy zasadnicze determinanty pozostające w związku z czasem chronologicznym: wiek, generacja oraz czas badania (Schaie); (b) nauka o rozwoju musi opisać i wyjaśnić przekształcenia w przejawach życia psychicznego, jakie dokonują w całym wymiarze życia indywidualnego, różnych gatunków oraz w kontekście różnych kultur (Goulet, Baltes).

paradygmat badawczy – określony zespół metod stosowanych w badaniu danej rzeczywistości.

podejście badawcze – ogół założeń teoretycznych i metodologicznych przyjmowanych przez badacza dążącego do poznania danej rzeczywistości.

różnice (międzyosobnicze) związane z wiekiem – różnice stwierdzane w porównaniach grup reprezentujących różne przedziały wieku, badanych jednokrotnie (badania poprzeczne) lub wiele razy (badania czasowo-sekwencyjne).

standard etyczny – norma uzgodniona społecznie, którą posługujemy się w ocenie etycznej postępowania (tu: postępowania badawczego).

zmiany (wewnątrzosobnicze) związane z wiekiem – zmiany stwierdzane w badaniach z ponawianym pomiarem zmiennej zależnej (podłużne, generacyjno-sekwencyjne) w odniesieniu do tych samych osób (grupy zależne) lub różnych osób, ale wywodzących się z tej samej generacji (grupy niezależne).

ZADANIA KONTROLNE

1) Wyjaśnij, dlaczego przeciętne wyniki pochodzące z dużej próby dzieci w „standardowym" środowisku nie rozjaśniają, lecz zaciemniają obraz dynamicznych praw rządzących zachowaniem.
2) Wymień podstawowe różnice między badaniami zorientowanymi na zmienne a badaniami zorientowanymi na osobę.
3) Wyjaśnij, dlaczego tradycyjne oraz sekwencyjne plany badawcze pozwalają jedynie identyfikować różnice/zmiany rozwojowe, a nie je wyjaśniać.
4) Określ, na czym polega podstawowa różnica między tradycyjnymi (podłużnymi, poprzecznymi, ukośnymi) a sekwencyjnymi strategiami badania rozwoju.
5) Wyjaśnij, dlaczego przyjęte w modelu Schaie'go trzy zmienne *W*, *G* i *T* nie są niezależne. Jakie są tego konsekwencje z punktu widzenia trafności strategii badania rozwoju wynikających z tego modelu?
6) Określ, jakie wątpliwości wywołuje stosowanie analizy wariancji do interpretacji wyników uzyskiwanych w badaniach sekwencyjnych.
7) Wymień podstawowe zasady, którymi należy się kierować w planowaniu i prowadzeniu badań naukowych w psychologii.

LITERATURA ZALECANA

Brzeziński J. (1996/2002). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN.

Brzeziński J. (red.) (2004). *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: WN PWN.

Olejnik M. (1995). Podejście zorientowane na osobę w badaniu rozwoju. *Kwartalnik Psychologii Rozwojowej, 4*, 3–8.

Straś-Romanowska M. (2007). Problemy badawcze psychologii rozwoju w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Psychologia Rozwojowa, 12* (3), 9–18.

II ROZWÓJ PSYCHICZNY CZŁOWIEKA W POSZCZEGÓLNYCH OKRESACH ŻYCIA

redakcja
Maria Kielar-Turska

6 OKRES PRENATALNY

Dorota Kornas-Biela

Celem rozdziału jest scharakteryzowanie pierwszego okresu rozwoju człowieka – od poczęcia do urodzenia – ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój jego układu nerwowego, zmysłów oraz przejawów wyłaniającej się psychiki ludzkiej, dla której trudno ustalić „godzinę zero", gdyż wszystko co dzieje się „tu i teraz" na kolejnych etapach rozwoju ma swoje formy wcześniejsze, których początek tkwi w procesie zapłodnienia (może być wyjaśnione w odniesieniu do historii życia danej osoby, ujętej w paradygmacie ciągu życia, a nawet i wcześniejszych generacji). Badania prowadzone przez ostatnich 30 lat za pomocą precyzyjnych technik medycznych ukazują dziecko prenatalne jako dynamicznie rozwijający się podmiot reagowania, orientacji, ekspresji, aktywny w interakcji ze środowiskiem wewnątrzmacicznym oraz społecznym, kompetentny w stosunku do wymagań i możliwości środowiska łonowego i wyposażony przy urodzeniu w umiejętności bogatsze niż tylko zestaw bezwarunkowych odruchów (Verny, Kelly 1981; Chamberlain 1998). Pojawianie się patologii rozwoju wskazuje na wagę przedkoncepcyjnych oraz pre- i perinatalnych czynników oraz na krytyczne znaczenie zdarzeń tego okresu dla całości życia człowieka. Szybko poszerzająca się wiedza o prenatalnym rozwoju doprowadziła do wyodrębnienia się psychologii prenatalnej (zob. Blok rozszerzający 6.1).

6.1. EMBRIONALNY OKRES ŻYCIA

Embrionalny okres życia człowieka obejmuje czas od zapłodnienia komórki jajowej przez plemnik do końca 8 tygodnia. Jest to okres organogenezy, czyli wykształcania się podstawowych struktur organizmu, ich organizacji i różnicowania. Genetycznie zaprogramowany wzorzec rozwoju pozwala rozpisać plan dokonujących się wtedy zmian na każdy dzień, bowiem w najwcześniejszym okresie wpływ czynników pozagenetycznych jest mniejszy.

6.1.1. Biologiczne warunki poczęcia

Zapoczątkowanie życia człowieka jest wynikiem pozytywnej kombinacji wielu czynników, z których podstawowym jest fakt, iż u kobiety raz na miesiąc na szczycie jej cyklu płodnego dojrzała komórka jajowa – oocyt (jeden z 400, które dojrzeją w trakcie jej życia) – jest zdolna w ciągu 24 godzin do zapłodnienia przez dojrzałą gametę męską (jedną z 200–500 mln zawartych w spermie, które mogą przetrwać w narządzie rodnym do kilku dni). Plemniki, pokonując kwaśne środowisko pochwy i przedzierając się przez śluz szyjki macicy (zmieniający swoje właściwości biochemiczne oraz konsystencję w zależności od fazy cyklu miesięcznego), poruszają się w górę (witka plemnika wykonuje kilkanaście ruchów na sekundę). Wspomagają się wzajemnie w tym „biegu", jak też konkurują ze sobą i zanim dotrą do komórki jajowej większość z nich ginie. Zarówno szybkość poruszania się, jak i przeżywalność plemników w drogach rodnych zależą od wielu czynników. Plemniki kierują się do jajowodu, reagując (wytwarzanymi przez własne DNA) receptorami „węchu" na substancję chemiczną wydzielaną przez czekającą tam komórkę jajową. Cieśnię jajowodu osiąga już tylko 10% plemników, a najbar-

Blok poszerzający 6.1. **Psychologia prenatalna**

Psychologia prenatalna powstała w wyniku intensywnego poszerzania się wiedzy o przebiegu i uwarunkowaniach rozwoju człowieka przed urodzeniem, o interakcjach ze środowiskiem fizycznym i społecznym w tym okresie oraz znaczeniu tego okresu dla całości jego życia. Już w 1924 roku Hans Gustaw Graber zwracał uwagę na konieczność uwzględniania prenatalnego okresu życia jako ważnego w całej biografii człowieka, ale dopiero w trakcie Światowego Kongresu Psychoanalitycznego w Wiedniu (26 VII 1971) powołano pierwszą grupę badawczą zajmującą się psychologią prenatalną – Studiengemeinschaft für Pränatale Psychologie, co uznano za datę powstania psychologii prenatalnej jako odrębnej dziedziny psychologii, a jej pierwszy przewodniczący, Graber, za swój pionierski wkład w rozwój tej dziedziny został nazwany „ojcem" psychologii prenatalnej. Towarzystwo to, działając obecnie jako The International Society for Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine, wydaje angielsko-niemiecki kwartalnik *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*. Dla rozwoju psychologii prenatalnej duże znaczenie miały publikacje Verny'ego (Verny, Kelly 1981) i Chamberlaina (1993, 1998), którzy w 1983 roku założyli towarzystwo funkcjonujące obecnie jako The Association for Pre- and Perinatal Psychology and Health. Wydaje ono kwartalnik *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*. Upowszechnianiem wiedzy z tego za-kresu zajmuje się również Organisation Mondiale des Associations pour l'Education Prenatale, która skupia kilkanaście organizacji krajowych i wydaje kwartalnik *Educazione Prenatale*. W Polsce od 1984 roku przez kilkanaście lat działała Sekcja Psychologii Prenatalnej przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym, a do rozwoju psychologii prenatalnej przyczynili się Fijałkowski i Kornas-Biela (Kornas-Biela 2002).

Psychologia prenatalna stawia sobie za cel: (a) opisanie (deskrypcję) i (b) wyjaśnienie (eksplanację) zmian, jakie zachodzą w różnych obszarach rozwoju (np. układu nerwowego, sensomotorycznego czy komunikacji społecznej) w prenatalnym okresie życia człowieka, a także (c) zastosowanie tej wiedzy (aplikację) w obszarze profilaktyki i terapii prenatalnej.

Psychologia prenatalna traktowana jest albo jako subdyscyplina psychologii rozwoju (Bielawska-Batorowicz 2006), albo jako dyscyplina psychologiczna o charakterze interdyscyplinarnym (Kornas-Biela 2007a, b). Obejmuje pierwszy etap życia człowieka, od poczęcia przez okres rodzenia się do pierwszych godzin, a nawet dni po urodzeniu, gdyż funkcjonowanie organizmu dziecka oraz jego zachowanie jest jeszcze bardzo uzależnione od czynników działających przed urodzeniem, a psychologia perinatalna nie rozwinęła się w odrębną subdyscyplinę – badania nad okresem okołourodzeniowym prowadzone są więc w strukturach lub przez osoby zajmujące się psychologią prenatalną. W ramach psychologii prenatalnej można wyróżnić nurty badań i refleksji wywodzące się z różnych podejść psychologicznych, np. psychoanalizy, psychologii dynamicznej (Kornas-Biela 2003), behawioralnej, psychobiologii, teorii uczenia się. Niestety, coraz częściej w obszarze określanym jako **psychologia prenatalna** lub **edukacja prenatalna** prezentowane są poglądy oraz proponowane praktyki (np. „terapii zranień" z okresu pre- i perinatalnego, *rebirthing*) bazujące na transpersonalnej koncepcji człowieka, astrologii, ezoteryzmie, właściwe ruchowi New Age, co szkodzi naukowemu podejściu do wczesnego etapu życia człowieka w psychologii.

dziej odporne, silne, chemicznie aktywne dostają się w pobliże komórki jajowej. Enzymy główki najbardziej skutecznego plemnika pomagają mu przedostać się przez kolejne warstwy otaczających ją komórek (Vaughan 1997).

Po wniknięciu główki plemnika zawierającej jądro komórkowe do komórki jajowej, uruchamia ona elektrochemiczny mechanizm uniemożliwiający przedostanie się innych plemników. W cytoplazmie komórki jajowej dokonują się procesy dopuszczające zbliżenie się do siebie i połączenie obu jąder, a tym samym zespolenie się 23 chromosomów matki z 23 chromosomami ojca (haploidalna liczba[1], w tym 22 autosomy i 1 chromosom płciowy), co trwa około 12 godzin. Proces ten, zwany zapłodnieniem, daje początek komórce – zygocie, która jako pierwsza komórka nowej istoty ludzkiej zawiera indywidualną, niepowtarzalną strukturę dziedziczenia (46 – diploidalną liczbę chromosomów stanowiących genom). W zygocie bowiem zostały określone wszystkie cechy dziedziczne, np. płeć, struktura i funkcje organizmu, wygląd zewnętrzny, predyspozycje fizyczne i psychiczne, podatność na choroby. Zapis wszystkich cech organizmu mieści się w mikroskopijnej wielkości gametach: w komórce jajowej wielkości 0,15 mm i o wadze nieco ponad 0,000 001 g, oraz w plemniku, który jest pięciokrotnie od niej mniejszy – mierzy 0,03 mm (jego witka jest pięciokrotnie dłuższa niż główka) – i 90 tys. razy lżejszy (zawartość główki to niemal wyłącznie jądro przenoszące

[1] Gamety są komórkami haploidalnymi, tzn. zawierają, w wyniku procesu mejozy, pojedynczą kopię każdego z autosomów oraz kopię chromosomów płciowych własnej płci.

DNA). Mikroskopijność tych struktur ilustruje fakt, iż komórki jajowe, z których powstała obecna ludność świata można by zmieścić w pudełku na buty, a plemniki – w naparstku (Rugh, Shettles 1988).

6.1.2. Embrionalny rozwój człowieka

Pierwszy miesiąc

Pierwszy tydzień. Zapłodniona komórka jajowa jest strukturą o samoorganizacji kodowanej – ma wbudowaną instrukcję budowy i funkcjonowania złożonego organizmu i do końca życia człowieka ta informacja będzie przekazywana komórkom potomnym. Każda z nich będzie miała te same cechy ludzkie i niepowtarzalne cechy charakterystyczne tylko dla tej jednej osoby. Pierwsze podziały i różnicowanie komórek dokonują się na poziomie mikroskopowym, ale już wtedy zarodek ludzki wchodzi w interakcję z wpływami środowiska i aktywnie je organizuje.

Około 30 godzin od zapłodnienia następuje proces zwany bruzdkowaniem – podział zygoty na dwie potomne, o tej samej wielkości i tym samym materiale dziedzicznym. Następny podział trwa tylko 12 godzin, dalsze następują jeszcze szybciej, a liczba komórek wzrasta według funkcji wykładniczej (2, 4, 8, 16, 32...). Zarodek, zwany w tym stadium morulą (podobny do jeżyny), ma nadal stałą średnicę 0,15 mm i przesuwa się wzdłuż jajowodu do jamy macicy. Od pierwszego podziału panuje ład – komórki (blastomery) ustawiają się w ściśle wyznaczonej pozycji, zgodnie z planami segmentacji i międzykomórkowej styczności, przekazując sobie sygnały biochemiczne. Embrion ludzki jest już organizmem wielokomórkowym, a blastomery tworzą uporządkowaną morfologicznie i funkcjonalnie całość.

Czwartego dnia istnieją już 64 komórki otoczone przejrzystą błoną. Wtedy to zarodek osiąga jamę macicy i dalsze podziały prowadzą do powstania blastuli (blastocysty) – kilkuset komórek, które gromadzą się na powierzchni, tworząc kulę wypełnioną pojawiającym się płynem. Gromadząca się na jednym biegunie warstwa komórek tworzy tarczę zarodkową (krążek blastodermy, z którego powstanie organizm zarodka), a z pojedynczej otaczającej blastulę warstwy komórek utworzą się błony płodowe i trofoblast[2]. Blastocysta wysyła do organizmu matki sygnał w postaci białka (gonadotropina kosmówkowa – hCG[3]), a w odpowiedzi progesteron matki przygotowuje endometrium do zagnieżdżenia. Rozpoczęta biochemiczna „konwersacja" między organizmem dziecka i organizmem matki będzie trwać i rozwijać się aż do jego urodzenia i może być kontynuowana przez karmienie piersią (Colombo 2002).

Między 7 a 9 dniem następuje zetknięcie zarodka z błoną śluzową, zwykle tylnej ściany macicy i rozpoczyna się proces jego powolnej implantacji. Nie jest poznany mechanizm przyjęcia zarodka przez organizm matki, lecz na poziomie komórkowym – chociaż jest on dla organizmu matki „ciałem obcym", immunologicznie odrębnym – ustanowiony zostaje między nimi „pakt o nieagresji" i rozpoczyna się stała kooperacja. Zarodek, żywiąc się glukozą z pękniętych naczyń włosowatych, podwaja swą wielkość każdego dnia.

W **drugim tygodniu**, w trakcie zagnieżdżania się w ściance macicy, zarodek ludzki przybiera kształt dysku utworzonego z pojedynczych warstw komórek tarczy zarodkowej, zwanych listkami zarodkowymi – zewnętrznej ektodermy i wewnętrznej endodermy, które rozdzielają tworzącą się jamę owodni (poszerzającej się przez całą **ciążę** i utrzymującej zanurzone w płynie owodniowym dziecko) oraz pęcherzyk żółtkowy (twór zanikający po 2 miesiącu, w którym powstają m.in. pierwotne krwinki i komórki rozrodcze). Ten proces grupowania komórek pełniących podobne funkcje w organizmie nazywa się gastrulacją, a embrion ludzki na tym etapie – gastrulą. Po 14 dniu komórki tracą totipotencję[4] i nie ma już możliwości powstania monozygotycznego (jednojajowego) bliźniactwa.

---

[2] Trofoblast (z gr. *trophé* – pokarm i *blastós* – kiełek, zarodek) to warstwa komórek, które we wczesnym stadium rozwojowym **zarodka** ssaków grupują się w warstwie zewnętrznej błon płodowych (**kosmówki**), wrastają w zmienioną ciążowo błonę śluzową macicy i dzięki enzymom nażerają jej naczynia krwionośne, skąd czerpią substancje odżywcze dla zarodka. Komórki trofoblastu tworzą tzw. sznury, a potem kosmki, które jako strukturalne i funkcjonalne elementy łożyska spełniają rolę odżywczą dla płodu, odpowiedzialną za tworzenie się **łożyska** oraz transportowane przez nie substancje odżywcze.

[3] Gonadropina kosmówkowa to hormon wydzielany od 8 dnia po zapłodnieniu przez zarodek, a potem przez łożysko. Jego zawartość zwiększa się, osiągając szczyt ok. 8 tygodnia ciąży. Jego zadaniem jest utrzymanie funkcji ciałka żółtego, które zostało utworzone w jajniku, w miejscu uwolnienia komórki jajowej, a następnie podtrzymywanie produkcji progesteronu. Oznaczenie hCG w moczu lub krwi kobiety jest metodą wykorzystywaną w testach ciążowych już tydzień po poczęciu dziecka.

[4] Totipotencja to zdolność pojedynczej komórki do zróżnicowania się w każdą komórkę organizmu. Zygota jest z definicji komórką totipotencjalną. Po wielu cyklach podziału, komórki totipotencjalne zaczynają się specjalizować, przekształcając się w komórki pluripotencjalne, które mogą się przekształcić w wiele typów komórek organizmu, a potem różnicują się w komórki multipotencjalne, z których wykształcają się komórki o specyficznej funkcji.

Tabela 6.1. Listki zarodkowe

Ektoderma	Mezoderma	Endoderma
– błony płodowe	– struna grzbietowa	– nabłonek układu pokarmowego i oddechowego
– nabłonki pokrywające ciało	– układ kostny i mięśniowy (układ ruchu)	– gruczoły trawienne (wątroba, trzustka)
– naskórek, paznokcie, włosy	– układ krwionośny i limfatyczny	– grasica, tarczyca
– gruczoły potowe i ślinowe	– tkanka łączna i podskórna	– cewka moczowa
– szkliwo zębów	– układ rozrodczy	– pochwa
– układ nerwowy i narządy zmysłu (np. soczewka i rogówka oka)	– nerki	

Na początku **trzeciego tygodnia** (15 dzień) następuje liniowe ugięcie ektodermy i tworzy się tzw. smuga pierwotna, wyznaczająca oś formującego się ciała. Między dwoma listkami zarodkowymi tworzy się trzeci, środkowy – mezoderma. Embrion ludzki ma już 2,5 mm długości i kształt gruszki. Rozpoczyna się organogeneza, powstają zaczątki układu nerwowego[5]. W 19 dniu wzdłuż smugi pierwotnej pojawia się rynienka nerwowa złożona z neuroblastów (pierwotnych neuronów) i parzyste zawiązki 33 kręgów (somity), a 20 dnia widoczny jest już zaczątek mózgu i oczu. W 21 dniu rynienka zaczyna się zamykać, powstają pierwsze komórki ośrodkowego układu nerwowego i trzy pierwotne pęcherzyki mózgowe (tyło-, śród- i przodomózgowie). Od 21 dnia pracuje cewa sercowa, a jej skurcze można uznać za formę pierwszych ruchów i współpracy nerwowo-mięśniowej. Unerwiona struktura, dzięki podjęciu swych funkcji, doskonali się i dojrzewa.

Czwarty tydzień to ważny okres: brzegi rynienki zwijają się i powstaje rurkowata cewa nerwowa. W 25 dniu serce pulsuje już rytmicznie, przesuwając krew w jednym kierunku. Krąży ona między zarodkiem, woreczkiem żółtkowym i wytworzoną pępowiną. Jednocześnie tworzy się zamknięty system naczyń krwionośnych. Pojawiają się też zawiązki nerek, wątroby, trzustki, pęcherzyka żółciowego, żołądka, jelit, płuc, tarczycy, kończyn, oczu, uszu i nosa oraz otwór ustny. Komórki płciowe z woreczka żółtkowego przenoszą się do grzebienia płciowego, gdzie powstaną z nich jajniki lub jądra. Od 28 dnia powstaje zalążek oka. Wytworzyły się już zaczątki 40 par mięśni położonych wzdłuż osi ciała. Rośnie pęcherz płodowy. Kończąc pierwszy miesiąc zarodek ludzki jest zwinięty w łuk, osiąga 5–6 mm długości (jest 10 tys. razy większy niż zygota), waży poniżej 1 g i składa się z kilku milionów komórek.

Drugi miesiąc

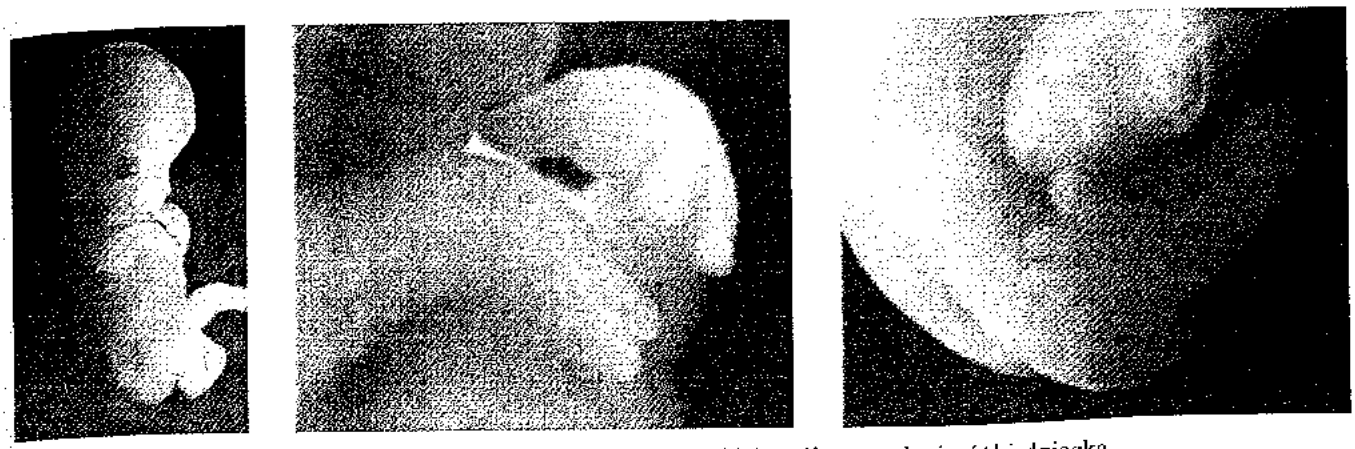
W ludzkim rozwoju 2 miesiąc jest okresem największej wrażliwości na działanie czynników uszkadzających, które mogą trwale zaburzyć rozwój, spowodować braki anatomiczne i doprowadzić do śmierci (powstałe w tym okresie zaburzenia nazywamy embriopatiami). Okres, w którym dana struktura lub funkcja pojawia się i różnicuje, jest dla niej okresem najbardziej **krytycznym**, dlatego ochrona przed szkodliwymi czynnikami (**teratogenami**) wymaga od matki największej czujności.

Tabela 6.2. Okresy krytyczne w organogenezie człowieka

Organ	Okres krytyczny dla formowania się obejmuje (włącznie)
Centralny układ nerwowy	3–6 tydz.
Serce	3–6 tydz.
Górne kończyny	4–7 tydz.
Dolne kończyny	4–7 tydz.
Oczy	4–8 tydz.
Ucho	4–9 tydz.
Zęby	6–8 tydz.
Podniebienie miękkie	6–9 tydz.
Zewnętrzne narządy płciowe	7–9 tydz.

Piąty tydzień to szczytowy okres neurogenezy i rozwoju układu nerwowego przez tworzenie synaps, które rozpoczyna się w rdzeniu kręgowym. Pojawiają się zawiązki dłoni i stóp. Około 31 dnia różnicują się ręce i barki, 33 dnia pojawiają się zarysy palców i zagłębienia uszne, a w tęczówce pigment. Głowa powiększa się i twarz nabiera bardziej ludzkiego wyglądu, zarysowuje się nos i szczęka.

[5] Stadium od 18 do 28 dnia określa się nazwą neurula, a proces tworzenia komórek nerwowych i glejowych – neurogeneza.



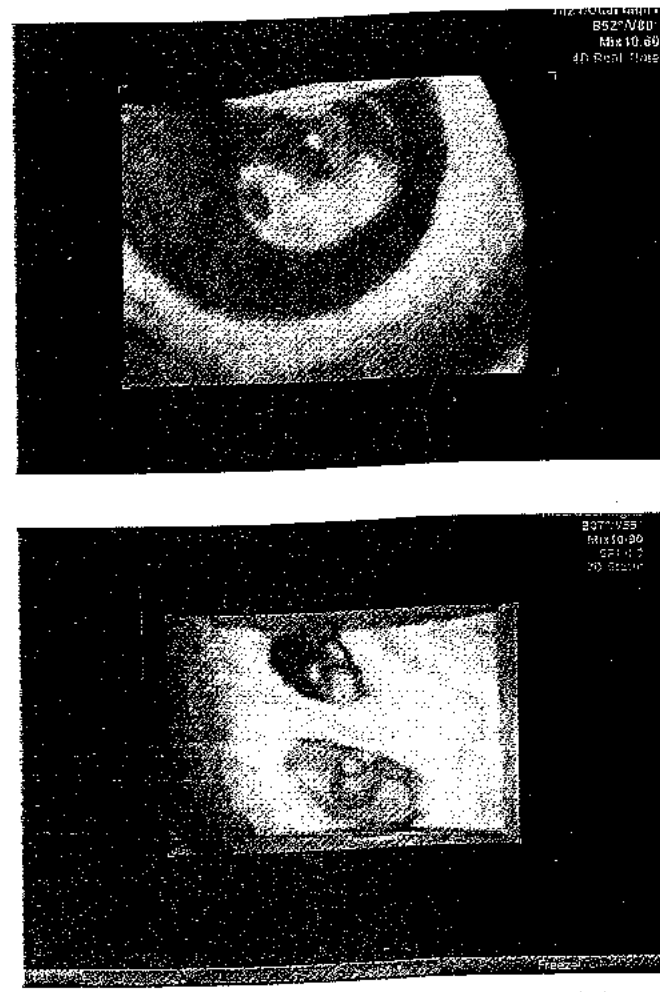
Rycina 6.1. Siódmy tydzień od poczęcia – widok ogólny, rączka i nóżki dziecka

Wyodrębniają się poszczególne narządy, np. przysadka mózgowa, tkanka chrzęstna szkieletu i tkanka mięśniowa; przegrody w narządach wewnętrznych i błony oddzielające narządy różnicują się – np. siatkówka i soczewka, narząd słuchu i przedsionkowy. Widoczne stają się zawiązki gruczołów oraz narządów płciowych. Wielkość zarodka wynosi około 1 cm.

W **szóstym tygodniu** głowa, mocno pochylona ku przodowi, jest największą częścią ciała. Tam, gdzie wytworzą się kości, grupuje się tkanka chrzęstna. Rozpoczyna się kostnienie płaskich kości czaszki. W tym czasie jest już uformowane serce, szczęka i żuchwa, wytwarza się podniebienie i przewód nosowo-łzowy, zawiązki zębów, kończy się formowanie aparatu ucha wewnętrznego, a w zawiązku oka powstaje barwnik, który jest widoczny przez przeźroczystą skórę dziecka. Wątroba przejmuje od woreczka żółtkowego wytwarzanie komórek krwionośnych. Tworzą się mięśnie przepony, grzbietu, brzucha i kończyn. Wyraźnie widać czubek nosa. Obecność lub brak męskich hormonów płciowych ustala gonadalną tożsamość płciową – androgeny stymulują rozwój prącia u chłopców.

W tym czasie z 3 pęcherzyków mózgowych wyodrębnia się ich 5 i stopniowo przez następny tydzień ten najbardziej wysunięty do przodu (kresomózgowie) dzieli się wzdłuż linii środkowej, tworząc prawą i lewą półkulę. Przed końcem 6 tyg. różnicują się główne struktury mózgu i tworzą zawiązki mostu, rdzenia przedłużonego, móżdżku, wzgórza, zwojów podstawy, układu limbicznego i kory (Eliot 2003, s. 29). W 41 dniu odnotowano pierwszy odruch nerwowy i ruchy spontaniczne jako objawy współpracy układu nerwowego i mięśniowego. Można już odróżnić nerw słuchowy i ślimaka. Zarodek osiąga około 1,5 cm długości i waży 2–3 g.

W **siódmym tygodniu** głowa powiększa się, wydłużenie szyi uwydatnia szczękę dolną, a twarz zaczyna nabierać ludzkiego wyglądu. Żebra i kręgi kostnieją. Rozwija się górna warga, zawiązek języka, doskonali się budowa szczęki i żuchwy, podniebienie zarasta, otwierają się przewody nosowe, w uchu rozwijają się kanały półkoliste i ślimak, małżowina uszna przybiera kształt odziedziczony po rodzicach, soczewka



Rycina 6.2. Siódmy tydzień od poczęcia – obraz pojedynczego dziecka oraz bliźniąt

kończy formowanie, oczy z boków kierują się ku przodowi i zamykają się powieki. Męskie i żeńskie wewnętrzne narządy płciowe są odróżnialne.

Serce wykazuje typowe fazy czynności i bije z częstotliwością 40–80 uderzeń na minutę. Półkule mózgowe wypełniają górną część czaszki. W korze powstają synapsy między neuronami. W 43 dniu odnotowano pierwsze oznaki fal mózgowych. Komórki nerwowe siatkówki łączą ją z częścią mózgu, gdzie powstanie ośrodek wzroku. W uchu tworzą się kanały półkoliste. Kończąc 7 tydzień dziecko mierzy około 2 cm.

W **ósmym tygodniu** głowa dziecka stanowi połowę długości ciała, tułów jest zaokrąglony. Rączki rozłożone są na boki, łokcie skierowane w dół, a kolana ku górze, kończyny smukleją. Gałki oczne nabierają

Blok rozszerzający 6.2. **Naukowe badania prenatalnego okresu życia**

Ogromna liczba badań wykorzystuje model zwierzęcy (m.in. badania ssaków transłożyskowych), ale zasadność wnioskowania przez analogię jest ciągle przedmiotem dyskusji (na ile jesteśmy podobni lub różni; np. mózg rodzącego się zwierzęcia jest bardziej dojrzały w porównaniu z jego ostateczną dojrzałością niż mózg człowieka; McCulloch Doughty 2007, s. 285). Wyciąganie wniosków dotyczących prenatalnego okresu rozwoju człowieka na podstawie obserwacji zwierząt jest jednak bardziej uzasadnione niż takie porównania po urodzeniu, ze względu na dominującą rolę uwarunkowań genetycznych nad środowiskowymi w okresie prenatalnym.

Wiedzę dotyczącą rozwoju struktur gotowych do funkcjonowania uzyskuje się także na podstawie wyników badań noworodków wcześniaczych – większość ich zachowań jest kontynuacją prenatalnych wzorców aktywności (Almli, Ball, Wheeler 2001).

Bezpośrednie badania eksperymentalne przeprowadzano na embrionach lub płodach ludzkich jeszcze żywych po wydobyciu ich cięciem cesarskim ze względu na stan zdrowia (np. Hooker, 1952, filmował ruchy i reakcje takich dzieci na różne bodźce zmysłowe). Badania takie budzą jednak nie tylko sprzeciw moralny, ale też wątpliwości, na ile badana reakcja występuje w prenatalnej przestrzeni życia (Prechtl 2001, s. 416). Obecnie wiele badań dotyczy procesu powstawania życia ludzkiego i embrionalnego okresu rozwoju, ale, ze względu na podnoszony często problem niszczenia w ich trakcie zarodków ludzkich oraz trudnych do przewidzenia skutków eksperymentalnych manipulacji genetycznych, również i one budzą kontrowersje etyczne.

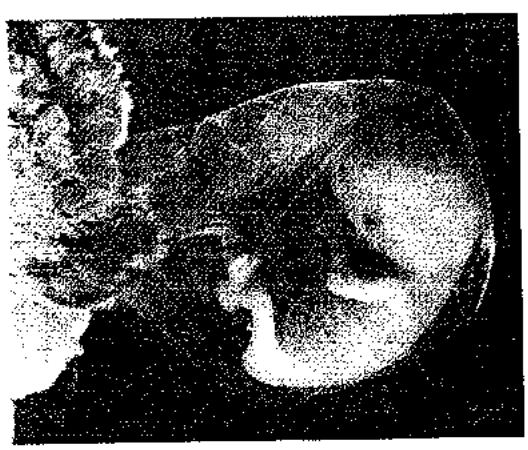
Do pośrednich metod badania dziecka przed urodzeniem zaliczamy np. obserwację przez matkę jego ruchów (ich częstotliwości, długości trwania, siły, reakcji ruchowej na bodźce zewnętrzne lub jej przeżycia) oraz inne, mające na celu poznanie warunków jego rozwoju przed urodzeniem (np. siły więzi rodziców z nim, stylu życia matki). Do bezpośrednich badań służy m.in. endoskop wyposażony w szerokokątny obiektyw z optyką światłowodową i mikroskop elektronowy. Pozwala na wykonywanie zdjęcia „prac przygotowawczych" do zapłodnienia, wędrówki zarodka ludzkiego do macicy, zagnieżdżenia w niej i wczesną fazę rozwoju człowieka.

Najpowszechniej stosowaną i najbardziej fascynującą techniką badawczą jest obrazowanie za pomocą USG. Prezentacja dwuwymiarowa (B) pozwala ująć przekrojowo wnętrze macicy i zarysy ciała dziecka, jego płeć, wiek i wagę, stan wód płodowych i łożyska. Nowszej generacji aparaty USG umożliwiają badanie Dopplerowskie, obrazujące przepływ krwi w naczyniach dziecka i pępowinie, służą więc do badania pracy serca, reakcji na różne bodźce, określenia dobrostanu dziecka, pozwalają śledzić współpracę układu sercowo-naczyniowego, nerwowego, hormonalnego oraz precyzyjne ruchy. USG służące do trójwymiarowej (3D) rekonstrukcji obrazu dziecka i wnętrza macicy umożliwia uzyskanie jego zdjęcia, przez zaś USG 4D otrzymuje się trójwymiarowy obraz w czasie rzeczywistym (film), np. ruchowej odpowiedzi na różne bodźce zmysłowe, na stres matki, teratogeny, reakcje mimiczne (np. zmarszczenie brwi, otwieranie buzi, wysuwanie języka, uśmiech). Rozwój USG pozwolił opracować dokładny harmonogram rozwoju ruchowego (już od 6 tygodnia po poczęciu) i wzorców ruchowych przed urodzeniem oraz rozwoju modalności zmysłowych. W badaniu przepływu fal mózgowych, pracy mózgu w czasie ruchów i stanu spoczynku, snu i czuwania stosowany jest wysoko specjalistyczny elektroencefalograf (EEG), magnetoencefalograf zaś obrazuje zintegrowaną reakcję mózgu na stymulację zmysłową, rejestrując wytworzone pola magnetyczne (MEG). Celem uchwycenia częstości skurczów serca i macicy, zmian w rytmie serca dziecka w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne (np. dźwięk), wewnętrzne (np. niedotlenienie) lub stres przeżywany przez matkę, wykorzystuje się badania kardiotokograficzne (KTG). USG i KTG dostarczają informacji o stanie behawioralnym dziecka. Najnowocześniejszą techniką w badaniu rozwoju ośrodkowego układu nerwowego dziecka jest rezonans magnetyczny (MR). Badania za pomocą mikroskopowego MR pozwalają na ocenę szczegółów budowy anatomicznej ludzkich zarodków (po poronieniach, o np. kilku mm długości), a w kombinacji z wizualizacją 3D i 4D oraz specjalnymi programami grafiki komputerowej umożliwiają rekonstrukcję ciągłości procesu morfogenezy (filmowy obraz rozwoju struktur organizmu) oraz tworzenie programów edukacyjnych w tym zakresie.

mocnego pigmentu, nos ma już dwie dziurki, na dłoniach pojawiają się główne linie papilarne. Rozwijają się gruczoły dokrewne (grasica, tarczyca, nadnercze) oraz kubki smakowe. U dziewczynek rozpoczyna się formowanie łechtaczki, u chłopców zaś moszny. Następuje intensywny rozwój pęcherzyków mózgowych oraz ucha wewnętrznego, z szypuły ocznej wyłaniają się nerwy wzrokowe.

Kończąc embrionalny okres życia dziecko ma około 5 cm długości (3 cm wymiar ciemieniowo-pośladkowy) i 2 g wagi. Powiększyło się ponad 20 tys. razy od zapłodnienia. Wyglądem przypomina miniaturowego człowieka, a wszystkie narządy wewnętrzne są ukształtowane i spełniają swoje podstawowe funkcje. Mózg wysyła impulsy nerwowe, koordynując pracę organów wewnętrznych, serce bije rytmicznie, wątroba i śledziona wytwarzają komórki krwiotwórcze, żołądek wydziela soki trawienne, nerki wychwytują kwas moczowy z krwi, jelita wykonują próbne ruchy robaczkowe, pojawia się przemiana węglowodanowa. Co minutę przybywa kilka tysięcy neuronów, a od tego czasu do końca 2 roku życia powstawać będzie średnio 1,8 mln połączeń synaptycznych na sekundę (Eliot 2003, s. 43).

Poznanie rozwoju **prenatalnego** okresu życia człowieka staje się możliwe dzięki coraz bardziej wyspecjalizowanym technikom medycznym.



Rycina 6.3. Ósmy tydzień od poczęcia

6.2. PŁODOWY OKRES ŻYCIA

Od początku **dziewiątego** tygodnia do urodzenia trwa płodowy okres życia. Dziecko jest coraz bardziej aktywne, przejawia indywidualne i płciowo zróżnicowane cechy w wyglądzie i w zachowaniu, przygotowuje się do warunków życia po urodzeniu. Jest też już bardziej odporne na działanie **teratogenów**, ale nadal wiele z nich może mu zaszkodzić, a powstałe zaburzenia nazywamy fetopatiami. Nie tylko wyposażenie genetyczne, ale też czynniki matczyne (paragentyczne i pozagentyczne, np. stan zdrowia, odżywianie, styl życia, stres) modelują plastyczne „systemy uczenia się" układu nerwowego, immunologicznego, ukierunkowując trajektorię rozwoju w kierunku normy lub patologii („**prenatalne** programowanie" – zob. Coe, Lubach 2008). Do badania stanu zdrowia dziecka służą różne metody diagnostyki **prenatalnej** (zob. Blok rozszerzający 6.3).

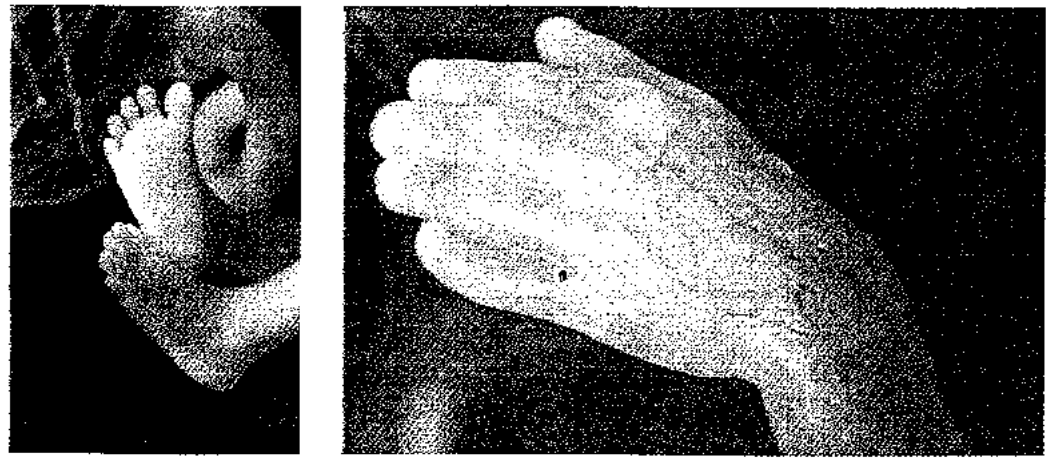
6.2.1. Rozwój fizyczny

Trzeci miesiąc to okres udoskonalania organogenezy.

W **dziewiątym tygodniu** następują zmiany w wyglądzie zewnętrznym: częściowo wyprostowują się plecy i głowa; pojawia się meszek płodowy (tzw. *lanugo*) i zawiązki paznokci; doskonalą się zewnętrzne części narządu płciowego; tworzy się tęczówka i powieki, które przez dalsze 3 miesiące będą zamknięte, kształtują się narządy szkliwotwórcze produkujące zębinę i szkliwo zębów mlecznych; przysadka wydziela hormon wzrostu. Bliźniaki dwujajowe zaczynają się różnić między sobą. Cewa nerwowa wypełnia się komórkami nerwowymi. Dzięki informacji z rdzenia kręgowego docierającej do odrębnych kończyn, poruszają się już one niezależnie od siebie. Doskonali się zmysł dotyku (np. powieka pod wpływem dotknięcia zaciska się, a dłoń zwija się w piąstkę). Tworzy się nerw węchowy. Dziecko osiąga 4 g wagi i 4 cm od czubka głowy do pośladków.

W **dziesiątym tygodniu** twarz przybiera proporcje dziecięce. Zakończona zostaje budowa płuc, trzustki, narządu słuchu; następuje zarastanie podniebienia. Jednocześnie pęcherzyk żółciowy produkuje żółć, szpik kostny podejmuje funkcję krwiotwórczą, a jelita – ruchy perystaltyczne. Oprócz intensywnego wzrostu liczby neuronów (co sekundę kilka tysięcy), powstaje 3 razy więcej połączeń nerwowo-mięśniowych niż w 9 tygodniu. Doskonali się wrażliwość dotykowa okolicy twarzy (np. muśnięcie czoła powoduje obrót głowy) i zaczyna przesuwać się ku dolnym jej częściom. Jest to czas szybkiego wzrostu długości (o 1,5 cm) i wagi dziecka (do 7 g).

W **jedenastym tygodniu** kształtują się struny głosowe, doskonali się wiele narządów (np. tarczyca, jelita pokrywają się błoną śluzową), inne rozpoczynają spełniać swoje funkcje (np. trzustka zaczyna wydzielać insulinę). Ślimak w uchu ma już wszystkie zwoje

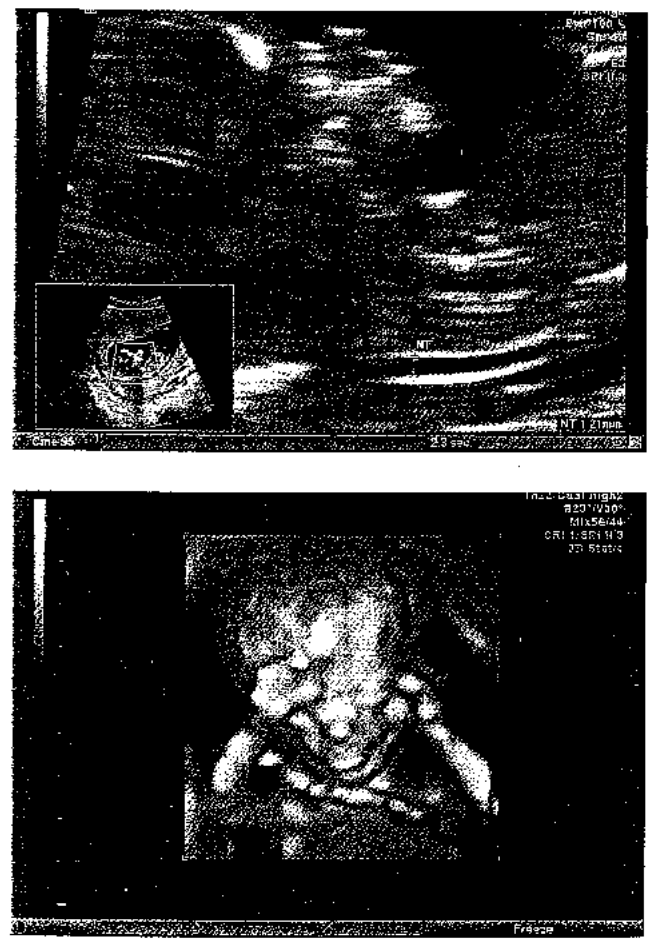


Rycina 6.4. Nóżki dziecka około jedenastego tygodnia od poczęcia i rączka około dwunastego tygodnia od poczęcia

i zaczynają się w jego przewodach tworzyć komórki włoskowate, ważne dla procesu słyszenia. Tworzą się receptory powonieniowe. Dziecko ma już ponad 6 cm długości i ponad 9 g wagi.

W **dwunastym tygodniu** powstaje otwór odbytowy, gruczoły wytwarzające ślinę, zakończony zostaje rozwój strun głosowych. Żebra i kręgi ulegają intensywnemu kostnieniu, nerki produkują mocz wydzielany do płynu owodniowego, a przysadka mózgowa i kora nadnerczy – hormony. Serce przepompowuje 24 l krwi dziennie. Kształtuje się też nerw łączący gałkę oczną z korowym ośrodkiem wzroku w potylicy. Mielinizuje się nerw przedsionkowy. Aktywność mózgu jest już nie tylko charakterystyczna dla gatunku ludzkiego, ale też wykazuje niepowtarzalne cechy osobnicze. Fale mózgowe generowane z pnia mózgu są jeszcze nieregularne i wolne. Dziecko osiąga około 7,5 cm wzrostu i 14 g wagi.

Czwarty miesiąc to okres szczególnie znaczący dla matki, gdyż wyraźnie zmienia się jej sylwetka. Dziecko szybko rośnie (całkowita długość od głowy do pięt wynosi ok. 25 cm) i przybiera na wadze (do 20 dkg). Nadal jego już bardziej prosto trzymająca się główka zajmuje 1/3 długości ciała. Na poduszeczkach dotykowych palców tworzą się bruzdy stanowiące układ linii papilarnych. Dziecko magazynuje specjalny rodzaj tkanki tłuszczowej zwanej brunatną, która przekształca tłuszcz bezpośrednio w energię. Narządy wykonują już wiele funkcji, np. serce przepompowuje około 30 l krwi dziennie, tarczyca asymiluje jod i wydziela tyroksynę, organizm syntetyzuje białka, w pęcherzu moczowym gromadzi się niewielka ilość moczu. Powierzchnia mózgu powiększa się, staje się coraz bardziej pofałdowana dzięki bruzdom



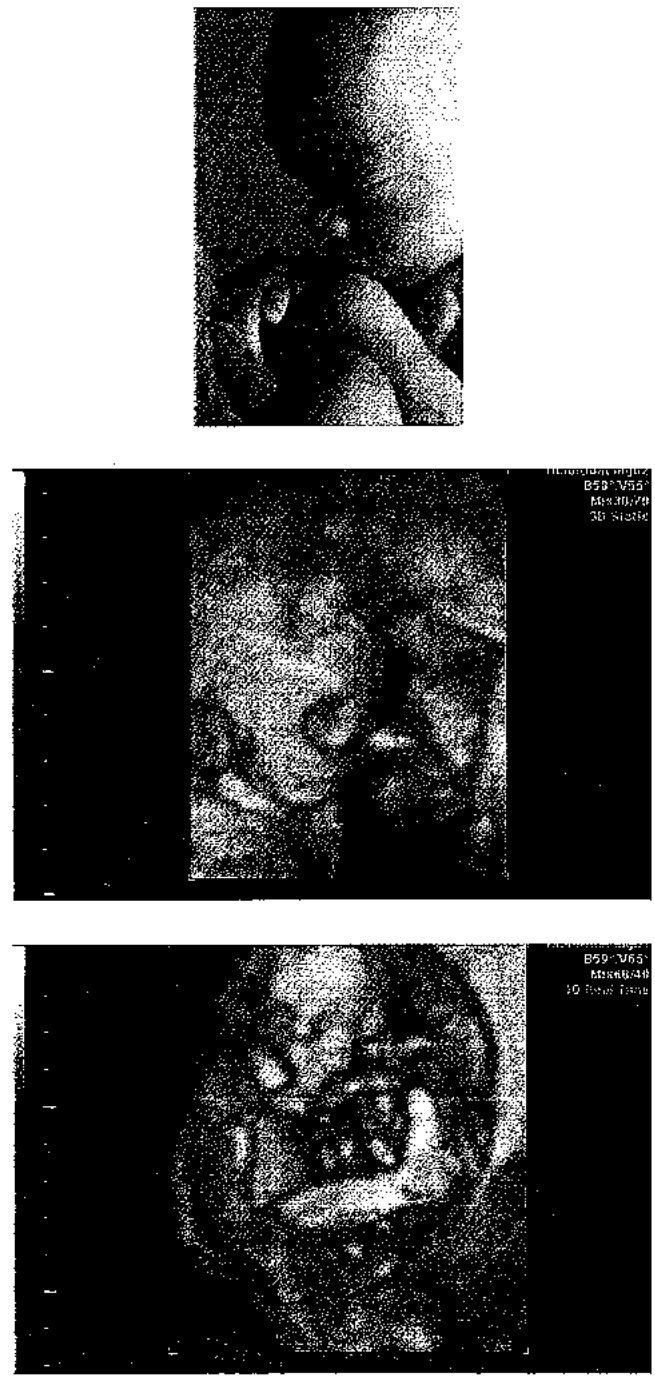
Rycina 6.5. Dwunasty tydzień – ocena przeziemości karkowej; trzynasty tydzień – twarz dziecka

i zwojom (widoczna jest bruzda boczna zwaną szczeliną Sylwiusza). Wyraźnie uformowany jest móżdżek. Mózg dynamicznie rozwija się przez mnożenie neuronów i nowe połączenia synaptyczne. Zwiększona aktywność elektryczna między synapsami uruchamia zmiany molekularne, które utrwalają te połączenia, podczas gdy inne, bardziej bierne, zanikają

(konkurencja neuronalna). Tył otworów nosowych jest wyłożony komórkami zmysłowymi przystosowanymi do reagowania na cząsteczki chemiczne związane z zapachem. W mózgu tworzy się mapa ruchowa i czuciowa ciała, np. podrażnienie tej okolicy wywołuje ruchy w odległych częściach ciała. Zaczyna funkcjonować narząd Cortiego, w którym mieszczą się receptory słuchowe, tworzą się wyższe ośrodki słuchowe w pniu mózgu. Przednia część kory mózgowej (czołowa i ciemieniowa), stanowiąca po urodzeniu siedlisko uczuć, woli, inteligencji, zdolności i pamięci, jest już aktywna. Między 14 a 28 tyg. intensywnie wzrasta liczba komórek w korze wzrokowej (100 mln).

Od czwartego miesiąca zwiększa się również ilość płynu owodniowego, w którym dziecko jest zanurzone (ok. 1 l do 7 miesiąca). Około 1/3 objętości płynu jest wymieniana co godzinę. Zapewnia on utrzymanie stałej temperatury w środowisku wewnątrzmacicznym; łagodzi wstrząsy i skutki urazów fizycznych (np. uderzeń, upadków matki); pozbawia dziecko uczucia ciężaru ciała, dzięki czemu może ono ćwiczyć swoje ruchy i być cały czas aktywne; dostarcza mu wody oraz licznych składników odżywczych (ok. 15% zapotrzebowania odżywczego, co ma szczególne znaczenie, jeśli łożysko jest niewydolne, np. soli, cukrów, kwasów tłuszczowych, cholesterolu, białek), a połykanie płynu (do 1 l dziennie) zapewnia ćwiczenie mięśni potrzebnych po urodzeniu do jedzenia, oddychania, wydawania głosu i mówienia. Picie płynu stwarza też warunki dla dojrzewania śluzówki żołądka i jelit, pobudza produkcję kwasów i enzymów trawiennych.

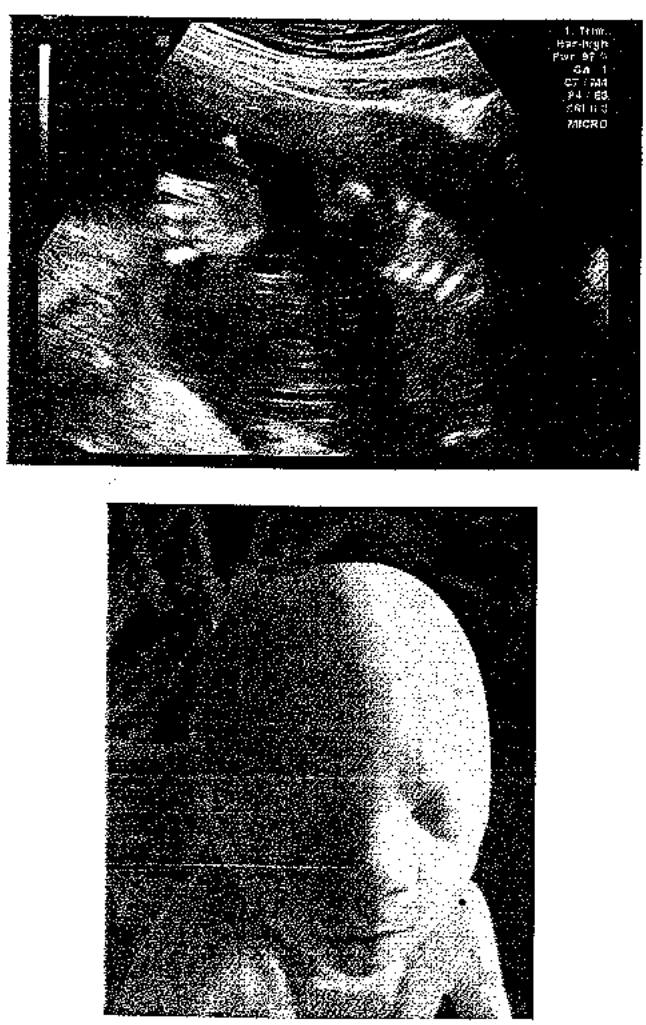
W **piątym miesiącu** dziecko osiąga około 25 cm wzrostu (połowa wzrostu przy urodzeniu) i wagę 40 dkg. Matka zaczyna odczuwać ruchy dziecka, które było już prawie od trzech miesięcy motorycznie aktywne. W jego wyglądzie można odnotować zmiany wskutek porostu włosów, brwi i rzęs, pojawienia się paznokci. Tony serca pojedynczego dziecka i bliźniaków są możliwe do wysłuchania przez stetoskop. Ślimak w uchu wewnętrznym osiąga swoją ostateczną wielkość (7 mm). Objętość głowy wypełnia głównie jej neuronalna substancja. W mózgu uwidaczniają się bruzdy (np. czołowa, ciemieniowo-potyliczna i ostrogowa), dzięki czemu wzrasta jego powierzchnia. Wzniesienia między bruzdami, zwane zakrętami, są miejscem najbardziej złożonych procesów przetwarzania informacji (Eliot 2003, s. 37). Wykształcone są spoidła mózgu (np. ciało modzelowate zwane spoidłem wielkim). Tworzą się miliony nowych połączeń dziennie, synapsy w pierwotnej korze wzrokowej. Aparat przedsionkowy osiąga ostateczny kształt i wielkość, następuje jego **mielinizacja**. W ślimaku 16 tys. komórek włoskowatych tworzy połączenia z neuronami układu słuchu. Dojrzewa kora słuchowa. Od 18 tygodnia rozpoczyna się **mielinizacja** mózgowia, dzięki której sygnały dochodzące do mózgu i wychodzące z mózgu, jak też krążące wewnątrz – między różnymi częściami mózgu – będą przebiegały szybciej i bez utraty ważnych informacji. Proces ten zostanie ukończony dopiero wiele lat po urodzeniu.



Rycina 6.4. Dziecko w szóstym miesiącu od poczęcia

W **szóstym miesiącu** proporcje ciała dziecka zbliżają się do tych, jakie będzie miało ono przy urodzeniu, ale nadal brak mu tkanki tłuszczowej. Maź płodowa pokrywa obficie skórę i chroni ją przed zmacerowaniem przez sole mineralne zawarte w płynie owodniowym. Dziecko osiąga w tym czasie prawie 35 cm wzrostu i 70–90 dag wagi. Szkielet intensywnie kostnieje. Wytwarzają się wiązadła stawowe. Rosną włosy i paznokcie. Otwierają się przymknięte dotychczas powiekami oczy. Dojrzewają narządy wewnętrzne. W 24 tygodniu płuca zaczynają wytwarzać surfaktant, który pomaga im w rozprężaniu się i nabieraniu powietrza po urodzeniu, stąd w następnym miesiącu pojawią się szanse na przeżycie poza łonem matki. Dziecko zaczyna też magazynować substancje potrzebne mu po urodzeniu: wapń, żelazo, białka, ciała odpornościowe.

Szczególnie interesujące jest dojrzewanie w zakresie układu nerwowego. W tkance nerwowej rozwijają się niezbędne do jej pracy komórki glejowe. Na powierzchni mózgu są już wszystkie bruzdy pierwszorzędowe, tworzą się następne (Eliot 2003, s. 37). Ciągle gęstnieje sieć wiązań nerwowych w mózgu, np. w 24 tygodniu między 70 tys. komórek tkanki mózgowej wielkości łebka od szpilki istnieją 124 mln połączeń (u noworodka – 253 mln). Z maksymalnej liczby 200 mld neuronów połowa ginie, migrując do kory mózgowej i nie znajdując dla siebie roli w sieci tworzących się połączeń. Jeśli jakieś szkodliwe czynniki zaburzą tę migrację, tworzenie połączeń i zamieranie nadmiaru liczby komórek, to w późniejszym życiu mogą powstać problemy poznawcze lub psychiczne (Vaughan 1997, s. 137–139, 242). O dojrzałości układu nerwowego świadczy tworzenie się już niektórych odruchów bezwarunkowych – w 24 tygodniu u 50%, a w 28 tygodniu u wszystkich dzieci pojawia się odruch Moro. Pod koniec tego miesiąca fale mózgowe przypominają fale u noworodka.



Rycina 6.7. Szósty miesiąc od poczęcia – widok ogólny i twarz

W siódmym miesiącu zaczyna zanikać lanugo, pozostając jedynie na plecach i ramionach, natomiast rosną włosy, twardnieją paznokcie, osiągając końce opuszek palców. Intensywnie dojrzewają płuca dziecka. U chłopców jądra z jamy brzusznej przez kanał pachwinowy zsuwają się do moszny. Tworzy się podściółka tłuszczowa. W ostatnim trymestrze dziecko pije około 1 l płynu owodniowego dziennie. Część tego płynu, po strawieniu, oddaje ono do worka owodniowego jako sterylny mocz, pozostała zaś część przechodzi do organizmu matki i jest wydalana przez jej nerki. Można już rozpoznać sześć warstw kory mózgowej. Dziecko ssie czasem kciuk. Większość odruchów wrodzonych jest ukształtowana i może być wykorzystana, jeśli dziecko urodziłoby się przedwcześnie (np. odruch ssania, poszukiwania pokarmu, kroczenia, Moro, chwytny). Ich prawidłowy zestaw jest ważny w ocenie neurologicznej dojrzałości noworodka. Dziecko ustawia się częściej w pozycji głową w dół. Osiąga około 25 cm wzrostu ciemieniowo-pośladkowego (pełny wzrost: ok. 40 cm) i średnio 170 dag wagi (najmniejsze dzieci mogą mieć dwukrotnie mniej niż najcięższe).

W **ósmym miesiącu** życia płodowego dziecko waży już 180–220 dag i ma około 33 cm długości ciemieniowo-pośladkowej (pełny wzrost: 45 cm). Dzięki wzrostowi podściółki tłuszczowej skóra wygładza się i różowieje, a ciało przybiera kształt bardziej zaokrąglony. Dojrzewają wszystkie narządy wewnętrzne, przygotowując się do funkcjonowania po urodzeniu, np. następuje **mielinizacja** nerwu wzrokowego. Serce przetacza około 300 l krwi dziennie.

W **dziewiątym miesiącu** piersi dziecka stają się nabrzmiałe, skurcze perystaltyczne przesuwają z jelita cienkiego do grubego tzw. smółkę, złożoną z żółci, martwych komórek przewodu pokarmowego, połkniętych włosków utraconego meszku płodowego. Na 2–3 tygodnie przed urodzeniem przestaje ono rosnąć, co jest zjawiskiem korzystnym, gdyż gdyby utrzymało dotychczasowe tempo, to jako dwudziestolatek osiągnęłoby astronomiczne rozmiary i miliony ton. Najbardziej charakterystyczną cechą ostatniego okresu życia wewnątrzmacicznego jest wzrastająca zdolność dziecka do przeżycia poza organizmem matki. Jeśli dziecko urodzi się po 28, a przed 36 tygodniem **ciąży** i ma wagę poniżej 2500 g, to nazywa się je wcześniakiem, a jego szanse przeżycia i prawidłowego rozwoju zależą od wieku (tygodnia **ciąży**), płci, wagi ciała, wad lub chorób wrodzonych, przyczyny przedwczesnego urodzenia się i wielu innych czynników.

Dotychczas, dzięki pępowinie (która osiąga ok. 60 cm długości) i łożysku (dojrzałe ma średnicę ok. 20 cm, grubość 2–3 cm i waży około 1 kg, a dzięki fałdom i szczelinom ma ok. 8 m^2 powierzchni), dziecko miało stały kontakt z matką. Łożysko umożliwia nieprzerwaną wymianę (tlen, substancje energetyczne i budulcowe, witaminy, przeciwciała – do dziecka, a dwutlenek węgla i produkty przemiany materii, np. mocznik – do matki), ale samo też jest ważnym „laboratorium chemicznym" (np. wytwarza hormony, enzymy); stanowi dla dziecka osłonę mechaniczną i biologiczną oraz barierę immunologiczną. Łożysko spełnia czynności życiowe, które po urodzeniu podejmie, już samodzielnie, układ oddechowy, pokarmowy, wydzielniczy i dokrewny dziecka. Krew matki i dziecka nie mieszają się, ale przez łożysko mogą dostać się do niego zarówno składniki lekarstw, co może mieć znaczenie dla skuteczności terapii **prenatalnej**, jak i niektóre wirusy, pasożyty i bakterie z organizmu matki. Po urodzeniu łożysko jest wydalane z ciała matki.

6.2.2. Rozwój motoryczny

Rozwój motoryczny dziecka przed urodzeniem jest ściśle związany ze wzrastającą współpracą układu nerwowego z mięśniowym. **Pierwsze ruchy**, jakimi są skurcze serca (ok. 21 dnia) i spontaniczne ruchy całego ciała, są wynikiem generowania impulsów nerwowych przez rdzeń kręgowy (6 tydzień). Ruchy te polegają na skrętach i wygięciach grzbietu i karku, przechylaniu głowy na boki, podnoszeniu się i opadaniu. W 7 tygodniu pojawiają się ruchy „wzdrygania" całego ciała, jednoczesne „marionetkowe" ruchy rąk i nóg; w 8 tygodniu – ich podciągania i wyprostowywania; w 9 tygodniu – przodo- i tyłozgięcia szyi, niezależne od siebie ruchy kończyn (rąk częściej niż nóg), zginanie nóg w biodrach i kolanach, zbliżanie rąk do twarzy, epizodyczne ruchy oddechowe; w 10 tygodniu – ruszanie palcami, przeciąganie się oraz ziewanie, które zachowują tę samą postać przez całe życie (np. Eliot 2003, s. 366; Prechtl 2001, s. 418), a także niestałe i nieregularne jeszcze ruchy klatki piersiowej („oddechowe"); w 11 tygodniu nabieranie i wypieranie wód płodowych, próbne ruchy ssania; w 12 tygodniu – połykanie wód płodowych, ruch podciągania górnej wargi (wstępne stadium odruchu ssania), przeciwstawianie kciuka palcom, co stanowi ważny etap w rozwoju umiejętności chwytania. Między 7 a 8 tygodniem pojawiają się ruchy angażujące całe ciało: ogólne, wolniejsze, obejmujące kompleksową sekwencję ruchów części ciała (falowanie, drgnięcia o różnej sile, unoszenie się, pływanie i podskakiwanie, a około 10 tygodnia przeciąganie się i ziewanie) oraz ruchy odruchowe, które są szybkimi wyładowaniami, jakby w przestrachu, jak też trwająca kilka minut czkawka (Prechtl 2001, s. 417). Dziecko, balansując w macicy, stale ćwiczy te schematy ruchowe. W 3 miesiącu „tańczy" zawieszone w płynie worka owodniowego. Wykonuje ruchy całym ciałem oraz w stawach (kołysze biodrami, obraca stopą i zgina palce stóp, chwyta za stopy, zgina łokcie), otwiera i zamyka usta, rusza głową, marszczy brwi, robi grymasy mięśniami twarzy, drapie się (Hooker 1952). Trzeci miesiąc to okres największych transformacji w zakresie rozwoju motorycznego, powiększania się repertuaru ruchów, a nabyte wtedy wzorce ruchów mają doniosłe znaczenie funkcjonalne. Pojawiają się odruchy unikania niepożądanych bodźców (np. cofania się przed wprowadzonym narzędziem w sytuacji badania). Od początku ruchy dziecka nie są przypadkowymi skurczami mięśni, lecz cechuje je złożoność; tworzą podstawowe wzorce motoryczne, istotne dla dalszego rozwoju różnych funkcji. Ruchliwość dziecka jest duża, a ruchy zróżnicowane i coraz bardziej zmienne (Prechtl 2001).

W **czwartym miesiącu** ruchy stają się coraz szybsze, celowe i zorganizowane w ciągi, cykliczne sekwencje. Dzięki ćwiczeniom stawów nabierają płynności i wdzięku. Zanika uogólniona reakcja na bodźce. W wykonanie ruchu angażowane są coraz częściej tylko te mięśnie, które są konieczne. W badaniach prowadzonych do 16 tygodnia udało się odnotować do 20 tys. różnych ruchów w ciągu dnia; można je

zaklasyfikować do kilkunastu schematów ruchowych, przejawiających się również po urodzeniu (Provine 1993). Dziecko ćwiczy intensywnie ruchy antycypacyjne, tzn. związane z przyszłymi ważnymi funkcjami życiowymi. Treningiem mięśni, które za kilka miesięcy (po urodzeniu) wezmą udział w oddychaniu, pobieraniu pokarmu, ssaniu, fonacji i artykulacji są ruchy: podciągania górnej wargi (od 12 tygodnia) oraz skurcze klatki piersiowej i ruchy połykania (od 13 tygodnia). Rozwój w zakresie ruchów kończyn polega m.in. na zwiększeniu ruchomości w stawach. Częste zgięcia łokci pojawiają się w 12 tygodniu, palców w 20 tygodniu, przegubów po 28 tygodniu (Ververs i in. 1998). Zasadniczo pierwsza połowa okresu **prenatalnego** to czas zwiększania się różnorodności ruchów i ich repertuaru, natomiast w drugiej połowie wrasta ich zmienność w czasie i zmienność adaptacyjna, stąd w sytuacji jakiejkolwiek destabilizacji i stresu dziecko reaguje nie tyle zmniejszeniem liczby ruchów, ile zmianą ich jakości i różnorodności – ruchy tracą płynność, stają się ciężkie, niezdarne, stereotypowe (Touwen 1998).

W **piątym miesiącu**, dzięki rozpoczętej **mielinizacji**, ruchy odruchowe stopniowo zastępowane są celowymi i proces ten wskazuje na prawidłowe dojrzewanie mózgu (jest zaburzony np. przy porażeniu mózgowym). Dziecko nadal intensywnie się rusza, dotyka siebie i otaczającą przestrzeń, ćwiczy sprawności życiowe potrzebne w przyszłym życiu – np. od 17 tygodnia ruch uwypuklania warg do przodu zapoczątkowuje ćwiczenia ruchów ssących warg. Jego chwyt dłoni jest tak silny, iż umiałoby utrzymać na niej ciężar swego ciała (Flanagan 1973, s. 62). Matka może już stwierdzić, że dziecko śpi, ma czkawkę, kopie, obraca się, przeciąga się lub energicznie szuka wygodnej dla siebie pozycji. Może też stymulować jego ruchy przez pocieranie lub stukanie w powłoki brzuszne. W tym miesiącu dzienna liczba różnych ruchów wykonywanych przez dziecko osiąga maksimum (Joseph 2000), natomiast zaczyna zmniejszać się dotychczasowa duża liczba zmian pozycji ciała (do 25 zmian na godzinę). Pod koniec (20 tydzień) pojawiają się wolne ruchy gałek ocznych, a w 22 tygodniu szybkie ruchy gałek. Aktywność ruchowa dziecka i matki jest naprzemiennie zharmonizowana – ruchy ciała matki hamują ruchy dziecka, zaprzestanie ruchu przez matkę pobudza jego ruchy. Matka zbyt aktywna, jak i unieruchomiona nie stymuluje rozwoju ruchowego dziecka, które potrzebuje na przemian aktywności i odpoczynku, aby mogło się harmonijnie rozwijać.

W **szóstym miesiącu** ruchy dziecka są silne i matka może z łatwością różnicować zmiany w ich zakresie i „uczy się dziecka" (Kornas-Biela 2003, s. 181). Ruchy spontaniczne, chociaż mają wzorce cykliczne, to jednak nie występują z zegarową regularnością, gdyż ruchliwość dziecka odzwierciedla jego temperament, samopoczucie, aktywność i przeżycia matki, a czasem jest reakcją na eksplorację otoczenia wewnątrzmacicznego lub bodźce (np. silny dźwięk, wibracja lub oświetlenie mogą spowodować „zamarcie" ruchów całego ciała lub ich eksplozję, rozpoczęcie lub zaprzestanie ruchów połykania wód płodowych, pojawienie się ruchów klatki piersiowej). Ponadprzeciętna aktywność może mieć podłoże zarówno dziedziczne, temperamentalne, hormonalne, jak i być reakcją na ciągłe niedotlenienie (np. z powodu nikotyny) lub stres przeżywany przez matkę. Zmienność i różnorodność ruchów i ich wzorców oraz jakość wykonania (a nie tylko sama liczba) są oznakami prawidłowego rozwoju dziecka; przeciwna obserwacja sugeruje zagrożenie jego życia lub ryzyko zaburzeń rozwoju (Piek 2002; Visser 2003; Coe, Lubach 2008). Obserwacja liczby, siły i jakości ruchów przez matkę jest najprostszym i najczulszym miernikiem jego dobrostanu lub zagrożenia niedotlenieniem i śmiercią (Oleszczuk, Mierzyński 2001)[6].

Od 24 tygodnia wzrasta częstotliwość, siła i amplituda skurczów i rozkurczów klatki piersiowej oraz przepony, więc gdyby dziecko zostało teraz urodzone, mogłoby być zdolne przez jakiś czas do samodzielnego oddychania. Wykonaniu pierwszych oddechów towarzyszy dźwięk o wysokiej tonacji odbierany jako cichy, piskliwy płacz. Około 14% czasu zajmują ruchy oddechowe (za 3 miesiące aż 30%, najwięcej nad ranem, najmniej wieczorem). Towarzyszy im pobudzenie, wzrost rytmu serca, spontaniczne ruchy ciała (Joseph 2000) i jedynie częstotliwość tych ruchów oraz ich głębokość zależą od poziomu glukozy we krwi matki. Dziecko ćwiczy też intensywnie ssanie wargami, czasem ssie palec, niektóre dzieci rodzą się nawet z tego powodu ze zmacerowanym kciukiem.

W **ostatnim trymestrze** ruchliwość dziecka jest nadal duża (do 130 dużych ruchów na godzinę), a jej

[6] Takim narzędziem do oceny jest m.in. „Karta ruchów płodu" wg Cardiff. Jest to prosta i skuteczna metoda nadzorowania stanu zdrowia dziecka przez liczenie jego ruchów oraz ich rejestrację na karcie. Jeśli nastąpi znaczne osłabienie siły ruchów lub staną się one nienaturalnie gwałtowne, gdy ich liczba zmniejszy się poniżej 10 w ciągu dwóch dni lub nie ma żadnego ruchu w ciągu 12 godzin obserwacji, to należy niezwłocznie skonsultować się z lekarzem.

intensywność jest największa do południa (w godz. 9–12) oraz wieczorem i w nocy (w godz. 19–04, a zwłaszcza 21–01). Najdłuższy obserwowany czas bezruchu wynosił 75 minut. Dziecko ćwiczy ruchy stąpania oraz pedałowania, co pomaga mu przekręcać się głową w dół. W ostatnim miesiącu większość dużych ruchów to kopanie i szturchanie w czasie płytkiego snu. Pod koniec 7 miesiąca ruchy „oddechowe" klatki piersiowej i przepony stają się regularne i stałe (27 tydzień) oraz skoordynowane zostają ruchy ssania i przełykania (28 tydzień), ale dopiero w 33 tygodniu zostają one zsynchronizowane z oddychaniem. Odruchy mimowolne przechodzą pod kontrolę wyższych ośrodków mózgowych. Rozwój ruchów dowolnych przed i po urodzeniu przechodzi podobne fazy, np. dziecko najpierw zaciska piąstkę bez, a potem z udziałem kciuka, następnie ćwiczy ruchy chwytne. Tuż przed urodzeniem zmniejsza się ogólna ruchliwość dziecka.

Cały rozwój ruchowy i ruchowe uczenie się jest procesem selekcji neuronalnej, w której dzięki ćwiczeniom, powtarzanym ruchom, pobudzana jest ta, a nie inna droga przepływu sygnałów nerwowych. Utrwalana we wzorce ruchów, np. machanie rękami, dotykanie siebie i elementów wnętrza macicy, udoskonala ona neuronalne obwody motoryczne odpowiedzialne po urodzeniu za sięganie (Eliot 2003, s. 366, 379). Przez pierwsze 2 miesiące ruchy noworodka są dokładną kontynuacją ruchów prenatalnych (Prechtl 2001).

6.2.3. Rozwój zmysłów

Rozwój układu nerwowego wyraża się m.in. we wzrastających możliwościach kolejnych zmysłów. Środowisko śródmaciczne jest bogate w bodźce zmysłowe stymulujące ten rozwój (Foster, Verny 2007).

System somatosensoryczny obejmuje zmysł dotyku, bólu, temperatury i równowagi (propriocepcji).

Zmysł dotyku. Jest pierwszym zmysłem, którego funkcjonalną aktywność odnotowuje się już w 5 tygodniu po poczęciu (okolica warg i nosa) i najbardziej dojrzałym przy urodzeniu. W 7 tygodniu wrażliwa jest już dolna część twarzy, w 9 twarz i ręce, w 10 nogi, w 12 tułów, w 14–15 tygodniu cała powierzchnia ciała staje się wrażliwa na dotyk (oprócz czubka i tyłu głowy – do urodzenia brak tam czucia). Pierwsze odruchy bezwarunkowe w odpowiedzi na dotyk (np. zwrot tułowia, cofnięcie kończyny) generowane są z rdzenia kręgowego, potem z pnia, następnie ze wzgórza, a od 15 tygodnia zaczyna się proces tworzenia synaps odpowiedzialnych za dotyk w polu czuciowym kory (kory somatosensorycznej). Dziecko aktywnie wspomaga ten proces, gdyż ciągle ruszając się dotyka ciałem i rączkami pępowiny, łożyska, ścian macicy. Dotykiem eksploruje i uczy się otoczenia (Kenner, Lubbe 2007). W toku rozwoju dziecko najpierw cofa się przed bodźcami dotykowymi, unika ich, a potem ich poszukuje – np. ssie palec. Receptory skórne odbierają też bodźce związane ze zmianą ciśnienia wód płodowych. Aktywność elektryczna kory czuciowej (wyraźna już w 25 tygodniu) jest podstawą świadomości doznań dotykowych oraz świadomości siebie, tworzenia się mapy ciała (por. Kornas-Biela 2003, s. 181, 182). Najpierw reakcja na dotyk jest uogólniona (ciąg ruchów różnych części ciała), potem ogranicza się do drażnionej części, np. kończyny. Zmysł ten jest pobudzany przez dotyk brzucha matki i stanowi ważny komponent rozwoju poznawczego i emocjonalnego, więzi społecznej i ogólnie dobrego samopoczucia (Field 1995), dlatego wobec wcześniaków stosuje się kangurowanie (Kornas-Biela 2009a)[7]. O przetrwaniu **prenatalnej** pamięci dotykowej świadczy preferencja do otulania się i wgłębiania w małą przestrzeń, gdy chcemy odpocząć i zrelaksować się (fotel, wanna, zagłębienia na plaży) oraz potrzeba kontaktu dotykowego w chwilach przeciążenia, lęku, depresji.

Zmysł bólu. Rozwój zmysłu bólu jest mało poznany i budzi wiele kontrowersji (np. problem świadomości i czucia bólu, zapamiętania doświadczeń bólowych, ich wpływu na późniejsze życie – Mellor i in. 2005). Jedni badacze uznają, że reakcja na bodźce bólowe jest możliwa już w 6–8 tygodniu po poczęciu (Foster, Verny 2007), inni – że w 16 tygodniu (van de Velde i in. 2006), w 20 tygodniu (Gibbins, Golec 2007) lub między 24 a 28 tygodniem (Pickering, Saunders 1998). Rośnie przekonanie, że systemy związane z bólem są aktywne w drugiej połowie rozwoju **prenatalnego** (Benatar, Benatar 2001). Wydzielanie hormonów stre-

[7] Kangurowanie to praktyka będąca wynikiem obserwacji kangurów, które dojrzewają po urodzeniu w torbie matki. Zastosowana została po raz pierwszy w 1978 r. w szpitalu w Bogocie. Polega ona na utrzymywania noworodka w jak najczęstszym bezpośrednim kontakcie z ciałem bliskiej osoby (nawet jeśli jest on podłączony do aparatury). Kangurowanie skraca czas konieczności stosowania inkubatora i sztucznej wentylacji oraz karmienia sondą, zmniejsza problemy okresu wcześniaczego, np. stabilizuje akcję serca i oddechu, minimalizuje ruchy bezcelowe, poprawia samoregulację, zwiększa odporność, przyrost masy ciała, uspokaja, reguluje sen, wpływa pozytywnie na rozwój fizyczny i emocjonalny dziecka, na więź oraz kompetencje rodzicielskie, pobudza laktację.

su do krwi, zmiany hemodynamiczne w rytmie uderzeń serca oraz zachowania dziecka w czasie badań i terapii **prenatalnej** (zob. Bloki rozszrzające 6.3. i 6.4) wskazują na to, że czuje ono ból, a obrazy USG dokumentują, jak stara się ono uniknąć dotykania tego, co go powoduje (np. nakłucia), wykonując ruchy obronne, przesuwając się w tył. Podobnie w czasie skurczów macicy, ucisku na brzuch (spowodowanego np. noszeniem ciężaru na brzuchu, krępowaniem ubraniem, pchnięciem) zachowuje się jak człowiek odczuwający ból – stara się przeciwstawić uciskowi i energicznymi ruchami znaleźć dogodną pozycję. Długotrwałe zmiany w funkcjonowaniu układu nerwowego po wewnątrzmacicznych procedurach medycznych świadczą o przeżytym stresie (van de Velde i in. 2006; Gibbins, Golec 2007). A w stresie wrażliwość na ból wzrasta. Brak świadomej pamięci przeżywanych doznań bólowych oznacza, iż kodowane są one na poziomie podświadomym i wpływają na dalsze życie przez wzorce nieświadomego reagowania poznawczego i emocjonalnego (Eliot 2003, s. 187–191). Obserwacja najmłodszych wcześniaków potwierdza ich wrażliwość bólową – na inwazyjne bodźce reagują grymasami twarzy, ruchami obronnymi tułowia i kończyn, wyrzutem hormonów stresu do krwi, przyspieszeniem akcji serca i ruchów oddechowych. Niektórzy badacze podają anatomiczne i hormonalne dowody, iż wrażliwość bólowa jest w okresie płodowym nawet większa niż później (van de Velde i in. 2006), a słaba jeszcze mapa wrażeń cielesnych w korze czuciowej powoduje, że „całe ciało" boli. Dziecko odczuwa ból nie tylko wskutek działania bodźców powierzchniowych, ale również z powodu chorób lub dyskomfortu panującego w macicy (jak np. ucisk, pulsowanie w głowie z powodu niedotlenienia nikotynowego – Maurer, Maurer 1994, s. 34). Wyraźna reakcja na ból wskazuje na konieczność zastosowania środków przeciwbólowych i znieczuleń w czasie prenatalnych procedur medycznych i taka praktyka rozszerza się w świecie medycznym (van de Velde i in. 2006; Gibbins, Golec, 2007).

Zmysł temperatury. Dziecko prenatalne przebywa we względnie stałym środowisku cieplnym. Podniesienie temperatury o 1,5°C, zwłaszcza na etapie embriogenezy, jest niebezpieczne, dlatego korzystanie z gorących kąpieli, sauny, koca elektrycznego, urządzeń o promieniowaniu niejonizującym lub przegrzanie ciała intensywnym wysiłkiem fizycznym może spowodować wady mózgu, oczu lub poronienie (Eliot 2003, s. 68, 101, 131). W wieku 5 miesięcy dziecko prenatalne reaguje na nagłe zmiany temperatury, np. gdy matka pije szybko dużą ilość zimnego lub gorącego płynu, gdy bierze bardzo ciepły lub zimny prysznic – przyśpiesza się jego akcja serca i zwiększa ruchliwość.

Zmysł równowagi (propriocepcji). Rozwija się on wraz z rozwojem ruchowym i dotykowym już w okresie embrionalnym i pełni ważną funkcję w rozwoju funkcji ruchowych, czuciowych, umysłowych (uwagi, mowy, uczenia się) i emocjonalnych. W 10 tygodniu obserwuje się reakcję na stymulację ruchową, w 12 ruch oczu w następstwie zmiany położenia głowy. W 4 miesiącu wyraźne są odruchy błędnikowe. Dziecko zawieszone w owodni wygląda jak astronauta w kabinie, ale jego sytuacja jest odmienna, gdyż działają na niego siły ciążenia, konieczne do jego prawidłowego rozwoju (Sekulić, Lukač, Naumović 2005). Pod koniec drugiego trymestru receptory równowagi są pod względem rozmiaru i funkcji w pełni dojrzałe. Prawidłowy rozwój aparatu przedsionkowego gwarantuje występowanie odruchów bezwarunkowych (Moro, toniczno-szyjnego, unoszenia głowy, oka lalki) – ważnych w ocenie dojrzałości neurologicznej noworodka – oraz ułożenie główkowe przed porodem i propriocepcję. Podczas życia prenatalnego dziecko jest stale kołysane ruchem i oddechem matki, przez co ćwiczy się jego zmysł równowagi, a gdy matka odpoczywa, samo stymuluje narząd swoimi ruchami (Kenner, Lubbe 2007). Pobudzająco na rozwój zmysłu równowagi wpływa np. spokojny rytmiczny taniec, praktykowany m.in. w plemionach pierwotnych. Ważność kołysania ujawniają opóźnienia w rozwoju ruchowym spotykane u dzieci wcześniaczych oraz tych, których matki przez dłuższy czas w ciąży były unieruchomione. Dobry poziom rozwoju zmysłu równowagi w okresie prenatalnym gwarantuje prawidłowe funkcjonowanie po urodzeniu wzroku, procesów czuwania i uwagi, percepcji i uczenia się oraz procesów emocjonalnych (Foster, Verny 2007). Po urodzeniu dzieci lepiej rozwijają się, jeśli są kołysane, huśtane i noszone, a wcześniaki kładzione w inkubatorach na poduszce wodnej – są spokojne i czujne, mają regularny oddech, więcej śpią, szybciej przybierają na wadze. O pamięci wrażeń związanych z tym zmysłem (sięgającej do poziomu mięśniowego) świadczy uspokajające i odprężające przez całe życie działanie kołysania i ruchów rytmicznych (bujany fotel i hamak, huśtawka, kołysanie pociągu, taniec) oraz wykonywanie ruchów wahadłowych i przyjmowanie pozycji płodowej w czasie snu, w sytuacji choroby, deprywacji potrzeb lub stresu, jak też upodobanie do relaksu w wodzie.

System chemosensoryczny obejmuje zmysł smaku i węchu.

Zmysł smaku należy do zmysłów chemicznych. Od początku 4 miesiąca dziecko jest już wrażliwe na smak wód płodowych, których składowe substancje (np. cukry, kwasy, sole) dają ciągle zmieniającą się mieszaninę 4 smaków. W 5 miesiącu kubki smakowe wypełniają nawet większą przestrzeń niż przy urodzeniu (np. są w gardle, na podniebieniu, policzkach, na całej powierzchni języka) i są chemicznie aktywne. Zmysł smaku jest ważnym regulatorem rozwoju dziecka – słodki smak zachęca do picia, dzięki czemu zdobywa produkty odżywcze do wzrostu oraz pobudzane jest do ruchów połykania oraz oddechowych. Już przed urodzeniem dzieci preferują słodki smak; im słodsze wody, tym więcej ich piją, a wówczas ich serce bije szybciej, natomiast przesycone słodyczą, zaprzestają picia (nieskuteczne jest zatem leczenie nadmiaru wód płodowych przez ich posłodzenie). Nieprzyjemny smak, np. słony, kwaśny lub gorzki hamuje połykanie (Maurer, Maurer 1994). Preferencje te są uwarunkowane genetycznie (Mennella, Pepino, Reed 2005). Słodycz pobudza wydzielanie endorfin (endogenne opiaty, mające morfinopodobne działanie), co zmniejsza odczuwalność bólu, uspakaja, wzbudza uczucie przyjemności. Reakcja dziecka na smak jest najpierw odruchowa, przebiega na niskim poziomie neuronalnym (występuje też u dzieci urodzonych z mózgiem uszkodzonym powyżej śródmózgowia), ale później tworzą się połączenia dróg smakowych z korą i, wraz z doznaniami dotykowymi, stają się one świadomymi (Eliot 2003, s. 241–243). Dziecko już przed urodzeniem nabywa preferencji smakowych – dzieci matek używających dużo cukru w okresie ciąży preferują słodsze pokarmy (Liem, Mennella 2002), matek zaś stosujących ostre przyprawy (np. czosnek, używki, regionalne jedzenie o specyficznym smaku) – przyzwyczajają się do tego smaku, obecnego w wodach płodowych, rozpoznają go w mleku matki, reagując ożywieniem i preferując go w stałych produktach (Mennella, Johnson, Beauchamp 1995; Mennella, Jagnow, Beauchamp 2001). Alkohol spożywany przez matkę w ciąży jest rozpoznawany przez noworodka i może skutkować preferencją alkoholu w dorosłym życiu (Faas i in. 2000; Spear, Molina 2005).

Zmysł węchu. Węchowe komórki nabłonkowe zaczynają się tworzyć od 7 tygodnia, w 9 zaś opuszka węchowa. Drogi węchowe są zmielinizowane przed urodzeniem i od 28 tygodnia węch jest aktywny, a doznania węchowe bogate. Dziecko wyczuwa powonieniem wszystko, co matka je i wdycha. Płyn owodniowy zwiększa przenikanie obecnych w nim cząsteczek substancji lotnych do receptorów węchowych dziecka. Powonienie jest zmysłem wyjątkowym, gdyż informacje z nosa są przekazywane bezpośrednio do kory, dlatego jest on bardzo dobrze rozwinięty i związane z nim doświadczenia **prenatalne** są bardzo istotne dla orientacji po urodzeniu. Pamięć zapachów jest bardzo trwała (Eliot 2003, s. 219). Funkcjonowanie obu zmysłów chemosensorycznych moduluje zachowanie dziecka przed i po urodzeniu. Dzięki zapamiętanym doznaniom zmysłowym, noworodek zaraz po urodzeniu reaguje ukojeniem (istotnie mniej płacze) i ożywieniem na woń cieczy ze swojej owodni, na zapach śliny i potu matki, wykazuje preferencję dla smaku jej mleka. Ze względu na to „znakowanie", odradza się pośpiech w czyszczeniu noworodka po urodzeniu (Relier 1994, s. 100, 101; Varendi i in. 1998; Eliot 2003, s. 225–228), co jest ważne dla niego i zachowań opiekuńczych matek (Lévy, Keller, Poindron 2004). Silne zapachowe substancje płynu owodniowego mogą też wpłynąć na zapach noworodka – dzieci matek używających ostrych przypraw (kminku, kozieradki, curry) specyficznie pachną po urodzeniu i zapach ten jest elementem więziotwórczym (Mennella, Johnson, Beauchamp 1995). Natomiast specyficzny zapach wód płodowych matek używających alkoholu zostaje wdrukowany przez dziecko i może przejawiać się skłonnością do alkoholu już w okresie dorastania (Spear, Molina 2005).

Zmysły dalekosiężne obejmują wzrok i słuch.

Zmysł wzroku jest zmysłem bardzo rzadko stymulowanym zewnętrznym bodźcem przed urodzeniem. W dość stałym półmroku siatkówka samorzutnie emituje sygnały i wysyła je do pola wzrokowego w potylicy, dzięki czemu tworzą się obwody wzrokowe w mózgu i następuje proces uczenia się zasad operacyjnych spostrzegania wzrokowego. W 5 miesiącu ciąży, w odpowiedzi na bezpośrednie oświetlenie brzucha silnym światłem lub wprowadzenie oświetlenia do wewnątrz dróg rodnych kobiety w czasie badania lekarskiego, obserwuje się takie reakcje jak odwracanie głowy, zmianę pozycji ciała, zwiększenie aktywności ruchowej oraz przyspieszenie rytmu serca. Oczy wykonują ruchy w czasie zmian pozycji dziecka oraz w czasie snu. Pod koniec 6 miesiąca stopniowo otwiera się szpara powiekowa. Gałka oczna porusza się w górę, w dół i na boki. Wskutek **mielinizacji** drogi wzrokowej w pniu mózgu, odruchowa reakcja na silny strumień światła staje się coraz bardziej wyraźna

(przyspieszenie akcji serca). W odpowiedzi na światło u wcześniaków obserwuje się zmiany w zapisie EEG. W 32 tygodniu pojawia się zdolność fiksacji i śledzenia poruszających się przedmiotów, ale ostrość widzenia pozostaje słaba. Obiektem poruszającym się przed oczami są ręce, co sprzyja rozwojowi koordynacji wzrokowo-ruchowej (Kenner, Lubbe 2007). Przy obecnym stanie wiedzy wydaje się, że wzrok w znacznie mniejszym stopniu niż słuch bierze udział w strukturalizacji mózgu przed urodzeniem (proces dojrzewania zdolności widzenia trwa lata – Foster, Verny 2007), stąd noworodek niewidomy wykazuje mniejsze opóźnienie rozwojowe niż noworodek głuchy (Relier 1994, s. 112). Dziecko rozwija się w pomarańczowo-brunatnym mroku i na trwałość pamięci tego doświadczenia wzrokowego wskazuje tendencja do przyciemniania światła, gdy chcemy odpocząć, zrelaksować się, czuć się przytulnie i bezpiecznie.

Zmysł słuchu. Środowisko prenatalne jest głośne (ok. 60–70 dB) – dźwięk pracy narządów wewnętrznych (bicie serca, przepływ krwi, praca przepony i kości przy poruszaniu się, burczenie w żołądku), głos matki i niskie oraz głośne tony z zewnętrz docierają do wnętrza macicy. Dziecko odbiera dźwięki na drodze pozaakustycznej i różnicuje ich głośność, wysokość, czas trwania, rytm, akcent. Dziecko najpierw słyszy wibracje, potem silne pojedyncze dźwięki, następnie słabsze ich sekwencje – jak muzyka, śpiew, mowa ludzka. Od około 20 tygodnia dziecko reaguje na wibrację i silne dźwięki niepokojem ruchowym, ruchem gałek ocznych, obudzeniem się ze snu, przyspieszeniem akcji serca (Joseph 2000). W 24 tygodniu około 50% dzieci reaguje na silny dźwięk opóźnioną reakcją przestrachu. Niskie dźwięki raczej hamują aktywność ruchową dziecka, natomiast dźwięki wysokie – zwiększają i przyspieszają. Przed urodzeniem obserwuje się również reakcję na dźwięki o wyższej lub niższej częstotliwości, niż może słyszeć ucho ludzkie, co wskazuje na inne niż słuchowe drogi odbioru. Od 6 miesiąca dziecko jest wrażliwe na hałas i bardzo głośne dźwięki mogą uszkodzić jego słuch, dlatego normy bezpieczeństwa akustycznego stanowią, iż matki nie powinny przebywać w hałasie powyżej 85 decybeli. Z tego też względu należy zachować ostrożność w stosowaniu dźwiękowej stymulacji przez „walkmany dla płodu". Im częstsze narażenie dziecka na głośne dźwięki, tym większe ryzyko utraty słuchu (Relier 1994, s. 106; Eliot 2003, s. 326, 327). Dziecko szybciej i wyraźniej słyszy dźwięki o niższych częstotliwościach, dlatego lepiej dociera do niego muzyka kontrabasu, wiolonczeli, fagotu czy fletu niż skrzypiec. Wyraźnie preferuje spokojne dźwięki o stałym rytmie (rytmie uderzeń serca człowieka dorosłego w stanie spoczynku).

Dźwięki dostarczają dziecku doświadczeń prenatalnych. Następuje stopniowe doskonalenie się zdolności do habituacji w zakresie słuchu (np. ustanie ruchów ciała lub przyspieszenia akcji serca po serii wibroakustycznych bodźców, które występują dłuższy czas lub powtarzają się). Świadczy to o coraz większej dojrzałości procesów neurofizjologicznych, umożliwiających rozpoznanie dźwięku jako znanego (Hepper 1992). Dziecko zapamiętuje dźwięki często obecne w otoczeniu przed urodzeniem i później nie reaguje na nie jako na stresor (np. na dźwięk samolotu). Szczególnie częstotliwość uderzeń serca matki oraz dźwięki pracy jej narządów wewnętrznych są stałą cechą środowiska śródmacicznego i wraz z jej jednostajną mową podlegają habituacji i zapamiętaniu. Wdrukowanie (*imprinting*) tonów serca matki w życiu płodowym powoduje, że noworodek trzymany przez matkę przy piersi ma poczucie ciągłości doświadczeń, czuje się bezpiecznie, uspokaja się i rozluźnia, a wcześniaki, którym odtwarzany jest ten rytm, mniej płaczą, mają mniejsze trudności z oddychaniem, jedzeniem i snem oraz mniej chorują (Sadowski 2001, s. 468). Matki we wszystkich kulturach wyczuwają intuicyjnie potrzeby noworodka w tym zakresie, nosząc go lub przytulając jego główkę do lewej strony ciała i karmiąc piersią. Podobnie uspokajająco działa na dziecko (i dorosłego) tykanie zegara, dźwięk metronomu lub wentylatora, szum fal morskich, bicie dzwonów, stukot kół pociągu, wsłuchiwanie się w rytm oddechu.

Dziecko rejestruje w pamięci również głos matki. Preferencja głosu matki nad głos innej kobiety ujawnia się u noworodka bezpośrednio po urodzeniu – woli on słuchać głosu matki niż głosu innej kobiety; głosu kobiecego niż męskiego; jakiegokolwiek głosu ludzkiego niż innych dźwięków lub ciszy. Pamięć słuchowa przejawia się i w tym, że noworodki rozpoznają czytane im przed urodzeniem rytmiczne bajki i wiersze. Dziecko od 23 tygodnia wychwytuje i zapamiętuje prozodyczne cechy mowy matki (rytm, intonację, melodię) i nie tylko szybciej uczy się języka, którym matka mówiła w okresie ciąży, ale też uczy się różnicować emocjonalne komponenty mowy (których odpowiednikiem są docierające do dziecka komunikaty fizjologiczne), a po urodzeniu różnicuje emocjonalne wzorce mowy matki (Mastropieri, Turkewitz 1999). Głos matki, jako stały dźwięk przerywany ciszą, jest dla dziecka pierwotnym obiektem.

prekursorem uwewnętrznionego obiektu, jakim po urodzeniu staje się osoba matki (Kornas-Biela 2003). **Prenatalne** ćwiczenia słuchowe umożliwiają noworodkowi reagowanie na mowę ludzką oraz dostosowywanie swoich ruchów do rytmu mowy osób z otoczenia („taniec" ciałem w rytm mowy dorosłego). Dorośli natomiast spontanicznie wychodzą naprzeciw preferencji noworodka do wysokich tonów, podwyższając głos i używając pieszczotliwie brzmiących zbitek głosowych, co nazywa się „językiem matczynym" (Eliot 2003, s. 337–338)[8].

Dziecko zapamiętuje również muzykę słuchaną przez matki w okresie ciąży, fragmenty muzyczne często nadawane w radio lub telewizji (np. czołówki audycji, serialu – Hepper 1988) oraz jej śpiew (np. Relier 1994, rozdz. 6). Emitowanie tych dźwięków po urodzeniu działa uspokajająco i sprzyja jego lepszemu rozwojowi. Nawet wcześniaki, gdy odtwarza się im głos matki (przemawianie, czytanie bajek, śpiewanie), dźwięk rytmu serca lub spokojną muzykę z małych magnetofonów umieszczonych w inkubatorach – lepiej pokonują trudności okresu wcześniaczego (mniej płaczą, mają mniejsze trudności z oddychaniem, mniej chorują, lepiej ssą i śpią, szybciej przybierają na wadze). Nie oznacza to, że technicznymi pomocami imitującymi środowisko łonowe jest się w stanie zastąpić dziecku bezpośredni kontakt z matką. Nie wiadomo również czy sztuczne, długie i częste powtarzanie bodźców z etapu życia, który minął, nie zaburzy otwarcia się dziecka na nowe bodźce i kontakty (np. czy nie spowoduje zamknięcia w sobie i chęć powrotu do pierwotnego stanu).

Badania nad prenatalnymi kompetencjami zmysłowymi upewniają, że wszystkie zmysły są funkcjonalnie czynne przed urodzeniem, a wrażenia zmysłowe stopniowo integrowane są w proste schematy spostrzeżeniowe. Prenatalne struktury nerwowe mogą odgrywać rolę mediacyjną w odbieraniu wrażeń, np. przy braku wykształconego receptora, bodziec może być odebrany przez bardziej zaawansowane w rozwoju modalności sensoryczne lub niewyspecjalizowany system neuronalny (Hepper 1992, s. 133–134). Już przed urodzeniem istnieje bowiem zjawisko intersensoryczności. Kompetencje zmysłowe noworodka wskazują na możliwości dziecka prenatalnego, jednak nie zawsze bodźce aktualizujące je są przedmiotem jego normalnego doświadczenia przed urodzeniem.

[8] Na określenie mowy kierowanej do dziecka używa się terminów: *baby talk, motherese, child directed speech*.

6.2.4. Dojrzewanie układu nerwowego

Aktywność dziecka. W 4 miesiącu ciąży komórki nerwowe dziecka nabywają zdolności do zróżnicowanego reagowania na bodźce – obraz fal mózgowych oraz zachowanie dziecka zmieniają się po podaniu środków pobudzających i uspokajających. W drugiej połowie okresu prenatalnego aktywność dziecka staje się regularna i zmienia się cyklicznie, co związane jest z pojawiającą się w 5 miesiącu zdolnością do pozostawania w dwóch stanach – snu i czuwania. Większość czasu zajmuje dziecku sen (95%), a w czasie snu już od 23 tygodnia wyróżnia się fazę REM (*Rapid Eyes Movements*), zwaną też fazą „marzeń sennych", później zaś pojawia się również faza nie-REM oraz krótki czas przejściowy między nimi. Fazę REM charakteryzuje specyficzny układ fal mózgowych, wskazujący na intensywną aktywność neuronów (tworzenie szlaków połączeń między nimi, między różnymi częściami mózgu i obwodem ciała, zamieranie jednych, wzmacnianie innych), zwiększone tętno serca i metabolizm (np. większe zużycie tlenu), szybkie ruchy gałek ocznych i ruchy oddechowe, połykanie, drganie mięśni i obniżony tonus mięśniowy (Mellor i in. 2005). Jest to faza konieczna dla normalnego fizycznego i psychicznego rozwoju, ćwiczenia przez mózg swoich funkcji. Następuje wtedy intensywne porządkowanie i integracja sygnałów, jakie dotarły ze zmysłów i mięśni oraz były doświadczeniem dziecka (Kornas-Biela 2003, s. 181). Już od końca 6 miesiąca dziecko zaczyna uczyć się rytmu naprzemiennej aktywności, na wzór dobowej aktywności matki, według której kształtuje swój biorytm, widoczny wyraźnie u noworodków.

Stany behawioralne. Na przełomie 7 i 8 miesiąca układ nerwowy coraz sprawniej koordynuje ruchy ciała, pracę wszystkich narządów i zawiaduje czynnościami, poznaniem, emocjami. W ostatnich tygodniach życia prenatalnego zachowanie dziecka może być kategoryzowane w zależności od rodzaju aktywności układu nerwowego. Nijhuis (1992) zaproponował rozróżnienie 4 stanów opisujących zachowanie prenatalne: głęboki i regularny sen, aktywny sen, spokojne czuwanie, aktywne czuwanie. Każdy stan behawioralny wyznaczają 3 wskaźniki: specyficzny rytm pracy serca (4 wzorce), charakterystyczne ruchy ciała, obecność lub brak ruchów gałek ocznych oraz wskaźniki towarzyszące, do jakich należy obecność i regularność: ruchów oddechowych (przepony), ruchów ust (połykania), wydalania moczu oraz określonych parametrów metabolicznych i hemodynamicznych. Określona kombinacja fizjologicznych i behawioralnych

zmiennych jest stała w ramach trwania danego stanu. Powtarzają się one u danego dziecka, ale występują też w podobnej formie u innych dzieci w tym samym wieku, i są kontynuowane po urodzeniu, a czas trwania cyklu (nie-REM/REM we śnie) pozostaje stały do dorosłości (±90 min – Visser 2003). Cykliczne powtarzanie się określonej kombinacji wyróżnionych wskaźników – ich obecność, regularność i stopień nasilenia, jak również współwystępowanie – jest wyrazem normalnego rozwoju układu nerwowego i jego zintegrowanego działania, co stanowi fizjologiczne podłoże rozwoju życia psychicznego (od niego zależy np. wrażliwość dziecka na bodźce). Natomiast występujące w tym zakresie odchylenia od normy są zwykle związane z zaburzeniami rozwoju układu nerwowego, charakterystycznymi np. dla dzieci z wewnątrzmacicznym opóźnieniem wzrostu, wodogłowiem, poddanych działaniu alkoholu, kokainy, leków przeciwepileptycznych, dla dzieci matek z cukrzycą lub z letalnymi defektami rozwojowymi (Arduini, Rizzo, Romanini 1995; Groome i in. 1999).

Lateralizacja. Proces lateralizacji jest długotrwały. Preferencję do ssania kciuka po jednej stronie obserwuje się już około 12 tygodnia, gdy nie ma jeszcze kontroli korowej nad ruchami. Dlatego uważa się, że ta odruchowa aktywność po jednej stronie ciała stymuluje mózg, wpływając na jego organizację stronną i lateralizację funkcji (McCartney, Hepper 1999). Półkula lewa, odpowiedzialna za prawą stronę ciała i mowę, jest zwykle w okresie płodowym lepiej ukrwiona, a tym samym lepiej odżywiona i dotleniona, niż półkula prawa. Ta zlateralizowana gotowość przejawia się w badaniach noworodków – lepiej odbierają one mowę ludzką (sylaby) prawym uchem, a muzykę lewym. Kształtowanie się dominacji stronnej zależy m.in. od poziomu testosteronu, którego obecność wzmacnia zlateralizowanie funkcji – np. wyższy poziom testosteronu w płynie owodniowym w II trymestrze ciąży koreluje dodatnio z praworęcznością i silną lewopółkulową reprezentacją mowy u dziewczynek w wieku 10 lat (Grimshaw, Bryden, Finegan 1995).

Uczenie się. Neurobiologiczny i funkcjonalny rozwój idą ze sobą w parze, przejawiając generalną zasadę rozwoju – nie ma struktury bez funkcji (Blechschmidt 1976). Zgodnie z interakcyjnym modelem rozwoju mózgu, jego istota nie polega na stopniowej „kortykalizacji", ale na doskonaleniu współdziałania wszystkich operacyjnych systemów mózgu (Touwen 1998). Mózg strukturalizuje się przez zwiększanie liczby i jakości wiązań synaptycznych między neuronami (np. w maleńkiej próbce 70 tys. komórek mózgowych w chwili urodzenia istnieje około 240 mln połączeń, tzn. dwukrotnie więcej niż 3 miesiące wcześniej, ale dwukrotnie mniej niż 8 miesięcy później – Vaughan 1997, s. 242). W zależności od rodzaju bodźców tworzy się sieć znaczących połączeń. Każde doświadczenie zaznacza się więc wyborem życia dla jednych komórek, a obumieraniem innych. W czasie rozwoju prenatalnego mózg nie tyle działa reaktywnie, gdyż środowisko wewnątrzmaciczne jest w miarę stabilne, ile generuje aktywność, a równowaga między akcją i reakcją świadczy o jego integralności funkcjonalnej. W miarę rozwoju nie tylko przejawia coraz większą liczbę różnorodnych strategii, ale też jest zdolny do wyboru adekwatnej do danej sytuacji.

W okresie ostatnich 3 miesięcy życia przed urodzeniem dziecko ma już zdolność uczenia się i zapamiętywania, tj. przechowywania informacji. Uczenie się przejawia się w zdolności do habituacji (bardzo wcześnie w zakresie zmysłów chemicznych, w zakresie słuchu w 23 tygodniu). Aktywność zmysłowa dziecka, reaktywność, zapamiętywanie, uczenie się zależą, a jednocześnie wpływają na wzrastającą strukturyzację mózgu i jego funkcjonalne dojrzewanie, pozwalają też na przewidywanie jego poznawczego rozwoju po urodzeniu. Mózg człowieka przez całe życie pozostaje w rozwoju, a późniejsze formy aktywności umysłowej nie unicestwiają form wcześniejszych, bardziej „prymitywnych", gdyż w ciągłych przekształceniach swej struktury i funkcji bazuje on na doświadczeniach okresu prenatalnego (Alexandrov, Sams 2005). Chociaż brak nam konkretnych wspomnień z tego przedwerbalnego okresu, to jednak stanowi on integralną część naszego życia i istnieją ślady pamięci dotyczące wrażeń zmysłowych, pozycji ciała, ruchów, biorytmu, dominującego samopoczucia, upodobań. Uczenie się, jako organizację doświadczeń w okresie prenatalnym, obserwuje się w zakresie wszystkich modalności. Ponadto, obserwuje się **nabywanie predyspozycji** – np. dzieci matek nadużywających alkoholu istotnie częściej zapadają na chorobę alkoholową we wczesnej dorosłości (Alati i in. 2006). Na wagę doświadczeń prenatalnych wskazują trudności adaptacyjne wcześniaków; można im w dużym stopniu zaradzić, dostarczając fizycznych doznań, charakterystycznych dla środowiska macicznego (Kornas-Biela 2004b, s. 127–135, 147–157).

Indywidualne różnice. O niepowtarzalności każdego z nas decyduje jednorazowy, unikalny zestaw

cech genetycznych. Indywidualność jako cecha rozwoju uwidacznia się szczególnie wyraźnie w wypadku bliźniąt jednojajowych. Czysty przypadek, lepiej lub gorzej ukrwione miejsce wszczepienia w macicy, odmienne możliwości korzystania ze wspólnego łożyska, położenie przed porodem i wiele innych czynników decyduje o tym, jakie geny zostaną uaktywnione oraz jakie stworzą warunki środowiskowe sprzyjające ujawnieniu się innych **genetycznych predyspozycji**, co powoduje, że jednojajowe bliźniaki już w chwili urodzenia nie są takie same (np. różnią się wagą, doświadczeniem w odbiorze bodźców słuchowych lub w pobudzeniach przedsionka).

Indywidualne cechy uwidaczniają się już przy końcu 3 miesiąca ciąży – w rysach twarzy dziecka i w budowie ciała (Flanagan 1973, s. 49). W drugim trymestrze stopniowo staje się zauważalne indywidualne zróżnicowanie w zakresie temperamentu (w sile i szybkości reagowania na bodźce, trwałości, stałości i rytmiczności reakcji, impulsywności i ogólnej energii, potrzebie ruchu). Już w prenatalnym okresie obserwuje się stałe indywidualne różnice w poziomie aktywności motorycznej, które utrzymują się po urodzeniu. Każde dziecko wykonuje różne typy ruchów z inną częstotliwością. Dzieci ruchowo aktywne w łonie zwykle lepiej rozwijają się psychoruchowo oraz w zakresie mowy i szybkości uczenia się po urodzeniu niż te, które wykazywały słabą aktywność spontaniczną. Natomiast dzieci nadaktywne w łonie pozostają takimi jako noworodki (Groome i in. 1999) i są oceniane jako „trudne" – nadruchliwe, drażliwe, niespokojne, płaczliwe, z trudnościami w osiąganiu odprężenia.

Przed urodzeniem uwidacznia się również osobniczo zróżnicowana zdolność do uczenia się – np. dzieci potrzebują do habituacji różnej liczby powtórzeń bodźca dźwiękowego. Te, które wymagają mniejszej liczby prób, szybciej rozwijają się po urodzeniu i uzyskują lepsze wyniki w badaniach testowych niż „dzieci ryzyka", które już przed urodzeniem wymagały znacznie większej liczby powtórzeń bodźca.

Nie tylko indywidualne cechy temperamentalne stanowią bazę dla kształtowania się osobowości dziecka (np. labilności, zrównoważenia, intro- i ekstrawersji), ale znaczenie ma również wzorzec rytmu jego serca oraz sposób reagowania na stres. Pewien styl tworzącej się osobowości dziecka uwidacznia się w reakcji na silny dźwięk, mierzonej wzrostem szybkości uderzeń serca i stałością lub labilnością w tym zakresie. Sposób reagowania na stres dźwiękowy ma znaczenie w przewidywaniu sposobu reagowania na bodźce poznawcze lub uczuciowe po urodzeniu. Dzieci, które w okresie płodowym reagowały słabo na nagły, silny dźwięk i rytm ich serca nie zmieniał się („kardiologicznie stałe") – w wiele lat po urodzeniu były stabilne emocjonalnie, nie wpadały w panikę w sytuacji nieoczekiwanego bodźca, kontrolowały swoje emocje i zachowanie, w myśleniu były konkretne, bez wybujałej fantazji. Natomiast dzieci, które w okresie prenatalnym reagowały żywo i szybko na każdy dźwięk, przez co częstotliwość i siła uderzeń ich serca była zmienna („kardiologicznie zmienne"), oceniane były po urodzeniu jako nadpobudliwe, nadwrażliwe, żywo reagujące uczuciowo i poznawczo na bodźce otoczenia, a w późniejszym życiu były bardziej twórcze, cechowała je bujna wyobraźnia, żywa uczuciowość, sugestywność.

Zróżnicowanie płciowe. Płeć jest istotnym czynnikiem różnicującym rozwój (w zakresie wielu cech ważniejszym niż inne, np. rasa). Różnice płciowe powstają pod wpływem czynników genetycznych i hormonów z organizmu matki, łożyska, oraz tych, które produkuje organizm dziecka. Szczególnie widoczne są one w zakresie układu rozrodczego. Już bardzo wcześnie następuje maskulinizacja i feminizacja mózgu, a tym samym kształtują się płciowo zróżnicowane odmienności w rozwoju fizycznym i psychicznym, np. w zakresie wrodzonych wzorców spostrzegania, reagowania i zachowania; zdolności poznawczych, przestrzennych i mowy; zadatków określonego typu temperamentu seksualnego i wydatkowania energii; pojawiającej się wiele lat później **predyspozycji** do zachowań seksualnych, rodzicielskich, opiekuńczych i pielęgnacyjnych. Dziewczynki przy urodzeniu mają nieco większą przewagę lewej półkuli, chłopcy zaś prawej; mają lepiej rozwinięty układ kostny; większe zdolności słuchowe i powonieniowe (większa wrażliwość i pamięć zapachów); większą i bardziej symetryczną wrażliwość dotykową (Eliot 2003, s. 183–185); łatwiej adaptują się do nowych sytuacji; są bardziej wrażliwe na sygnały społeczne. U chłopców zaś szybciej przebiega proces wzrostu, dlatego przy urodzeniu są więksi, cięższi oraz mają większy obwód głowy i klatki piersiowej. Chłopcy są też bardziej ruchliwi w łonie, silniej reagują na nowe bodźce i łatwiej wytrącają ich one z równowagi, a od 16 tygodnia w czasie ssania palca mogą doświadczyć erekcji. Są też bardziej podatni na uszkadzające działanie **teratogenów**, dlatego częściej w ich przypadku dochodzi do samoistnych poronień, śmierci wewnątrzmacicznej, uszkodzeń okołoporodowych, chorób i wad wrodzonych oraz zachorowalności i śmierci po urodzeniu. Od uro-

dzenia sposób traktowania dziecka przez najbliższych zależy od jego płci, stąd bardzo szybko różnice uwarunkowane biologicznie modelowane są przez czynniki społeczne.

6.2.5. Komunikacja prenatalna

Emocjonalność dziecka. Już we wczesnym okresie prenatalnym formuje się system, który służy zróżnicowanym zachowaniom „ku" i „od", zbliżaniu–wycofaniu jako afektywnej odpowiedzi dziecka. Świadomość i emocje są charakterystykami systemowej organizacji na danym stadium rozwoju (Alexandrov, Sams 2005). Różne reakcje na wewnętrzny stan ustroju, stan środowiska śródmacicznego, emocje matki, nagłe doznania zmysłowe w postaci zmiany rytmu serca, ruchliwości i mimiki mogą być odczytane jako wyraz emocjonalnej reakcji dziecka, jako fizjologiczny odpowiednik przeżycia np. stresu. Pod wpływem przeżyć matki, jego organizm reaguje, na drodze biochemicznej, podobnymi zmianami jak organizm matki, np. występuje przyspieszenie tętna i zaburzenia rytmu pracy serca, zaburzenia w ruchach klatki piersiowej (połykania wód płodowych oraz ich nabierania i wypierania), zmiany w napięciu mięśni, w napięciu psychogalwanicznym skóry, w pracy mózgu. Dziecko prenatalne przejawia zachowania obronne, unikające zagrożeń, skierowane na adaptację (np. sygnalizowanie potrzeb przez kopanie, przekręcanie się, ssanie kciuka, konkurencyjne ruchy bliźniaków) i przyszłe cele, a noworodek korzysta z prenatalnych wzorców zachowania. Matka, odczytując je i nadając im znaczenie (tzn. reagując np. przez zmianę pozycji, posiłek, dotlenienie się, wypoczynek), wprowadza dziecko prenatalne w świat ludzkiej komunikacji. Może ono stopniowo uczyć się sterować swoim zachowaniem, aby uzyskać zaspokojenie potrzeb, doświadczyć poprawy komfortu, a tym samym integrować reakcje w system powstały wskutek uczenia się. „Stare", przedurodzeniowe systemy „podążania–unikania" będą wiązane w pamięci ustroju z „nowymi", postnatalnymi dążeniami ukierunkowanymi na cel. Z kształtującą się emocjonalnością dziecka i jego predyspozycjami osobowościowymi skorelowane są również cechy temperamentalne, stałość lub zmienność rytmów serca, regularność faz snu i czuwania, jakość jego ruchliwości. Dziecko w ostatnim trymestrze przed urodzeniem dojrzewa do reagowania na bodźce i sytuacje w otoczeniu dziewięcioma sygnałami (są to: zainteresowanie, radość, zaskoczenie, niezadowolenie, złość, strach, wstyd, wstręt – w którym zaangażowany jest zmysł smaku, obrzydzenie – w którym zaangażowany jest zmysł powonienia) i od urodzenia stosuje je, by porozumieć się z otoczeniem. Składają się one na tzw. embriologię życia emocjonalnego (Holinger 2006, s. 18). Badania potwierdzają, iż emocjonalna ekspresja twarzy jest wrodzona i dziecko rodzi się z „mechanizmem (aparatem) pierwotnych emocji" (Alexandrov, Sams 2005). Zaraz po urodzeniu różnicuje ono stany emocjonalne matki, co pozwala wnioskować, iż nauczyło się tego w okresie prenatalnym (Mastropieri, Turkewitz 1999).

Prenatalna komunikacja ma różne formy (Kornas-Biela 2003, 2004a, 2009a). Jest ona wyrazem stopnia i rodzaju więzi rodziców z dzieckiem i wpływa na tę więź. Komunikacja neurohormonalna między matką a dzieckiem przebiega nieprzerwanie od czasu poczęcia, a jej mediatorem są wydzielane przez matkę hormony – fizjologiczne odpowiedniki matczynych emocji. Dostarczają one dziecku informacji o tym, jaki jest świat, oraz umożliwiają komunikację z matką i reagowanie na spowodowany, np. stresem matki, dyskomfort. Dziecko nieświadomie towarzyszy matce w jej doświadczeniach, gdyż w zależności od jej stanu psychicznego (agresja, smutek, żal, napięcie, niepokój, lęk lub radość, spokój, rozluźnienie) dociera do niego w krótkim czasie określony zestaw hormonów, będący korelatem jej samopoczucia. Jeśli matka często doświadcza negatywnych przeżyć, to strumień wydzielanych wtedy przez jej organizm substancji chemicznych docierających do mózgowych ośrodków emocji dziecka niejako „nastawia" je na utrzymanie poziomu neurohormonalnego odpowiadającego tym stanom emocjonalnym. Kształtuje się w ten sposób ogólna „orientacja emocjonalna" dziecka, która może zostać utrwalona w postaci **predyspozycji** do trwania w stanie rozluźnienia lub napięcia, poczucia bezpieczeństwa lub zagrożenia, optymizmu lub pesymizmu. Hormonalna „pamięć ciała" ma cechę względnej trwałości i może decydować o wrodzonej predyspozycji do lękowego, agresywnego lub radosnego i spokojnego wkraczania w świat poza łonem matki.

Komunikacja psychiczna jest rodzajem komunikacji najmniej poznanym, ale świadczy o niej wpływ na rozwój dziecka takich przeżyć matki, które nie mają korelatów w jej stanie neurohormonalnym (np. myśli, oczekiwań, historii życia). Nie wiemy, jak organizm dziecka „odczytuje" te komunikaty, ale nie da się temu wpływowi zaprzeczyć. Troska o fizyczne i psychiczne zdrowie dziecka powinna rozpocząć się już przed poczęciem, by łono matki, jako pierwsze środowisko życia, jego pierwszy „dom" było struktu-

ralnie i funkcjonalnie zdrowe, a jej psychika otwarta na doświadczenia macierzyńskie[9]. Następnie, doświadczanie rodzicielstwa już od poczęcia dziecka zabezpiecza je przed odrzuceniem i zaniedbaniem, a rodzicom daje możliwość z niczym nieporównywalnych przeżyć i osobistego rozwoju. Dla każdej z osób najbliższych dziecku, jego pojawienie się zainicjowało znaczące wydarzenia życiowe i zmiany w relacjach z innymi, co wymaga nieraz trudnej adaptacji do nowych warunków. Dlatego bardzo potrzebne jest im wsparcie społeczne (informacyjne, emocjonalne i instrumentalne), aby okres oczekiwania na urodzenie, poród dziecka i pierwsze z nim kontakty sprzyjały rozwojowi ich osobowości.

Komunikacja behawioralna przejawia się w postaci zachowań matki podejmowanych na rzecz dziecka lub też skierowanych przeciw niemu. Zachowania sprzyjające rozwojowi dziecka wyrażają się w różnych formach troski o jego zdrowie (np. w stosowanej przez matkę odpowiedniej diecie, higienie, odpoczynku, stylu życia, opiece lekarskiej i ćwiczeniach z zakresu psychoprofilaktyki porodowej), w nastawieniu na komunikację z nim (wyobrażeniową, myślową, dotykową, ruchową, słowną, muzyczną, uczuciową, duchową), w zapewnieniu dobrego samopoczucia matce i dbałości o jej pozytywny stan psychiczny, wzmocnieniu więzi małżeńskiej i wewnątrzrodzinnej oraz w serdecznej atmosferze domowej (Kornas-Biela 2004a, s. 41; 2004b, s. 90–111; 2009a).

Zachowania matki skierowane przeciw dziecku są formą **prenatalnej przemocy** (*fetus abuse*; Kornas-Biela 2009a). Przykładem takich zachowań jest: podejmowanie czynów zagrażających jego życiu lub zdrowiu; zaniedbanie go przez np. brak opieki lekarskiej lub niedożywienie (np. z powodu nędzy materialnej, alkoholizmu w rodzinie, przeciążenia pracą, infantylizmu psychicznego); narażanie dziecka na działanie **teratogenów** o charakterze środków psychoaktywnych (Dixon, Kurtz, Chin 2008), często używanych jako sposób radzenia sobie z sytuacją trudną (jak np. nikotyna, alkohol, narkotyki, kawa, leki niekonsultowane z lekarzem), oraz innych szkodliwych czynników środowiskowych, np. promieniowania niejonizującego, pól elektromagnetycznych emitowanych przez różne urządzenia (np. kuchenki mikrofalowe, telefony komórkowe, diatermie, zgrzewarki, terminale komputerowe, linie energetyczne), wibracji i hałasu, zanieczyszczeń powietrza i wody oraz pożywienia (Kornas-Biela 2004a, s. 32, 33; 2009a). Szczególnie niebezpieczny dla rozwoju dziecka oraz przebiegu ciąży i porodu jest wpływ długotrwałego stresu i niepokoju matki (Coe, Lubach 2008), zwłaszcza z poczuciem bezradności i braku wsparcia społecznego. Jest to wpływ bezpośredni (przez hormony stresu), jak i pośredni, gdyż stres sprzyja podejmowaniu zachowań ryzykownych, a tym samym wystąpieniu niedożywienia, niedotlenienia, niedokrwienia dziecka, zatrucia toksynami, zaburzenia jego ruchliwości (ruchów dużych, oddechowych, rytmu serca – Visser 2003), co skutkuje wystąpieniem wad i zaburzeń rozwojowych, niskiej wagi, wcześniactwa, komplikacji ciążowo-porodowych, trudności adaptacyjnych u noworodka i zaburzeniami w więzi rodziców z dzieckiem (Kornas-Biela 2009a).

Niewłaściwa atmosfera emocjonalna wokół dziecka poczętego, jak i negatywne przeżycia matki mogą więc stworzyć „stan klęski ekologicznej w łonie", przez co rozwój dziecka i jego życie moga być zagrożone. Tymczasem różne formy kontaktu rodziców z dzieckiem prenatalnym wzmacniają przywiązanie, co pozytywnie rokuje dla ich relacji z nim po urodzeniu, a nabywane przez to kompetencje rodzicielskie pomagają im stwarzać dziecku optymalne środowisko rozwoju. Dla dziecka natomiast kontakt z rodzicami jest okazją do zdobywania doświadczeń w różnicowaniu bodźców, ich zapamiętywaniu, komunikacji społecznej oraz poczuciu wpływu na otoczenie i efektywności w radzeniu sobie z dyskomfortem (Kenner, Lubbe 2007; Kornas-Biela 2009a).

6.2.6. Wykrywanie nieprawidłowości w rozwoju dziecka

Wgląd w środowisko wewnątrzmaciczne i śledzenie rozwoju dziecka ma cel nie tylko poznawczy, ale też aplikacyjny, którym jest wykrycie zaburzeń rozwoju i zastosowanie terapii prenatalnej. Rozwój diagnostyki przedurodzeniowej związany jest z udoskonaleniem technik obrazowania oraz postępem w metodach cytogenetyki i biologii molekularnej. Początki **diagnostyki prenatalnej** to lata pięćdziesiąte XX wieku, w Polsce – późne lata siedemdziesiąte. Celem diagnozy jest: ocena stanu zdrowia dziecka i albo uspokojenie rodziców, gdy badania nie potwierdzają występowania wad, na wykrycie których były one ukierunkowane (ma to znaczenie zwłaszcza w sytuacji podwyższonego ryzyka genetycznego), albo stwierdzenie wady rozwojowej lub choroby genetycz-

[9] Dlatego ważne jest nie tylko poradnictwo **przedkoncepcyjne** (np. Chazan 2001), ale też ochrona zdrowia prokreacyjnego dorastających dziewcząt i młodych kobiet.

Blok rozszerzający 6.3. **Diagnostyka prenatalna**

Różne metody diagnostyki prenatalnej stosowane są w ramach diagnozy przedimplantacyjnej, przesiewowej oraz rozpoznającej istniejące nieprawidłowości rozwojowe.

Diagnostykę przedimplantacyjną przeprowadza się w ramach procedury zapłodnienia pozaustrojowego (IVF). Zmierza ona do wykrycia, jeszcze przed transferem zarodka ludzkiego do macicy, chorób monogenowych (jak np. hemofilia, dystrofia mięśniowa Duchenne'a, mukowiscydoza), braku, nadmiaru oraz translokacji chromosomów lub rozpoznania płci i wykonania transferu tylko zarodka żeńskiego w wypadku obciążenia chorobą sprzężoną z płcią.

Diagnostyka nieinwazyjna przesiewowa ma na celu wyodrębnienie osób z podwyższonym ryzykiem wystąpienia wady wrodzonej u dziecka. Obejmuje ona kilka badań.

a) Zebranie wywiadu (ważne są np. wiek matki, choroby dziedziczne w rodzinie, choroby i leki stosowane przed i w czasie ciąży, pokrewieństwo rodziców, poprzednie niepowodzenia prokreacyjne).
b) Rutynowo stosowane w każdym trymestrze ciąży USG. Szczególne znaczenie ma badanie w 11–14 tyg. ciąży (tzw. eksperckie, genetyczne), wykrywające ryzyko wady genetycznej przez ocenę kości nosowej (po 11 tyg.) oraz przeziemości fałdu karkowego (jego pogrubienie wskazuje na ryzyko choroby). USG pozwala ponadto rozpoznać ciążę pozamaciczną i bliźniaczą, wiek, żywotność, czynność serca i ruchy dziecka, ilość wód płodowych, a od 18 tyg. służy do oceny budowy oraz lokalizacji łożyska i pępowiny, rozpoznania wad strukturalnych ciała i narządów oraz ułożenia dziecka przed porodem.
c) Testy biochemiczne krwi matki, wykrywające różne markery w zależności od wieku ciąży. W 9–14 tyg. ocenia się poziom białka ciążowego (PAPP-A) i wolnej ludzkiej gonadotropiny kosmówkowej, a między 15–20 tyg. wykonuje się test potrójny (oznaczenie we krwi matki poziomu wolnego estriolu oraz dwóch hormonów płodowych). Łączne wykonanie testu PAPP-A i potrójnego nazywa się testem zintegrowanym. Testy te oceniają prawdopodobieństwo aberracji chromosomowych, np. zespołu Downa, Turnera, Edwardsa, otwartych wad cewy nerwowej i letalnych wad skóry.
d) Kardiotokografię (KTG), polegającą na rejestracji częstości skurczów serca dziecka, czynności skurczowej macicy oraz ruchów dziecka. W przypadku podejrzenia niewydolności łożyska, podczas KTG wykonuje się test oksytocynowy (test stresowy), który, symulując niekorzystne warunki porodowe, umożliwia przewidywanie ryzyka niedotlenienia dziecka w okresie porodu.
e) Badanie DNA komórek pochodzenia płodowego we krwi matki – badanie to jest w trakcie udoskonalania (mała liczba oraz trudność rozróżnienia komórek obniża czułość testu).
f) Rezonans magnetyczny (MRI) jest czułą i swoistą metodą, użyteczną zwłaszcza do wykrywania nieprawidłowości mózgu i rdzenia kręgowego. Ze względu na małą dostępność tego badania, nie jest on często stosowany w położnictwie.

W diagnostyce prenatalnej stosowane są także metody inwazyjne.

a) Biopsja kosmówki (CVS) – wykonywana w 10–13 tyg. ciąży, aby na podstawie badań DNA wykryć ewentualne choroby genetyczne.
b) Amniocenteza (punkcja owodni, amniopunkcja) – przeprowadzana pod kontrolą USG w 12–18 tyg. ciąży. Z pobranych ok. 20 ml płynu owodniowego wykonuje się badania:
   - cytologiczne – poszukiwanie nieprawidłowych komórek;
   - cytogenetyczne – ocena kariotypu dziecka (zaburzenia liczby i struktury chromosomów);
   - molekularne – analiza DNA, pozwalająca na wykrycie ponad tysiąca chorób;
   - biochemiczne – oznaczenie AFP, enzymów (choroby metaboliczne, wady rozwojowe).
c) Kordocenteza – od 18 tyg. – to przezskórne pobranie krwi pępowinowej wykorzystywane w diagnostyce wad genetycznych, infekcji wrodzonych oraz choroby hemolitycznej (tą drogą prowadzone jest również jej leczenie – transfuzje wymienne).
d) Fetoskopia – w 18–20 tyg. – polega na wizualizacji dziecka za pomocą wprowadzonego przez małe nacięcie endoskopu. Umożliwia też wykonanie biopsji skóry (choroby pęcherzowe), mięśni (np. choroba Duchenne'a) lub wątroby (choroby metaboliczne, np. niektóre spichrzeniowe) celem przeprowadzenia badań. Ze względu na dużą inwazyjność, metoda ta jest obecnie rzadko stosowana.

nie uwarunkowanej i czasem zastosowanie interwencji lekarskiej jeszcze w okresie życia wewnątrzmacicznego lub bezpośrednio po urodzeniu (uratowanie dziecka, zmniejszenie rozmiaru wady lub ryzyka powikłań), czasem wykrycie wad letalnych, nie dających szansy na przeżycie dziecka – najczęściej jednak w sytuacji niepomyślnej diagnozy rodzice stoją przed dylematem przygotowania się na urodzenie dziecka chorego lub skorzystania z tzw. selektywnej aborcji (Kornas-Biela 2008, 2009b).

Każda z metod diagnostycznych jest skierowana na wykrycie specyficznych zaburzeń, ma wia-

Blok rozszerzający 6.4. **Terapia prenatalna**

Dość niewielka liczba wykrywanych prenatalnie schorzeń jest możliwa do leczenia, zwłaszcza przed urodzeniem. Terapia prenatalna może mieć różne formy.

a) Farmakoterapia – w większości przypadków polega na podawaniu matce doustnych leków przechodzących przez łożysko do dziecka; czasami stosuje się również leczenie dożylne matki lub podawanie leków bezpośrednio do naczyń pępowinowych. Farmakologicznie leczy się np. zaburzenia rytmu serca, niewydolność krążenia, wielowodzie, stymuluje się dojrzewanie płuc w przypadku spodziewanego porodu przedwczesnego.
b) Terapia zabiegowa – to inwazyjne metody leczenia różnorodnych schorzeń, np. nakłucie naczyń pępowinowych pod kontrolą USG i przeprowadzanie tą drogą transfuzji krwi w przypadku choroby hemolitycznej, a także podawanie innych składników krwi w razie potrzeby; odbarczanie nadmiaru wód płodowych przy wielowodziu lub ich uzupełnianie w przypadku małowodzia; chirurgia płodowa – operacje na otwartej macicy lub z zastosowaniem fetoskopii i lasera, np. udrożnianie dróg moczowych, odbarczanie wodogłowia przez założenie zastawki kierującej płyn mózgowo-rdzeniowy do wód płodowych, leczenie przepukliny oponowo-rdzeniowej, wad serca, zespołu przetoczenia u bliźniąt, próby przeszczepiania narządów oraz szpiku kostnego. Rozwój diagnostyki i terapii płodowej umożliwia realizację uprawnienia dziecka prenatalnego do ochrony jego życia i zdrowia. Dziecko to jako pacjent stało się równoprawnym obok matki podmiotem interwencji medycznych i troski psychologiczno-pedagogicznego personelu. Istnieje potrzeba rozwinięcia interdyscyplinarnej opieki hospicyjnej wobec rodziny z dzieckiem, u którego zdiagnozowano prenatalnie chorobę terminalną, nie dającą szans na dłuższe przeżycie po urodzeniu.

ściwe sobie ograniczenia, ryzyko powikłań oraz błędnej diagnozy. Co do USG – jego szkodliwość jest przedmiotem badań, których wyniki skłaniają do ostrożności (Goldberg, Verny 2007) i stosowania go jak najpóźniej i jak najrzadziej (uwzględniając stan dziecka i przebieg ciąży), jak najkrócej, jak najlepszym aparatem, u jak najlepszego specjalisty. Diagnostyka prenatalna powinna być związana z poradnictwem genetycznym, dostarczającym informacji o istocie choroby genetycznej dziecka (lub choroby, na którą jest ono narażone), sposobie dziedziczenia, jej objawach i całożyciowych konsekwencjach, możliwościach leczenia i rehabilitacji, prognozie.

Jednocześnie, rozwój diagnostyki i terapii **prenatalnej**, oprócz niewątpliwych korzyści, pociąga za sobą również problemy natury psychologicznej, prawnej (Żelichowski 2007) i moralnej (Chyrowicz 2002), np. pytania o status ontyczny płodu, ryzyko wykorzystania terapii genowej w celu modelowania wybranych cech u potomstwa i kreowania „dzieci na zamówienie", o selekcyjną aborcję „życia niewartego przeżycia", zagrożenia zdrowotne oraz kulturowe, zmedykalizowanie i komercjalizację procesu prokreacji (Kornas-Biela 1996, 2006, 2008).

6.3. NARODZINY JAKO ETAP ROZWOJOWY

Rozwój i rodzenie się to dwa procesy, którym ze strony matki dziecka odpowiadają procesy ciąży i porodu. Akcja rodzenia się/poród jest inicjowana, a jej naturalny przebieg stymulowany informacjami przesyłanymi przez mózg dziecka do mózgu jego matki. Organizm dziecka wywołuje dokładnie takie przemiany w organizmie matki, jakie są potrzebne, aby mogło bezpiecznie przebyć tę najkrótszą (kilka centymetrów), ale i najtrudniejszą drogę w życiu. Cały proces „poród-rodzenie się" jest wspaniałą chemiczną „rozmową" między dzieckiem a matką oraz wspólnym „tańcem" ich ciał. Oboje dostosowują precyzyjnie własne ruchy do ruchów wykonywanych przez drugie. Dziecko jest cały czas aktywne. Większość matek w czasie porodu odczuwa skurcze macicy jako bolesne, jednak dla dziecka naturalnie przebiegające rodzenie się nie jest traumatycznym przeżyciem, dzięki kilku czynnikom: mięśnie matki są rozciągane, mięśnie dziecka są ściskane, a to jest zdecydowanie mniej bolesne; przed nadmiernym uciskiem chroni dziecko płyn owodniowy; główka w swej górnej przodowej części jest niewrażliwa na dotyk, a przy tym „miękka", co umożliwia dostosowanie jej kształtu do rozmiaru kanału rodnego; w czasie skurczy serce dziecka bije wolniej i krew zwalnia tempo przepływu, co przy krótkich przerwach w dostawie krwi nie grozi mu niedotlenieniem, gdyż ma ono specjalny typ hemoglobiny, dłużej przytrzymującej tlen; organizm dziecka wytwarza opiaty endogenne, które tłumią impulsy bólowe. Rodzenie się, jeśli przebiega normalnie, ma dobroczynny wpływ na dziecko, gdyż w organizmie dziecka wydzielana jest duża doza hormonów: katecholaminergicznych, adrenaliny i noradrenaliny. Dzięki nim podtrzymywany jest stały dopływ tlenu do serca i mózgu dziecka, efektywnie radzi sobie ono z oddychaniem i utrzymaniem tem-

peratury ciała tuż po urodzeniu, ma większy poziom glukozy w krwi, uzyskuje wyższe wskaźniki w badaniu odruchów bezwarunkowych, napięcia mięśni i reakcji sensorycznych, wykazuje lepsze przysto-sowanie neurologiczne do życia poza łonem matki, lepsze samopoczucie i ożywienie (Eliot 2003, s. 142–145).

Narodziny nie są początkiem życia psychicznego, gdyż te same podstawowe procesy rozwoju są kontynuowane, a przejawy życia psychicznego sprzed urodzenia pozwalają na adaptację do świata, orientację i kontakt z nim, zwłaszcza kontakt społeczny. Wyraźnie już od pierwszych chwil po urodzeniu dziecko samodzielnie wyłapuje bodźce pobudzające jego zmysły i mózg do poznawania i odczuwania oraz ustosunkowywania się do rzeczywistości przez aktywność własną. Obserwujemy tu zjawisko synchronii interakcyjnej między nim a bliskimi mu osobami, przy czym, tak jak i przed urodzeniem, jest ono aktywne w inicjowaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych.

6.4. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE PRENATALNYM

1) W **prenatalnym** okresie rozwoju człowieka wyróżniamy dwie fazy: (1) zarodkową (embrionalną) – od poczęcia do końca 8 tygodnia oraz (2) płodową – od 9 tygodnia do urodzenia się. W literaturze medycznej wyróżnia się jeszcze fazę jaja płodowego – od zapłodnienia do implantacji w macicy.
2) Faza embrionalna, w której tworzą się wszystkie organy, jest okresem największej wrażliwości na działanie negatywnych czynników. Większość wad wrodzonych powstaje w tym **krytycznym** okresie rozwoju i spowodowanych jest szkodliwymi czynnikami związanymi ze stylem życia matki i skażeniem środowiska (**teratogenami**).
3) Dziecko prenatalne posiada własną homeostazę, jest adaptabilne i samosterowne (plan rozwoju zakodowany w nim samym), aktywnie przeciwstawia się niedogodnościom, jest ukierunkowane ku pozytywnemu rozwojowi i aktywne w komunikacji ze światem zewnętrznym. Od wczesnego okresu kolejno wszystkie zmysły stają się czynne, dziecko reaguje na nie w specyficzny dla siebie sposób, zapamiętuje doświadczenia, uczy się, nabywa pewnych preferencji, wchodzi w kontakt z otoczeniem społecznym.
4) Ślady pamięci z okresu prenatalnego dotyczą wrażeń zmysłowych, pozycji ciała i ruchów, biorytmu i dominującego samopoczucia. Pomagają one noworodkowi w adaptacji do życia postnatalnego, dając poczucie ciągłości i bezpieczeństwa, np. przez rozpoznawanie matki po zapachu, smaku mleka, dźwiękach bicia serca, głosie, kołysaniu i poczuciu otulenia jak w łonie. Niektóre elementy tej pamięci trwają przez całe życie i ujawniają się szczególnie w sytuacji choroby, niepełnosprawności, stresu i ogólnego dyskomfortu – np. przyjmowanie pozycji skulonej „w kłębek", wtulanie się w zagłębienia, zanurzanie w wodzie, okrywanie się, ssanie czegoś, kołysanie ciałem, uspokajanie się przy masowaniu ciała, przytuleniu, przyciemnionym świetle, rytmicznych dźwiękach i bujaniu.
5) Rodzące się dziecko jest przygotowane do życia postnatalnego i stopniowej adaptacji jego wewnętrznych układów (zwłaszcza oddechowego i krwionośnego) do nowych warunków życia. Ćwiczone w łonie ruchy okazują się przydatne po urodzeniu, np. ruchy przeponą nabierania i wypierania wód płodowych – do oddychania i fonacji, ruchy połykania wód oraz ruchy ssące – do pobierania pokarmu z piersi matki i odżywiania.
6) Proces rozwoju osobniczego jest ciągłością, dlatego każdy kolejny etap bazuje na poprzednim i wpływa na następne, a pośrednio również na jakość rozwoju dalszych generacji, stąd istotne znaczenie okresu **prenatalnego** dla całości życia własnego i potomstwa.

SŁOWA KLUCZOWE

mielinizacja – tworzenie się otoczki zbudowanej z mieliny (substancji tłuszczowej) na aksonach neuronów, dzięki czemu impulsy między komórkami nerwowymi przebiegają szybciej i bez strat. U człowieka rozpoczyna się w okresie życia płodowego, a kończy w wieku 10–12 lat.

okres krytyczny – okres największej wrażliwości danego narządu lub układu na stymulację aktywizującą odziedziczone wzory aktywności lub na działanie szkodliwych czynników, w którym mogą one spowodować trwałe zmiany rozwojowe, wady lub śmierć.

okres perinatalny – okołoporodowy okres dla matki i okołourodzinowy dla dziecka – od 39 tygodnia ciąży do 7 dnia po urodzeniu.

okres prenatalny – przedurodzeniowy okres życia człowieka obejmujący ok. 266 dni od poczęcia (zapłodnienia komórki jajowej) do jego urodzenia się.

predyspozycje – wrodzone strukturalne i psychofizyczne właściwości stanowiące podłoże dla funkcjonowania człowieka, jego możliwości i uzdolnień.

przedkoncepcyjne czynniki – czynniki działające przed poczęciem.

teratogeny – czynniki środowiska zaburzające prawidłowy przebieg rozwoju prenatalnego, uszkadzające strukturę i funkcje organizmu.

ZADANIA KONTROLNE

1) Skomentuj stwierdzenie, iż prenatalny okres życia jest integralną częścią rozwoju człowieka.
2) Określ, jakie osiągnięcia rozwojowe w okresie prenatalnym uznać należy za najważniejsze w procesie kształtowania się mechanizmów adaptacji organizmu do samodzielnego życia.
3) Wymień czynniki, które mogą spowodować zaburzenia rozwoju w okresie prenatalnym rozwoju człowieka.
4) Zastanów się nad korzyściami i ryzykiem, jakie niesie ze sobą rozwój usług w zakresie diagnostyki i terapii prenatalnej.
5) Zaproponuj sposoby wspomagania prenatalnego rozwoju człowieka oraz opiekuńczo-wychowawczych kompetencji rodziców przed urodzeniem dziecka.
6) Wysuń postulaty dotyczące ekologicznego podejścia do prenatalnego okresu życia i rodzenia się dziecka.

LITERATURA ZALECANA

Eliot L. (2003). *Co tam się dzieje?* (tłum. A. Jankowski). Poznań: Media Rodzina.

Kornas-Biela D. (2004b). *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: IW PAX.

Kornas-Biela D. (2009a). *Pedagogika prenatalna*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Nilsson L., Hamberger L. (1995). *Rodzi się dziecko* (tłum. J. Lipka). Warszawa: WN PWN.

Rainer J. (2001). Cudowna droga ku życiu. Kronika 38. tygodniowej drogi na świat (tłum. S. Jończyk). Warszawa: Vydavatelstvo Slovart.

7 WCZESNE DZIECIŃSTWO

Marta Białecka-Pikul

Już ponad 30 lat temu ukazała się praca pod redakcją L. Josepha Stone'a, Henrietty T. Smith i Louisa Murphy'ego (1973) zatytułowana *The Competent Infant* (Kompetentne niemowlę), która stanowiła zbiór 202 najnowszych artykułów wraz z komentarzami na temat rozwoju małego dziecka. Od tego momentu wiemy, że ludzkie dziecko nie przychodzi na świat całkowicie bezbronne, nieprzygotowane i pozbawione możliwości wpływania na swoje otoczenie. Niemowlę jest preadaptowane do wchodzenia w synchroniczne interakcje społeczne, a jego zaskakująco dobrze funkcjonujące narządy zmysłów powalają na rozwój procesów percepcji. Tiffany Field, jedna z najbardziej znanych amerykańskich badaczek rozwoju małego dziecka, zatytułowała swoją najnowszą monografię *The Amazing Infant* (2007; Zdumiewające niemowlę), akcentując fakt, iż odkrycia współczesnych badaczy tworzą zaskakujący nas obraz niemowlęcia. Prezentowane w tym rozdziale wyniki badań będą odnosić się do zmian zachodzących w okresie niemowlęcym (w pierwszym roku życia) oraz poniemowlęcym (drugim i trzecim roku życia), stanowiąc próbę pokazania tych zadziwiających kompetencji małych dzieci, które stanowią podstawę ich dalszego rozwoju.

7.1. WIEK NIEMOWLĘCY PIERWSZY ROK ŻYCIA

Współczesne badania opisują i wyjaśniają rozwój niemowlęcia, przyjmując jedną z co najmniej czterech perspektyw badawczych: neurobiologiczną, uczeniową, poznawczo-konstruktywistyczną lub społeczno-kulturową. Akcentując podobieństwo między procesem rozwoju w okresie prenatalnym a zmianami w rozwoju fizycznym (zwłaszcza w układzie nerwowym) i w zakresie percepcji oraz motoryki, podejście neurobiologiczne ujmuje rozwój jako proces dojrzewania. W badaniach wczesnych przejawów uczenia się oraz zapamiętywania odwołujemy się często do uczeniowych modeli rozwoju. Z kolei w podejściu poznawczo-konstruktywistycznym oraz nurcie przetwarzania informacji opisujemy zachodzące w okresie niemowlęcym zmiany w rozwoju poznawczym, przywołując koncepcje Jeana Piageta i/lub jego kontynuatorów. Czwarta perspektywa badawcza, społeczno-kulturowa, przynosi odkrycia dotyczące zmian w percepcji, języku i poznaniu społecznym, które zachodzą dzięki zanurzonej w kulturze interakcji dziecko–opiekun.

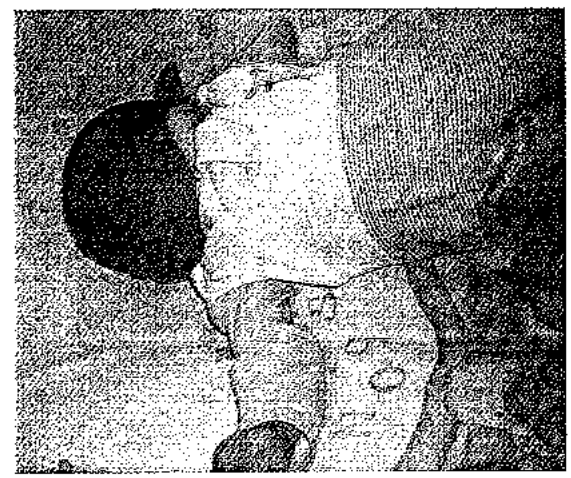
7.1.1. Noworodek

Napoleon Wolański (2005) twierdzi, że przeciętna masa ciała noworodka rasy białej w krajach europejskich i w Ameryce Północnej wynosi około 3300–3400 g (2/3 dzieci ma wagę urodzeniową 2850–3850 g). Z kolei Wenancjusz Domagała (2008) podaje, że noworodek donoszony, czyli urodzony między 38 a 42 tygodniem życia, ma przeciętną masę ciała 3300–3600 g i długość 50–52 cm. Masa ciała jest ważnym wskaźnikiem stanu fizycznego noworodka oraz jednym z czynników, które bierzemy pod uwagę diagnozując dzieci ryzyka zaburzeń rozwoju. Zwykle noworodek wykazuje 4–5% masy ciała charakterystycznej dla osoby dorosłej w wieku około 20 lat, ale mierząc około

50–51 cm ma już 29% wysokości ciała, a jego obwód głowy wynosi 64% wielkości docelowej. Zaawansowanie rozwoju głowy jest zatem duże, a masy ciała – małe. Choć dziecko nie rośnie już aż tak szybko jak w ostatnim trymestrze ciąży, w okresie około 6 miesięcy podwaja, a po roku potraja swoją wagę urodzeniową. Obserwujemy również różnice w tempie rośnięcia chłopców i dziewczynek (Bee 2004).

Zaraz po narodzinach stan rozwoju psychofizycznego dziecka podlega ocenie według skonstruowanej przez Virginię Apgar w 1953 roku skali, która do dziś jest powszechnie stosowanym narzędziem (Finster, Wood 2005). W pierwszej, piątej i dziesiątej minucie po porodzie, na skali od 0 do 2 pkt, oceniane są: (1) częstotliwość bicia serca, (2) oddychanie, (3) napięcie mięśniowe, (4) barwa ciała oraz (5) reakcja odruchowa na ból (wprowadzenie cewnika do nosa). Wynik sumaryczny poniżej 3 pkt oznacza stan krytyczny (ciężka zamartwica), 4–6 pkt – zamartwicę średniego stopnia, 7–8 pkt – zmęczenie porodem, a 9–10 pkt opisuje noworodka w dobrym stanie. Z kolei wystandaryzowana skala Brazeltona zakłada ocenę zdolności dziecka do habituacji, sprawności orientacyjnych (np. wodzenie wzrokiem za przedmiotem) i 18 różnych reakcji odruchowych (za: Field 2007).

Szczególnie istotnym wskaźnikiem prawidłowości funkcjonowania dziecka jest występowanie charakterystycznych dla noworodka i niemowlęcia odruchów. Występowanie **odruchów**, czyli automatycznych, szybkich i stereotypowych reakcji ruchowych w odpowiedzi na określone bodźce, stanowi informację o stanie układu nerwowego noworodka. Oceniane są przede wszystkim tzw. odruchy przystosowawcze i prymitywne, czyli takie, które w rozwoju filogenetycznym naszego gatunku miały znaczenie adaptacyjne (np. odruch poszukiwania piersi – odwracanie głowy i poruszanie ustami, gdy dotknięta zostanie okolica warg; odruch chwytny – zaciskanie dłoni po podrażnieniu jej wewnętrznej części; odruch Moro – szybki ruch obu rąk na boki, następnie do przodu i w końcu w geście obejmowania ręce przyciągane są do ciała jako reakcja w odpowiedzi na nagły, głośny dźwięk, silne światło lub utratę podparcia pod głową). Są to odruchy sterowane przez prymitywne części mózgu (rdzeń przedłużony, ośrodki podkorowe). Wymienione odruchy uważa się za normalne dla noworodka i niemowlęcia oraz patologiczne u osób dorosłych (Żebrowska 1986), gdyż u prawidłowo rozwijającego się niemowlęcia zanikają one po kilku miesiącach (np. odruch chwytny i poszukiwania piersi zanikają w 3–4 miesiącu; Moro zanika w 5 miesiącu; zob. Vasta, Haith, Miller 1995). Stopniowo dziecko przestaje również przybierać charakterystyczną dla noworodka tzw. szermierczą pozycję ciała, która jest wyrazistym przejawem typowej dla okresu noworodkowego asymetrii (zob. ryc. 7.1).



Rycina 7.1. Prawidłowa pozycja ciała noworodka, tzw. pozycja szermiercza (głowa odwrócona w bok, kończyny po tej stronie wyprostowane, a po stronie przeciwnej ugięte, dominacja mięśni zginaczy nad prostownikami)

Jak twierdził Jean Piaget (1966a), reakcje odruchowe (np. ssanie) są jedynym narzędziem, które służy dziecku do poznawania świata. Z kolei Colwyn Trevarthen (2004) uważa, że dziecko przychodzi na świat przygotowane do wchodzenia w interakcje społeczne. Noworodki są istotami aktywnie poszukującymi informacji i w sposób wybiórczy ukierunkowanymi na kontakt z innymi ludźmi. Matka nie jest jedynie opiekunem dostarczającym ukojenia czy osobą zaspokajającą podstawowe potrzeby, ale przede wszystkim towarzyszem, z którym dziecko dzieli znaczenia zawarte w kulturze. Jak pisze Trevarthen (2004, s. 1), „Bycie istotą konwersującą (*being conversational*) jest dla małego człowieka początkiem uczenia się o tym, co wiedzą i jak zachowują się inni ludzie, a dla czułych rodziców jest cechą zachowania dziecka, której oczekują i która ich niezwykle cieszy. Jest to zatem ludzka adaptacja do kulturowego uczenia się (*cultural learning*)". Autor podkreśla, że noworodki reagują na zmianę w słyszanych dźwiękach, zwracają uwagę na poruszający się w odległości kilkudziesięciu centymetrów przedmiot, są wrażliwe na zapach ciała i dźwięk głosu matki, o czym świadczy odróżnianie jej od innych osób. Zadziwiająca **zdolność do naśladowania** wyrazów mimicznych i gestów (Meltzoff, Moore 1977; zob. s. 183) ma charakter komunikacyjny, gdyż – jak twierdzi Giannis Kugiumutzakis (1993) – jest dowolna (dziecko coraz bardziej precyzyjnie odtwarza kolejny gest czy minę)

i selektywna (dziecko aktywnie dopasowuje formy ekspresji do partnera). Noworodki nie tylko naśladują gesty i mimikę, ale również prowokują dorosłego do dalszych zachowań. Prowokujące zachowania noworodka zaobserwowała po raz pierwszy Emese Nagy (Nagy, Molnar 2004). Autorka rejestrowała częstotliwość bicia serca podczas kontaktu twarzą w twarz noworodka z dorosłym. Tuż przed naśladowaniem częstotliwość wzrastała, a gdy dorosły, po tym jak dziecko naśladowało jego wyraz twarzy, powstrzymywał się na chwilę od pokazania kolejnej miny czy ruchu, na moment spadała częstotliwość bicia serca dziecka, a po chwili wykonywało ono serię ruchów, sygnalizowało oczekiwanie na reakcję, czyli przejawiało zachowania „prowokujące". Obserwacje te pokazują, że noworodek jest ukierunkowany na komunikację, wzajemną wymianę podczas interakcji z dorosłym. Protokonwersacje w sytuacji twarzą w twarz precyzyjnie zbadano, ujawniając ich charakterystyki czasowe i emocjonalne (rytm, „mówienie na zmianę"), dopasowanie czy synchronię emocjonalną (zob. Trevarthen, Kokkinaki, Fiamenghi 1999; Stern 2000). Wczesne kontakty noworodków z dorosłym są możliwe dzięki ich niezwykłym sprawnościom percepcyjnym, których rozwój w okresie niemowlęcym nadal postępuje (zob. podrozdz. 7.1.2).

Podstawowe biologiczne przystosowanie (do nowego sposobu oddychania, odżywania i wydalania oraz do regulacji temperatury ciała) następuje w okresie pierwszego miesiąca, czego dowodzi m.in. odzyskanie, a później wyraźny wzrost masy ciała. Przyjmując biologiczny punkt widzenia zauważmy, że noworodek zużywa 87% spoczynkowej przemiany materii na procesy związane z rozwojem i czynnością mózgowia oraz charakteryzuje się obniżoną wrażliwością na czynniki środowiskowe (np. pozostaje pod wpływem czynników hormonalnych z okresu płodowego), co nie kończy się po okresie pierwszego miesiąca, ale trwa aż do 5–7 miesiąca życia. Zdaniem Wolańskiego (2005), następuje wówczas moment tzw. fizjologicznych narodzin, który oddziela fazę bierności od fazy ekspansji (gdy występuje już panowanie nad własnym ciałem, kształtowanie się równowagi procesów wewnętrznych). Z psychologicznego punktu widzenia, pierwszy ważny przełom w funkcjonowaniu małego dziecka następuje już w wieku około 2 miesięcy. Wyzwania związane z życiem w środowisku „poza macicą" oznaczają m.in. zmiany w rytmie snu i czuwania, który stopniowo staje się zgodny z rytmem życia dorosłych opiekunów (wydłużanie się okresu snu w nocy). Schaffer (2006b) nazywa ten okres we wczesnym rozwoju społecznym fazą regulacji biologicznych, podkreślając również rozwojowe znaczenie osiągania regularnego rytmu karmienia. Około 2/3 dzieci w wieku trzech miesięcy przestaje budzić się kilkakrotnie w ciągu nocy (St. James-Roberts 2007).

Stany snu i czuwania noworodka zostały po raz pierwszy opisane przez Wolffa (1966). Dziś John Oates (2005) twierdzi, że rodzice potrafią różnicować 5 stanów świadomości swojego dziecka. Są to: (1) głęboki sen (spokojny, nie-REM, po raz pierwszy wyraźny w wieku ok. 2,5 miesiąca); (2) lekki/aktywny sen (oczy zamknięte, nieregularny oddech, ruchy kończyn; długość tej fazy snu – zwanej fazą REM – w tym wieku stopniowo się skraca); (3) spokojne czuwanie (oczy otwarte, uwaga skupiona na bodźcach, brak ruchów); (4) aktywne czuwanie (żywiołowe ruchy); (5) płacz lub marudzenie (stany, w których noworodek spędza od 25–50% czasu w stanie czuwania, co stanowi zwykle 1,5–3 godz. dziennie, a u dziecka dwuipółmiesięcznego stany te trwają krócej). Podstawowym wskaźnikiem zmian w funkcjonowaniu psychicznym niemowlęcia między 2 a 3 miesiącem życia jest stopniowe wydłużanie się czasu czuwania. Inne wskaźniki to pojawienie się społecznego uśmiechu i „fałszywego" płaczu (kontrolowanie zachowań dorosłych), zwracanie uwagi nie tylko na kontur twarzy, ale również na jej wewnętrzne części, pierwsze przejawy sięgania po przedmioty pod kontrolą wzroku oraz pamięci obserwowanych zdarzeń (Cole, Cole 1996). A zatem, bez względu na to, czy bliższa nam jest perspektywa zmian fizycznych, biologicznych czy psychologiczno-społecznych, z pewnością czas pierwszego miesiąca życia jest czasem pierwszych ważnych zmian i przystosowania się dziecka do funkcjonowania w całkowicie odmiennym niż prenatalne środowisku.

7.1.2. Rozwój psychomotoryczny niemowlęcia

W odniesieniu do rozwoju psychicznego niemowląt psychologowie często posługują się terminem **rozwój psychomotoryczny**, aby zaakcentować fakt, iż pierwszym i wyrazistym przejawem zmian zachodzących w układzie nerwowym są dające się zaobserwować zmiany w sposobach panowania nad własnym ciałem. Tradycja badań obserwacyjnych oraz prace zmierzające do odkrycia norm rozwoju (Gesell, Thomson, Amatruda 1934), a zatem opisu „kamieni milowych" czy sekwencji zmian zachodzących w motoryce dziecka, spowodowały, że przejawy rozwoju ruchowego uznano za efekt nie dającego się inaczej zaobserwować dojrzewania układu nerwowego. Badania neurobiologicz-

ne oraz procesu uczenia się pozwoliły wykazać wzajemną zależność między zachodzącymi zgodnie z zegarem biologicznym zmianami w motoryce a nabywaniem wprawy w opanowywaniu kolejnych sprawności ruchowych oraz rolę ćwiczenia w tym zakresie. Pod hasłem „psychomotoryka" należy rozumieć wzajemną relację między percepcją, pamięcią, aktywnością a dojrzewaniem układu nerwowego.

Rodzaje zmian w układzie nerwowym. Układ nerwowy zaczyna się rozwijać w drugim tygodniu życia płodowego. Po urodzeniu mózg dziecka waży średnio 350 g, a pod koniec pierwszego roku już 1000 g, co oznacza, że jego masa nie jest już wtedy dużo mniejsza od masy mózgu człowieka dorosłego (1200–1400 g). Rozwój mózgu wiąże się z kilkoma rodzajami procesów, mianowicie: (1) poliferacją (powstawaniem nowych komórek nerwowych); (2) migracją neuronów (obwodowym i promienistym przemieszczaniem się w kierunku punktów docelowych); (3) różnicowaniem się neuronów w czasie wędrówki (wytwarza się akson i dendryty); (4) mielinizacją (tworzeniem przez komórki glejowe osłonek mielinowych na aksonie, co zwiększa szybkość przewodzenia impulsów) oraz (5) synaptogenezą (powstawaniem połączeń synaptycznych) (Kalat 2006). Mielinizacja w niemowlęctwie odbywa się najpierw w rdzeniu przedłużonym i obszarach tyłomózgowia, a w kolejnych okresach rozwojowych jest procesem zachodzącym w innych obszarach kory (np. w okresie dorastanie mielinizacja zachodzi w korze przedczołowej (Blakemore, Frith 2007). Wzrost liczby połączeń synaptycznych w przeliczeniu na jednostkę objętości tkanki mózgowej (czyli zwiększanie się gęstości synaptycznej) jest tak intensywny w pierwszym roku życia dziecka, że liczba połączeń synaptycznych w jego mózgu pod koniec tego okresu przewyższa liczbę połączeń w mózgu osoby dorosłej. Po okresie intensywnej synaptogenezy następuje okres synaptycznego podcinania; eliminacji podlegają połączenia niewykorzystywane. Procesy podcinania na poziomie neurobiologicznym wyjaśniają, dlaczego niemowlęta tracą pewne zdolności, które wcześniej posiadały (zob. Blok rozszerzający 7.1).

Rozwój percepcji. W badaniach nad rozwojem percepcji niemowląt stosuje się najczęściej następujące techniki lub sposoby badania: paradygmat habituacji/nowości; paradygmat preferencji patrzenia (zob. Blok rozszerzający 7.2); technikę ssania sprawczego lub nieodżywczego (po zmierzeniu podstawowej dla danego dziecka szybkości ssania smoczka, dziecku prezentuje się bo-

Blok rozszerzający 7.1. **Utrata zdolności słyszenia pewnych fonemów i rozpoznawania twarzy**

Olivier Pascalis i jego współpracownicy z uniwersytetu w Sheffield badali zdolność sześcio- i dziewięciomiesięcznych dzieci oraz dorosłych do rozpoznawania twarzy (2002). Miarą rozpoznawania twarzy w tzw. procedurze porównywania par (*visual paired-comparison procedure*, VPC) jest tendencja do dłuższego fiksowania wzroku na nowym bodźcu (nowej twarzy) w porównaniu z bodźcem, który badany widział we wcześniejszym etapie, zwanym zapoznawaniem się (*familiarization period*). Pascalis stwierdził, że dziewięciomiesięczne dzieci oraz dorośli znacznie lepiej dokonują różnicowania między twarzami ludzi w porównaniu do różnicowania między twarzami małp. Z kolei dzieci sześciomiesięczne równie sprawnie dokonują tych dwu różnicowań. Interpretując otrzymany wynik, autor podkreśla, że wraz nabywaniem doświadczenia w spostrzeganiu twarzy, dzieci tracą zdolność do przetwarzania informacji, z którymi nie spotykają się (twarze małp). A zatem w rozwoju istnieje okres dopasowania (*tunning period*), a utrata pewnych zdolności jest przejawem zmian oczekiwanych, które zachodzą pod wpływem doświadczenia (*experience expectant system*). Podobne zjawisko obserwujemy w percepcji mowy, gdy stwierdzamy, że cztero- i sześciomiesięczne niemowlęta są w stanie różnicować fonemy zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, a już dziesięcio- i dwunastomiesięczne dzieci tylko w języku ojczystym, którym posługuje się ich otoczenie (Kuhl i in. 1992). Niezdolność do różnicowania fonemów języka, którego nie słyszymy w dzieciństwie, czy trudność z rozpoznawaniem twarzy osób z grup etnicznych, których na co dzień nie spotykamy, są przejawami specjalizacji, która na poziomie neurologicznych wraża się również w „podcinaniu" nie używanych połączeń. Widzimy zatem wyraźnie, że rozwój polega również na utracie pewnych zdolności.

dziec i gdy zwraca on jego uwagę ssie ono szybciej); pomiar częstotliwości bicia serca; obserwację ekspresji mimicznej twarzy czy ruchów głowy; pomiar aktywności mózgu (EEG, ERP, MRI; Field 2007).

W badaniach nad rozwojem percepcji haptycznej (dotykowej) stwierdzono, że noworodki potrafią różnicować powierzchnię gładką od grudkowanej zarówno ustami, jak i dłońmi (Hernandez-Reif i in. 2000). Badania nad percepcją międzymodalną wskazują, że noworodki potrafią na rysunkach rozpoznawać kształt obiektu, który miały w ustach (Meltzoff, Borton 1979) lub którym manipulowały prawą dłonią (Streri, Gentaz 2003) – patrzą nań dłużej.

Blok rozszerzający 7.2. Technika Fantza

Robert Fantz (1961, 1963), konstruując aparat umożliwiający pomiar czasu fiksacji wzroku przez dziecko na pokazywanym bodźcu lub bodźcach, zainicjował długą tradycję badań nad preferencjami wzrokowymi dzieci. Autor zakładał, że jeśli dziecko dłużej patrzy na jeden z pokazywanych bodźców, oznacza to, że je odróżnia. Tzw. komora wzrokowa Fantza (*Fantz's looking chamber*) jest urządzeniem, w którym dziecko, leżąc w specjalnej, mającej kształt hamaka kołysce, widzi w odległości 25 cm nad sobą dwa bodźce. Badacz przez niewielki otwór obserwuje i rejestruje czas patrzenia na każdy z nich, co umożliwia obliczanie średniego czasu fiksacji wzroku dziecka na danym bodźcu. Średni czas fiksacji w co najmniej dwu próbach dla każdej pary bodźców pozwolił Fantzowi stwierdzić, że: (1) noworodki wolą patrzeć na schematyczny rysunek twarzy ludzkiej niż na elipsę lub twarz, której elementy mają zaskakujące położenie (*scrambled face*); (2) noworodki oraz starsze niemowlęta między 2 a 6 miesiącem życia co najmniej dwukrotnie dłużej fiksują wzrok na bodźcach, które stanowią pewien wzór w porównaniu z jednolitą, nawet kolorową powierzchnią; (3) spośród wzorów geometrycznych noworodki wykazują największą preferencję dla ludzkiej twarzy w porównaniu ze wzorem przedstawiającym kilka okręgów czy fragment druku.

Nowsze dowody na rzecz tezy, że noworodki wykazują wyraźną preferencję dla ludzkiej twarzy (np. Johnson, Morton 1991), stanowią podstawę twierdzenia, że istnieje wrodzony moduł identyfikacji twarzy, który kieruje uwagą wzrokową noworodków. Jak twierdzą Slater i Oates (2005), wszystkie dotychczas odkryte preferencje wzrokowe noworodków uświadamiają nam, że ludzka twarz stanowi dla tak małych dzieci bardzo ważny i niezwykle aktywnie badany bodziec. Okazuje się bowiem, że: (1) począwszy od 4 miesiąca życia dzieci preferują patrzenie na wzory symetryczne w porównaniu niesymetrycznymi; (2) noworodki wolą patrzeć na zaokrąglone i owalne wzory niż na wzory składające się z prostych i kątów ostrych; (3) preferują również patrzenie na obiekty poruszające się w porównaniu ze statycznymi oraz na przedmioty trójwymiarowe w porównaniu z fotografiami tych samych przedmiotów. Spośród ludzkich twarzy, jak pokazują badania Bushnell (2003), już dzieci w 12 godz. życia wykazują preferencję dla twarzy własnej matki w porównaniu z twarzą obcej kobiety. Z kolei badania Langlois i współpracowników (1991) pokazują, że dwumiesięczne dzieci preferują twarze, które dorośli oceniają jako atrakcyjne, a Daphne Maurer i Charles Maurer (1994) twierdzą, że dwumiesięczne niemowlęta dokonują precyzyjnego skanningu wzrokowego, patrząc na oczy, nos i usta, a nie jedynie na kontur twarzy (czyli zanika tzw. efekt zewnętrzności).

W okresie noworodkowym smak i powonienie stanowią również dobrze rozwinięte zmysły. Dzieci różnicują cztery podstawowe smaki (Ganchrow, Steiner, Daher 1983), preferują smak słodki (Crook 1978; Steiner i in., 2001), wolą zapach lawendy od zapachu rozmarynu (Fernandez i in. 2001), a zapachy znane dziecku (np. mleko matki czy wanilia) przynoszą ulgę w sytuacji odczuwania bólu (np. ukłucia igłą; Rattaz, Goubet, Bullinger 2005).

Badania nad percepcją słuchową niemowląt dowiodły, że dzieci potrafią zarówno zwalniać, jak i przyspieszać tempo ssania tak, aby móc słuchać głosu własnej matki, a nie głosu nieznajomej kobiety (DeCasper, Fifer 1980). Techniki ssania sprawczego użyto również badając preferencję słuchania rymowanej narracji, którą matki w ostatnim trymestrze ciąży czytały swoim nienarodzonym dzieciom w porównaniu do tego samego opowiadania, w którym zmieniono dwa powtarzające się słowa (DeCasper, Spence 1986). Niemowlęta wolą również słuchać wypowiedzi określanych jako mowa skierowana do dziecka (*infant directed speech*) w porównaniu z innymi wypowiedziami (Fernald 1985). Mowę skierowaną do dziecka cechuje wolne tempo mówienia, częstsze pauzy, wznosząca, podkreślona intonacja, wyraźne wypowiadanie słów, proste i ograniczone słownictwo, wypowiedzi krótkie, zdania poprawnie zbudowane, odnoszenie do „tu i teraz", liczne powtórzenia, pytania oraz „udziecinnione" słowa (np. onomatopeiczne „brum"). Nowsze badania (Singh, Morgan, Best 2002) dowodzą jednak, że dzieci preferują słuchanie radosnej mowy osoby dorosłej (*happy talk*) w porównaniu z mniej nasyconą emocją radości mową skierowaną do dziecka.

Najwięcej badań nad percepcją niemowląt dotyczy rozwoju zmysłu wzroku i odnosi się do takich zagadnień jak: ostrość widzenia (dziecko roczne widzi równie ostro jak dorosły), percepcja kolorów (kolory różnicuje już noworodek, choć prawdopodobnie nie dostrzega ich nasycenia), stałość wielkości i kształtu przedmiotów oraz percepcja głębi (Slater 2007; Hainline 1998). Klasyczne badania nad percepcją wzrokową przedstawiono w bloku rozszerzającym 7.2, a dalej omówiono wybrane badania współczesne.

Już noworodki są świadome stałości wielkości przedmiotów. Rozumieją, że niezależnie od odległości, z której patrzymy, przedmiot ma swoją niezmienną cechę – wielkość. W fazie zapoznawania, dzieciom pokazywano wzorzysty sześcian; następnie widziały one większy, ale mający taki sam wzór przedmiot, który umieszczano w takiej odległości, by na siatkówce jego wielkość odpowiadała mniejszemu przedmio-

towi. W tej fazie eksperymentu dzieci patrzyły na przedmiot dłużej, co dowodzi, że rozpoznawały, iż jest to nowy przedmiot (Slater, Mattock, Brown 1990). Posługując się techniką habituacji i badając reakcję dzieci na zmianę kształtu przedmiotu czy jego ułożenia w trójwymiarowej przestrzeni, Alan Slater (2007) dowiódł, że noworodki są świadome stałości kształtu. Widzenie dwuoczne (binokularne), gdy obrazy z dwu siatkówek nakładają się, umożliwia percepcję głębi i zaczyna rozwijać się już w 3 miesiącu życia. Badania nad percepcją głębi (w których dzieciom zasłaniano jedno oko) wskazują, że już siedmio-, ale jeszcze nie pięcioipółmiesięczne niemowlęta dostrzegają wskazówki dotyczące odległości przedmiotu i sięgają po przedmiot, który wydaje się bliższy (Sen, Yonas, Knill 2001). Intensywny rozwój percepcji głębi następuje wraz z opanowywaniem umiejętności raczkowania. Stosując technikę „wzrokowego urwiska" autorstwa Gibson i Walk (1960)[1], Campos i współpracownicy (Campos, Bertenhal, Kermoian 1992) pokazali, że dzieci dopiero zaczynające raczkować chętnie wchodzą na „głęboką" stronę stołu (gdzie widać urwisko pod przeźroczystą taflą), a dzieci, których doświadczenie motoryczne jest większe, nie podejmują tak ryzykownego działania.

Inne współczesne badania, które podejmują problem percepcji przedmiotów przez niemowlęta, prowadzone są często jako badania nad tzw. naiwną fizyką, dotyczą wiedzy dziecka o świecie fizycznych obiektów i zdarzeń (Wellman, Gellman 1998)[2]. Dziecko zdobywa ją drogą aktywnego działania na przedmiotach, na co wskazywał już Jean Piaget, ale nawet gdy doświadczenie motoryczne dziecka jest ubogie ma ono pewne oczekiwania nabyte prawdopodobnie drogą obserwacji i uczenia się.

Rozwój motoryki. Rozwój motoryki dużej (postawy ciała i lokomocji) oraz motoryki małej (rozwój chwytu dowolnego i manipulacji) następuje dzięki dojrzewaniu układu nerwowego oraz intensywnemu ćwiczeniu. Dawny pogląd zakładający, że jedynie dojrzewanie układu nerwowego determinuje osiąganie „kamieni milowych" w rozwoju motorycznym, w świetle badań Esther Thelen (1995) nie jest prawdziwy. Teoria systemów dynamicznych zakłada, że ruch i wszelkie jego własności (precyzja, harmonia, koordynacja mięśni, efektywność itd.) zawsze są skutkiem działania układu nerwowego, biomechanicznych i energetycznych właściwości ciała, czynników środowiskowych (zarówno mających charakter wspierający, jak i ograniczający) oraz specyficznych, zmieniających się właściwości zadania, w czasie którego występuje dany ruch. Relacje między tymi czynnikami nie mają charakteru hierarchicznego (mózg zarządza, mięsień działa), lecz nieliniowy, są złożone, wzajemne i wielopoziomowe oraz działają na zasadzie samoorganizujących się systemów. Propozycja Thelen uświadamia nam, jak złożoną aktywnością jest każdy stopniowo opanowywany wzorzec ruchowy, oraz wskazuje, że wzorce te mogą mieć charakter indywidualny, gdyż zależą od bardzo wielu wzajemnie ze sobą powiązanych czynników. Badania Remi Largo i współpracowników (1985) dowiodły, że 87% dzieci rozwija się zgodnie z sekwencją: od obracania się wokół osi ciała przez różne style pełzania i raczkowania do stawania i chodzenia, ale spośród pozostałych 13% dzieci niektóre pomijają pewne stadia przejściowe (np. nie pełzają) lub intensywnie ćwiczą nietypowe wzorce ruchowe (np. „robienie mostka"), by, zmierzając ku opanowaniu umiejętności stania i chodzenia, osiągnąć ją w mniej więcej tym samym czasie, w jakim czyni to większość dzieci. Przykładem badań nad różnorodnością ścieżek rozwoju motoryczności są również prace Karen Adolph (1997), która obserwowała, w jaki sposób dzieci wieku 5–15 miesięcy radzą sobie, gdy umieszczona jest przed nimi pochyłona powierzchnia tworząca rodzaj zjeżdżalni. Po pierwsze, okazało się, że ośmioipółmiesięczne dzieci, mimo że widzą pochyłość (na co wskazuje dłuższe patrzenie w dół i oczekiwanie), raczkują w dół i nie dostosowują ułożenia ciała do stopnia pochyłości, i mimo kolejnych upadków nie uczą się tego, jak czynią to dzieci starsze. Po drugie, w przypadku niewielkiej pochyłości każde z dzieci stosowało 5, a przy większych pochyłościach średnio 6 różnych strategii pokonywania zjeżdżalni (na brzuchu przodem, tyłem, na siedząco itd.). Pamiętając zatem o istnieniu indywidualnych ścieżek rozwojowych oraz o różnorodno-

[1] Wzrokowe urwisko służy do badania percepcji głębi. Stół zrobiony z przezroczystego pleksiglasu składa się z dwu części – jednej, gdzie kraciasty obrus znajduje się zaraz pod pleksi, i drugiej, gdzie obrus położony jest na podłodze, co stwarza wrażenie głębi. Matka zachęca położone na środku stołu niemowlę do raczkowania w jej kierunku, najpierw stojąc po stronie części „bez urwiska", a następnie „za urwiskiem".

[2] Autorzy wyróżnili trzy podstawowe dziedziny poznania: poznanie fizyczne (wyrażające się w wiedzy o przedmiotach i zdarzeniach), społeczne (prowadzące do wiedzy o Ja, innych ludziach i podmiotowości) oraz pojęciowe (dotyczącą otaczającego świata i umożliwiające np. różnicowanie „ożywione vs. nieożywione"). Polski badacz, Maciej Haman (2002, s. 25), na podstawie analizy literatury dotyczącej rozwoju poznawczego małych dzieci, pisze, że „w pierwszym roku życia dziecko posiada przynajmniej zaczątki kilku oddzielnych dziedzin pojęciowych, w szczególności substancji, ciał fizycznych, umysłu, liczby, języka, przestrzeni i być może organizmów żywych".

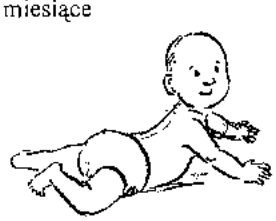
ści strategii wykorzystywanych przez każde z dzieci podczas opanowywania jakiejś sprawności, nie możemy jednak zapomnieć o prawach, czyli zasadach, oraz o prawidłowościach, czyli kierunkach rozwoju motorycznego.

Kolejność zmian zachodzących w rozwoju fizycznym i motorycznym, wyrażoną w postaci praw rozwoju, jako pierwszy przedstawił Arnold Gesell (za: Bee 2004). Rozwój postępuje od głowy w dół (kierunek cefalokaudalny) oraz od osi ciała na zewnątrz (kierunek proksymodystalny). Obserwując zmiany w zakresie motoryki dużej, widzimy, że dziecko najpierw unosi głowę, następnie siada, a potem wstaje. Z kolei, zgodne z prawem proksymodystalnym zmiany zauważamy opisując np. rozwój chwytu dowolnego. Dziecko najpierw tylko odwraca głowę ku przedmiotowi, potem wyciąga ręce (uruchomiony jest tylko staw barkowy), łukowatym ruchem sięga (uruchomiony staw łokciowy) i wreszcie chwyta przedmiot całą dłonią, by później umieć to uczynić tylko dwoma palcami (palcem wskazującym i przeciwstawionym mu kciukiem). Szczegółowy opis zmian w motoryce dużej, małej oraz w postawie ciała w pierwszym roku życia przedstawia tabela 7.1.

Rozwój poznania. Rozwój ruchowy oraz percepcyjny dziecka w okresie pierwszych dwu lat życia stanowi, zdaniem Jeana Piageta, istotę jego rozwoju poznawczego. Ten okres w rozwoju inteligencji Piaget (1966b) nazywa stadium sensomotorycznym. Usha Goswami (2008), przywołując nazwę tego stadium w koncepcji Piageta, podkreśla, że „logika aktywności" istnieje wcześniej niż „logika myślenia". Ogromna wrażliwość niemowlęcia na bodźce sensoryczne oraz gotowość do reagowania odruchowo stanowią podstawę rozwijającej się inteligencji. Powtarzanie reakcji ruchowych, początkowo nawet odruchowych (asymilacja funkcjonalna) oraz poznawanie świata przez odbieranie bodźców, również tych wywołanych działaniem, daje możliwość budowania schematów sensomotorycznych, czyli czynnościowych. W okresie pierwszego roku obserwujemy zmiany odnoszące się do pierwszych czterech podstudiów, z sześciu wyróżnionych przez Piageta w okresie inteligencji sensomotorycznej.

W podstadium pierwszym (ćwiczenie odruchów) następuje modyfikacja odruchów, np. dziecko zaczyna dostosowywać sposób ssania do kształtu obiektu, który ma w ustach (akomodacja) oraz, ssąc wiele różnych przedmiotów, „zdobywa wiedzę" o ich różnych własnościach i z czasem potrafi odróżnić obiekty zaspokajające głód od tych, które nie mają takich właściwości (asymilacja uogólniająca i różnicująca). W podstadium drugim (reakcje okrężne pierwotne), między 2 a 4 miesiącem życia, dziecko wielokrotnie powtarza czynności, które nie są już prostymi odruchami, ale tzw. nabytymi przystosowaniami (jak np. puszczanie baniek ze śliny). Czynności te, choć odkryte przez dziecko przypadkowo, przynoszą przyjemne odczucia sensoryczne, dzięki czemu są stale powtarzane (stąd nazwa: kołowe lub okrężne). Ponieważ odnoszą się one na razie tylko do własnego ciała, Piaget nazwał się pierwotnymi. Dopiero w podstadium trzecim (reakcje okrężne wtórne) dziecko zaczyna chwytać przedmioty i wykonywać z ich użyciem ruchy, np. potrząsania, postukiwania, upuszczania. Reakcje ruchowe odnoszą się do świata „poza ciałem dziecka", są oparte na schematach czynnościowych wtórnych. Ich istotą jest nadal przyjemność czerpana z wielokrotnego powtarzania. Zarówno reakcje okrężne pierwotne, jak i wtórne są przejawem asymilacji, dzięki której wiedza dziecka na temat świata poszerza się, a zmiana rozwojowa ma charakter ilościowy. Akomodacja prowadzi do zmiany jakościowej, którą możemy wyraźnie dostrzec, gdy następuje przejście do kolejnego podstadium (koordynacji schematów wtórnych). Między 8 a 12 miesiącem życia dziecko potrafi już połączyć ze sobą dwa schematy, z których jeden jest wykorzystywany w roli środka, a drugi związany jest z celem czynności (np. uchwycenie przedmiotu znajdującego się poza zasięgiem ręki dziecka – cel – jest możliwe dzięki przyciąganiu podstawy, na której przedmiot ten się znajduje – środek do celu). Połączenia między schematami są plastyczne (schematy raz połączone nie muszą zawsze funkcjonować wspólnie, ale, przeciwnie, schemat będący środkiem może stać się celem lub połączyć z innym schematem) oraz typowe (dziecko może raz zastosowane połączenie wykorzystać w nowej sytuacji). Koordynowanie schematów umożliwia zatem podejmowanie działań ukierunkowanych na cel, dowodzi intencjonalności zachowań dziecka, a zarazem powoduje, że przedmioty istnieją dla dziecka nie tylko wówczas, gdy na nie patrzy (w funkcji widzenia) lub gdy na nich działa. Właśnie w tym podstadium obserwujemy, zdaniem Piageta, początki rozumienia przez dziecko **stałości przedmiotu** (inaczej „pojęcia przedmiotu"), czego dowodzi poszukiwanie go, gdy znika z pola widzenia. Zdaniem Piageta, pierwsze przejawy rozumienia przez dziecko, że przedmiot istnieje stale i obiektywnie, niezależnie od działań dziecka, obserwujemy właśnie pod koniec pierwszego roku życia.

Tabela 7.1. Kamienie milowe w rozwoju motorycznym w pierwszym roku życia. Opracowano m.in. na podst.: Matczak i in. 2007; Gunn, Nechyba 2003; Lis 1964; przyjęto zasadę podawania wieku, w którym co najmniej 75% zbadanych dzieci prezentuje daną sprawność (rysunkami ilustrowano sprawności zaznaczone czcionką pogrubioną).

Wiek/przykład sprawności	Rozwój lokomocji	Rozwój postawy ciała	Rozwój chwytu i manipulacji
1 miesiąc 	obroty z boku na plecy	**unoszenie głowy (podbródka)**	odruch chwytny
2 miesiące 		**unoszenie głowy (opieranie się na przedramionach)**	zanikanie odruchu chwytnego
3 miesiące 	**obroty z brzucha na plecy**	trzymanie głowy prosto w pozycji pionowej	sięganie po przedmioty
4 miesiące 		**unoszenie głowy i klatki piersiowej (przy opieraniu się na dłoniach)**	chwytanie przedmiotu całą dłonią (chwyt prosty/nakładkowy), wyciąganie obu rąk
5 miesięcy 	**siadanie (przy podciąganiu za ręce)**	samodzielne siedzenie, przy opieraniu się, przez krótki czas	chwytanie całą dłonią (chwyt dłoniowo-łokciowy), sięganie jedną ręką, potrząsanie, postukiwanie
6 miesięcy 	przewroty z pleców na bok	**unoszenie głowy w pozycji na plecach na 3 s**	
7 miesięcy 		**samodzielne siedzenie bez podparcia**	chwyt nożycowy (kciuk jest przywodzony do palców); przekładanie przedmiotu z ręki do ręki

Wiek/przykład sprawności	Rozwój lokomocji	Rozwój postawy ciała	Rozwój chwytu i manipulacji
8 miesięcy 	**pełzanie,** siadanie z pozycji na brzuchu		
9 miesięcy 	sprężynowanie (przy trzymaniu pod pachami)		**chwyt pęsetkowy (opuszkami palców, przeciwstawiając kciuk)**
10 miesięcy 	wstawanie przy oparciu	**stanie, przy przytrzymywaniu się**	
11 miesięcy 	**chodzenie (przy trzymaniu za obie ręce)**		
12 miesięcy 	samodzielne 3 kroki (51% dzieci)	**stanie bez trzymania się**	

Ten właśnie fragment rozważań Piageta, dotyczący pojęcia przedmiotu, został poddany już w latach siedemdziesiątych XX wieku intensywnej krytyce. Bower i współpracownicy (Bower, Broughton, Moore 1971) stwierdzili, że gdy dwumiesięczne niemowlęta, patrząc na pociąg, który zniknął za zasłoną i nie pojawia się, kierują wzrok na miejsce, gdzie powinien wyjechać, oczekują jego pojawienia się, co dowodzi rozumienia, że przedmiot jest czymś trwałym. Gdy jednak zmieniono procedurę i pociąg nie znikał,

ale zatrzymywał się tuż przed wjechaniem za zasłonę, dzieci nadal patrzyły tam, gdzie powinien wyjechać. Stąd wniosek, że patrzenie na miejsce, gdzie kończy się zasłona, jest w tym przypadku raczej efektem śledzenia ruchu niż dowodem na rozumienie stałości przedmiotu.

Z kolei Renee Baillargeon wraz ze współpracownikami (2003, por. podsumowanie badań), posługując się paradygmatem habituacji, zastosowała tzw. technikę łamania oczekiwań (*violation of expectation technique*)[3]. Stwierdzono, że pięciomiesięczne dzieci wiedziały, że klocek jest trwałym przedmiotem, który nie może zniknąć. Kolejne eksperymenty Baillargeon wskazują, że wiedza sześcio-, siedmiomiesięcznych dzieci na temat właściwości fizycznych przedmiotów jest bardzo bogata. Dzieci wiedzą, że: (1) jeśli na drodze ruchu przedmiotu, który wjeżdża za zasłonę, znajdzie się inny przedmiot, wtedy dojdzie do zderzenia i niemożliwe jest pojawienie się poruszającego się przedmiotu po minięciu zasłony; (2) przedmiot, który większą częścią swojej podstawy opiera się na innym przedmiocie, nie spadnie, ale jeśli jego większa część zostanie wysunięta poza podstawę, wtedy upadnie; (3) przedmiot większy nie może zawierać się w przedmiocie mniejszym. Hespos i Baillargeon (2006) twierdzą, że dzieci zdobywają wiedzę o różnych kategoriach relacji między przedmiotami (zatrzymywanie, zawieranie się i bycie podporą) odrębnie i nie potrafią uogólniać reguł nabytych w odniesieniu do jednej kategorii relacji na drugą. W ramach każdej kategorii stopniowo rozpoznają istotne dla niej zmienne, co powoduje, że coraz trafniej przewidują skutki różnych zdarzeń. W pierwszym roku życia, szczególnie intensywnie, gdy dzieci przyjmują postawę siedzącą i same zaczynają manipulować przedmiotami, rozwijają się reprezentacje przedmiotów, czyli rozbudowuje się wiedza o ich właściwościach przestrzennych (mają rozmiar), czasowych (są trwałe) i mechanicznych (nie mogą się przenikać), o czym świadczą reakcje dzieci w eksperymentach prowadzonych w paradygmacie łamania oczekiwań. A zatem, choć w świetle współczesnych badań teza Piageta głosząca, że dziecko osiąga pełne rozumienie stałości i obiektywności przedmiotu dopiero w wieku 18 miesięcy, nie jest prawdziwa, niewątpliwie współcześnie twierdzimy jednak, że właśnie powtarzanie i aktywna rekonstrukcja doświadczeń sensomotorycznych stanowią ważną drogę nabywania wiedzy o świecie przedmiotów, czyli budowania „naiwnej fizyki" (Goswami 2008).

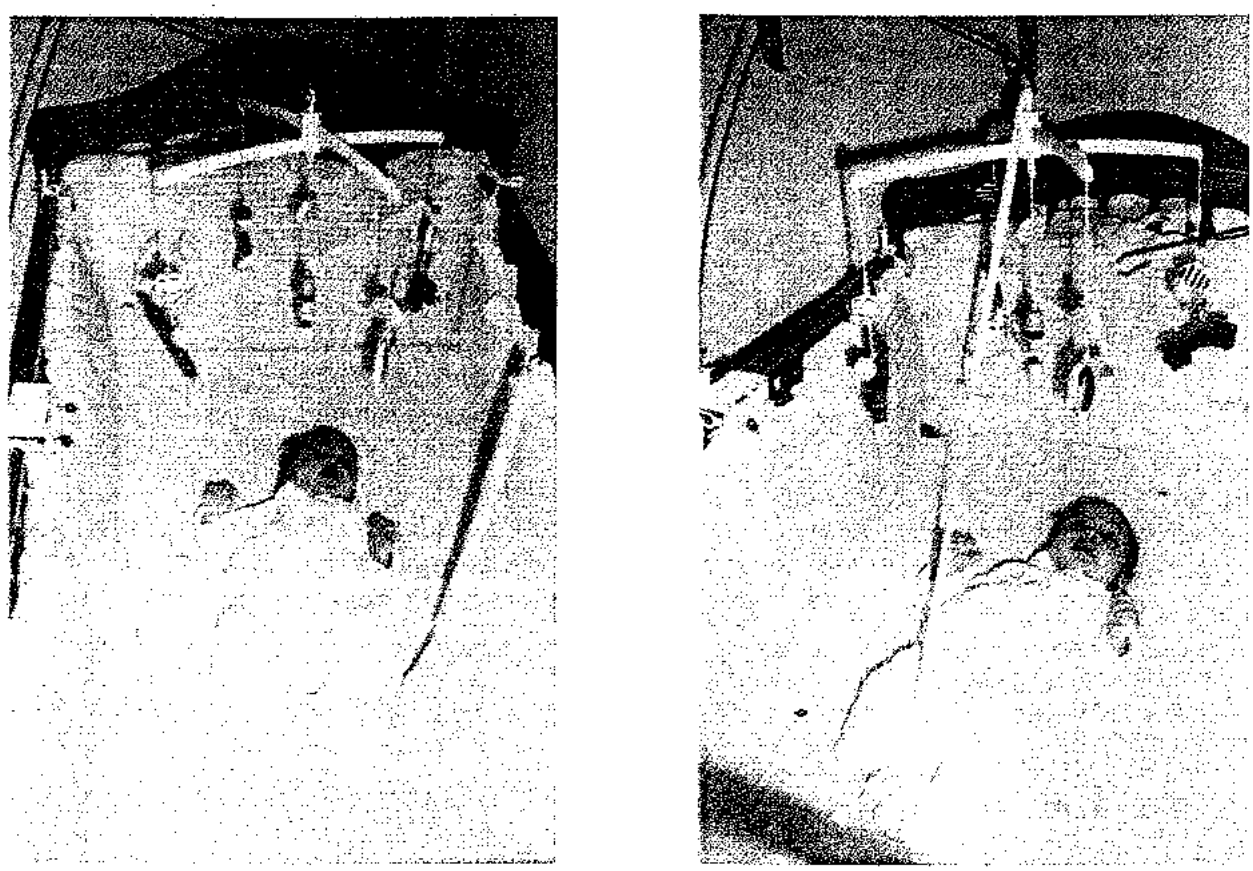
Inaczej zachowania dzieci świadczące o rozumieniu stałości przedmiotu interpretują badacze funkcji zarządzającej. Termin funkcja zarządzająca (*executive function*) odnosi się do bardzo wielu różnych wyższych procesów poznawczych, które są odpowiedzialne za planowanie, monitorowanie i kontrolę zachowań ukierunkowanych na cel (Hughes, Graham, Greyson 2004). Jednym z wcześnie rozwijających się aspektów tej funkcji jest hamowanie (*inhibitory control*), które polega na powstrzymaniu reakcji na bodźce nieistotne dla realizacji celu. Gdy dziewięciomiesięczne niemowlę wielokrotnie zobaczy, że interesującą zabawkę chowamy w miejscu A, to mimo że na jego oczach zmienimy położenie zabawki (schowamy ją w miejscu B), zgodnie z dotychczas utrwalonym schematem będzie ono poszukiwać zabawki w miejscu A. Piaget nazwał ten rodzaj błędu błędem „A-nie-B" i uznawał takie zachowanie dziecka za przejaw niepełnego rozumienia stałości przedmiotu (wyraz egocentryzmu, który ujawnia się w przekonaniu, że istnienie przedmiotu zależy od mojego na nim działania), ale współcześni badacze twierdzą, że jest to raczej błąd perseweracji (powtarzanie reakcji, która jest nieadekwatna ze względu na zmianę kontekstu), przejaw niezdolności do zahamowania pierwszej, narzucającej się reakcji. Adele Diamond (1985) uważa, że niewielki zakres pamięci krótkotrwałej małych dzieci powoduje, że średnio już opóźnienie 3 s wywołuje błąd „A-nie-B" u dzieci siedmiomiesięcznych, a u dzieci rocznych taki błąd pojawia się, gdy mogą one poszukiwać przedmiotu dopiero po 10 s.

Uczenie się i pamięć. Współczesne badania nad pamięcią małych dzieci pozwalają, jak twierdzi Maria Jagodzińska (2003), przedstawić nie tylko rejestr jej deficytów (mały zakres pamięci bezpośredniej, niewielka trwałość pamięci, deficyty strategiczne i metapoznawcze, zależność od wskazówek

[3] W fazie habituacji pięciomiesięczne niemowlęta patrzyły na znajdujący się na stole, na wprost ich twarzy, leżący ekran, który podnosił się do pozycji 90 stopni, gdy dłuższa krawędź stała na stole, a następnie ekran opadał do tyłu. Dzieci widziały ruch ekranu o 180 stopni i przyzwyczajały się do niego. Następnie za położonym na płasko ekranem kładziono drewniany klocek. W eksperymencie były dwa warunki: (1) możliwy, gdy ekran zaczynał opadać i opierał się na leżącym za nim klocku i (2) niemożliwy, gdy eksperymentator w sposób niezauważalny dla dziecka zabierał klocek, kiedy ekran był w pozycji 90 stopni, i następnie ekran dalej opadał, kładąc się na powierzchni. Dzieci istotnie dłużej patrzyły na ekran w warunku drugim, co oznacza, że dostrzegały zaskakujące wydarzenie, gdy niezgodnie z oczekiwaniami ekran nie zatrzymał się na leżącym klocku.

zewnętrznych, kontekstu sytuacyjnego i czynników społecznych), ale również rejestr mocnych stron dziecięcej pamięci. Po pierwsze, pamięć zaczyna funkcjonować już przed narodzinami, a w pierwszym roku życia zaczynamy obserwować przejawy działania zarówno pamięci proceduralnej, jak i deklaratywnej oraz roboczej.

Pamięć dzieci można badać w ramach paradygmatu uczenia się, zaproponowanego przez Carolyn Rovee-Collier i współpracowników (1980; zob. też ryc. 7.2). Aby odpowiedzieć na pytanie, jak długo dzieci są w stanie utrzymać w pamięci wiedzę o przyczynowych powiązaniach między dwoma wydarzeniami (kopanie i ruch karuzeli), badacze dokonywali kilku pomiarów. Po pierwsze, określali podstawową częstotliwość kopnięć (gdy nad łóżeczkiem zawieszano karuzelę z zabawkami, a wstążka przywiązana do nogi dziecka była zamocowana do zawieszonej nad łóżeczkiem nieruchomej konstrukcji). Po trzech minutach wstążkę przywiązywano do karuzeli, a rosnąca liczba kopnięć w ciągu kolejnych dziewięciu minut, dowodziła, że dziecko potrafiło dostrzec, iż wskutek kopania nogą wprawia w ruch karuzelę nad łóżeczkiem. W ciągu ostatnich trzech minut wstążka ponownie przywiązywana była do nieruchomej konstrukcji, a różnica między liczbą kopnięć w tej fazie eksperymentu a liczbą kopnięć w fazie pierwszej była miarą krótkotrwałej pamięci powiązań między zdarzeniami. Po kilku dniach badacze ponownie zawieszali nad łóżeczkiem dziecka karuzelę z zabawkami i nieruchomą konstrukcję i znowu dokonywali na wstępie pomiaru liczby kopnięć, gdy wstążka łączyła nogę dziecka z tą konstrukcją. W ten sposób, porównując liczbę kopnięć w fazie pierwszej i po kilku dniach w tej samej sytuacji, mogli ocenić, czy dziecko nadal pamięta, że kopnięcia powodują ruch zabawki. Badali zatem pamięć rozpoznawczą i w pierwszym roku życia obserwowali znaczny wzrost trwałości tej pamięci. Stwierdzono np., że trzymiesięczne niemowlęta potrafią utrzymać w pamięci związek między zdarzeniami przez okres od 2 do 8 dni, a po 14 dniach wspomnienie zostaje całkowicie zatarte. W innym badaniu stwierdzono, że im dłuższy jest okres między pierwszym a kolejnym spotkaniem z dzieckiem, tym mniej szczegółów (kolor, kształt) dotyczących poruszającej się zabawki dziecko pamięta. Na przykład po jednej dobie dzieci na tyle dokładnie pamiętają obiekty zawieszone na karuzeli, że nie reagują na karuzelę, która zawiera więcej niż jedną nową zabawkę. Ale już po czterech dniach reagują na karuzelę, która składa się z pięciu nowych zabawek.



Rycina 7.2. Eksperyment Rovee-Collier

A zatem niemowlęta, podobnie jak starsze dzieci i dorośli, stopniowo zapominają detale powiązane z doświadczanymi zdarzeniami. Rovee-Collier wraz ze współpracownikami (1992; Rovee-Collier 1993) stwierdziła również, że istotnym czynnikiem wpływającym na pamięć powiązań między zdarzeniami są charakterystyki kontekstu sytuacyjnego (np. ten sam wzór tkaniny na brzegach łóżeczka) oraz że zapewnienie dziecku przypominającej wskazówki (np. jednorazowej trzyminutowej prezentacji karuzeli w okresie między pierwszym a drugim pomiarem) sprzyja trwałości śladu pamięciowego (czas przechowania wydłuża się u trzymiesięcznych dzieci nawet do 28 dni).

Przedstawione wyniki badań nad rozwojem pamięci rozpoznawczej można również interpretować przywołując pojęcie pamięci odtwórczej. Odtwarzanie reakcji kopania czy poszukiwanie ukrytego przedmiotu mogą dowodzić, że już w drugim półroczu pierwszego roku życia dzieci pamiętają przedmioty i zdarzenia. Pamięć ta ma charakter proceduralny. Również badania nad pamięcią roboczą prowadzone w paradygmacie habituacji (Rose, Feldman, Jankowski 2001) wskazują, że na przestrzeni pierwszego roku życia pamięć ta osiąga zakres 3–4 elementów. Badania (Perris, Meyers, Clifton 1990) dowodzą, że sześciomiesięczne niemowlęta zapamiętują zdarzenia (pobyt w laboratorium, udział w eksperymencie), o czym świadczą ich zachowania będące odpowiedzią na ponowne spotkanie tej samej osoby, w tym samym miejscu po okresie dwóch lat (werbalnie dzieci zaprzeczały, że pamiętają zdarzenie, ale w eksperymencie obserwowano przejawy pamięci utajonej).

7.1.3. Rozwój społeczny niemowlęcia: poznanie społeczne, komunikacja, przywiązanie

Analizując zadziwiające zdolności pamięciowe lub percepcyjne małych dzieci, odwoływaliśmy się najczęściej do badań prowadzonych w ramach nurtu przetwarzania informacji, będących kontynuacją myśli Piageta, czy współczesnych badań z zakresu neuropsychologii. Obecnie, skupiając się na zagadnieniach rozwoju społecznego, przywołamy prace poznawczych psychologów rozwojowych o orientacji kulturowo-społecznej, którzy częściej czerpali inspirację z koncepcji Lwa S. Wygotskiego, a zatem dostrzegali istotną rolę wczesnych interakcji dziecko–opiekun w rozwoju poznania społecznego. Nie pominiemy również badań, które prowadzono pod wpływem koncepcji przywiązania Johna Bowlby'ego, a zatem odwołamy się do modeli, u podłoża których leżą ujęcie etologiczne i psychoanaliza.

Poznanie społeczne. Dzieci przychodzą na świat wyposażone we wrodzoną zdolność do naśladowania (Meltzoff, Moore 1983). W ciemnym pokoju umieszczono noworodki (najmłodsze dziecko w godzinę po urodzeniu, najstarsze trzydniowe) i przez 20 s pokazywano im oświetloną twarz osoby dorosłej, która pokazywała język. Następnie znowu gasło światło i w ciemności rejestrowano przez 20 s wyraz twarzy dziecka. Później ponownie oświetlano twarz dorosłego, tym razem modelującego inny wyraz mimiczny, np. otwarte usta. W kolejnej części eksperymentu proszono badaczy, którzy nie znali celu eksperymentu o ocenę, jakie wyrazy twarzy prezentowały dzieci, i stwierdzono, że istotnie częściej po zobaczeniu pokazywania języka dzieci pokazywały język, a po obserwowaniu otwartych ust częściej otwierały usta. Autorzy stwierdzili, że zdolność do naśladowania nie jest prosta mimikrą, ale polega na budowaniu umysłowej reprezentacji działań dorosłego, utrzymaniu tych działań w pamięci oraz ich powtarzaniu, dzięki wykorzystaniu własnego systemu motorycznego. W roku 1983 taka teza wydawała się niezwykle śmiała, ale współczesne badania neurobiologiczne, w których odkryto istnienie tzw. neuronów lustrzanych (Gallese i in. 1996)[4] stanowią ważne wsparcie dla tezy zakładającej, iż już noworodki są wyposażone we wrodzony mechanizm naśladowania (por. Jackson, Meltzoff, Decety 2006).

Naśladowanie jako mechanizm uczenia się jest specyficznie ludzką zdolnością, ale, jak twierdzi Michael Tomasello (2004), pozwala człowiekowi uczyć się nowych zachowań, dlatego że wymaga rozumienia intencji innych osób. Szczególnym dowodem na rzecz tej tezy jest odkrycie, że już dla dziewięciomiesięcznych niemowląt inni ludzie są źródłem informacji o tym, jak zachowywać się wobec nowych przedmiotów (dzieci naśladują spostrzeżony gest, np. naciskanie czołem szklanej pokrywki, i są w stanie utrzymać w pamięci aż 3 nowe zachowania przez 24 godz. (Meltzoff 1988). Takie odróżnicowane

[4] W mózgach małp odkryto pewną grupę neuronów (w obszarze F5), która aktywowała się zarówno podczas obserwowania, jak i wykonywania czynności (np. gdy małpa patrzyła, jak ktoś podnosi z ziemi orzeszek, albo gdy podnosiła go sama, aktywna była ta sama grupa neuronów). Odkrycie takich neuronów u ludzi może dowodzić, że rozpoznajemy stany umysłowe drogą wewnętrznej symulacji, która jest podstawą mechanizmu naśladowania.

naśladowanie w ujęciu Piageta jest dowodem istnienia funkcji symbolicznej, a zdaniem Tomasello – wyrazem rozumienia przez dziecko innych osób jako podmiotów intencjonalnych.

Aby rozumieć, że inna osoba jest intencjonalnym podmiotem i dąży do określonego celu, należy dostrzec, że ludzie posiadają umysły, w których konstruują wewnętrzne reprezentacje pożądanych stanów rzeczy (jest to tzw. teoria umysłu). Tomasello i Melinada Carpenter (2005) twierdzą, że sześciomiesięczne dzieci rozumieją już, iż ludzie są istotami ożywionymi (zdolnymi do ruchu) i że podejmują celowe działania wobec przedmiotów (np. będą sięgać po przedmiot, jeśli poprzednio w takich okolicznościach sięgali). W wieku 10 miesięcy dzieci wiedzą już, że ludzie dążą do określonych celów. Kiedy widzą, że komuś nie udaje się celu osiągnąć (np. próbuje podać dziecku zabawkę i niechcący ją wypuszcza lub nie może dosięgnąć do dziecka), to oczekują cierpliwie. Kiedy jednak dorosły wykonuje takie same gesty, ale robi to, drażniąc się z dzieckiem, nie chcąc dać mu zabawki, wtedy dzieci okazują oznaki zniecierpliwienia, a nawet złości (Behne, Carpenter, Tomasello 2005). Nieco starsze dzieci (piętnastomiesięczne), naśladując dorosłego, który dąży do celu i któremu przypadkowo nie udaje się, wykonują działania tak, aby cel zrealizować (Meltzoff 1995). Zdaniem autorów, takie zachowania dowodzą, że dzieci w wieku około roku rozumieją już, że u podstaw działań innej osoby leży intencja, czyli wewnętrzna reprezentacja celu.

Przedstawiony rozwój poznania społecznego jest możliwy dzięki budowaniu relacji w diadzie opiekun–dziecko. Trevarthen (1979) twierdził, że pierwsza faza rozwoju relacji to tzw. pierwotna intersubiektywność. Szczególny rodzaj interakcji w sytuacji twarzą w twarz (zwracanie się do siebie, reagowanie na zachowania partnera), nazywany jest tzw. protokonwersacją, gdyż obserwujemy rezonowanie afektu (Stern 2000) oraz wzajemność i naprzemienność w procesie dopasowywania zachowań. Gesty, ruchy całego ciała, kontakt wzrokowy, uśmiechy i gaworzenie w odpowiedzi na słowa opiekuna skierowane do dziecka tworzą wczesną formę komunikacji, a jak podkreśla Peter Hobson (2002), podstawą nawiązania relacji w czasie takiej konwersacji są, przekazywane sobie wzajemnie przez dziecko i opiekuna, emocje. A zatem, dzięki bezpośredniemu wzajemnemu zaangażowaniu, dochodzi do nawiązania kontaktu na poziomie emocjonalnym. Empirycznych dowodów na rzecz przedstawionych tez dostarczają badania z użyciem procedury tzw. nieruchomej twarzy (por. Adamson, Frick 2003): gdy matka po nawiązaniu z dzieckiem kontaktu przerywa go (przez 2–3 min pokazuje twarz „bez wyrazu"), dziecko reaguje zdziwieniem, redukcją uśmiechów, odwracaniem wzroku, a nawet emocjonalnym „zamarznięciem".

Na bazie relacji w diadzie, około 8 miesiąca powstają relacje triadyczne, gdy w dotychczasową interakcję dziecko–opiekun włączony zostaje trzeci element, czyli przedmiot lub wydarzenie. Schaffer (2006b) opisuje to zjawisko jako podzielanie tematu, Hobson (2002) pisze o powstaniu trójkąta relacyjnego (ja–matka–przedmiot), Trevarthen (1979) nazywa je wtórną intersubiektywnością, Scaife i Bruner (1975) piszą o podzielaniu uwagi i społecznym odnoszeniu, a Tomasello (2002) uważa podzielanie intencji za zdolność, która jest najbardziej wyrazistym przejawem tzw. rewolucji 9 miesiąca[5]. Najpierw dziecko podąża za spojrzeniem dorosłego, a następnie jest w stanie również monitorować to spojrzenie, a więc nie tylko patrzeć, gdzie dorosły popatrzył, ale również kontrolować, czy patrzy tam nadal, i dostrzegać, jak reaguje. Społeczne odnoszenie oznacza zdolność do kierowania się w swoim zachowaniu ekspresją emocjonalną opiekuna – dziecko podąża do przedmiotu, na który dorosły patrzy z zaciekawieniem lub radością, a unika przedmiotu, który u dorosłego wywołuje lęk (Feinman 1982). Rozumienie, że emocje odnoszą się do przedmiotów, jest prawdopodobnie podstawą rozwijającej się zdolności małych dzieci do rozumienia stanów wewnętrznych innych osób (tzw. teoria umysłu).

Po ukończeniu pierwszego roku życia dzieci nie tylko rozumieją pewne aspekty społecznych działań innych ludzi, ale również starają się na nie wpływać. Czynią to posługując się gestami, a zwłaszcza gestami wskazywania. Elizabeth Bates, Lugia Camaioni i Wirginia Volterra (1975) odróżniły gesty wskazywania protoimperatywnego, których dziecko używa w celu uzyskania przedmiotu (dorosły jest tu środkiem do celu, a gest niewerbalnym sposobem wyrażenia komunikatu „daj mi"), od gestów wskazywania protodeklaratywnego (celem jest kierowanie uwagą dorosłego i podzielanie z nim zainteresowania jakimś przedmiotem, a gest oznacza polecenie „zobacz"). Jeśli uznać pojawiające się około 14 miesiąca życia gesty protodeklaratywne za przejaw specyficznie ludzkiej motywacji do podzielania z innymi ludźmi stanów psychicznych, stanowią one z pewnością jeszcze jeden dowód początków rozumienia przez dziecko stanów wewnętrznych innych osób (zob. ryc. 7.3).

[5] Gdy dziecko dostrzega, że ludzie są nie tylko istotami ożywionymi, ale również intencjonalnymi.



Rycina 7.3. Gest wskazywania (wiek 14 miesięcy)

Rozwój komunikacji. Dotykanie się, głaskanie, spojrzenia, płacz, uśmiechy i gesty stanowią niewerbalny wymiar komunikacji. Gesty są jedną z form niewerbalnej komunikacji, która intensywnie rozwija się u dziecka w wieku między 9 a 14 miesiącem życia. Jak twierdzi Maria Kielar-Turska (2004), dzieci w tym wieku posługują się tymi samymi co dorośli rodzajami niewerbalnych komunikatów, przy czym spojrzenia i gesty to komunikaty najczęstsze, a mimika – najrzadsze. Przeprowadzone obserwacje dowodzą, że w ciągu wskazanych pięciu miesięcy trzykrotnie wzrasta liczba aktów komunikacji. Spośród gestów dzieci najczęściej używają gestów w funkcji instrumentalnej („daj mi") oraz gestów odmowy („nie chcę"), co świadczy o silnym dążeniu dziecka do uzyskania autonomii. Najbardziej zróżnicowaną formą komunikacji okazały wokalizacje, których liczba w tym okresie dwukrotnie wzrasta.

Z kolei Anat Ninio i Catherine Snow (2004), rozważając w świetle współczesnych badań hipotezę ciągłości między komunikacją niewerbalną a werbalną (bowiem słowa zastępują w interakcji społecznej gesty i prewerbalne wokalizacje), analizują zjawiska przejściowe (ze spontanicznych, ekspresyjnych i idiosynkratycznych sygnałów komunikacyjnych, dzięki procesowi kształtowania środowiska – *enviroment shaping* – wyłaniają się fonetyczne wokalizacje, zbliżone do konwencjonalnych form werbalnych – np. w języku angielskim wokalizacje typu *mmm* przekształcają się *mow* i *moin*, które stopniowo stają się nieodróżnialne od słów *more* i *my*) oraz dowodzą, że naśladowanie, a następnie uczenie się przez instrukcje to jedynie wczesne etapy uczenia się kulturowego. W ten sposób autorzy, przywołując prace Tomasello, dostrzegają w zachowaniach w diadzie matka–dziecko nie tylko przejawy niezwykłych zdolności poznawczo-społecznych małych dzieci, ale uznają intersubiektywność, podzielanie uwagi, społeczne odnoszenie czy posługiwanie się gestami wskazywania za sposoby nabywania języka i mowy. Trevarthen (2004) podkreśla, że synchronia interakcyjna diady matka–dziecko dowodzi istnienia niezwykle bogatej, dwustronnej komunikacji, a sam Tomasello (2004), proponując społeczno-pragmatyczną teorię uczenia się słów, stwierdza wprost, że funkcją symboli jest manipulowanie uwagą innych, a język jest rodzajem podzielania uwagi. Barbara Bokus i Grace Wales Shugar (2004), opisując proces przyswajania języka przez dziecko z perspektywy interakcyjnej intencjonalności, podkreślają, że należy wyróżnić dwa rozwojowe mechanizmy: odczytywanie intencji oraz wychwytywanie wzorów w sposobach posługiwania się językiem, czyli szeroko rozumianą kategoryzację. Dostrzeganie wzorów wymaga zdolności do tworzenia spostrzeżeniowych i pojęciowych kategorii zdarzeń i obiektów, budowania schematów percepcji i działań, analizowania sekwencji i rozkładów kolejności oraz tworzenia analogii między całościami na podstawie podobieństwa elementów (Tomasello 2004). Zdolności te rozwijają się już w pierwszym roku życia (por. E. Haman 2002), a ich wykorzystanie w procesie nabywania języka pozwala zrozumieć kilka ważnych zjawisk występujących we wczesnym okresie rozwoju mowy (np. zjawisko percepcji kategorialnej, czyli różnicowania fonemów; magnesu percepcyjnego, tj. dopasowywania dźwięków do prototypów fonetycznych; dostrzegania prawidłowości fonotaktycznych, tj. świadomości, jakie fonemy występują obok siebie w słyszanych wyrazach). Mechanizm wychwytywania wzorów dostrzegamy również analizując powiązania między rozwojem leksykalnym a gramatycznym (Bates, Goodman 1999; Kurcz 2005), czyli pokazując, że dziecko dopiero po opanowaniu określonej liczby słów przechodzi do konstruowania systemu gramatycznego (morfologii i składni; zob. rozdz. 7.2.3).

W pierwszym roku życia intensywnie rozwijają się dziecięce sprawności w zakresie percepcji mowy. Badaczy zaskakują takie zdolności fonologiczne niemowląt jak: percepcja kategorialna, różnicowanie głosu matki od głosu innej kobiety, języka od nie ję-

zyka, języka ojczystego od innego języka (Berko-Gleason, Bernstein-Ratner 2005) czy rozpoznawanie przez czteroipółmiesięczne niemowlęta własnego imienia (Mandel, Jusczyk, Pisoni 1995).

Nie możemy pominąć również rozwoju wokalizacji niemowląt. Nim usłyszymy od dziecka pierwsze słowa, już w drugim miesiącu życia produkuje ono dźwięki zbliżone do samogłosek (*u*), a następnie w 2 i 3 miesiącu grucha, czyli wydaje dźwięki, które brzmią jak spółgłoski (*gu*), aby w okresie między 4 a 6 miesiącem życia rozpocząć wydawanie całej gamy dźwięków takich jak: piski, mruczenia, kwilenia, buczenia, gulgania oraz protosylaby. Okres ten bywa nazywany gaworzeniem wstępnym (*marginal babbling*). Prawdziwe ciągi sylab, złożone ze spółgłosek i samogłosek (ma-ma-ma czy da-da-da) pojawiają się około 7 miesiąca życia i do 10 miesiąca trwa okres zwany gaworzeniem zasadniczym (*canonical babbling*; Oller 1980). Gaworzenie zasadnicze w językach różnych kultur jest powtarzaniem sylab złożonych z tych samych fonemów (d, b, m, n, g, t), ale częstotliwość pojawiania się danej sylaby zależy od częstotliwości używania danego fonemu w określonym języku. W gaworzeniu oddany jest również rytm wypowiedzi osób dorosłych oraz kontur intonacyjny. Ponieważ słyszenie jest konieczne, aby mówić, w wielu badaniach pokazano, że gaworzenie pojawia się u dzieci niesłyszących później niż u dzieci słyszących (po 11 miesiącu), jest mniej dojrzałe i stopniowo zanika (Oller, Eilers 1988), oraz że w grupie tych dzieci występuje tzw. gaworzenie manualne, czyli powtarzane są ruchy, które oddają kontur intonacyjny, rytm oraz akcent zawarty w gestach naturalnego języka migowego (Pettito, Marentette 1991). Po 10 miesiącu życia pojawia się gaworzenie modulowane (*modulated babbling*), które stanowi ostatni etap zabaw głosowych, służących uzyskaniu kontroli nad strunami głosowymi, wargami, ustami i językiem, których skoordynowane działanie umożliwia wypowiadanie słów. Stan Kuczaj i Heather Hill (2003) twierdzą, że w tym okresie modulowanie gaworzenia służy opanowaniu konturów intonacyjnych różnych form wypowiedzi (np. pytań i zdań twierdzących).

Dzieci wypowiadają swoje pierwsze znaczące słowo pod koniec pierwszego roku życia (między 10 a 18 miesiącem), a pierwszą wypowiedź złożoną z kilku słów między 14 a 24 miesiącem (Lieven 2008).

Przywiązanie. Funkcją interakcji jest nie tylko komunikacja, ale również nawiązanie trwałej relacji. Mary Ainsworth, uczennica Johna Bowlby'ego, wraz ze współpracownikami (Ainsworth, Blehar, Waters 1978) stwierdziła, że **przywiązanie** stanowi głęboką, długotrwałą emocjonalną więź, która powstaje w relacji między dwoma osobami, powodując, że dążą one do utrzymania bliskości. Bowlby (2007), zainspirowany pracami Konrada Lorenza, pisał, że płacz, reakcja ożywiania się na widok matki czy przywieranie i podążanie wzrokiem stanowią wrodzone, sztywne wzorce zachowania, które umożliwiają dziecku utrzymanie bliskości w relacji z opiekunem, a zatem pozwalają na zbudowanie więzi. Funkcją biologiczną przywiązania jest zapewnienie ochrony, a funkcją psychologiczną – zapewnienie poczucia bezpieczeństwa. Rudolph Schaffer (2005) twierdzi, że należy odróżnić 5 aspektów przywiązania: (1) system przywiązania (wzory zachowań, które umożliwiają budowanie więzi); (2) zachowania przywiązaniowe (przejawy działania systemu, które są aktywowane lub wygaszane w zależności od sytuacji, np. objawy lęku przed rozłąką); (3) poczucie więzi (indywidualne doświadczenie emocjonalne); (4) relacje przywiązania (związki, w których partnerzy są wzajemnie ze sobą związani); (5) obiekty przywiązania (konkretne osoby, które weszły w relacje przywiązania i których nie można bez trudu zastąpić kimś innym). Dążenie do bliskości z obiektem przywiązania (*proximity seeking*), traktowanie owego obiektu jako bezpiecznej bazy (*secure base*) oraz fakt, że jest to tendencja ukierunkowana tylko na wybraną osobę lub osoby (jest selektywna) i że zerwanie kontaktu prowadzi do wyraźnych przejawów lęku, zwanego separacyjnym (przed rozłąką), stanowią wyraziste przejawy ukształtowania się przywiązania u dzieci około 8 miesiąca życia. Okres wcześniejszy Bowlby nazwał fazą przedprzywiązaniową (do 2 miesiąca) oraz fazą przywiązania w trakcie tworzenia (2–7 miesiąc). Wyraźnie ukształtowane przywiązanie możemy obserwować w okresie między 7 a 24 miesiącem, a po ukończeniu przez dziecko dwu lat następuje zmiana w relacji przywiązania, gdyż pojawiają się wyraźne zachowania świadczą o tym, iż dziecko modyfikuje swoje działanie już nie tylko po to, aby zachować bliskość, ale również uwzględniając fakt, że opiekun ma swoje cele i ze względu na nie działa, co wymaga planowania zachowania i wzajemnego przystosowania się partnerów (tzw. związek podlegający zmianom ze względu na cel). Twórca teorii przywiązania posługiwał się również pojęciem tzw. wewnętrznych modeli operacyjnych i twierdził, że dziecko począwszy od 2 roku buduje reprezentację symboliczną nie tylko siebie i innej osoby, ale również swojej relacji z obiektem przywiązania. Wewnętrzny model opera-

cyjny relacji ma charakter trwały i choć zmienia się pod wpływem kolejnych relacji, to jednak fakt, że tworzy się we wczesnym dzieciństwie i poza świadomością powoduje, iż jego wpływ na każdą kolejną nawiązywaną relację (zwłaszcza na relację dorosłego z własnym dzieckiem) jest znaczący.

Tezy koncepcji Bowlby'go stanowiły inspirację dla kolejnych badań empirycznych i choć niektóre z nich w ich świetle podważano (np. tezy mówiące, że nienawiązanie relacji w okresie pierwszych 2 lat przynosi nieodwracalne skutki oraz że dziecko przywiązuje się tylko do jednej osoby), główna myśl koncepcji, akcentująca wagę wczesnych relacji rodzic–dziecko w rozwoju pozostaje do dziś aktualna.

7.1.4. Rozwój emocjonalny, temperament i samoświadomość niemowląt

Emocjonalność. Wśród badaczy brak jest zgodności co do tego, czym jest emocja (Izard 2006, za: Camras i in, 2007), a jeszcze trudniejsza jest odpowiedź na pytanie, jak emocje się rozwijają. Niewątpliwie jednak zmiany rozwojowe dotyczą zarówno wyrażania, jak i rozpoznawania emocji przez dzieci. Pytanie, kiedy dzieci potrafią wyrazić mimicznie podstawowe emocje, doprowadziło do skonstruowaniu specjalnych narzędzi, które zawierają schematy analizy ekspresji emocji. Są to system AFFEX Carroll Izard i współpracowników (Izard, Dougherty, Hembree 1983) oraz Baby-FACS Harriet Oster (2006, za: Camras i in. 2007). Narzędzia te odwołują się jednak do dwóch odmiennych koncepcji rozwoju emocjonalnego, mianowicie do teorii emocji odróżnicowanych (Izard 1997), która zakłada, że dziecko już w wieku kilku tygodni zdolne jest, dzięki wrodzonym predyspozycjom, nie tylko do wyrażania podstawowych emocji, ale nawet do ich odczuwania, oraz do teorii zakładającej, że specyficzne, wyraźnie odróżnialne emocje powstają stopniowo, wyodrębniając się z ogólnego stanu zadowolenia i niezadowolenia (Sroufe 1996). Badania pozwalające odpowiedzieć na pytanie, czy dzieci okazują specyficzną dla danej emocji ekspresję mimiczną, reagując na właściwy tej emocji bodziec wyzwalający (np. reagują gniewem na frustrację), przynoszą niejednoznaczne wyniki, zwłaszcza gdy dotyczą one wyrażania emocji negatywnych przez dzieci w pierwszym roku życia (Oatley, Jenkins 2003). Już noworodki przejawiają reakcje wstrętu w odpowiedzi na nieprzyjemne smaki lub zapachy (Rosenstein, Oster 1988), dzieci czteroi pięciomiesięczne w sytuacji frustracji reagują okazując złość (Sullivan, Lewis 2003), a dzieci trzymiesięczne okazują radość, gdy opanują jakąś umiejętność, np. gdy pociągając za sznurek powodują włączenie muzyki (Lewis, Hitchcock, Sullivan 2004). Lęk wobec osób nieznajomych przejawiają dzieci pięciomiesięczne, a lęk przed rozłąką (lęk separacyjny) wyraźnie obserwujemy u dzieci w ósmym miesiącu życia.

Badania nad rozpoznawaniem emocji przez dzieci w pierwszym roku życia prowadzono stosując techniki habituacji (Field i in. 1982). Dyshabituacja w odpowiedzi na ekspresję odmiennej emocji dowodzi, zdaniem badaczy, że w trzecim miesiącu życia niemowlęta potrafią różnicować przejawy emocji (Haviland, Lelwica 1987), ale, jak twierdzi Charles Nelson (1987), nie ma pewności, czy reakcje dzieci są rzeczywiście wywołane ekspresją emocji czy wynikają z innych cech twarzy. Wykazano (Walker-Andrews 1986), że dopiero siedmiomiesięczne niemowlęta patrzą dłużej na film, w którym ekspresja mimiczna była dopasowana do tonu głosu, czyli potrafią rozpoznać spójne wskazówki dotyczące przeżywanej przez inną osobę emocji. Z pewnością badania nad zjawiskiem społecznego odnoszenia dowodzą, że dzieci pod koniec pierwszego roku życia różnicują emocje wyrażane przez opiekunów.

Temperament i regulacja zachowania. Jak twierdzą Mary K. Rothbart i John Bates (1998), istotą temperamentu są uwarunkowane konstytucjonalnie różnice indywidualne w reaktywności i samoregulacji. Reaktywność jest właściwością zarówno działania, jak i emocjonalności oraz procesów orientacji i odnosi się zarówno do fizjologicznej pobudliwości (*excitability*), tendencji do reagowania (*responsivness*) oraz skłonności do wzrostu pobudzenia (*arousability*). Jej miarami są opóźnienie reakcji (*latency*), jej intensywność i czas trwania. Samoregulacja oznacza procesy modulowania reaktywności, jest rodzajem kontroli służącej podwyższaniu, bądź redukowaniu reaktywności. Samoregulacja wyraża się w kontroli uwagi (*attentional control*) oraz powstrzymywaniu czy hamowaniu reakcji (*motor inhibition*).

Współczesne badania zespołu Mary Rothbart nad temperamentem są kontynuacją prac Alexandra Thomasa i Stelli Chess (1977), pediatrów, którzy, dzięki prowadzonym ponad 30 lat tzw. nowojorskim badaniom podłużnym, jako pierwsi opisali 9 wymiarów temperamentu (aktywność, rytmiczność, zbliżanie się vs. wycofywanie, adaptabilność, intensywność i próg reakcji, nastrój, odporność na interferencję, zakres i trwałość uwagi). Zasługą autorów jest nie tylko opracowanie pierwszych kwestionariuszy dla

rodziców, ale również wskazanie na znaczenie poziomu dopasowania między temperamentalnym stylem reagowania dziecka a właściwościami jego otoczenia fizycznego i społecznego (np. reakcjami i osobowością matki, statusem społeczno-ekonomicznym).

Rothbart i Julie Hwang (2005), pisząc o rozwoju temperamentu twierdzą, że już w okresie pierwszych 6 miesięcy obserwujemy wyraźne różnice indywidualne w zwracaniu uwagi na bodźce (*orienting*), w skłonności do reagowania na ból (*distress proneness*), w wyrażaniu pozytywnych emocji (*positive affect*) oraz tendencji do zbliżania się. Na przykład, w reakcji na nowy, nieznany przedmiot niektóre dzieci natychmiast wyciągają ręce, wyrażają zainteresowanie, uśmiechają się, a inne reagują nie tylko wolniej, ale i ich zachowanie można opisać raczej jako obawę, wycofanie. Około 9 miesiąca życia pojawiają się nie tylko wyraźne różnice w postaci silniejszego lub słabszego reagowania uśmiechem i wokalizacją w odpowiedzi na bodźce, ale również wyraźne przejawy temperamentu w postaci reagowania lękiem (*fearfulness*) czy tendencja do hamowania reakcji. Dzieci reagujące dotychczas w sposób otwarty mogą stać się wstrzemięźliwe, częściej okazywać lęk i niechęć. Grażyna Kochanska i jej współpracownicy (Kochanska, Aksan, Joy 2007) wykazali, że u dzieci, które okazują silniejszy lęk w drugim roku życia – a zatem wcześniej niż przeciętnie – obserwujemy wcześniej pierwsze przejawy sumienia, oraz że czynnikiem pośredniczącym w jego kształtowaniu jest łagodny styl dyscyplinowania dziecka przez matki oraz bezpieczna relacja przywiązania.

Pod koniec pierwszego roku życia rozwija się kolejny wymiar temperamentu, mianowicie aktywna kontrola zachowania (*effortful control*). Umożliwia ona hamowanie pierwszej dominującej reakcji, co pozwala podporządkować zachowanie bodźcom mniej narzucającym się w danym kontekście. Aktywna kontrola intensywnie rozwija się w okresie przedszkolnym i ma duże znaczenie w socjalizacji zachowań i emocji dziecka. W pierwszym roku życia rozwija się również zdolność do skupiania uwagi i utrzymywania jej w stanie wzbudzenia przez dłuższy czas, co pozwala dziecku kontrolować na podstawowym poziomie swoje zachowanie i emocje (Rothbart, Hwang 2005). Kolejne badanie Kochanskiej i współpracowników (Kochanska, Murray, Harlan 2000) pokazało, że trwałość uwagi i zdolność do powstrzymania się od dotknięcia zakazanej zabawki w wieku 9 miesięcy pozwala przewidywać poziom aktywnej kontroli zachowania w wieku 22 miesięcy.

Narodziny samoświadomości. Michel Lewis twierdzi, że należy odróżnić Ja-egzystencjalne od Ja-kategorialnego, nazywając je w nowszych pracach (por. Lewis, 2005) odpowiednio **mechanizmem Ja** (organizuje doświadczenie i pozwala odczuwać siebie jako istotę odrębną od innych i trwałą w czasie) i **ideą siebie** (skutek świadomej refleksji nad sobą, poznawcza reprezentacja siebie, samowiedza). Mechanizm Ja moglibyśmy nazwać również podstawową **samoświadomością**, poczuciem odrębności fizycznej i psychicznej, które kształtuje się w pierwszym roku życia. Percypowanie rzeczywistości dzięki rozwojowi zmysłów (zob. podrozdz. 7.1.2) i odbieranie proprioceptywnych bodźców z własnego ciała czy wczesne naśladownictwo stanowić mogą dowody na rzecz tezy głoszącej, że już w pierwszych miesiącach życia dziecko ma elementarne poczucie odrębności. Różne badania eksperymentalne (np. Bahrick, Watson 1985) potwierdzają, że już dzieci pięciomiesięczne łączą odczuwanie ruchu z informacjami dostarczanymi dzięki zmysłowi wzroku. W czasie badania, dzieci, siedząc w foteliku, ubrane w skarpetki w kolorowe pasy, nie mogły widzieć swoich nóg, ale patrzyły na dwa ekrany. Na jednym z nich pokazywano ruszające się własne nogi dziecka, a na drugim, nagrane wcześniej, ruchy nóg innego dziecka (w tych samych skarpetach). Dzieci w szóstym miesiącu życia dłużej patrzyły na nogi innego dziecka, a zatem na coś, co było niezgodne z sygnałami dostarczanymi przez ich własne ciało. Dzieci młodsze, trzymiesięczne preferowały patrzenie na własne nogi. Zdaniem autorów, możemy twierdzić, że w 3 miesiącu życia dziecko jest bardziej skłonne do preferowania bodźców spójnych, czyli zgodnych z doznaniami wynikającymi z ruchu własnych nóg, gdyż dopiero konstruuje doświadczenie własnego ciała. Dopiero po stworzeniu elementarnego poczucia ciała, możliwe jest zainteresowanie się czymś z nim niezgodnym.

Z kolei Sandra Pipp (1993) twierdzi, że dzięki powtarzalności codziennych tzw. rutynowych czynności (np. jedzenia, ubierania, kąpania), rodzice umożliwiają dziecku w okresie między 3 a 9 miesiącem życia tworzenie tzw. sensomotorycznych modeli roboczych Ja. Dzieci siedmio- czy ośmiomiesięczne inicjują określone zachowania rodziców w znanych, często powtarzających się okolicznościach, co dowodzi poczucia sprawczości, stanowiącego, zdaniem wielu badaczy (zob. Gergely 2003), dowód ukształtowania się poczucia Ja jako podmiotu społecznego (*Self as social agent*), będącego

kolejnym krokiem w rozwoju samoświadomości[5]. Peter Hobson i współpracownicy (2006), interpretując zachowania dzieci w tym wieku, będą raczej skłonni twierdzić, że dzięki nieustannemu emocjonalnemu zaangażowaniu opiekuna i dziecka w budowanie relacji, pierwsza dziecięca samoświadomość ma charakter relacyjny, tzn. nie istnieje w dziecku i nie ma charakteru indywidualnej reprezentacji, ale powstaje w relacji między opiekunem a dzieckiem.

7.2. WIEK PONIEMOWLĘCY DRUGI I TRZECI ROK ŻYCIA

7.2.1. Rozwój fizyczny i motoryczny

W drugim i trzecim roku obserwujemy wolniejsze niż w poprzednich okresach tempo zmian w zakresie fizyczności i motoryki.

Rozwój fizyczny i somatyczny. Gdy dziecko zaczyna stawać i chodzić, następuje szybki rozwój kośćca. Po zarośnięciu otworów między kośćmi czaszki (ciemiączko małe zarasta w 3 miesiącu, a duże w 12–15 miesiącu), nadal rośnie część mózgowa czaszki. Rośnie również klatka piersiowa – osłona układu oddechowego, która ulega stopniowemu spłaszczeniu. W obrębie kończyn górnych największe tempo wzrastania obserwujemy w zakresie ramienia, następnie przedramienia i kolejno ręki. Tułów rośnie wolniej. Dzięki temu postać dziecka z długotułowiowej przekształca się stopniowo w długokończynową. W okresie poniemowlęcym tempo wzrostu jest nadal duże, ale pod koniec okresu poniemowlęcego proporcje ciała jeszcze ciągle są dziecięce. Helen Bee (2004) twierdzi, że począwszy od drugich urodzin dzieci co roku rosną 5–8 cm oraz przybierają na wadze około 3 kg. Dziewczynki w wieku dwu lat, a chłopcy pół roku później mają połowę wzrostu, jaki osiągną jako dorośli.

Rozwój motoryki. Rozwój motoryki w okresie poniemowlęcym polega na doskonaleniu sprawności lokomocyjnych, co wyraża się w opanowaniu kolejnych – po raczkowaniu i chodzeniu – wzorców ruchowych: biegania (tak jak przypadku chodzenia, ruch jest symetryczny, ale wymaga stabilnej kontroli nad ciałem także w chwili, gdy jedna noga już oderwała się od podłoża, a druga jeszcze go nie dotyka) oraz galopowania (tu wzorzec ruchu opanowywany w sytuacjach zabawy i jest asymetryczny: jedna kończyna robi skok, a druga podąża za nią – a zatem jest trudniejszy). Zdaniem Jane E. Clark (2005), bieg opanowują dzieci między 15 a 24 miesiącem życia, a galop pojawia się u dzieci około 22 miesiąca. Rok później dzieci potrafią również podskakiwać na jednej nodze oraz przeskakiwać przez niskie przeszkody. W drugim i trzecim roku życia postępują również zmiany w zakresie tzw. ruchów stabilizacyjnych, które stanowią – obok lokomocji i manipulacji – kolejną ważną grupę wzorców ruchowych. Schylanie się, obracanie, wyciąganie, chodzenie po równoważni czy kołysanie są ruchami, które wymagają pełnej kontroli nad postawą nieustannie rosnącego ciała, z uwzględnieniem działania siły grawitacji.

Intensywnie rozwija się również manipulacja, stopniowo stając się manipulacją specyficzną, a więc uwzględniającą właściwości fizyczne, a następnie funkcję przedmiotu. Choć już cztero-, pięciomiesięczne niemowlęta chwytają przedmiot pod kontrolą wzroku, otwierając dłoń zanim dotkną przedmiotu, a dziewięcio- i trzynastomiesięczne dopasowują dłoń do jego wielkości (za: von Hofsten 2007), manipulując przedmiotami tak, jak robią to dorośli, manipulacja rozwija się nadal, dzięki ćwiczeniu i naśladowaniu. Obserwowanie, jak dzieci wkładają przedmioty o różnych kształtach do otworów, pozwoliło badaczom stwierdzić, że około 26 miesiąca życia dzieci opanowują tę złożoną umiejętność, która wymaga: sprawności motorycznej; umiejętności percepcji relacji przestrzennych między przedmiotem a otworem, do którego pasuje; zdolności do wyobrażenia sobie stanu końcowego (wrzucenia przedmiotu); a nawet dokonania rotacji obrazu przedmiotu w umyśle tak, by pasował do otworu (Örnokloo, von Hofsten 2006). Również pozornie prosta czynność budowania z klocków wymaga precyzyjnej kontroli ruchów (chwytania i wypuszczania) i antycypowania celu (w postaci budowli). Dzięki badaniom z użyciem Dziecięcej Skali Rozwojowej (Matczak i in. 2007) wiemy, że w wieku 1 roku i 5 miesięcy 36% polskich dzieci buduje wieżę z 3 klocków, a 3 miesiące później taką wieżę piętrzy już 74% dzieci. Wieżę z 7 klocków potrafi zbudować 60% dzieci w wieku 2 lat i 3 miesięcy, ale ścianę z 4 klocków buduje 54% dzieci mających 2 lata i 7 miesięcy, most 54% dzieci mających prawie 3 lata. Wiek poniemowlęcy jest zatem okresem intensywnego ćwiczenia sprawności manipulacyjnych, również tych związanych z samoobsługą,

[5] Zdaniem Gergely'ego, wcześniej istnieje Ja jako sprawca działań w świecie przedmiotów (*Self as physical agent*), a po Ja sprawcy działań społecznych kształtuje się Ja jako podmiot działań celowych (*Self as teleological agent*).

czyli tzw. praksji (ubieranie się, jedzenie, mycie), co sprzyja nie tylko osiąganiu wyższej sprawności motorycznej, ale z pewnością wpływa na rodzące się poczucie sprawstwa i kompetencji. Rozwijają się sprawności manipulacyjne, a w szczególności następuje przejście od tzw. manipulacji niespecyficznych do manipulacji specyficznych, czyli od zabaw przedmiotami, które polegają na ćwiczeniu funkcji sensomotorycznych dzięki powtarzaniu schematów (np. potrząsanie, pociąganie), do zabaw polegających na złożonej aktywności, w której dziecko używa przedmiotów zgodnie ich przeznaczeniem (np. miesza łyżką w kubeczku, wkłada przedmioty małe do dużych). Zdaniem Piageta, zabawa jako aktywność, w której dominuje asymilacja, w drugim półroczu drugiego roku życia stopniowo zmienia się z zabawy–ćwiczenia w zabawę symboliczną. A zatem, choć zabawa w pierwszym roku życia jest eksploracją (najpierw własnego ciała, następnie przedmiotów), dopiero na początku drugiego roku życia przekształca się w złożoną eksplorację polegającą na łączeniu kilku działań i przedmiotów i używaniu ich zgodnie z przeznaczeniem, aby poznać ich wszystkie własności i funkcje. Stopniowo taka zabawa przekształca się w zabawę symboliczną, gdy dziecko zaczyna używać danego przedmiotu tak, jak gdyby był innym przedmiotem, lub udaje pewne czynności (Sumaroka, Bornestein 2008). Zabawa w udawanie jest behawioralnym przejawem udawania, a zatem wyrazem zdolności do wyobrażania sobie lub symbolizowania nieobecnych przedmiotów, stanów, zjawisk czy działań za pośrednictwem gestów, czynności, rysunków czy innych umownych symboli lub znaków (Piaget 1966a). Piaget nazywał taką zabawę symboliczną i uważał, że jej początek stanowią wszelkie występujące poza zwykłym kontekstem zachowania dziecka, polegające na udawaniu czynności. Współcześni badacze piszą częściej o zabawie w udawanie (por. podrozdz. 7.2.5), wskazując, że nie tyle dowodzi ona zdolności do symbolizacji, ile stanowi kolejny przejaw rozwijającego się poznania społecznego.

7.2.2. Rozwój poznawczy

Myślenie i reprezentacja. Zdaniem Piageta (1966a), rozwój poznawczy w drugim roku życia dziecka polega na przejściu od inteligencji „w działaniu" do inteligencji refleksyjnej. W okresie między 12 a 18 miesiącem życia, a zatem w stadium piątym inteligencji sensoryczno-motorycznej (reakcje okrężne trzeciego rzędu), dzieci, drogą czynnego eksperymentowania, budują wiedzę na temat przedmiotów. O ile reakcje okrężne pierwszego rzędu dotyczyły ciała dziecka, drugiego rzędu – przedmiotów, o tyle reakcje trzeciego rzędu dotyczą relacji między ciałem a przedmiotami i polegają nie na prostym powtarzaniu przypadkowo odkrytej czynności, ale na modyfikowaniu działania tak, aby poznać wszystkie właściwości przedmiotu. Wykonując ów „eksperyment dla naocznego stwierdzenia", dzieci stosują wiele różnych schematów do jednego przedmiotu, a w nowych sytuacjach potrafią odkryć nieznane wcześniej sposoby rozwiązania problemu metodą prób i błędów (np. próbując wciągnąć długi pręt przez barierki łóżka, piętnastomiesięczna córka Piageta po kilku nieudanych próbach odkrywa, że przed ciągnięciem należy go ustawić pionowo). Powtarzanie z modyfikowaniem można uważać za rodzaj testowania hipotez, co umożliwia odkrycie relacji przestrzennych i przyczynowych między przedmiotami oraz zdobycie rozbudowanej wiedzy na temat przedmiotów (tzw. opracowanie przedmiotu). W końcu schematy czynnościowe stają się tak złożone i różnorodne, iż możliwy staje się kolejny krok na drodze ich rozwoju, mianowicie interioryzacja. Uwewnętrznienie schematów czynnościowych pozwala na przejście do kolejnego, szóstego stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej (reprezentacje symboliczne), które stanowi zapowiedź całkowicie nowej formy myślenia. Powstają schematy umysłowe, czyli reprezentacje przedmiotów i działań, które zastępują realne obiekty i czynności. Piaget nazywał je obrazami umysłowymi, twierdząc, że dowodami ich istnienia są: naśladownictwo odróżnicowane (pod nieobecność modela), zabawa symboliczna (z przedmiotami zastępczymi), posługiwanie się mową (jako systemem arbitralnych znaków i symboli) oraz wewnętrzne rozwiązywanie problemów drogą inwencji lub wglądu (np. w przykładzie z długim kijkiem, który dziecko wciąga przez barierki do łóżeczka, już w pierwszej próbie zanim przyciągnie kijek, obraca go pionowo). Dzięki wykonywaniu czynności myślowych na materiale już nie realnych przedmiotów, lecz ich wyobrażeń, dziecko potrafi antycypować konsekwencje określonych działań, używa kombinacji myślowych do rozwiązywania problemów, rozumie, że należy szukać przedmiotu w innym niż zwykle miejscu, nawet gdy nie widziało jego przemieszczenia (pełne rozumienie pojęcia przedmiotu). Myślenie dziecka jest zatem uwewnętrznione, symboliczne. Można twierdzić, że szóste stadium stanowi zaczątek myślenia pojęciowego (Goswami 2008).

Pojęcie **reprezentacji poznawczej** we współczesnej psychologii rozwoju używane jest w wielu róż-

nych znaczeniach. Zdaniem Anette Karmiloff-Smith (1995), rozwój poznawczy polega na wielokrotnym przepisywaniu tej samej informacji w różnych formatach, a więc redeskrypcji reprezentacji. Przejście od wiedzy ukrytej do kolejnych coraz bardziej świadomych i dających się werbalizować poziomów tzw. wiedzy jawnej opisywane jest jako proces cykliczny, który może odbywać się niezależnie dla każdej z dziedzin poznania (modularyzacja). Wiedza zawarta w procedurach działań ma charakter nieświadomy i, podobnie jak piagetowskie schematy czynnościowe, umożliwia bezpośrednie, szybkie i odbywające w sposób automatyczny poznawanie świata. Gdy wiedza staje się jawna, choć nie jest świadomie dostępna dla podmiotu, możemy dostrzec, że dziecko stworzyło już proste, pozbawione szczegółów opisy czy schematy przedmiotów i zdarzeń. Zabawa w udawanie, pamiętanie typowej sekwencji zdarzeń i działań w określonym kontekście (skrypt) dowodzą, zdaniem Karmilloff-Smith, przejścia na pierwszy poziom wiedzy jawnej.

Pojęciem reprezentacji, a dokładniej podwójnej reprezentacji, posługuje się również Judy DeLoache (2003, s. 207), twierdząc, że symbol „jest czymś, co ktoś chce, aby zastępowało lub reprezentowało coś innego". Obiekty będące symbolami (mapy, rysunki, modele, pismo) mają „podwójną naturę", gdyż wymagają rozumienia, iż są konkretnymi przedmiotami, i jednocześnie pojmowania abstrakcyjnej relacji między przedmiotem a jego odniesieniem (np. mały młotek-zabawka to właśnie ten przedmiot, a zarazem coś, co oznacza prawdziwy młotek). Dzieci w okresie między 20 a 24 miesiącem życia nie radzą sobie z podwójną reprezentacją, o czym świadczy popełniany przez nich tzw. błąd skali, zwany również pomyłką Guliwera (np. próbują usiąść na małym, zabawkowym stołku czy wejść do autka dla lalek; DeLoache, Uttal, Rosengren 2004). Choć w okresie między 24 a 30 miesiącem liczba takich błędów maleje, dwuipółlatki nadal mają trudność z podwójną reprezentacją. Gdy pokazywano im pokój, w nim kilka mebli i ukrywano przedmiot (np. maskotkę) pod poduszką na sofie, nie potrafiły wskazać, gdzie będzie się znajdował taki sam mały przedmiot, gdy po chwili widziały makietę będącą pomniejszoną wersją tego pokoju. Dopiero trzylatki rozwiązywały to zadanie prawidłowo (DeLoache 2004). Znaczący wydaje się fakt, że gdy to samo zadanie prezentowano tak, aby nie wymagało ono rozumienia dwoistej natury reprezentacji, wtedy nawet młodsze dzieci poprawnie rozwiązywały problem (gdy dzieciom mówiono po pokazaniu pokoju i schowaniu przedmiotu, że specjalna „maszyna do pomniejszania" teraz, gdy wyjdziemy z pokoju zmniejszy go, to gdy po chwili wracały do makiety, bez trudu odnajdywały przedmiot). Zdaniem DeLoache, myślenie symboliczne rozwija się stopniowo w drugim i trzecim roku życia dzieci, dzięki nabywaniu zdolności do kontroli polegającej na hamowaniu oraz zanikaniu dysocjacji między planowaniem a kontrolą podejmowanych działań. Gdy dziecko styka się z przedmiotem, którego wyraziste cechy (kolor, kształt itd.) aktywują reprezentację znanych, typowych przedmiotów, nie potrafi powstrzymać się od podjęcia działań silnie powiązanych z tymi obiektami. Brak reprezentacyjnego wglądu (*representational insight*) uniemożliwia rozumienie, że model czy makieta są symbolami rzeczywistego pomieszczenia.

Inny sposób opisu mechanizmu zmian zachodzących w rozwoju poznawczym, także w drugim i trzecim roku życia, przedstawiają Zhe Chen i Robert S. Siegler (2000). Wychodząc z założeń modelu przetwarzania informacji, autorzy podkreślają, że następujący z wiekiem wzrost szybkości i poprawności rozwiązywania problemów przez dzieci wynika nie tylko z odkrywania nowych reguł i strategii, ale odzwierciedla rosnącą poprawę w wyborze właściwych strategii. Zdaniem Sieglera (1996), dziecko w każdym momencie na wiele sposobów myśli o większości zjawisk, a sposoby te konkurują ze sobą. Rozwój poznawczy polega na stopniowej zmianie częstotliwości używania danych sposobów myślenia (jedne zanikają, inne pojawiają się) i konstruowaniu sposobów bardziej zaawansowanych. Przedstawiona główna idea modelu nakładających się fal (zob. podrozdz. 2.3.3) pozwala trafnie opisać proces nabywania przez dzieci w okresie między 18 a 30 miesiącem życia umiejętności rozwiązywania problemów, a dokładniej – przyciągania atrakcyjnego przedmiotu za pomocą odpowiedniego narzędzia. Mikrogenetyczna metoda analizy zachowań dzieci w kolejnych próbach ukazała nie tylko różnice indywidualne w stosowanych przez dzieci strategiach, ale również możliwe rozwojowe trajektorie zmian (np. od braku strategii, przez proszenie o pomoc rodzica, po strategię bezpośredniego sięgania i wreszcie konsekwentne skorzystanie z użytecznego, leżącego obok narzędzia).

Pamięć. Badając trwałość śladów pamięciowych u dzieci, których rozwój motoryczny umożliwia manipulację, Hartshorn i Rovee-Collier (1997) posłużyły się zadaniem, w którym dzieci mogły (po chwili patrzenia na atrakcyjną zabawkę-pociąg i naciskania dźwigni bez skutku), naciskając dźwignię uruchomić

jeżdżący w koło pociąg. Stwierdzono, że roczne dzieci pamiętają, jak należy się zachować w tym zadaniu przez okres 8 tygodni, piętnastomiesięczne – 10 tygodni, a osiemnastomiesięczne – 13 tygodni. Starszym dzieciom potrzebny jest również krótszy czas działania czynnika nagradzającego oraz prezentują właściwą reakcję także w odpowiedzi na nieco inny pociąg (generalizacja bodźca) lub gdy są badane w innym kontekście. Badając pamięć dzieci, stosowano również zadania wymagające odroczonego naśladowania sekwencji czynności (Herbert, Hayne 2000). Badacz pokazywał dziecku dwa razy określony ciąg czynności, a następnie (od razu i po okresie odroczenia trwającym np. 24 godz.) dziecko mogło znów widzieć i wziąć do rąk podane przedmioty i powtórzyć czynności. Stwierdzono, że dopiero w wieku 18 miesięcy pamięć dzieci staje się bardziej plastyczna, a więc rozumieją one, że takie same przedmioty, nawet w innych warunkach czy mające niektóre cechy inne (np. inny kolor), będą działać tak samo. W drugim roku życia zaczynają również korzystać z werbalnych wskazówek, które ułatwiają generalizację w sytuacji nowych dla dziecka warunków badania. Zdaniem Jagodzińskiej (2003), podkreślić należy ciągłość rozwoju pamięci, o której świadczy m.in. fakt, że małe dzieci podczas codziennych zabaw, monologów przed snem czy rozmów przetwarzają informacje w sposób podobny jak podczas stosowania strategii pamięciowych, np. powtarzają czy porządkują. Czynności te są zatem tzw. funkcjonalnymi ekwiwalentami strategii, choć efekty pamięciowe są ich skutkiem ubocznym (a nie zamierzonym celem tych działań). Kolejnym krokiem w rozwoju strategii są tzw. prestrategie (występują już przy zadaniach pamięciowych, choć są słabo kontrolowane, stosowane niekonsekwentnie i zawierają elementy percepcyjne lub manipulacyjne, a nie wyłącznie pamięciowe). Zdaniem Nelson (1989), drugi i trzeci rok życia to okres, w którym powstają pierwsze skrypty zdarzeń, a więc dziecko porządkuje swoje doświadczenia w formie schematów sekwencji wydarzeń w danym kontekście, a zachowania dzieci w sytuacjach tzw. rutynowych dowodzą, że doskonale pamiętają kolejno po sobie występujące czynności i działania osób.

7.2.3. Rozwój komunikacji i języka

Posługiwanie się przez dzieci gestami zmienia się w drugim roku życia. Acredolo i Goodwyn (1988) stwierdziły, że w okresie między 11 a 20 miesiącem życia intensywnie rozwija się symboliczna gestykulacja. Zaobserwowano aż 81 różnych gestów reprezentujących, którymi dzieci oznaczały przedmioty (np. pociąganie nosem to „kwiatek"), prośby (np. „chce grać na pianinie" to ruchy rąk do góry i na dół), cechy przedmiotów (np. dmuchanie to „gorące"), odpowiedzi (wzruszenie ramion to „nie wiem") i zdarzenia (machanie ręką to „pa, pa"). W tym najwcześniejszym okresie dzieci nie tylko używają, ale również rozumieją gesty, które nazywamy emblematami (Knapp, Hall 2000), co skłoniło wielu psychologów do badania rozwojowych relacji między gestami a słowami. Badaczki (Goldin-Meadow, Morford 1985; 1992) wyróżniły zatem gesty jako ekwiwalenty komunikatów słownych, gesty komplementarne, dopełniające komunikat słowny, i gesty suplementarne, które dodają nową informację do wypowiedzi słownej. Autorki stwierdzają, że w rozwoju dzieci najpierw tworzą zestawienia dwóch gestów, następnie gestu i słowa, a wreszcie łączą słowa. Uświadomienie sobie, że gesty nie zanikają po pojawieniu się słów, wskazuje, że przejście między okresem przedsłownym i płynnym używaniem języka jest procesem ciągłym i choć w późniejszym okresie liczba gestów zastępujących słowo maleje, jak stwierdziła w swoich badaniach Magdalena Grochowalska (2000), niezależnie od wieku, wraz ze wzrostem poziomu mowy u dzieci przedszkolnych komunikacja niewerbalna tych dzieci jest również znacznie częstsza. Z kolei badania Agnieszki Lasoty (2007) nad poziomem zabawy symbolicznej u dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia rozwoju językowego (SLI) i dzieci o prawidłowym rozwoju mowy wskazują, że język i zabawa symboliczna rozwijają się we wzajemnym związku (forma i struktura zabawy symbolicznej u dzieci z ryzykiem SLI jest prostsza niż u dzieci o prawidłowym rozwoju mowy). A zatem gesty, mowa i zabawa stanowią różne przejawy reprezentacji symbolicznej.

Ida Kurcz (2005), pisząc o przyswajaniu języka przez małe dziecko, stwierdza, że proces ten odbywa się w pięciu stadiach. Są to stadia: (1) wypowiedzi jednowyrazowych (12–16 miesiąc), czyli holofraz; (2) wypowiedzi dwuwyrazowych (17–27 miesiąc); (3) wypowiedzi kilkuwyrazowych (20–40 miesiąc); (4) pełnych zdań (26–42 miesiąc) oraz (5) osiągania pełnej kompetencji w języku ojczystym (od 4 do 9 roku życia). Przyjęte kryterium wydzielania stadium jest zarazem ilościowe (liczba słów używanych przez dziecko), jak i jakościowe (kolejne rodzaje wypowiedzi obrazują zmiany nie tylko w zakresie słownika, ale także i gramatyki, czyli składni i fleksji). Eve Clark (2004) stwierdza, że w okresie między 2 a 6 rokiem życia dzieci przyswajają około 14 tys. słów, a zatem codziennie ich słownik bierny powiększa się

średnio o 9 słów. Dzieci zaczynają używać pierwszych słów około 12 miesiąca (między 9 a 24 miesiącem), a ich słownik czynny w wieku 16 miesięcy wynosi 55 słów, w 23 miesiącu – 225 słów, w 30 – 573, co oznacza dziesięciokrotny wzrost w okresie 14 miesięcy (Fenson i in. 1994). Różnice indywidualne są w tym okresie znaczące, słownik czynny dziecka w wieku 2 lat może wynosić od 10 do ponad 500 słów (Bates, Devescovi, Wulfeck 2001).

Pytanie o to, jakich słów używają dzieci mówiące różnymi językami jako pierwszych, skłoniło Twilę Tardif i współpracowników (2008) do przeprowadzenia badań, w których wzięło udział 265 angielskich, 336 mandaryńskich i 369 kantońskich rodziców, którzy wypełniali Kwestionariusz Rozwoju Mowy i Komunikacji MacArthur-Bates, oceniając zasób słownika czynnego swoich dzieci w wieku od ośmiu do szesnastu miesięcy. We wszystkich trzech językach najwięcej pierwszych używanych przez dzieci wyrazów należało do kategorii określających ludzi i wyrazów dźwiękonaśladowczych, najmniej zaś liczną grupę stanowiły przymiotniki, określenia czasu i zaimki. Najwyraźniejsza różnica międzyjęzykowa dotyczyła stosunku liczby rzeczowników do czasowników: dzieci anglojęzyczne wypowiadały więcej rzeczowników niż czasowników, dzieci mandaryńskie odwrotnie, a dzieci kantońskie używały tyle samo czasowników, co rzeczowników. Obie grupy dzieci badane w Chinach wcześniej niż dzieci angielskie posługiwały się określeniami dla relacji pokrewieństwa. W podsumowaniu autorzy badania stwierdzają, że tendencja do przyswajania jako pierwszych rzeczowników określających ludzi i przedmioty (tzw. *noun bias*) jest prawdopodobnie uniwersalna, jednak wyraźnie obserwujemy, że orientacja indywidualistyczna i kolektywistyczna narzucają do pewnego stopnia kolejność wyrazów, których dziecko uczy się nabywając mowę.

Psychologiczne badania nad rozwojem mowy polskich dzieci jako pierwszy prowadził Stefan Szuman (1968b), a następnie jego uczennica Maria Przetacznik (1968), stosując metodę dzienniczków mowy. Obecnie Magdalena Smoczyńska (2006), autorka polskiej wersji kwestionariuszy McArtur-Bates („Słowa i Gesty" i „Słowa i Zdania"), w ramach szeroko zakrojonego, zaplanowanego jako badania podłużne, projektu[7] bada podczas eksperymentalno-obserwacyjnych sesji dzieci w wieku poniemowlęcym[8].

Dzięki badaniom z użyciem Dziecięcej Skali Rozwojowej (Matczak i in. 2007), możemy podać normy dotyczące rozwoju języka dzieci polskich. Wiemy, że dwa, trzy słowa mówi spontaniczne 26% dzieci czternastomiesięcznych, 57% procent dzieci siedemnastomiesięcznych i 77% dzieci dwudziestomiesięcznych. Umiejętność konstruowania wypowiedzi wielowyrazowych doskonali się w trzecim roku życia: 50% w wieku 23 miesięcy konstruuje takie wypowiedzi, w wieku 27 miesięcy jest to już 75% dzieci, a w wieku 35 miesięcy 93% dzieci. Ponad połowa dzieci w wieku 2 lat i 3 miesięcy spontanicznie zadaje pytania, a prawie połowa używa zaimków dzierżawczych (moje) lub osobowych (ja, my, ty). Dzieci (55%) w połowie trzeciego roku życia używają czasu przeszłego, a w wieku 2 lat i 3 miesięcy 82% dzieci potrafi powtórzyć proste zdanie (np. Pani idzie). Słownik bierny mierzony znajomością części ciała (włosy, ręce, brzuszek, nos, uszy) rozwija się intensywnie w drugim roku życia i, gdy dzieci mają 20 miesięcy, 90% z nich potrafi wskazać wymienione części ciała. Z kolei słownik czynny, mierzony zadaniem, w którym dziecko ma nazywać przedmioty na obrazkach (samochód, klucz, zegarek, koń), rozwija się w trzecim roku życia i ponad 80% dzieci w wieku 37 miesięcy potrafi podać nazwy wskazywanych przedmiotów (ok. 30% nazywa te przedmioty, gdy ma 24 miesiące). Potwierdzono zatem prawidłowość, zgodnie z którą rozumienie słów poprzedza w rozwoju ich produkcję. Helen Benedict (1979) stwierdziła w swoich badaniach, że dzieci rozumieją 50 słów, zanim są w stanie wypowiadać 10 słów, a między rozumieniem a używaniem 50 słów upływa 5 miesięcy.

Ciekawym zjawiskiem występującym w rozwoju językowym jest tzw. wybuch słownictwa (eksplozja nazywania), gdy dziecko w wieku między 17 a 19 miesiącem życia, a więc tuż przed tym momentem, gdy jego słownik liczy 50 słów, nagle zaczyna niezwykle szybko przyswajać nowe słowa (Bloom 1973). Cześć badaczy uznaje, że jest to skutek tzw. wglądu nazywania (dziecko uświadamia sobie, że każda rzecz ma nazwę i zaczyna rozumieć symboliczny charakter słów), ale inni wskazują, że w rozwoju mowy 30% dzieci nie obserwujemy tego zjawiska (Goldfield, Reznick 1990). Innym ciekawym zjawiskiem jest nadmier-

[7] Na etapie badań przesiewowych zwrócono się z prośbą o wypełnienie kwestionariusza, początkowo do rodziców wszystkich dzieci zameldowanych na stałe w Krakowie i urodzonych od marca do czerwca 2002 r., czyli do 1892 osób.

[8] Zbadano 193 dzieci w wieku dwu lat i sześciu miesięcy, wyłaniając wcześniej trzy grupy: dzieci o opóźnionym, przeciętnym i ponadprzeciętnym rozwoju mowy rozwoju. Uzyskano dane świadczące o istnieniu wśród polskich dzieci tzw. *late bloomers*, a więc dzieci, których rozwój mowy jest opóźniony w wieku 2 lat, ale pół roku i półtora roku później nie obserwujemy u nich już żadnych opóźnień.

ne rozszerzanie i nadmierne zawężanie znaczeń. Dziecko początkowo używa słów nie w taki sposób, w jaki stosują je dorośli, lecz nadmiernie zawężając ich znacznie (jedno słowo do tylko jednej rzeczy albo tylko w jednym kontekście, np. but tylko w odniesieniu do butów na nogach) lub nadmiernie je rozszerzając, a więc stosując do znacznie większego zakresu desygnatów niż należy (np. słowo pies w odniesieniu do wszystkich czworonożnych zwierząt). Eve Clark (2004) twierdzi, że nawet 40% zasobu słownikowego, obejmującego 50–100 słów, jest początkowo używane w nadmiernie rozszerzonym znaczeniu. Dzieci poszerzają swój słownik, tworząc nowe słowa, czyli tzw. neologizmy, których konstruowanie świadczy nie tylko o aktywnym poznawaniu języka przez dziecko, ale o stosowaniu reguł słowotwórczych charakterystycznych dla danego języka. Ewa Haman (2002, 2003), badając słowotwórstwo, pokazuje np., że polskie dzieci częściej niż anglojęzyczne stosują zasadę derywacji[9] niż zasadę łączenia dwóch rdzeni.

Gramatykalizacja mowy, która następuje w trzecim roku życia, wyraża się zarówno w budowaniu wypowiedzi dwu-, a potem wielowyrazowych, jak i w stosowaniu odmiany słów. Polskie dzieci najpierw opanowują deklinację rzeczownikową – kolejno pojawia się forma dopełniacza, celownika, miejscownika i narzędnika – a następnie przymiotnikowo-zaimkową. Odmieniając czasowniki, najpierw używają czasu teraźniejszego i przeszłego, strony czynnej i formy zwrotnej, aby następnie posługiwać się czasem przyszłym czy trybem przypuszczającym. Poznając reguły gramatyczne w użyciu, mają tendencję do popełniania błędów polegających na nadmiernej regularyzacji, czyli stosowaniu poznanych zasad do wszystkich wyrazów, także tych, które stanowią wyjątki (np. pies – piesa; boi się – boiłem się). Choć jest to zjawisko ciekawe, Goswami (2008) twierdzi, że w odniesieniu do czasowników nieregularnych zaledwie 2,5% z nich podlega nadmiernej regularyzacji. Do ukończenia trzech lat dzieci opanowują zdania złożone, najpierw współrzędnie, a potem podrzędnie (Przetacznik 1968). Można zatem twierdzić, że trzylatek ma opanowane podstawy systemu gramatycznego (Kielar-Turska 2006b). Wtedy również obserwujemy u dzieci początki stosowania, dzięki opanowaniu skryptów, najprostszych form narracji (komentowanie działań, monologi przed snem; por. Nelson 1989).

[9] Tj. tworzenia wyrazów pochodnych od wyrazu podstawowego.

7.2.4. Rozwój społeczny i emocjonalny

W drugim i trzecim roku życia kontakty społeczne dziecka z dorosłymi i rówieśnikami wpływają na emocjonalny rozwój dziecka, co wyraża się w kształtowaniu współdziałania oraz empatii i innych złożonych uczuć.

Przywiązanie. Procedura Obcej Sytuacji (Ainsworth, Blehar, Waters 1978) składa się z kilkuminutowych faz i polega na obserwacji reakcji dziecka na pozostanie samemu w nieznanym miejscu, na rozmowę i przyjęcie ukojenia od nieznanej osoby oraz na powrót opiekuna po chwili nieobecności. Z jej użyciem bada się dzieci w drugim roku życia, co pozwala określić tzw. typ przywiązania (zob. tab. 7.2). Dzięki badaniom (zob. Main, Solomon 1985) możliwe jest zdiagnozowanie również tzw. przywiązania zdezorganizowanego (typ D), którego charakterystyki składają się z wybranych cech obu lękowych, nieufnych typów przywiązania, czyli przywiązania opornego (zwanego również ambiwalentnym, typ C), jak i unikającego (typ A).

Krytykę paradygmatu Ainsworth prowadzono wskazując na nieetyczność stosowanej procedury, ogromne różnice w wynikach, gdy zastosowano tę procedurę do badania dzieci w Niemczech (aż 49% badanych zakwalifikowano jako przywiązanych w sposób unikający; por. Grossmann i in. 1985) czy Japonii (aż 35% badanych zakwalifikowano jako przywiązanych w sposób oporny; Miyake, Chen, Campos 1985) oraz rozbieżność wyników, gdy badano dzieci uczęszczające do żłobków (por. Clark-Stewart 1989).

Prace Ainsworth zainspirowały kolejnych badaczy, którzy starali się określić precyzyjniej zarówno skutki, jakie dla dalszego rozwoju dziecka niesie nawiązanie określonego typu przywiązania, jak i przyczyny powstawania danego rodzaju więzi. Początkowo twierdzono, że brak bezpiecznej więzi z rodzicem przynosi wiele negatywnych konsekwencji dla osobowości, relacji z dorosłymi i rówieśnikami, dla rozwoju emocjonalnego i przystosowania społecznego. Kolejne badania wskazały jednak, że predykcja obejmująca dłuższe okresy życia jest niepewna, a jej pewność rośnie tylko w przypadkach stabilności sytuacji rodzinnej (Lamb i in. 1985). Dzięki metaanalizie badań nad rozwojowymi skutkami typów przywiązania (Cohen 2000), stwierdzono, że na podstawie określenia poziomu poczucia bezpieczeństwa w relacji przywiązania nie można przewidywać społecznych kompetencji, przystosowania ani osiągnięć

Tabela 7.2. Typy przywiązania (na podst.: Ainsworth, Blehar, Waters 1978)

Typ przywiązania	B bezpieczne (ufne)	A unikające (lękowo-unikające)	C oporne (lękowo-ambiwaletne)
Reakcja na nowe miejsce i reakcja na nieznaną osobę	badanie otoczenia, stałe sprawdzanie kontaktu z matką, nieprzyjmowanie ukojenia od nieznajomego	badanie otoczenia, niezwracanie uwagi na matkę, nawiązywanie kontaktu z nieznajomą osobą	niebadanie otoczenia, nieufność wobec nieznajomego dorosłego
Reakcja na wyjście matki	objawy niepokoju lub protestu	brak protestu	silny protest, rozpacz
Reakcja na powrót matki	radość, przytulanie się, po chwili powrót do zabawy	unikanie kontaktu z matką, nieszukanie bliskości	szukanie i unikanie kontaktu; niereagowanie na jej próby uspokojenia
Procent badanych	ponad 60%	ok. 20%	ok. 10%

szkolnych dzieci. Rozważając z kolei leżące po stronie matki czynniki wpływające na tworzenie się więzi, formułowano hipotezy dotyczące takich charakterystyk jak: ogólna reaktywność matki (powiedzenie czegoś lub zrobienie w odpowiedzi na emocje dziecka); ogólna wrażliwość macierzyńska (trafne interpretowanie sygnałów od dziecka, dostępność, czułość i akceptacja), a wreszcie synchronizacja matki z dzieckiem (zestrojenie interakcji w czasie, odwzajemnianie; Oatley i Jenkins 2003). Elizabeth Meins, badaczka zajmująca się poszukiwaniem wczesnych społecznych predyktorów zdolności dziecka do rozumienia i przewidywania zachowań innych ludzi, wraz ze swoimi współpracownikami (2002) wykazała, że czynnikiem wpływającym zarówno na przywiązanie (w wieku 1 roku), jak i na dziecięcą teorię umysłu (w wieku 4 lat) jest matczyna tendencja do uświadamiania sobie umysłu dziecka (*maternal mindmidedness*), a więc traktowania go jako podmiotu mającego umysł. Czynników wpływających na kształtowanie przywiązania poszukiwano również po stronie dziecka, zakładając np., że negatywna emocjonalność będzie sprzyjać ujawnianiu się przywiązania lękowego (Fuertes i in. 2006).

Relacje z rodzeństwem i rówieśnikami. W drugim i trzecim roku życia obserwujemy zmiany w relacjach dziecka nie tylko z podstawowym opiekunem (opiekunami), ale również innymi dziećmi – starszym rodzeństwem i rówieśnikami. Zainteresowanie innymi dziećmi jako ciekawymi obiektami występuje podczas zabaw z przedmiotami. Rozwój motoryczny i językowy umożliwia nawiązanie kontaktu, a zabawa przestaje polegać wyłącznie na obserwacji innego dziecka (poziom 1) i zaczyna mieć charakter najpierw prostego naśladowania (wykonywania dokładnie tej samej czynności; zabawa równoległa, poziom 2), a następnie wspólnego działania (naśladowanie wymagające koordynacji zadań partnerów, a w trzecim roku życia – odgrywanie dopełniających się ról, poziom 3). Trzy wskazane rozwojowe poziomy zabawy opisała Carollee Howes i jej współpracownicy (Howes, Unger, Seidner 1989). Z kolei Hildy Ross i jej współpracownicy (Ross, Lollis 1989) podkreślają, że u dzieci w wieku poniemowlęcym zarówno podczas zabawy, jak i konfliktu można zobserwować interakcje oparte na zasadzie wzajemności, a Judy Dunn (2008) uważa, że wczesne interakcje cechuje nie tylko trwałość i współpraca, ale również złożone formy rozumienia innych ludzi (np. dwulatki potrafią rozmyślnie drażnić partnera, a trzylatki udawać uczucia). Podzielanie uczuć, myśli i doświadczeń w zabawie w udawanie stanowi zaczątek prawdziwej intymnej relacji z drugą osobą, a zatem jest początkiem związku przyjacielskiego. Bycie razem (trwałość), lubienie się (wzajemna akceptacja) i intymność (poczucie bliskości) jako cechy wczesnych przyjaźni dziecięcych wymagają bogatej wiedzy społecznej oraz rozwoju zdolności do troszczenia się i otoczenia opieką (zachowania altruistyczne), która z kolei powstaje dzięki empatii.

Rozwój emocjonalny. Okres poniemowlęcy przynosi znaczące zmiany w postaci wyróżnicowywania się kolejnych emocji, zwłaszcza tzw. emocji złożonych (np. dumy czy wstydu) oraz odcieni reakcji emocjonalnych (np. zakłopotania, onieśmielenia, wstydu). Wyrażanie emocji złożonych rozwija się wraz ze zdolnością do rozpoznawania emocji u innych ludzi. Szczególnie dużo badań dotyczy narodzin zdolności dziecka do empatii.

Pierwsze stadium rozwoju empatii (Hoffman 2006), zwane empatią globalną, obejmuje okres od narodzin do 6 miesiąca życia, kiedy niemowlęta nie potrafią wyraźnie odróżnić siebie od innych, a empatyczne cierpienie przejawia się w postaci natychmiastowego, reaktywnego płaczu (płaczu w reakcji na płacz innych niemowląt). Pod koniec pierwszego roku życia dzieci w reakcji na cierpienie innych nie tylko okazują smutek i zaczynają po chwili płakać, ale podejmują działania mające na celu zmniejszenie własnego cierpienia (np. przytulają się do mamy, gdy słyszą płacz innego dziecka). Jest to empatia egocentryczna, gdyż nie mamy pewności, czy dziecko odróżnia, kto odczuwa dyskomfort – ono samo czy płaczące dziecko. W drugim roku życia reakcja dziecka na cierpienie innej osoby zmienia się – dzieci zaczynają udzielać pomocy cierpiącym, stosując jednak takie sposoby pomocy, które pomagają im samym – przynoszą swojego ulubionego misia, kocyk lub inne cenne dla nich przedmioty. Taka pseudoegocentryczna empatia jest skutkiem wiedzy dziecka, że inni to odrębne istoty, a zarazem niewiedzy, że te istoty mogą mieć inne niż ono potrzeby i pragnienia. Gdy mniej więcej w wieku 18 miesięcy u dzieci wyraźnie ujawnia się poczucie odrębności własnego Ja (np. rozpoznają siebie w lustrze), pojawiają się pierwsze przejawy zdolności do odczuwania właściwego empatycznego cierpienia. Gdy kolega płacze, dzieci przynoszą, aby go ukoić, nie własnego misia, ale misia kolegi. Zdolność do przyjęcia perspektywy drugiej osoby, myślenia o tym, co ona czuje i co jej może pomóc, to początek rozwoju empatii właściwej. Z pewnością rozwija się ona przez całe życie, gdy dzieci stopniowo stają się zdolne nie tylko do współdzielenia prostych uczuć (jak ból czy smutek), ale również uczuć bardziej złożonych (jak rozczarowanie czy poczucie wstydu).

Badania nad dziecięcą emocjonalnością dotyczą również jej uwarunkowań, a w szczególności dyskursu emocjonalnego (por. przegląd w: Stępień-Nycz 2009). Rozmowy dzieci z matkami o emocjach, ich przyczynach i sposobach radzenia sobie z nimi wpływają na kształtowanie się dziecięcej reprezentacji emocji, która wyraża się w posługiwaniu się nazwami stanów emocjonalnych, czy wyjaśnianiu zachowań innych ludzi przez odwoływanie się do ich odczuć czy pragnień. Jak twierdzą Mele Taumoe-peau i Ted Ruffman (2006), matki intuicyjnie dostosowują swój sposób mówienia do możliwości poznawczych swoich dzieci, a zatem, gdy dzieci są zdolne do rozumienia pragnień i innych stanów motywacyjnych, skupiają się na tego rodzaju wyjaśnieniach zachowań innych ludzi.

7.2.5. Rozwój pojęcia Ja, temperament i aktywność

Rozwój wiedzy na temat własnej osoby, w tym wiedzy o własnej płci, zmiany w zakresie samokontroli i temperamentu oraz aktywności stanowią wyraziste przejawy zmian w osobowości dzieci w drugim i trzecim roku życia.

Rozwój samowiedzy. Najbardziej wyrazistym przejawem rozwoju pojęcia Ja (Ja kategorialnego czy idei siebie wg Lewisa) w drugim roku życia jest prawidłowa reakcja dziecka na własne odbicie w lustrze. W tzw. teście czerwonej plamki (matka, zaznacza na twarzy dziecka czerwony ślad, starając się, aby ono nie zauważyło jej gestu, a po chwili ustawia naprzeciw jego twarzy lustro) dzieci między 16 a 24 miesiącem życia zaczynają dotykać swojej twarzy w oznaczonym miejscu, mimo że jeszcze kilka miesięcy wcześniej nie zwracały uwagi na ten szczególny znak lub dotykały lustra (Lewis, Brooks-Gunn 1979; Nielsen, Dissanayake, Kashima 2003). Dotknięcie znaku na swojej twarzy uznawane jest za dowód rozpoznania siebie, skonstruowania reprezentacji Ja. Zdaniem Katherine Nelson (2005), można twierdzić, że dzieci osiągają wtedy kolejny poziom w rozwoju świadomości. Po etapie świadomości fizycznej (elementarne poczucie fizycznej odrębności, które zaczyna się kształtować zaraz po narodzinach) oraz społecznej (dzięki interakcjom z dorosłym, podążaniu za uwagą dorosłego i naśladowaniu, taka świadomość powstaje w drugiej połowie pierwszego roku życia); w drugim półroczu drugiego roku życia dziecko zaczyna podejmować perspektywę obiektywnego, zewnętrznego obserwatora w patrzeniu na siebie. Nelson pisze o poznawczej świadomości, podkreślając, że kształtuje się ona wtedy, gdy następuje intensywny rozwój poznawczy: dziecko zaczyna używać języka (dzieci przechodzą test czerwonej plamki, gdy ich słownik osiąga przynajmniej 50 słów); potrafi dostrzec powiązania przyczynowo-skutkowe w odniesieniu do znanych wydarzeń (Bauer, Mandler 1989); dokonuje elementarnej kategoryzacji obiektów (Gopnik, Choi 1990); potrafi nawet dłużej niż 6 miesięcy przechowywać w pamięci obraz zdarzenia (Bauer i in. 2000); bawi się w udawanie, powtarzając rutynowe czynności (zdaniem Piageta, powstaje funkcja symboliczna). Lewis i Ramsay (2004), prowadząc badania podłużne dzieci w wieku 15, 18 i 21 miesięcy, wykazali, że te z nich, które rozpoznają siebie w lustrze w każdym wieku również częściej używają zaimków osobowych oraz częściej bawią się w udawanie w sposób bardziej dojrzały.

Szczególnie wyrazistym przejawem kształtowania się wiedzy o Ja w drugim i trzecim roku życia jest używanie przez dziecko zaimków osobowych (np. ja, mi) i dzierżawczych (moje; zob. Nelson 1989; Bates 1990) oraz doznawanie emocji zwanych samoświadomościowymi, czyli takich jak zazdrość, zakłopotanie, wstyd czy duma (Lewis 2007). Również negatywizm, a więc jawny opór wobec nakazów dorosłego i czynne przeciwstawianie się poleceniom, wyrażane w postaci napadów płaczu i ataków złości, należy uznać za przejawy rozwoju poczucia niezależności i poszukiwanie granic własnego Ja.

Podsumowując, można stwierdzić za Pipp (1993), że w drugiej połowie drugiego roku życia kształtuje się model roboczy Ja o charakterze reprezentacji. Stopniowo nabywana w tym okresie wiedza o Ja zawiera informacje o własnym imieniu, płci (tzw. identyfikowanie płci lub podstawowa tożsamość płci) oraz wiąże się z często wyraźnie zawyżonym poczuciem własnej wartości, co wynika z trudności w krytycznej ocenie własnych możliwości (np. pamięciowych) czy sprawności (np. motorycznych). Susan Harter (1998) podkreśla, że u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa obraz siebie cechuje brak spójności i koordynacji między wymienianymi przez dziecko charakterystykami, które dotyczą obserwowalnych zachowań czy bardzo konkretnych cech. Elementy samowiedzy są pojedynczymi reprezentacjami, które nie składają się jeszcze na spójny autoportret.

Samokontrola. Pytanie, jak dzieci w rozwoju stają się stopniowo zdolne do kontroli własnych zachowań i emocji w odpowiedzi na społeczne oczekiwania, stanowiło inspirację badań nad procesem socjalizacji. Zdaniem Claire Kopp (1982), samokontrola pojawia się między 12 a 18 miesiącem życia i choć wcześniej dziecko może przejawić pewne zachowania świadczące o zdolności np. do redukowania pobudzenia (np. uspokajające ssanie), to dopiero zdolność do stosowania się do poleceń osoby dorosłej świadczy o początkach samokontroli. Stopniowo dziecko staje się zdolne do inicjowania, kontynuowania oraz powstrzymywania zachowań, postępując zgodnie z nakazami lub zakazami dorosłego, choć początkowo jest to zdolność ograniczona tylko do sytuacji aktualnej, w której dorosły jest obecny. Około 24 miesiąca życia zaczyna rozwijać się zdolność do odroczenia reakcji na prośbę dorosłego oraz do regulowania swojego zachowania zgodnie z zasadami, które proponuje dorosły, nawet pod jego nieobecność. Z pewnością proces internalizacji zasad trwa nadal w okresie przedszkolnym.

Temperament. Temperament dzieci w okresie poniemowlęcym badał m.in. Jerome Kagan i jego współpracownicy (Kagan, Snidman, Arcus 1998), obserwując reakcje dzieci na nieznajomego dorosłego, nowe zdarzenie i nieznane pomieszczenie. Prawie 60% dzieci, które w wieku 4 miesięcy cechowała wysoka reaktywność, w wieku 14 miesięcy w tych sytuacjach zaczynało płakać, ale już wieku 21 miesięcy tylko 30% spośród tych dzieci reagowało strachem i nieśmiałością, a w wieku 4 i pół roku reakcje świadczące o silnej nieśmiałości (zahamowanie) przejawiało 13% dzieci wysokoreaktywnych. Można zatem twierdzić, że choć istnieją wrodzone predyspozycje określonych charakterystyk temperamentalnych, ich ujawnianie się w rozwoju zależy od czynników środowiskowych. Badania (Caspi i in. 2003) wskazują również na związek określonych wymiarów temperamentu mierzonego w wieku trzech lat z cechami osobowości w dorosłości (w wieku 26 lat). Dzieci pewne siebie stały się ekstrawertywnymi dorosłymi, a dzieci zahamowane osiągały najniższe wyniki w skali ekstrawersji; dzieci o wysokiej kontroli zachowania miały jako dorośli niskie wyniki w skali ugodowości i sumienności oraz wysokie w skali neurotyczności; dzieci dobrze przystosowane i pewne siebie stały się dorosłymi bardziej otwartymi na doświadczenie niż inne grupy dzieci.

Rozwój aktywności. Zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka. Psychologowie rozwojowi najczęściej wyróżniają zabawy interpersonalne (społeczne, w parach lub grupach) oraz zabawy z przedmiotem (eksploracyjne, manipulacyjne, konstrukcyjne), przy czym badanie świata przedmiotów (początkowo własnego ciała) jest rozwojowo najwcześniejszą formą zabawy. Zdaniem Petera K. Smitha (2008), zabawą są wszelkie zachowania, które (1) sprawiają przyjemność, (2) są podejmowane z inicjatywy dziecka i (3) nie prowadzą do realizacji wcześniej ustalonego celu. Autor wyróżnia cztery stadia rozwoju zabawy: (1) zabawy funkcjonalne (to proste zabawy sensomotoryczne, np. piagetowskie reakcje okrężne); (2) zabawy konstrukcyjne (z przedmiotami, np. budowanie wieży); (3) zabawy dramatyczne (wymagające odgrywania roli, czyli zabawy w udawanie) oraz (4) zabawy z regułami (czyli gry, np. gra w piłkę, w szachy). Podkreślić należy jednak, że przedstawiona klasyfikacja nie jest rozłączna (dziecko może np. budować zamek, aby rozpocząć zabawę w udawanie) oraz pomija pewne formy dziecięcej zabawy, np. zabawy receptywne (czytanie czy oglądanie książek lub filmów) czy fizyczne (np. zabawy w przepychanki). Zdaniem Pellegrini (2002), ten ostatni rodzaj zabawy (zabawa w przepychanki –

rough-and- tumble play), charakterystyczny dla wieku średniego i późnego dzieciństwa, wywodzi się z zabaw sensomotorycznych okresu niemowlęcego i z zabaw polegających na ćwiczeniach fizycznych (np. skakaniu). W wieku poniemowlęcym najważniejszą formą zabawy z punktu widzenia rozwojowego jest jednak zabawa w udawanie.

Zaproponowano pięć kryteriów, które pozwalają rozpoznać, że dana zabawa jest udawaniem (Woolley, Tullos 2008): (1) dziecko wykonuje znane czynności, ale nie posługuje się przedmiotami, które są powiązane z tymi działaniami lub robi to poza kontekstem sytuacyjnym (np. udaje, że nalewa zupę z pustego garnka); (2) wykonywane działania nie prowadzą do logicznie powiązanych z ich celem konsekwencji (np. udawanie, że się idzie na obiad do restauracji, nie wymaga opuszczenia domu); (3) dzieci traktują przedmioty nieożywione jak ożywione (np. karmią pluszowego misia); (4) przedmiot lub gest może zastępować coś innego (np. klocek staje się autkiem); (5) dzieci mogą podejmować takie czynności, które wykonują dorośli lub starsze rodzeństwo (np. dziecko udaje, że jest lekarzem). Udawanie stanowi podstawę rozwoju wyobraźni i fantazji, i, jak podkreślają autorki, wyróżnić należy 6 form udawania: (1) autoudawanie (np. dziecko udaje, że śpi); (2) używanie obiektów zastępczych (np. kijek jest łyżką); (3) ożywianie przedmiotów (mówienie do lalki); (4) udawanie, że istnieje coś, czego nie ma (jadę niewidzialnym samochodem); (5) udawanie, że jest się kimś innym (np. Spidermanem); (6) posiadanie przyjaciół z wyobraźni (dziecko ma wymyślonego towarzysza zabaw). Alan Leslie (1987) pisał o trzech formach udawania (substytucjonalnym, egzystencjalnym oraz o udawaniu właściwości), a McCune-Nicolich (1981) o stadiach rozwoju zabawy nazywanej, za Piagetem, symboliczną (schematy presymboliczne, autosymboliczne, zabawa symboliczna wymagająca decentracji, złożone schematy symboliczne i wewnętrznie ukierun-

Rozwój teorii umysłu

Astington i Dack (2008) twierdzą, że teoria umysłu, czyli zdolność do wyjaśniania i przewidywania cudzych zachowań dzięki odwoływaniu się do takich pojęć jak przekonania czy pragnienia oraz stosowaniu w rozumowaniu zasad intencjonalnej przyczynowości, rozwija się pod koniec wieku przedszkolnego. Jednakże podstawowa świadomość istnienia życia wewnętrznego powstaje znacznie wcześniej. Zdaniem autorek, należy zatem pisać o dziecięcych teoriach, a nie jednej teorii umysłu, ukazując kolejne przejawy rozumienia przez dzieci innych osób jako istot myślących. Od narodzin do 18 miesiąca życia rozwija się spostrzeganie społeczne, o czym świadczą m.in. takie zachowania i zdolności jak: naśladowanie, uśmiech i wokalizacje w czasie interakcji społecznych, podzielanie uwagi (podążanie wzrokiem za spojrzeniem i gestem innej osoby, kierowanie uwagą drugiej osoby poprzez spojrzenie lub gest; społeczne odniesienie), rozróżnianie obiektów ożywionych od nieożywionych, celów od działań oraz wrażliwość na stan wiedzy partnera. Wskazane przejawy percepcji społecznej można nazwać intersubiektywnością lub wczesną, niejawną teoria umysłu. W wieku ok. 18 miesięcy, dzięki możliwości myślenia o nieobecnych i wyobrażonych sytuacjach, dzieci uświadamiają sobie subiektywną naturę świata mentalnego. Świadczą o tym takie zachowania i zdolności jak: zabawy w udawanie („to banan, choć udaję, że to telefon"), rozumienie intencji komunikacyjnej („jeśli mama mówi, że to 'guzik', patrząc na to 'coś', to to jest 'guzik'"), rozumienie pragnień jako przyczyn zachowań oraz odróżnianie preferencji własnych i drugiej osoby („jeśli ona krzywi się patrząc na krakersy, a uśmiecha patrząc na brokuły, to woli brokuły"), wiedza na temat źródeł wiedzy („gdy ktoś czegoś nie zobaczył, tego nie wie"), używanie językowych określeń stanów mentalnych („chcę", „myślę"). Do końca trzeciego roku życia wszystkie wymienione zdolności rozwijają się, stanowiąc podstawę teorii umysłu, która zakłada, że ludzie kierują się w swoim zachowaniu pragnieniami, dążąc do ich realizacji. Trzylatki nie rozumieją jeszcze, że możliwość realizacji pragnień zależy często od przekonań osoby na temat świata, a przekonania te mogą być prawdziwe lub fałszywe. W okresie przedszkolnym dzieci uświadamiają sobie reprezentacyjną naturę przekonań, czyli budują metareprezentację (myślą o myśleniu), a po szóstym roku życia potrafią również uświadomić sobie fakt, że ludzie, budując przekonania subiektywnie interpretują zdarzenia oraz że inni myślą o przekonaniach kolejnych osób („ja myślę, że on myśli, że ona...")*.

* W badaniach nad dziecięcymi „teoriami umysłu", termin ten nie jest konsekwentnie stosowany. Bywa rozumiany jako zdolność do przewidywania i wyjaśniania cudzych zachowań, ale także jako organizacja struktur umysłowych lub po prostu wiedza na temat funkcjonowania umysłu ludzi. W tym drugim znaczeniu, posiadanie wiedzy o funkcjonowaniu pozwala dziecku wyjaśnić i przewidzieć cudze zachowanie i/lub zdolność ta jest traktowana jako wskaźnik w badaniu dziecięcych teorii umysłu (przyp. red.).

Tabela 7.3. Antropologiczny opis dziecka we wczesnym dzieciństwie

Rozwój	Noworodek	Niemowlę do 8 m.ż.	Małe dziecko 8–18 m.ż.	Małe dziecko 18–36 m.ż.
Fizyczny	Przystosowanie do środowiska; odruchy; stany snu i czuwania	Wejście w fazę ekspansji; zmiany w układzie nerwowym; rośnięcie narządów i organów ciała	Rośnięcie; dalsze zmiany w układzie nerwowym (np. mielinizacja, synaptogeneza, ale też podcinanie)	Wolniejsze rośnięcie, wydłużanie sylwetki
Motoryczny				
▫ Stabilizacja postawy	Unoszenie głowy w pozycji na brzuchu	Obroty wokół osi ciała, siadanie i samodzielne siedzenie, rozwijanie się chwytu dowolnego (prostego, dłoniowo-łokciowego, nożycowego, pęsetkowego)	Samodzielne chodzenie, manipulacja niespecyficzna	Bieg, galop, ruchy stabilizacyjne; przeskoki; praksje; manipulacja specyficzna; początki rysunku
▫ Lokomocja				
▫ Manipulacja				
Poznawczy				
▫ Percepcji	Dotykowa, smaku i zapachu rozwinięta; rozpoznawanie głosu matki i twarzy matki	Poprawa ostrości wzroku; rozwijanie się widzenia głębi	Percepcja stałości kategorii	
▫ Myślenia	Reakcje odruchowe	Rozwój schematów czynnościowych wtórnych; stałość przedmiotu	Czynne eksperymentowanie	Reprezentacje symboliczne
▫ Pamięci	Pamięć wrażeń okresu płodowego	Pamięć rozpoznawcza	Pamięć odtwórcza	Skrypty zdarzeń; wzrost trwałości i zakresu pamięci; ekwiwalenty strategii pamięciowych
▫ Języka		Od głużenia do gaworzenia	Gesty; pierwsze słowa, holofrazy	Gramatykalizacja mowy (zdania i odmiana słów)
Społeczny				
▫ Poznanie społeczne	Zdolność do naśladowania mimiki i gestów	Wspólna uwaga, pierwsze gesty wskazywania	Wskazywanie protodeklaratywne; społeczne odnoszenie	Nazywanie pragnień
▫ Kontakty społeczne	Pierwsze interakcje twarzą w twarz; ustalanie rytmu snu i karmienia	Synchronia w kontakcie, wzajemność, naprzemienność, symetryczność, faza przedprzywiązaniowa	Przywiązanie do opiekuna, obserwacja i naśladowanie zabawy innego dziecka	Związek podlegający zmianom ze względu na cel; zabawy w udawanie; początki wspólnej zabawy (dopełnianie ról)
Emocjonalny				
▫ Wyrażanie emocji	Płacz jako ekspresja dyskomfortu	Uśmiech społeczny, podstawowe emocje (np. złość, strach)	Lęk separacyjny	Emocje złożone, związane z Ja (zazdrość, wstyd, duma)
▫ Rozpoznawanie emocji			Różnicowanie emocji podstawowych	Nazywanie reakcji emocjonalnych
Osobowości				
▫ Samoświadomość		Odrębność fizyczna; model roboczy Ja		
▫ Samowiedza			Odrębność psychiczna; rozpoznanie siebie w lustrze	Tożsamość płci, wiedza o swoim imieniu, podstawowe charakterystyki (konkretne, zachowaniowe)

Rozwój	Noworodek	Niemowlę do 8 m.ż.	Małe dziecko 8–18 m.ż.	Małe dziecko 18–36 m.ż.
Samokontrola		Redukowanie pobudzenia	Pierwsze przejawy samokontroli	Zdolność do odroczenia reakcji
Temperament i aktywność		Różnice indywidualne w zwracaniu uwagi na bodźce, w skłonności do reagowania na ból, w wyrażaniu pozytywnych emocji, w tendencji do zbliżania się Zabawy sensomotoryczne, eksploracyjne	Różnice w reagowaniu lękiem i tendencji do hamowania reakcji Zabawy manipulacyjne i konstrukcyjne	Wyraziste przejawy temperamentu (np. zahamowanie) Rozwój zabawy w udawanie i zabaw w parach

kowane zabawy symboliczne). Angeline Lillard (1994) podkreśla, że pierwsze przejawy udawania nie dowodzą, że dziecko rozumie reprezentacyjną naturę tej czynności. Jeszcze czterolatki na pytanie, czy troll Moe, który skacze jak królik, a nigdy wcześniej nie widział królików i nic o nich nie wie, udaje królika, odpowiadały twierdząco. A zatem dla nich udawanie było jakby czynnością (*as if*), a nie mentalną, wyobrażoną przez podmiot aktywnością. Z kolei Judy Dunn (2008) twierdzi, że podczas wspólnego udawania powstaje pierwsza intymna więź z towarzyszem zabawy, dochodzi do odczytania jego intencji, myśli i odczuć, a zatem „połączenia wyobrażonych światów" dwu osób, co stanowi początek dziecięcej przyjaźni. Teza Dunn jest zgodna z koncepcją rozwoju dziecięcych teorii umysłu, zaproponowaną przez Astington i Dack (2008; zob. Blok rozszerzający 7.3).

7.3. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE WCZESNEGO DZIECIŃSTWA

1) W okresie wczesnego dzieciństwa tempo rozwoju fizycznego i somatycznego jest nadal duże. Rozwijają się wszystkie narządy i układy ciała. Następuje intensywny rozwój układu nerwowego (proliferacja, migracja, różnicowanie się neuronów oraz mielinizacja, synaptogeneza i podcinanie).
2) Stopniowo dziecko staje się zdolne do panowania nad własnym ciałem, przyjmuje pozycję siedzącą, a następnie stojącą. W pierwszym roku życia rozwija się chwyt dowolny (najpierw prosty, następnie dłoniowo-łokciowy, nożycowy i pęsetkowy), a w drugim i trzecim roku życia lokomocja (chodzenie, potem bieganie, galop, podskoki) i manipulacja (początkowo niespecyficzna, następnie specyficzna, która umożliwia zabawy konstrukcyjne).
3) Dzięki zmysłom, dobrze (dotyk, smak, węch, słuch) i słabiej (wzrok) rozwiniętym oraz połączeniom między modalnościami percepcyjnymi, niemowlę poznaje świat przedmiotów oraz innych ludzi. Buduje naiwną wiedzę fizyczną (przedmioty są trwałe, mają rozmiar, nie mogą się przenikać) i psychologiczną (ludzie mają intencje). W okresie poniemowlęcym intensywny rozwój reprezentacji polega na ich redyskrypcji i stopniowym osiąganiu wiedzy jawnej oraz na opanowywaniu myślenia symbolicznego. Rozwój poznania społecznego polega na stopniowym uświadamianiu sobie wewnętrznej, subiektywnej natury świata mentalnego (zabawa w udawanie, rozumienie pragnień, używanie terminów mentalnych).
4) Schematy czynnościowe pierwotne i wtórne w pierwszym roku życia stanowią podstawę inteligencji niereflekśyjnej. Po 18 miesiącu życia reprezentacja symboliczna umożliwia wewnętrzne rozwiązywanie problemów i poznawanie zależności przyczynowo-skutkowych. Pamięć robocza, rozpoznawcza i odtwórcza, doskonali się (rośnie jej zakres, trwałość, elastyczność). Powstanie skryptów zdarzeń w trzecim roku życia umożliwia myślenie o przeszłości i antycypowanie przyszłości.
5) Zdolność do różnicowania kategorii dźwięków mowy umożliwia percepcję języka, a komunikacja poprzez gesty, miny i pierwsze wokalizacje (gaworzenie) w okresie niemowlęcym są podstawą rozwoju językowego. Pierwsze słowa (10–18 miesiąc) i pierwsze zdania (14–24 miesiąc) stanowią zalążki systemu językowego, który w swej podstawowej formie opanowuje większość trzylatków.
6) Dziecko uczy się wyrażać emocje oraz rozpoznawać ekspresję emocji innych osób. Już w pierw-

szym roku życia odczuwa radość, smutek, gniew, lęk (8 miesiąc) i inne podstawowe emocje, a pod koniec drugiego roku życia zazdrość, wstyd, dumę, empatię. Reguluje własne zachowanie, kierując się wyrazami emocji prezentowanymi przez dorosłych (odnoszenie społeczne).

7) Kontakty społeczne z opiekunem umożliwiają zbudowanie trwałej, emocjonalnej więzi (przywiązania) i stopniowo, w pierwszym roku życia, tzw. interakcje twarzą w twarz stają się nie tylko wzajemne i naprzemienne, ale również symetryczne. Zabawy z eksplorowania ciała i przedmiotów przekształcają się w zabawy w udawanie. Wspólne z rówieśnikiem lub rodzeństwem udawanie pozwala poznawać świat wewnętrzny innych ludzi.
8) Samoświadomość rodzi się na podstawie poczucia odrębności własnego ciała (już dla trzymiesięcznych dzieci ważna jest zgodność wskazówek proprioceptywnych i wzrokowych), a jej wyrazistym przejawem jest rozpoznawanie siebie w lustrze (16–24 miesiąc). Rozwój języka oraz kontakty społeczne w trzecim roku życia stają się podstawą budowania samowiedzy.
9) Indywidualne cechy temperamentu są charakterystykami, które obserwujemy już w pierwszych miesiącach życia (np. reaktywność). Wpływają one na kształtowanie się podstaw zdolności do samokontroli, której przejawy dostrzegamy obserwując różnorodne formy aktywności dziecka. W okresie poniemowlęcym intensywnie rozwija się zabawa, szczególnie zabawa w udawanie jako najważniejsza z rozwojowego punktu widzenia forma aktywności.

SŁOWA KLUCZOWE

odruch – automatyczna, szybka i stereotypowa reakcja ruchowa w odpowiedzi na określony bodziec.

przywiązanie – bliska, emocjonalna, trwała relacja między opiekunem a dzieckiem, powstająca w pierwszym roku życia dziecka.

reprezentacja poznawcza – forma wewnętrznego, umysłowego przedstawienia przedmiotu, osoby, zdarzenia, miejsca lub relacji; może występować w postaci schematu, modelu, wyobrażenia.

samoświadomość – elementarne poczucie odrębności fizycznej i psychicznej, które kształtuje się w pierwszym roku życia i jest podstawą obrazu Ja, czyli podstawowej samowiedzy, na którą składa się poczucie tożsamości płci (jestem chłopcem/dziewczynką), własne imię i konkretne, obserwowalne charakterystyki.

stałość przedmiotu – rozumienie, że przedmiot istnieje w sposób trwały, nawet jeśli znika z pola widzenia.

zabawa w udawanie – podejmowana dla przyjemności aktywność, która polega na przedstawianiu za pomocą działań lub przedmiotów takich czynności, które w danej sytuacji nie są rzeczywiste (są wyobrażone); występuje u dzieci półtorarocznych i starszych; Piaget nazywał ten rodzaj zabawy symboliczną.

zdolność do naśladowania – komunikacyjna, dowolna i selektywna sprawność, polegająca na imitacji gestów i wyrazów twarzy, obserwowana już u noworodków i stanowiąca podstawę kulturowego uczenia się.

ZADANIA KONTROLNE

1) Określ, jakie rodzaje odruchów są charakterystyczne dla noworodków i niemowląt.
2) Wymień rodzaje zmian, jakie zachodzą w układzie nerwowym w pierwszym roku życia.
3) Przedstaw etapy rozwoju chwytu dowolnego i manipulacji we wczesnym dzieciństwie.
4) Scharakteryzuj etapy rozwoju i typy przywiązania u małych dzieci oraz procedurę ich badania.
5) Opisz, jak rozwija się komunikacja w pierwszym roku życia.
6) Scharakteryzuj zabawę w udawanie jako formę aktywności i przejaw poznania społecznego.

LITERATURA ZALECANA

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Schaffer R.H. (2005). *Psychologia dziecka* (tłum. A. Wojciechowski). Warszawa: WN PWN.

Schaffer R.H. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość* (tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (tłum. J. Rączaszek). Warszawa: PIW.

Vasta R., Haith M.H., Miller S.A. (1996). *Psychologia dziecka* (tłum. M. Babiuch, A. Ciechanowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Toeplitz). Warszawa: WSiP.

8 ŚREDNIE DZIECIŃSTWO – WIEK PRZEDSZKOLNY

Maria Kielar-Turska

Okres średniego dzieciństwa, zwany także wiekiem przedszkolnym, trwa od 4 do 6 roku życia. Jest to okres, w którym istotne zmiany zachodzą we wszystkich sferach i funkcjach psychicznych. Właśnie ten okres był i jest przedmiotem intensywnych badań[1], co może być spowodowane dostępnością badanych dzieci w ich naturalnym środowisku, a także względną łatwością prowadzenia badań wynikającą z dobrze już rozwiniętej ich sprawności językowej i komunikacyjnej. Badania dotyczyły najczęściej sfery poznawczej, zwłaszcza pamięci, a także sfery społecznej, zwłaszcza agresji. Wydaje się, że te obszary są nadal intensywnie eksplorowane, przy czym aktualnie najwięcej miejsca w badaniach nad rozwojem poznawczym poświęca się zagadnieniu dziecięcych teorii umysłu i funkcji zarządzających, a w sferze społecznej – dziecięcej przyjaźni. Zaznacza się również rosnące zainteresowanie badaniami nad zmianami rozwojowymi w sferze emocjonalnej.

W badaniach stosowano najczęściej podejście poprzeczne (transwersalne), służące ukazaniu kierunku, w jakim zachodzą zmiany rozwojowe w zakresie poszczególnych funkcji. Skupiano się na pokazywaniu osiągnięć „przeciętnego dziecka". Współczesne badania coraz częściej skupiają się na pokazywaniu zmian rozwojowych; stąd w badaniach stosuje się podejście podłużne (longitudinalne), nastawione na śledzenie zmian rozwojowych wybranej grupy dzieci przez choćby okres kilku lat (tzw. krótkoterminowe badania podłużne). Ponadto badacze korzystają z metody mikrogenetycznej, by prześledzić proces „wyłaniania się" określonych zmian rozwojowych i wykryć międzyosobnicze w tym zakresie zróżnicowanie.

8.1. ROZWÓJ FIZYCZNY I MOTORYCZNY

Zmiany rozwojowe w sferze motorycznej są związane ze zmianami fizycznymi dotyczącymi wzrostu, masy ciała, sylwetki dziecka oraz funkcjonowania organizmu, zwłaszcza systemu nerwowego. W wieku przedszkolnym zmiany dotyczące wzrostu i masy ciała nie są już tak intensywne jak w okresie poprzednim. Do końca okresu średniego dzieciństwa (6 rok życia) wzrost dziecka zwiększa się o około 22 cm, a masa ciała o około 6 kg; dzieci osiągają średnio wzrost 117 cm i wagę 21 kg (Kopczyńska-Sikorska 1986). Wyraźnie zmienia się sylwetka dziecka: zanika mały sterczący brzuszek, charakterystyczny dla wieku poniemowlęcego, szybciej rosną kończyny i sylwetka wydłuża się. Około 5 roku życia nieznacznie powiększa się mózgowa część czaszki i wyraźnie rozrasta się część twarzowa.

Zmiany w rozwoju fizycznym są związane z takimi zmiennymi jak: płeć, warunki środowiskowe czy rasa. Na przykład, badania dzieci szkockich w wieku od 3 do 11 lat wykazały, że dziewczynki rozwijają się szybciej niż chłopcy (Butler, McKie, Ratcliffe 1990). Dzieci wychowywane w dobrych warunkach, jeśli chodzi o odżywianie, osiągają wyższy wzrost

[1] Przeprowadzona pod koniec XX w. analiza anglojęzycznych czasopism dotyczących zagadnień rozwoju (Sigel, Myung-In Kim 1996) wykazała, że najczęściej prowadzono badania dzieci w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa.

niż dzieci wychowywane w warunkach gorszych (Janes 1975), przy czym różnice te nie są tak widoczne w krajach uprzemysłowionych (Eveleth, Tanner 1990). Dzieci, które dużo chorują, rosną wolniej, ale otoczone dobrą opieką osiągają odpowiednie rozmiary ciała (Greene, Johnston 1980).

W układzie nerwowym zachodzą cztery rodzaje zmian: (1) postępuje mielinizacja włókien nerwowych, zwłaszcza w płatach czołowych (Janowsky, Carper 1995); (2) wzrasta liczba synaps; tworzą się nowe połączenia między neuronami oraz wzrasta produkcja chemicznych neuroprzekaźników (Thatcher 1991); (3) do 5 roku życia w okresie czuwania fale *theta*, charakterystyczne dla snu dorosłych, odgrywają większą rolę niż fale *alfa*, charakterystyczne dla zaangażowanej uwagi; natomiast między 5 a 7 rokiem życia ich udział wyrównuje się; (4) wzrasta synchronizacja aktywności w różnych obszarach mózgu oraz koordynacja między płatami czołowymi a innymi częściami mózgu (Thatcher 1994). Zmiany te stanowią podstawę do kontrolowania własnych zachowań, kierowania swoją uwagą, przewidywania i tworzenia planów oraz rozwiązywania problemów logiczno-matematycznych.

W wieku przedszkolnym obserwuje się wzrost sprawności motorycznej. Dziecko wkraczające w okres średniego dzieciństwa swobodnie porusza się, chodząc i biegając, jest samodzielne w zakresie samoobsługi. Opanowane już sprawności podlegają doskonaleniu; pojawiają się nowe sprawności oraz zaznacza się łączenie prostych ruchów w złożone kombinacje (np. bieg i skok; chwytanie i rzucanie piłki). Dziecko opanowuje kilka sprawności jednocześnie. Uczy się jeździć na rowerku, na rolkach, łyżwach, tańczyć, pływać, wspinać na drzewa. Ruchy dziecka stają się płynne, rytmiczne, harmonijne. Dla dziecka w tym wieku charakterystyczna jest wzmożona potrzeba ruchu, określana jako głód ruchu, przejawiająca się w ciągłym zmienianiu pozycji i rodzaju zajęcia. Dziecko nie jest w stanie dłużej skupić się na wykonywaniu jednej czynności i towarzyszyć w zajęciach dorosłemu. Stopniowo zwraca coraz większą uwagę na efekt własnych działań i przeżywa radość z powodu osiągnięć ruchowych. Zauważa się zróżnicowanie płciowe w zakresie rozwoju motorycznego: dziewczynki przewyższają chłopców w zakresie czynności wymagających równowagi i rytmiczności (np. skakanie na skakance) oraz precyzji (pisanie), chłopcy zaś osiągają lepsze niż dziewczynki wyniki w zakresie czynności wymagających energii i siły (np. kopanie piłki).



Rycina 8.1. Dziewczynka w zabawie ze skakanką (fot. za: Franus 1975, s. 81)



Rycina 8.2. Chłopiec kopiący piłkę (fot. za: Franus 1975, s. 21)

Wyraźne osiągnięcia zaznaczają się w zakresie samoobsługi; dzieci stają się samodzielne w ubieraniu się (4–5 rok), w toalecie (od 3 roku), przy jedzeniu (4–6 rok). Nabywają sprawności w posługiwaniu się ołówkiem, co znajduje wyraz w tworzeniu szczegółowych rysunków, oraz w pisaniu.

W wieku przedszkolnym zaznacza się wyraźny związek między rozwojem motorycznym a funkcjami poznawczymi i kompetencjami społecznymi. Badania wykazują, że utrzymywanie postawy ciała nie zachodzi automatycznie, ale angażuje procesy uwagi (Beauchet i in. 2005), przy czym najmniej wymagającą uwagi jest postawa siedząca. Dzieci 4–6-letnie mają większe trudności z kontrolą postawy ciała przy rozwiązywaniu zadań poznawczych, niż dzieci starsze i osoby dorosłe (Reilly i in. 2008).

8.2. ROZWÓJ POZNAWCZY

W sferze poznawczej istotne zmiany rozwojowe zachodzą w zakresie wszystkich funkcji poznawczych. Jest to bowiem okres przejściowy między poznaniem mimowolnym i zwykle zewnętrznie ukierunkowywanym a dowolnym i świadomie kierowanym. Wyraźne zmiany stwierdzono w badaniach obserwacyjnych i eksperymentalnych w zakresie percepcji, funkcji zarządzających, pamięci, myślenia. Zmiany te mają zarówno podłoże biologiczne, jak i są związane z podejmowaną przez dziecko aktywnością, stymulowaną przez oddziaływania środowiska wychowawczego.

8.2.1. Sprawności percepcyjne

W średnim dzieciństwie postępujące dojrzewanie mózgu sprzyja lepszej integracji sensomotorycznej. W efekcie starsze dzieci przedszkolne są w stanie np. śledzić wzrokiem poruszającą się piłkę i chwytać ją. Potrafią rozpoznawać kilka kształtów geometrycznych i kilka liter alfabetu. Potrafią także, na podstawie analizy kształtu, rozpoznać i wyodrębnić przedmiot uwikłany w nową konfigurację. Lepiej rozpoznają figury realistyczne niż geometryczne, a w obu przypadkach obserwuje się tendencję wzrostową między 5 a 7 rokiem życia (Kaczanowska 1974).

Dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają rozpoznawać litery jako zbiory punktów. W 3–4 roku życia potrafią odróżnić pismo od tego, co pismem nie jest (np. od bazgrot, rysunków), choć jeszcze nie potrafią identyfikować poszczególnych liter alfabetu. Ujmują więc pismo, podobnie jak inne obiekty, całościowo. Na następnym etapie różnicują litery, a największą trudność sprawiają im te, które mają podobne kształty, np. **E** i **F**, **M** i **W** (Gibson 1970). Szczególnie trudne do odróżnienia są dla małych dzieci litery będące zwierciadlanymi odbiciami innych, np. **p** i **g** oraz **b** i **d**. Do 7–8 roku dzieci piszą wiele liter jak w lustrzanym odbiciu. Dopiero aktywne uczenie się czytania pomaga im zaobserwować różnicujące cechy każdej litery (Casey 1986).

Pewne trudności sprawia dzieciom w średnim dzieciństwie kopiowanie figur geometrycznych oraz liter. Badania Szumana (1927/1968) wykazały, że dzieci trzyletnie potrafią reprodukować koło, większość 5–6-latków kopiuje kwadrat, a większość 6–7-latków jest w stanie przerysować trójkąt. Figury złożone z samych linii w postaci krzyżyka reprodukują dzieci 3–4-letnie, a szyny potrafi skopiować każde dziecko 4–5-letnie, spiralę zaś przerysować potrafi większość 6–7-latków. Późniejsze badania Piageta (Piaget, Inhelder 1948) dotyczące reprodukowania figur złożonych wykazały, że większość siedmiolatków zdolna jest koordynować czynności motoryczne i percepcyjne.

Dzieci w wieku przedszkolnym nie ujmują jeszcze dokładnie wielkości i proporcji przedmiotów oraz ich części składowych, o czym świadczą nie tylko wyniki reprodukowania przez nie kształtów, ale także ich rysunki na dowolne tematy. Szczególną trudność sprawia dzieciom uchwycenie zależności między wielkością przedmiotu a zmieniającą się odległością, w jakiej obiekt ten pozostaje w stosunku do spostrzegającego. Przejawem tej trudności są rysunki nieuwzględniające perspektywicznego ujęcia przedmiotów.

W okresie średniego dzieciństwa wzrasta zdolność rozróżniania barw i odcieni barwnych. Dzieci opanowują nazwy kolorów i poprawnie je stosują w odniesieniu do barw podstawowych.

Wzrasta wrażliwość słuchowa dzieci i to zarówno w zakresie słuchu muzycznego, jak i **fonemowego**[2]. Obserwuje się stopniowy wzrost zdolności rozpoznawania melodii; umiejętność taka cechuje 40% dzieci 4-letnich i 75% 5-latków. Do 5 roku życia dzieci produkują improwizacje wokalne. Imitacje zasłyszanych melodii występują już w 3 i 4 roku, chociaż dopiero pięciolatki są zdolne do utrzymania tonacji i rytmu melodii (Kamińska 1995).

Większość dzieci 6–7-letnich rozpoczyna proces nauki czytania i pisania, a niektóre wprowadzane są w tajniki tej sztuki znacznie wcześniej. Do opanowania czytania i pisania potrzebne są pewne zdolności percepcyjne. Ich rozwijaniu służą rozmaite zabawy wymagające wizualnego różnicowania obiektów (np. według kształtu, wielkości, barwy), co stanowi przygotowanie do różnicowania liter i wyrazów. Niemałą rolę odgrywają też aliteracje i rymowanki; dzieci nie tylko powtarzają je, ale także same tworzą. Zabawy te przyczyniają się do rozwoju świadomości językowej. Wielu badaczy uważa, że najlepszym predyktorem powodzenia w nauce czytania oraz poziomu opanowania tej umiejętności w późniejszych latach jest umiejętność segmentacji fonemowej oraz świadomość sylabowa (Bryant, Mac Lean, Bradley 1990). Badania polskie (Krasowicz-Kupis 1999) wykazały, że wpływ ten począwszy od 6 roku życia maleje z wiekiem. Zjawisko to może mieć związek ze strategiami czytania wybieranymi przez polskie dzieci: od fonologicznych,

[2] O rozwoju słuchu fonemowego zob. podrozdz. 8.3. Sprawności językowe i komunikacyjne.

opartych na bezpośrednim przetwarzaniu kodu literowego na fonemy, do globalnych, opartych na morfologicznych cząstkach języka. Z kolei czytanie wpływa na wyodrębnianie cząstek wypowiedzi słownej. Stąd propozycje prowadzenia ćwiczeń analizy fonemowej w przedszkolu (np. Content i in. 1982).

Fields i Spangler (1995) wymieniają sześć grup warunków promujących piśmienność, mianowicie: (1) środowisko bogate w materiały drukowane (dorośli czytający i piszący, kontakt z drukami funkcjonalnymi, np. instrukcjami, oraz okolicznościowymi, np. zaproszeniami, życzeniami); (2) otoczenie bogate w język mówiony (czytanie i opowiadanie dzieciom, rozmowy z rówieśnikami, zabawy w role); (3) doświadczenia bezpośrednie prowadzące do wzbogacenia słownictwa (zabawy, wycieczki, kontakt z przyrodą); (4) doświadczenia z symboliczną reprezentacją (zabawy tematyczne, rysowanie, muzyka i taniec); (5) eksperymentowanie z pisaniem (rysowanie, bazgranie, pisanie fonetyczne, zmyślone sylabizowanie); (6) eksploracja czytania (czytanie z pamięci, czytanie na podstawie wskazówek kontekstowych).

Zdaniem Chall (1983), na okres przedszkolny przypada **stadium preczytelnicze**, kiedy to dziecko udaje, że czyta, odtwarzając historie podczas oglądania znanej książeczki, nazywa litery alfabetu. Niektóre dzieci opanowują w tym okresie technikę czytania w stopniu podstawowym; w przypadku tych dzieci stadium czytania dla uczenia się pojawia się przed 9 rokiem życia, a więc wcześniej niż w przypadku standardowo przebiegającego procesu rozwoju.

8.2.2. Funkcje zarządzające

Od 18 miesiąca życia dziecka zaznacza się rozwój **funkcji zarządzających** (*executive functions*), czyli zespołu wyższych funkcji poznawczych, które umożliwiają planowanie, inicjowanie i kierowanie nastawionym na cel działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany*. Funkcje zarządzające obejmują wiele komponentów (Shallice, Burgess 1991) takich jak: giętkość poznawcza, planowanie, pamięć robocza. Funkcje te związane są z aktywnością kory przedczołowej. Stanowią warunek wstępny inteligentnego, świadomego i planowanego działania. Ujawniają się w sytuacjach uczenia się nowych sprawności, planowania i podejmowania decyzji, korygowania błędów, inicjowania nowej sekwencji czynności, przezwyciężania nawykowych odpowiedzi, świadomego kontrolowania działania, które wiąże się z uwzględnianiem takich aspektów działania jak nowość czy alternatywność odpowiedzi.

Badanie mózgu metodą rezonansu magnetycznego podczas rozwiązywania zdań wymagających hamowania (Casey i in. 1997) wykazały, że zarówno u dzieci, jak i u dorosłych obserwuje się podobne wzory aktywacji kory przedczołowej, ale aktywacja jest większa u dzieci. Uzyskane dane wskazują, że funkcje zarządzające odgrywają znaczącą rolę w opanowywaniu nowych sprawności; w miarę jak opanowane czynności automatyzują się, rola funkcji zarządzających maleje.

W wieku przedszkolnym rozwój funkcji zarządzających wiąże się z funkcjonowaniem społecznym i warunkuje dojrzałość szkolną. Między 3 a 6 rokiem życia obserwuje się proces intensywnego rozwoju funkcji zarządzających, zwłaszcza w zakresie hamowania, przekierunkowywania uwagi (Espy 1997) oraz elastyczności poznawczej (Smidts, Jacobs, Anderson 2004).

Badania rozwoju funkcji zarządzających w wieku przedszkolnym dotyczyły m.in. ich powiązań z teorią umysłu (Davis, Pratt 1995; Hughes 1998; Perner, Lang 1999; Carlson, Moses 2001; Hala, Hug, Henderson 2003). Drogi opanowywania obu tych zdolności są zbliżone. Okazało się, że rozumienie fałszywych przekonań koreluje z powstrzymywaniem się od działania i utrzymywaniem w pamięci polecenia w przypadku dzieci między 3 a 5 rokiem życia. Stwierdzono także związek funkcji zarządzających z aktualnymi reprezentacjami prawdziwych stanów czy zdarzeń o charakterze konkretnym lub abstrakcyjnym (Sabbagh, Moses, Shiverick 2006). Badania polskich dzieci w wieku 4 i 6 lat potwierdziły związek funkcji zarządzających zarówno z teorią umysłu, jak i ze sprawnościami językowymi (Kielar-Turska, Białecka-Pikul, Skórska 2006). Okazało się, że wszystkie badane aspekty funkcji zarządzających (elastyczność, pamięć robocza, planowanie i organizacja, hamowanie) korelują z testami fałszywych przekonań, a także wszystkie zadania mierzące sprawność językową[3] (oprócz stopniowania przymiotników, co okazało się zadaniem za trudnym dla badanych) korelują z ogólnym wynikiem funkcji zarządzających. W przedziale między 4 a 6 rokiem życia stwierdzono istotny wzrost funkcji zarządzających.

Badano także powiązanie funkcji zarządzających z zachowaniami społecznymi i komunikacyjnymi (Hughes i in. 2000). Stwierdzono, że dzieci

[3] Sprawność językową mierzono testem sprawności językowej HSET (Heidelberger Sprachentwicklungstest, H. Grimm, H. Schöler) w polskiej wersji eksperymentalnej.

* Określenie ang. *executive functions* w literaturze pol. jest zwykle tłumaczone na funkcje wychowawcze (przyp. red.).

w wieku 3 lat i 6 miesięcy (3;6) oraz 4 lat i 6 miesięcy (4;6) oceniane jako wykazujące zachowania aspołeczne i ubogie zdolności komunikacyjne, prezentowały niskie osiągnięcia w zdaniach wymagających planowania i pamięci roboczej (zadanie: wieża z Londynu). Badania wykorzystujące zadanie wymagające kontroli hamowania (zadanie typu: *go/no go*) wykazały, że między 3 a 6 rokiem życia obserwuje się systematyczną poprawę wykonania (Mahone, Pillion, Hiemenz 2001). Bardziej złożonych zadań tego typu nie wykonują dzieci trzyletnie, ale dobrze radzą sobie z nimi czterolatki (Gerstadt, Hong, Diamond 1994; Hughes 1996, 1998; Perner, Lang 2002).

Badania rozwojowe wskazują na intensywny rozwój funkcji zarządzających między 5 a 10 rokiem życia (Chelune, Baer 1986; Levin i in. 1991; Welsh, Pennington, Groisser 1991), przy czym szczytowy okres osiągnięć rozwojowych w tym zakresie przypada na okres między 6 a 8 rokiem życia (Rueda i in. 2004). Interindywidualne zróżnicowanie wzorców uwagi jest większe u dzieci młodszych w porównaniu ze starszymi (Janvier, Testu 2007).

Podsumowując: w wieku przedszkolnym zachodzą istotne zmiany rozwojowe w zakresie funkcji zarządzających (zmienia się zwłaszcza zdolność hamowania), co stanowi przygotowanie do wyraźnych osiągnięć w tym zakresie w wieku późnego dzieciństwa. Zmiany te powiązane są z rozwojowymi transformacjami w zakresie teorii umysłu, sprawności językowych i zachowań społecznych.

Blok rozszerzający 8.1. **Test do badania funkcji zarządzających**

Do pomiaru funkcji zarządzających najczęściej stosowany jest Test Sortowania Kart Wisconsin (*The Wisconsin Card Storting Test* – WCST), autorstwa Grant i Berg (1948). Test WCST składa się z zestawu 4 wzorcowych kart i talii kart z obrazkami różniącymi się kolorem, kształtem i liczbą. Dziecko prosi się o sortowanie kart do jednej z kart wzorcowych. Po każdym umieszczeniu karty przez dziecko podawana jest informacja zwrotna. Drogą prób i błędów dziecko jest zdolne wykryć właściwą regułę sortowania. Po 6 poprawnych odpowiedziach reguła zostaje zmieniona i dziecko ma za zadanie odkryć nową regułę. Stosuje się dwa wskaźniki pomiaru: (1) liczbę reguł, w których dziecko odniosło sukces, wykonując poprawnie sześć prób; (2) liczbę prób, w których dziecko popełniało błędy. Test WCST dostarcza wskaźnika ogólnego rozwoju funkcji zarządzających.

8.2.3. Pamięć

Zmiany rozwojowe w zakresie pamięci są łatwo obserwowalne, a także potwierdzone wynikami badań obserwacyjnych i eksperymentalnych oraz wyrażone w szczegółowych wskaźnikach dotyczących rozmaitych aspektów pamięci.

Pamięć utajona i jawna. U dzieci w wieku przedszkolnym stwierdza się różnice w efektach pamięci jawnej (*explicite*) i utajonej (*implicite*) (Perez, Peynircioglu, Blaxton 1998), przy czym efekt wieku zaznacza się w zakresie pierwszego z systemów pamięci. O ile bowiem pamięć utajona pojawia się wkrótce po urodzeniu, wcześnie dojrzewa i utrzymuje się na stałym poziomie, o tyle pamięć jawna pojawia się pod koniec pierwszego roku życia, a jej rozwój trwa aż do dorosłości. Dobrze rozwinięta pamięć utajona stanowić może, jak twierdzi Jagodzińska (2003), podstawę przyswajania języka, kształtowania nastawień i kategoryzacji społecznych. Wskaźnikiem pamięci utajonej mogą być zmiany w przewodnictwie skórnym na widok fotografii znajomych osób, np. kolegów z przedszkola.

Zdolność zapamiętywania. Już w 3 roku życia dzieci osiągają wysokie wyniki w wykonywaniu zadań polegających na odnalezieniu, po odroczeniu czasowym, ukrytych przedmiotów (DeLoache 1980; Włodarski 1996). Lepsze wyniki, w porównaniu z badaniem laboratoryjnym, uzyskują w warunkach życia codziennego (Jagodzińska 2003). Badania prowadzone metodą dzienniczków obserwacji wykazały, że trwałość pamięci dzieci trzyletnich wyraża się w miesiącach, a dzieci 4–6-letnie potrafią rozpoznać przedmioty nawet po roku. W badaniach dzieci 3–5-letnich stwierdzono, że w zakresie wskazywania uprzednio widzianych prostych obrazków zwierząt i ludzi osiągają one wyniki równie dobre jak dorośli (Brown, Scott 1971, za: Jagodzińska 2003). Różnice zarysowują się w odniesieniu do bodźców złożonych oraz po zastosowaniu strategii ułatwiających przypominanie, na korzyść dorosłych. Wspomnienia z przeszłości potrafią przywoływać już dzieci trzyletnie, najczęściej z ostatniego miesiąca, ale także sprzed roku (Todd, Perlmutter 1980). Wspomnienia osobiste dzieci są trwałe: dzieci 4–5-letnie potrafią przywoływać wiernie wspomnienia z dnia wczorajszego, ostatniego weekendu, roku (Friedman 1992). Wyróżniające się przeżyciowo doświadczenia dzieci potrafią przypomnieć sobie nawet po kilku latach (Hudson, Fivush 1991).

Trwałość przechowywania informacji. Zakres pamięci bezpośredniej zmienia się z wiekiem: dzieci 2-letnie odtwarzają z podanego szeregu liczb dwie, 3-letnie – trzy, a 7-letnie – pięć (Włodarski 1996). Ten wymiar pamięci decyduje o tym, o ilu rzeczach jesteśmy w stanie naraz myśleć, ile zmiennych możemy uwzględnić przy rozwiązywaniu zadania. Zmiany rozwojowe w tym zakresie związane są z biologicznym rozwojem mózgu, mianowicie: mielinizacją włókien nerwowych, zmianą we wzorcach aktywności mózgu, rozwojem połączeń między strukturami mózgu (Turlejski 1997), a także stosowaniem **strategii pamięciowych** (Jagodzińska 1986).

Zarówno w reprodukcji bezpośredniej, jak i odroczonej sześciolatki uzyskiwały lepsze wyniki przy kodowaniu czynnościowym niż werbalnym, co można wyjaśniać większą atrakcyjnością zadań manipulacyjnych, powstawaniem wielomodalnego śladu pamięciowego w przypadku podjęcia działania, a także integracją danych o czynności i przedmiocie (Jagodzińska 2003).

Wyraźne zmiany zaznaczają się w zakresie pamięci operacyjnej, zwanej także pracującą; polegają one na przetwarzaniu informacji, a ich wyrazem jest wzrost efektywności operacji umysłowych. Sam czas biernego przechowywania informacji nie zmienia się od 5 roku życia (Jagodzińska 2003). Zmianie ulega natomiast tempo przetwarzania informacji, wzrastając systematycznie wraz z wiekiem (Kail 1995). Zmiany te są uwarunkowane zarówno biologicznie – mielinizacją włókien nerwowych, jak i automatyzacją operacji pod wpływem ćwiczenia i utrwalaniem śladów pamięciowych przez powtarzanie. Powiększająca się wiedza dziecka i rozwój **strategii pamięciowych** sprzyjają lepszemu wykorzystaniu pojemności pamięci przez odpowiednie porcjowanie informacji, co z kolei sprzyja wzrostowi tempa przetwarzania informacji[4]. Procesy te związane są ze zmianami uwagi dziecka oraz jego zaangażowaniem w rozwiązywanie zadań.

Organizacja informacji w pamięci. Zmiany rozwojowe zaznaczają się w pamięci semantycznej, w której zawarta jest cała nasza wiedza o świecie. Aż do wieku około 10 lat obserwuje się wzrost wyników w zakresie rozpoznawania obcych twarzy, natomiast w rozpoznawaniu zdarzeń stwierdza się tendencję do fałszywych rozpoznań aż do 11 roku życia. Dzieci zainteresowane są tym, co ludzie robią, a nie tym jak wyglądają, stąd podają mało informacji opisowych i popełniają wiele błędów w tym zakresie. Rozpoznawanie zależy od czynników sytuacyjnych, czasu potrzebnego na przypomnienie oraz stresu towarzyszącego zdarzeniu (Davies 1993). Dzieci w wieku przedszkolnym przejawiają tendencję do ujmowania obiektów nie w kategorie pojęciowe, a w struktury tematyczne; budują zbiory figuratywne oparte na funkcjach lub bliskości przestrzennej (Piaget), tworzą kolekcje (Wygotski).

Reprezentacje zdarzeń mają formę **skryptu.** Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią już po pierwszym uczestniczeniu w zdarzeniu podać uogólnioną wersję zdarzenia uporządkowaną chronologicznie (Fivush 1984), a powtarzające się zdarzenia wpływają na rozwój skryptu. Skrypty są wykorzystywane przy odtwarzaniu opowiadań (Hudson, Nelson 1983) oraz realnych zdarzeń (Farrar, Goodman 1990). Stwierdzono, że ich wpływ na pamięć zaznacza się silniej u dzieci czteroletnich niż sześcioletnich: młodsze wybierają elementy opowiadania/zdarzenia zgodne ze skryptem, starsze zaś potrafią odtworzyć także elementy odbiegające od skryptu.

Wspomnienia dzieci w wieku przedszkolnym dotyczą najczęściej zdarzeń wyróżniających się w ich życiu. Szczegółowo przywołują zdarzenia dopiero dzieci czteroletnie (Conway 1995). Badania Jagodzińskiej (2003) wykazały, że w przypadku dzieci w wieku 4 i 6 lat, dostęp do wspomnień wymaga niekiedy wielu szczegółowych wskazówek. Dzieci pamiętają czynności, ludzi, przedmioty, zdarzenia, miejsca, rzadziej czas i uczucia. Zdaniem Jagodzińskiej, wspomnienia pełnią funkcje społeczne (ułatwiają tworzenie więzi, służą budowaniu autoprezentacji, pomagają w spełnianiu zobowiązań), emocjonalne (wpływają na kształtowanie postawy uczuciowej wobec świata) i poznawcze (służą porządkowaniu doświadczeń życiowych).

Strategie pamięciowe. Efekty pamięci zależą nie tyle od intencji zapamiętania, co od podjętych czynności. Pamięć małych dzieci ma charakter mimowolny; wykazuje deficyt **strategii pamięciowych** aż do końca wieku przedszkolnego. W tym okresie dzieci podejmują jednak różne działania sprzyjające zapamiętywaniu, takie jak patrzenie na obiekt będący przedmiotem zapamiętywania oraz nazywanie i powtarzanie nazw. Zadanie zapamiętania wyzwala u dzieci czteroletnich przyglądanie się przedmiotom, sześciolatków zaś skłania do nazywania obiektów. Najwięcej zachowań strategicznych dotyczy miejsc (Wellman 1988). Dzieci zapamiętują więcej w sytu-

[4] W badaniach stwierdzono związek tempa przetwarzania informacji z pojemnością pamięci (Case, Kurland, Goldberg 1982).

Blok rozszerzający 8.2. **Zależność pamięci od kontekstu – eksperyment Istominy**

W badaniach nad dziecięcą pamięcią na uwagę zasługuje eksperyment Istominy przeprowadzony w 1948 roku (Istomina 1982), ujawniający związek kontekstu, w jakim zachodzi zapamiętywanie i efektu zapamiętywania. Eksperyment ten był wielokrotnie powtarzany przez badaczy z różnych krajów. W badaniach Jagodzińskiej (2003) dokonywano bezpośredniego i odroczonego pomiaru liczby zapamiętanych przedmiotów podczas zabawy (przypominanie przedmiotów, jakie polecono im kupić w zabawie w sklep) oraz w badaniu laboratoryjnym (przypominanie prezentowanej listy słów). Badania przeprowadzono z dziećmi w wieku 5 i 6 lat. Okazało się, że zarówno w pomiarze bezpośrednim (po ok. 1,5 min – *co masz kupić w sklepie*; powtarzanie podanej listy słów), jak i odroczonym (następnego dnia – *co kupowałeś w sklepie*; przypominanie podanej listy słów), wszystkie dzieci uzyskały lepsze wyniki w sytuacji zabawowej niż laboratoryjnej. O ile w obu sytuacjach pojawiło się takie zachowanie prestrategiczne jak koncentracja uwagi, o tyle w sytuacji zabawowej wystąpiło powtarzanie. Podobnie jak w eksperymencie Istominy, pamięć dzieci okazała się zależna od kontekstu. W sytuacji zabawowej dzieci zapamiętywały istotnie więcej informacji niż w sytuacji laboratoryjnej, a także ich aktywność związana z zapamiętaniem była większa (Jagodzińska 2003, s. 272–275).

acji zabawowej niż laboratoryjnej (Istomina 1982), a także stosują w zabawie więcej strategii (Jagodzińska 2003).

W wieku przedszkolnym dzieci zaczynają korzystać z podstawowych rodzajów strategii pamięciowych (powtarzanie, grupowanie, elaboracja), choć wyraźne są deficyty w tym zakresie. Stosowanie strategii uwarunkowane jest ogólną wiedzą dziecka, jego zasobami poznawczymi oraz rozwojem metapoznania. Jagodzińska (2003) wyróżnia cztery tendencje rozwojowe w tym zakresie: (1) wzrost częstości spontanicznego posługiwania się strategiami (dzieci w wieku przedszkolnym stosują je, gdy zadanie jest zrozumiałe, motywujące i włączone w szerszą aktywność); (2) poszerzenie repertuaru indywidualnych strategii (przejście od strategii prostych do złożonych, od opartych na zewnętrznych wskazówkach do opartych na wskazówkach wewnętrznych); (3) doskonalenie strategii nabytych (z wiekiem dzieci stosują strategie dojrzałe i efektywne); (4) wzrost kontroli metapoznawczej (coraz bardziej efektywne posługiwanie się strategiami dzięki monitoringowi przebiegu działania).

U małych dzieci można mówić o występowaniu **ekwiwalentów strategii pamięciowych**, takich jak: eksplorowanie, zabawy, rysowanie, monologowanie, dialogi. Przetwarzanie informacji zachodzące podczas tych działań sprzyja zapamiętywaniu. Z badań Jagodzińskiej wynika, że szczególne znaczenie dla pamięci mają zabawy tematyczne i monologi przed snem, które służą powtarzaniu i opracowywaniu zarówno doświadczeń własnych, jak i informacji otrzymanych od innych osób. Działania te sprzyjają konstruowaniu wiedzy o świecie, a zatem służą rozwojowi pamięci semantycznej.

Podsumowując: w wieku przedszkolnym obserwuje się wyraźne zmiany w zakresie pamięci jawnej. Polepsza się zdolność do zapamiętywania, co znajduje wyraz w zwiększeniu się zakresu i trwałości zapamiętywanego materiału. Zwiększa się tempo przetwarzania zapamiętywanego materiału. Stopniowo obok tematycznego porządkowania informacji pojawia się ujmowanie w kategorie pojęciowe. Podstawą zapamiętywania zdarzeń są skrypty. Dzieci zaczynają korzystać ze strategii pamięciowych. Lepiej zapamiętują to, co związane jest z ich działaniem i codziennymi sytuacjami życiowymi.

8.2.4. Myślenie

Obrazy umysłowe. Materiałem czynności umysłowych dziecka w wieku przedszkolnym są przede wszystkim **obrazy umysłowe**. W koncepcji Piageta (Piaget, Inhelder 1967a) obraz umysłowy traktowany jest jako narzędzie wiedzy. Jest formą kopii rzeczywistości, która wywodzi się z naśladownictwa odróżnicowanego[5], ma charakter zarysowy (obejmuje jedynie pewne charakterystyki obiektu) i symboliczny (wyrażany jest na zewnątrz przez takie formy symboliczne jak: gest, rysunek, słowo). Obraz umysłowy ma indywidualny charakter, czego przejawem jest zindywidualizowany sposób jego symbolicznego wyrażania.

Pierwsze obrazy umysłowe pojawiają się około połowy drugiego roku życia, a ich rozwój przypada na okres wyobrażeń przedoperacyjnych (tj. od 2 do 7 roku). Wszystkie obrazy umysłowe można podzielić, według kryterium odniesienia do uprzedniego doświadczenia, na reprodukcyjne i antycypacyjne, oraz, według kryterium operacyjnego – na statyczne, kinestetyczne i transformacyjne. Kierunek rozwoju prowadzi od obrazów reprodukcyjnych do antycypacyjnych i od statycznych do transformacyjnych. Ba-

[5] Naśladownictwo odróżnicowane występuje pod nieobecność wzorca.

dania eksperymentalne prowadzone pod kierunkiem Piageta pozwoliły na ustalenie prawidłowości rozwojowych w tym zakresie:

- w 5 i 7 roku życia około 20% dzieci popełnia błędy przy reprodukowaniu wyglądu obiektów (np. długości pręta), a liczba błędów wzrasta przy przemieszczaniu obiektu (np. przesuwaniu czy obracaniu pręta);
- reprodukcja wykonywanych ruchów jest lepsza, jeśli występuje równocześnie z ruchami demonstrowanymi, w porównaniu z ich reprodukcją następczą;
- poprawne odtwarzanie transformacji obiektu (przemieszczanie pręta z pozycji pionowej do poziomej i na odwrót) wzrasta powyżej 6 roku. Dzieci najlepiej odtwarzają stany ekstremalne: początkowy i końcowy; trudności nastręcza odtwarzanie drogi transformacji;
- antycypowanie kolejności ruchów występuje około 6–8 roku. Przewidywanie kolejności wraz z określeniem relacji między ruchami występuje dopiero około 11 roku życia;
- antycypowanie przekształceń odnosi się najpierw do stanów wyjścia i dojścia, bez możliwości wyobrażenia sobie przejść symbolizujących ciągłość (7–8 rok).

Badania Sajdery (2003) przeprowadzone w grupie 6-latków o różnym statusie socjometrycznym (dzieci popularne i izolowane) wykazały związek ich pozycji społecznej z poziomem rozwoju obrazów umysłowych. Dzieci popularne aktualizowały istotnie więcej obrazów umysłowych statycznych, kinetycznych i transformacyjnych; ich wyobrażenia odznaczały się wyższym poziomem organizacji; lepiej radziły sobie w wytwarzaniu obrazów ruchów czy przekształceń nieznanych obiektów niż ich izolowani rówieśnicy. Różnice te ujawniły się zwłaszcza w ruchowej (pantomimika) i graficznej (rysunek) formie aktywności. Większa pewność siebie dzieci popularnych sprzyjała aktywnemu eksplorowaniu otoczenia i pozyskiwaniu materiału dla wyobrażeń, a także ćwiczeniu się w ich aktualizowaniu.

Czynności myślowe. Podstawowymi czynnościami myślowymi dziecka są: porównywanie, szeregowanie, klasyfikowanie. Czynności te podlegają intensywnym zmianom rozwojowym w okresie między 3 a 6 rokiem życia. **Porównywanie** obiektów prowadzi najpierw do wykrywania różnic, co stanowi podstawę **szeregowania,** a następnie do odkrywania podobieństw, co z kolei jest podstawą **klasyfikowania.**

Już pod koniec wczesnego dzieciństwa dziecko potrafi zestawiać ze sobą przedmioty tej samej klasy różniące się wyraźnie rozmiarem, np. małą piłeczkę i dużą piłkę. Tak powstają małe szeregi. Jak wykazały badania (Piaget, Inhelder 1967b), w sytuacji eksperymentalnej (układanie patyczków różnej długości) małe szeregi potrafi tworzyć większa liczba dzieci 5-letnich niż 3-letnich. U starszych dzieci pojawia się taka forma jak szeregowanie empiryczne, charakterystyczna dla inteligencji przedoperacyjnej. Dzieci próbują losowo wybierać elementy z podanego zestawu (np. patyczków) i układać je według wzrastającej/malejącej wielkości. Uwagą obejmują dwa sąsiadujące ze sobą elementy i między nimi ustalają relacje większości lub mniejszości; nie potrafią ujmować tej relacji w obu kierunkach równocześnie. Tych elementów, które nie zostały umieszczone w szeregu, nie potrafią wprowadzić do już istniejącego szeregu. Zjawisko to, nazwane przez Piageta dwoistością stanów i przekształceń, jest charakterystyczne dla etapu szeregowania empirycznego. Osiągnięty w wyniku rozwiązywania problemu (uszeregowanie elementów) efekt jest stanem, który nie podlega transformacjom, zatem przekształcenie jest równoznaczne z tworzeniem szeregu od nowa. Doskonalsza forma szeregowania, zwana szeregowaniem systematycznym, pojawia się już w 5 roku życia, coraz częściej stosują ją dzieci w 6 roku, a w 7 roku jest ona dominującym sposobem rozwiązywania zadań wymagających grupowania elementów według uporządkowanych różnic między nimi. Szeregowanie systematyczne, charakterystyczne dla inteligencji operacyjnej cechuje: ujmowanie relacji większy/mniejszy w obu kierunkach równocześnie, systematyczne wybieranie z zestawu patyczków zawsze najmniejszego/największego z pozostałych, wstawianie do szeregu dodatkowych elementów. Ten etap w rozwoju umiejętności szeregowania wiąże się ze zniknięciem zjawiska dwoistości stanów i przekształceń oraz rozwojem **decentracji** w ujmowaniu zjawisk.

Rozwój umiejętności szeregowania jest związany ze zdolnością do wyobrażania sobie czynności przy użyciu symboli. Badania Piageta i Inhelder (1967a) wykazały, że zanim dziecko stanie się zdolne do systematycznego szeregowania operacyjnego, potrafi antycypować w umyśle globalny obraz szeregu; rysunek przewidywanego ułożenia patyczków potrafi wykonać już ponad połowa dzieci w 5 roku życia. Z kolei z szeregowaniem operacyjnym współwystępuje antycypowanie analityczne; rysunek ukazujący przewidywanie miejsca każdego elementu w szeregu potrafią wykonać jedynie niektóre dzieci w 6 roku życia.

Klasyfikowanie polega na grupowaniu przedmiotów według ich równoważników. Wykrywanie podobieństw między elementami zbioru jest czynnością umysłową trudniejszą od wynajdywania różnic. Czynności klasyfikowania i jej zmian w ontogenezie poświęcono wiele badań, klasyfikowanie bowiem odzwierciedla hierarchię struktur opracowanych spontanicznie. Zdaniem Piageta, czynność klasyfikowania przekształca się w okresie przedoperacyjnym z tworzenia zbiorów figuratywnych przez klasyfikowanie empiryczne, w klasyfikowanie hierarchiczne.

Umiejętność tworzenia zbiorów figuratywnych pojawia się między okresem inteligencji sensoryczno-motorycznej a okresem inteligencji przedoperacyjnej. Świadczy ona o zdolności do tworzenia układów na zasadzie użytku (*z kwadratu i trójkąta można zrobić domek*), występowania w bliskości przestrzennej (stół i talerz). Tak budowane zbiory stanowią odzwierciedlenie obrazów znanych dziecku z doświadczenia. Klasyfikacja ma więc na początku charakter obrazowy, a nie operacyjny. Późniejsze formy klasyfikowania uwalniają się od obrazowości i stają się abstrakcyjne. Tak powstają grupy przedmiotów czerwonych, lekkich, skórzanych itd. Tworząc zbiory niefiguratywne, dzieci potrafią wyodrębnić małe grupy, a następnie łączyć je w większe, stosując metodę wstępującą, lub dzielić zbiory na podzbiory, stosując metodę zstępującą. Na poziomie przedoperacyjnym dzieci nie potrafią stosować obu tych metod równocześnie. Nie potrafią także stosować więcej niż jednego kryterium do tworzenia grup obiektów. Umieją natomiast porównywać ilościowo podzbiory, choć nie potrafią ustalić relacji między zbiorem a podzbiorem. Przygotowaniem do klasyfikacji hierarchicznej jest klasyfikacja multiplikacyjna, polegająca na stosowaniu więcej niż jednego kryterium w ustalaniu równorzędności elementów. Klasyfikacja hierarchiczna wiąże się ze swobodnym łączeniem metody wstępującej i zstępującej, porównywaniem ilościowym podzbiorów ze zbiorem, a także kwantyfikacją inkluzji, polegającą na treściowym, logicznym porównywaniu zbiorów i podzbiorów (np. owoców jest więcej niż jabłek; jabłek jest mniej niż nie jabłek; renet jest mniej niż jabłek, a nie jabłek więcej niż renet; szarych renet mniej niż renet). Wyraźne osiągnięcia w zakresie stosowania kwantyfikacji inkluzji stwierdził Piaget u dzieci w 7 roku życia (Piaget, Inhelder 1967b).

Badania nad strukturą naturalnych kategorii zostały zainspirowane w latach siedemdziesiątych XX wieku koncepcją kategorii semantycznych Rosch (1973, 1978). Zgodnie z tą koncepcją, człowiek tworzy układy podobnych obiektów przez przyrównywanie ich do prototypu, czyli dobrego przykładu kategorii. Przykładami prototypowymi są bodźce wyraziste, wyróżniające się, podawane dzieciom przez dorosłych we wczesnej ontogenezie. Początkowo, wśród różnych przykładów należących do jednej kategorii, dziecko rozpoznaje przede wszystkim przykłady prototypowe. Potem dobiera przykłady najbardziej podobne do prototypu, a z czasem coraz bardziej od niego odległe (np. owoce: jabłko – gruszka – winogrona – oliwka).

Zdaniem Rosch, prototypy kategorii percepcyjnych takich jak kolor opanowywane są we wczesnej ontogenezie; są one stałe i uniwersalne. Dzieci w 3 roku życia preferują kolory podstawowe, a nie ich odcienie; dzieci w 4 roku rozpoznają lepiej przykłady ogniskowe niż peryferyczne i reagują na nie podobnie jak dorośli, ich zaś sądy o kolorach peryferycznych znacznie różnią się od opinii dorosłych. Jeśli chodzi o prototypy kategorii niepercepcyjnych (np. owoce, pojazdy, uczucia), to są one zależne od uwarunkowań kulturowych i zwykle wprowadzane do dziecięcego doświadczenia przez osoby dorosłe. W toku rozwoju jednostki przykład prototypowy może zmieniać swoje miejsce w strukturze kategorii.

Rosch zwróciła uwagę, iż kategoryzacja może zachodzić na kilku różnych poziomach: nadrzędnym (*superordinate*), podstawowym (*basic*) i podrzędnym (*subordinate*). Poziom podstawowy odznacza się wysoką spójnością; przykłady tego poziomu posiadają wiele wspólnych charakterystyk, cechuje je podobieństwo percepcyjne, a nazwy tych przykładów są proste, krótkie, występują w języku potocznym i są używane w kontaktach dorosłych z małym dzieckiem (np. jabłko, ptak). Identyfikowanie przykładów poziomu podstawowego wymaga mniej wysiłku umysłowego. Badania Rosch (1976) wykazały, że już dzieci w 3 roku życia właściwie sortowały przedmioty, podobnie jak dorośli, jeśli czyniły to w kategoriach poziomu podstawowego. Natomiast sortowanie w kategoriach poziomu nadrzędnego przyniosło jedynie 55% poprawnych odpowiedzi dzieci w 3 roku życia i 96% poprawnych odpowiedzi czterolatków. Poziom nadrzędny cechuje różnorodność percepcyjna przykładów; ich treściowe podobieństwo wyraża się we wspólnej nazwie (np. owoce, zwierzęta). Z kolei przykłady poziomu podrzędnego są subtelnie zróżnicowane percepcyjnie i językowo (np. gatunki jabłek).

Badania eksperymentalne Horton i Markman (1980) oraz Kielar-Turskiej (1989) wykazały, że dzieci w wieku 4–6 lat kierują się w opanowywaniu kategorii niepercepcyjnych dwoma rodzajami informacji:

percepcyjnymi (kształt) oraz językowymi (nazwa). Do opanowania poziomu podstawowego wystarczające są informacje percepcyjne, które dzieci potrafią odkryć samodzielnie. Dla dzieci młodszych informacje językowe podawane przez dorosłych nie są przydatne; korzystają z nich przy opanowywaniu nadrzędnego poziomu kategorii dopiero dzieci 6-letnie. Badania wykazały również, że dzieci wcześniej opanowują przykłady poziomu podstawowego, a później poziomu nadrzędnego podrzędnego.

W badaniach nad rozwojem umiejętności kategoryzowania (Mervis, Crisafi 1982), dzieciom w wieku 2 lat i 6 miesięcy (2;6), 4 lat (4;0) oraz 5 lat i 6 miesięcy (5;6) prezentowano zestawy po 8 obrazków przedstawiających nierzeczywiste przedmioty o dziwnych kształtach i proszono je o wybranie trzech przykładów rzeczy tego samego rodzaju. Prezentowane dzieciom przykłady odpowiadały trzem różnym poziomom kategoryzacji, wyróżnionym przez Rosch. Okazało się, że dzieci w 5 roku życia nie miały problemów z rozwiązywaniem zadań na żadnym z tych poziomów. Dzieci w 4 roku miały problemy z klasyfikacją na poziomie podrzędnym, najmłodsi zaś badani radzili sobie jedynie z klasyfikacją na poziomie podstawowym.

Do innych jeszcze wniosków prowadzą badania i rozważania Mandler (1992), która wskazuje na potrzebę różnicowania kategorii percepcyjnych i konceptualnych. Te pierwsze oparte są na percepcyjnym podobieństwie między obiektami i wynikają z pracy systemu percepcyjnego. Kategorie percepcyjne zawierają wiedzę o tym, jak coś robić, czyli wiedzę proceduralną. Posługiwanie się tą wiedzą nie wymaga umiejętności wyjaśniania. Kategoryzacja konceptualna wymaga wiedzy dotyczącej tego, jakie rzeczy są podobne; jest to wiedza deklaratywna. Wymienione typy kategoryzacji są wynikiem odmiennych procesów; mogą występować już we wczesnym dzieciństwie.

Zdaniem Wygotskiego (1989), rozwój myślenia postępuje w kierunku od **myślenia synkretycznego**, przez myślenie kompleksowe, do pojęciowego. Na poziomie myślenia synkretycznego, które cechuje globalny charakter, dziecko tworzy grupy obiektów, znane mu z doświadczenia (np. noga i but). Dla wieku przedszkolnego charakterystyczne jest **myślenie kompleksowe**, kiedy dziecko kieruje się percepcyjnymi cechami obiektów. Myślenie to podlega transformacjom zachodzącym w określonym kierunku: od (1) kompleksu skojarzeniowego, przez (2) kompleks-kolekcję, (3) kompleks łańcuchowy, (4) kompleks dyfuzyjny, do (5) pseudopojęcia. Przekształcenia dotyczą: rodzaju odniesienia dla utworzenia grupy obiektów, stopnia stałości/zmienności cech kryterialnych oraz rodzaju i liczby tych cech. W dwu pierwszych typach kompleksu, odniesieniem jest przykład pierwotny, a wszystkie inne dobierane są do niego; w dwu kolejnych typach kompleksu każdy następny przykład dobierany jest do poprzedniego. W kompleksie skojarzeniowym dziecko kieruje się subiektywnym odczuciem, a w następnych typach kompleksu – cechą obiektywną. Cechy kryterialne w przypadku trzech pierwszych typów kompleksu są zmienne; stąd grupowanie to prowadzi często do powstania zbioru niepowiązanych elementów. W kompleksie dyfuzyjnym kryterium doboru elementów do grupy podlega jedynie modyfikacjom (np. od kwadratowości, przez zachowanie podstawy przy trójkącie, do półkolistego kształtu). Kompleks pseudopojęcie tworzony jest na podstawie cech obiektywnych, stałych, a odniesieniem jest jeden z przykładów. Od kompleksu pseudopojęcia prowadzi droga do pojęć właściwych, w których zostają ujęte cechy istotne. Do pojęć tych prowadzi także droga przez dorosłego, który podaje nazwę pojęcia i wyjaśnia jej znaczenie.

Dziecięce rozumowanie. Dziecko w wieku przedszkolnym dąży do zrozumienia otaczającego je świata, co znajduje wyraz w rozróżnianiu świata zewnętrznego i wewnętrznego, subiektywnego, oraz w wyjaśnianiu powiązań przyczynowo-skutkowych. Opisaniem i wyjaśnieniem dziecięcego rozumowania zajął się Piaget (2006), zwracając uwagę na fakt, iż nie jest to zadanie łatwe. Stosując metodę kliniczną, łączącą w sobie cechy obserwacji, wywiadu oraz eksperymentowania w warunkach naturalnych, zgromadził bogaty materiał swobodnych wypowiedzi dzieci w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Analiza tych wypowiedzi pozwoliła uchwycić dziecięcą logikę, której zasadniczym rysem jest dziecięcy egocentryzm. Jest on wynikiem niemożności uwzględnienia przez dziecko innego niż jego własny punkt widzenia. Dziecko, które cechuje egocentryzm myślenia, mówi o sobie, nie dba o to, do kogo mówi, nie stara się zająć stanowiska słuchacza, nie odczuwa potrzeby oddziaływania na słuchacza. Stąd myślenie egocentryczne określa Piaget jako niedyskursywne. Jest ono także synkretyczne, cechuje je bowiem całościowe ujmowanie zjawisk, bez analizowania szczegółów.

Egocentryzm dziecięcy, związany z ujmowaniem relacji czasowych, przestrzennych i przyczynowych występuje w dwu postaciach: jako egocentryzm bezpośredni oraz pośredni. **Egocentryzm bezpośredni** dotyczy wyjaśniania zjawisk zgodnie z modelem

własnego działania. Na przykład: „słońce zachodzi, bo dziecko idzie spać". W przypadku **egocentryzmu pośredniego** dziecko przypisuje swój sposób widzenia świata rzeczom nieożywionym (animizm) i zwierzętom (antropomorfizm) oraz jest przekonane, że cały świat został skonstruowany przez człowieka („Ludzie wykopali jeziora, zasadzili kamienie, które urosły i stały się górami").

Sposób wyjaśniania przez Piageta właściwości dziecięcego rozumowania w kategoriach egocentryzmu wywołał wiele kontrowersji i polemik, a jednocześnie przyczynił się do zaprojektowania nowego sposobu badania tego fenomenu rozwojowego. Wiele badań wykazuje, że zasadnicze zmiany w rozumowaniu przyczynowo-skutkowym przypadają na 3–4 rok życia. Badania eksperymentalne (Gelman, Bullock, Meck 1980; Kielar 1990) wykazały, że dzieci w 3–4 roku odznaczają się zdolnością przewidywania przekształceń przedmiotów w płaszczyźnie wyobrażeniowej; samodzielnie lub przy pomocy dorosłych przewidują narzędzia wywołujące transformacje. Okazało się również, że dzieci lepiej rozwiązują zadania bliższe ich doświadczeniom. Das Gupta i Bryant (1989) odkryli, że dzieci w 3 roku życia rozwiązują zadania wymagające łączenia przyczyn i skutków, jeśli wiążą się z sytuacjami znanymi im z doświadczenia. Na przykład, na podstawie wiedzy o oknach i kamieniach, uzupełniają sekwencję: szyba cała – szyba rozbita, narzędziem takim jak kamień. Trzylatki popełniają jeszcze błędy w wyborze instrumentu, natomiast czterolatki opanowują już strategie rozumowania przyczynowo-skutkowego, co wiąże się z przyswojeniem sposobów językowego wyrażania relacji przyczynowo-skutkowych.

Badania Kielar (1990) nad dostrzeganiem i rozumieniem transformacji obiektów przez dzieci 4- i 6-letnie wykazały wyraźny wpływ kontekstu – płaszczyzny, na jakiej prezentowano dzieciom zadanie do rozwiązania. Rozwiązanie zadań prezentowanych na płaszczyźnie sensoryczno-motorycznej nie stanowiło problemu dla dzieci młodszych; zadania podawane na płaszczyźnie percepcyjno-wyobrażeniowej były zrozumiałe dla większości starszych badanych, najniższe zaś wyniki uzyskiwały dzieci w zadaniach prezentowanych na płaszczyźnie werbalnej. Analizy rozmów 50 dzieci z matkami, nagranych przez Dunn i Brown (1993), kiedy dzieci miały 2 lata i 9 miesięcy (2;9) oraz 7 miesięcy później wykazały, że w każdym wieku dzieci poświęcały wiele czasu rozmowom na temat przyczyn. Wraz z wiekiem wzrastała liczba tego typu rozmów oraz ulegała zmianie ich treść. Dzieci młodsze mówiły o przyczynach w kontekście swoich potrzeb, a starsze coraz częściej o przyczynach w kontekście stanów wewnętrznych oraz w kontekście praktyk społecznych.

8.2.5. Reprezentacja poznawcza

Reprezentacja oznacza odwzorowanie w umyśle bądź to całości lub części rzeczywistości zewnętrznej, bądź to wewnętrznego świata jednostki. Genezy reprezentacji należy poszukiwać, po pierwsze, w odwzorowaniu otoczenia na podstawie informacji przechowywanych w pamięci długotrwałej, niezmiennych pod wpływem interpretacji, i, po drugie, w odwzorowaniu otoczenia na podstawie wnioskowań z informacji zakodowanych w pamięci trwałej, podlegających zmianom pod wpływem interpretacji. Źródłem reprezentacji jest relacja między jednostką a otoczeniem/światem. Przedstawienie obrazu świata, jaki tworzy się w umyśle dziecka, jest niełatwe, obraz ten bowiem podlega ciągłym modyfikacjom; wymaga zatem ujmowania go w procesie tworzenia się. Ważny jest nie tyle produkt końcowy, ile ciąg przekształceń, z których każde odgrywa pewną, choć nierównoważną rolę.

Początków badań nad dziecięcym obrazem świata należy szukać w pracach prekursorów psychologii rozwojowej, takich jak Preyer, Baldwin czy Hall (zob. rozdz. 1). Przełomowym wydarzeniem w tej dziedzinie była praca Piageta *La représentation du monde chez l'enfant* (1926). Piaget wyróżnił dwa typy wewnętrznej reprezentacji: przez symbole i przez znaki. Reprezentacja przez symbole ma charakter idiosynkretyczny i dotyczy tylko użycia osobowego; Siegler (1998) nazywa ją reprezentacją personalną. Reprezentacja przez znaki związana jest z komunikacją społeczną; Siegler nazywa ją reprezentacją konwencjonalną. Z wymienionych dwu typów reprezentacji wcześniej rozwija się reprezentacja personalna. Rozwój reprezentacji konwencjonalnej wiąże się z pojęciowym ujmowaniem doświadczeń i pojawia się w późniejszej fazie procesu ontogenetycznego. Piaget wyjaśnia zachodzące w obrazie świata zmiany, które dotyczą odróżniania świata zewnętrznego od świata wewnętrznego, subiektywnego, oraz przyczynowości, czyli wyjaśniania faktów. Piaget pokazuje, że dziecko długo związane jest ze światem realnych obiektów[6]. Z realizmu dziecko wychodzi

[6] Zdaniem Piageta, aż do wieku szkolnego dziecko zwrócone jest ku przedmiotom, a życie umysłowe go nie obchodzi; nawet u dzieci 6-letnich brak granicy między jaźnią a światem zewnętrznym.

powoli, zmagając się jednocześnie z kilkoma problemami, mianowicie:

- z dostrzeżeniem granicy między Ja a światem zewnętrznym (od braku dostrzegania tej granicy, do odróżniania rzeczy od myśli po 8 roku życia);
- z ustaleniem relacji między nazwą a rzeczą (od przekonania, że nazwy są częścią rzeczy, do przekonania, że nazwy zostały nadane i można je zmieniać);
- z przypisywaniem obiektom świadomości (od przypisywania świadomości wszystkiemu, do przyznawania świadomości jedynie zwierzętom w wieku 11–12 lat);
- z ustaleniem pochodzenia obiektu (od braku zainteresowania tym problemem, przez artyficjalizm techniczny do artyficjalizmu immanentnego).

Proces wychodzenia z realizmu jest długotrwały i stopniowy. Warunkiem zasadniczym rozwoju w tym zakresie jest uświadomienie sobie przez dziecko własnego myślenia, co zachodzi pod wpływem dyskutowania z innymi. Kierunek rozwoju prowadzi od realizmu absolutnego (istnieją jedynie rzeczy), przez bezpośredni (myśli są lokalizowane w rzeczach), pośredni (instrumenty myślenia są lokalizowane w ciele podmiotu i poza nim), do relatywizmu (instrumenty myślenia są lokalizowane w podmiocie). Rozwój przejawia się, zdaniem Piageta, nie tylko w przemianach w zakresie każdego z wymiarów (czy cech) dziecięcego myślenia, ale także w zmianach relacji między nimi.

Z tradycji piagetowskiej wyrosły prace Karmiloff-Smith (1995) dotyczące kształtowania się reprezentacji poznawczej. Specyficznie ludzki sposób zdobywania wiedzy polega na eksploatowaniu już posiadanych informacji, uzyskanych zarówno dzięki wrodzonym, jak i nabytym specyfikacjom, na drodze **redeskrypcji** ich reprezentacji. Inaczej mówiąc, chodzi o wielokrotne zapisywanie tej samej informacji w różnych formatach (obrazowym, werbalnym), a więc dokonywanie ciągłych re-reprezentacji. Kiedy uczymy się czegoś, zaczynamy od opanowania poszczególnych elementów danej czynności, następnie przechodzimy do łączenia ich w sekwencje, a ćwicząc te połączenia dochodzimy do behawioralnego mistrzostwa w wykonywaniu danej czynności. Poziom ten stanowi podstawę do wprowadzania transformacji podstawowego układu. Dzięki temu jednostka osiąga plastyczność wykonania i może przejść do wykonania mistrzowskiego, w którym dochodzi do połączenia plastyczności wykonania z kontrolą reprezentacji.

W toku rozwoju następuje przejście od wiedzy ukrytej, czyli nieuświadamianej przez jednostkę, do wiedzy jawnej, związanej z kontrolą reprezentacji. Ten proces ma charakter fazowy. Autorka wyróżnia trzy rekurencyjne[7] fazy: (1) koncentracji na informacjach świata zewnętrznego, co wiąże się z uczeniem się pod wpływem zewnętrznych informacji i z osiągnięciem behawioralnego mistrzostwa; (2) stymulowania wewnętrznego, kiedy to jednostka koncentruje się na wewnętrznej reprezentacji, gdzie dokonują się kolejne redeskrypcje; (3) mapowania, w której to fazie jednostka dąży do zewnętrznej i wewnętrznej kontroli.

Proces redeskrypcji reprezentacji zachodzi w poszczególnych dziedzinach w różnym czasie; zależy od zawartości reprezentacji i poziomu jej jawności w danej dziedzinie. W danym momencie rozwoju jednostka może wytwarzać w jednej dziedzinie reprezentacje ukryte (poziom 1), a w innej jawne (na poziomie 1, 2 lub 3), osiągające postać zwerbalizowaną. W badaniach prowadzonych pod kierunkiem Kielar-Turskiej (2005b, 2007) stwierdzono, że wiedza dzieci w wieku przedszkolnym i późnego dzieciństwa jest ogromna, choć nieuporządkowana; przyjmuje postać egzemplifikacji, opisu zdarzeń lub stwierdzeń ogólnych, zawierających cytaty z wypowiedzi dorosłych. Wydaje się, że struktura tworzonej w okresie dzieciństwa poznawczej reprezentacji jest podobna w odniesieniu do różnych jej fragmentów, natomiast specyfika dotyczy zawartości treściowej.

Teoria umysłu. Zdolność do wnioskowania o stanach wewnętrznych innych osób na podstawie obserwowalnych zachowań i traktowania tych zachowań jako przejawów stanów nieobserwowalnych, opisywana jest przez badaczy w kategoriach **teorii umysłu** (zob. Blok rozszerzający 7.3). Badania nad tym fenomenem zapoczątkowane zostały w latach siedemdziesiątych XX wieku przez eksperymenty Premacka i Woodruffa dotyczące możliwości zrozumienia przez szympansicę intencji obserwowanej osoby rozwiązującej zadanie. Pozytywny wynik eksperymentu, wskazujący na zdolność szympansicy do przypisywania stanów umysłowych innym, zachęcił wielu badaczy do prowadzenia badań nad tą zdolnością u dzieci.

Dotychczasowe badania przyniosły wiele danych dotyczących: (1) predyktorów teorii umysłu – w za-

[7] Od łac. *recurrens* – powracający; tu oznacza fazy zapisywania tego samego doświadczenia według nowego wzoru (przyp. red.).

kresie umiejętności percepcyjno-poznawczych, zdolności do udawania oraz umiejętności społeczno-komunikacyjnych; (2) etapów rozwoju wiedzy o umyśle (Flavell, Miller, Miller 1993); (3) teorii wyjaśniających genezę i rozwój teorii umysłu (Mitchell 1996; Leslie 1994; Astington 1993); (4) sposobów badania rozwoju teorii umysłu; (5) powiązań teorii umysłu z innymi funkcjami psychicznymi (sprawnościami językowymi i komunikacyjnymi, funkcjami zarządzającymi; zachowaniami społecznymi).

Wiedza dziecka na temat funkcjonowania umysłu kształtuje się stopniowo. Trzylatki są przekonane, że rzeczy i zdarzenia są bezpośrednio odzwierciedlane przez umysł. Dzieci w tym wieku dysponują „kopiującą teorią reprezentacji" (Wellman 1990), co pozwala im przewidywać odpowiednie reakcje dorosłych na płacz, śmiech czy złość dziecka. Uważają bowiem, że dorosły, widząc zachowanie dziecka, czuje to samo. Natomiast nie rozumieją jeszcze różnic między światem w umyśle a światem realnym, między aktualną realną sytuacją a swoimi uprzednimi przekonaniami o tej sytuacji; między rzeczywistą naturą przedmiotów a ich sytuacyjnym wyglądem (np. uważają, że mleko w niebieskiej szklance jest niebieskie). Nie potrafią także odróżniać przekonań własnych od przekonań innych osób na temat jakiejś sytuacji. Ten etap rozwoju łatwo wykazać w Teście Zwodniczego Pudełka (*Deceptive Box Test*). Dzieci trzyletnie dobrze radzą sobie z uświadamianiem własnych wcześniejszych pragnień (Gopnik, Wellman 1994), wyobrażeń i percepcji (Gopnik 1993). Używają wielu określeń stanów mentalnych, takich jak: myśleć, wiedzieć, pamiętać, wierzyć, marzyć (Szuman 1968b; Shatz, Wellman, Silber 1983; Bartsch, Wellman 1995). Nie rozróżniają natomiast stopnia posiadanej przez kogoś wiedzy, uważając, że można wiedzieć wszystko albo nic (Moore, Pure, Furrow 1990).

Moment przełomowy w rozwoju dziecięcych teorii umysłu występuje około 4 roku życia, kiedy to dziecko odróżnia przekonania na temat rzeczywistości od samej rzeczywistości. Od tej pory rozumie, że to, co wiemy, widzimy, czego pragniemy, odnosi się do reprezentacji rzeczy w umyśle, a nie do samych rzeczy. Między 4 a 5 rokiem dziecko potrafi odróżniać przekonania własne od przekonań innych osób na temat tego samego fragmentu rzeczywistości. Dostrzega także, że przekonania na jakiś temat mogą być prawdziwe lub fałszywe; można to stwierdzić przeprowadzając Test Niespodziewanej Zmiany (*Unexpected Transfer Test*).

Zdaniem Flavella (Flavell, Miller, Miller 1993), na kolejnym etapie rozwoju, dzięki pośredniczącej roli umysłu, dokonuje się selekcja, organizacja i transformacja informacji z otoczenia. Umysł może zarówno wzbogacać, jak i zafałszowywać obraz rzeczywistości. Na tym etapie rozwoju dzieci rozumieją kłamstwa, metafory, żarty; potrafią zrozumieć, a także opisywać wewnętrzny świat bohaterów literackich czy filmowych.

Niektóre teorie wyjaśniające. Zdaniem Astington (1993), dziecko już od wieku niemowlęcego odkrywa, że istnieją stany umysłowe, co przejawia się kolejno w: różnicowaniu ludzi i przedmiotów, myśleniu o nieobecnych rzeczach, zabawach w udawanie i nazywaniu stanów wewnętrznych. Około 4 roku dziecko odkrywa, że umysł jest zbiorem stanów wewnętrznych i sam stany te aktywnie wytwarza. Wówczas buduje teorie umysłu, co potwierdzają wyniki testów fałszywych przekonań.

Leslie (1994), przyjmując stanowisko natywistyczne, zakłada istnienie wrodzonego mechanizmu ToMM (*Theory of Mind Modul*), który pozwala zrozumieć zachowania innych ludzi. Jednym z przejawów działania tego mechanizmu jest zdolność do udawania. Zdaniem Lesliego, najpierw kształtuje się pierwotna reprezentacja rzeczywistości, w ramach której danemu obiektowi przypisane zostają cechy kategorii, do której należy. Reprezentacja ta ma charakter trwały. Na bazie tej reprezentacji może powstawać reprezentacja wtórna, zwana także rozkojarzoną. Powstaje ona przez połączenie jakiegoś obiektu z reprezentacją innego obiektu, np. listka z reprezentacją talerzyka. Wówczas na czas zabawy listek pełni funkcję talerzyka. Reprezentacja rozkojarzona ma charakter chwilowy i nie powoduje naruszenia reprezentacji pierwotnej. Leslie wyróżnia także metareprezentację, która odnosi się do relacji między wymienionymi tu rodzajami reprezentacji i umożliwia odróżnienie ustosunkowania wobec twierdzenia (np. „udaję, że listek jest talerzykiem") od treści tego twierdzenia (listek jest talerzykiem).

Zdaniem Mitchella (1997), rozwój teorii umysłu jest procesem stopniowym i przebiega od „skłonności do realizmu" do „skłonności do symbolizmu". Autor stawia hipotezę przeszkadzającej rzeczywistości, zgodnie z którą dziecko nie jest w stanie prawidłowo odpowiedzieć na pytania w teście fałszywych przekonań, realna bowiem sytuacja przykuwa jego uwagę. Do około 3–4 roku życia dziecko skupia się na poznawaniu otaczającej je rzeczywistości. Opanowanie języka, a także poszerzanie kontaktów społecznych stwarza warunki do zwrócenia uwagi na pragnienia i przekonania innych osób. Wówczas osła-

bia się tendencja do realizmu, a zabawy w udawanie i rozwój językowy tworzą podstawy do rozwoju symbolicznego ujmowania rzeczywistości.

Sposoby badania teorii umysłu. Do badania teorii umysłu stosuje się różne zadania ujawniające rozumienie fałszywych przekonań. Pierwsze testy tego typu zaproponowali Wimmer i Perner w latach osiemdziesiątych XX wieku. W Teście Niespodziewanej Zmiany (*Unexpected Transfer Test*) dzieciom prezentuje się historyjkę (w formie obrazkowej lub kukiełkowej), w której dwaj bohaterzy uczestniczą w pewnym zdarzeniu, np. bawią się piłką, a jeden z nich chowa piłkę do koszyka i odchodzi. Pod jego nieobecność drugi z bohaterów zmienia miejsce położenia piłki, umieszczając ją w szafie. Kiedy powraca pierwszy z bohaterów, pytamy badane dziecko o to, gdzie będzie on szukał piłki. Młodsze dzieci, kierując się narzucającą się rzeczywistością oraz nie odróżniając przekonań własnych od przekonań bohatera, uważają, że będzie szukał w szafie. Starsze zaś, potrafiące uwolnić się od narzucającej się rzeczywistości oraz zdolne do odróżniania przekonań własnych od przekonań innych osób, wskazują na kosz jako miejsce poszukiwań bohatera.

W Teście Zwodniczego Pudełka (*Deceptive Box Test*) dziecku pokazuje się znane mu z uprzedniego doświadczenia pudełko (np. po cukierkach), pytając o odgadnięcie jego zawartości. Po uzyskaniu odpowiedzi otwiera się pudełko i pokazuje zawartość niezgodną z przeznaczeniem pudełka (w pudełku są np. kredki). Badane dziecko pytamy zarówno o przekonania jego kolegi na temat zawartości pudełka, jak i o jego własne uprzednie (tj. przed otwarciem pudełka) przekonania. Dzieci młodsze są skłonne przypisywać sobie i innym przekonania zgodne ze stanem faktycznym. Starsze dzieci różnicują między stanem faktycznym a swoimi i innych osób przekonaniami.

Opracowano wiele różnych rodzajów zadań do badania teorii umysłu. Na przykład, Test Pozór–Rzeczywistość (*Appearence–Reality Test*) czy Test Metafor (Białecka-Pikul 2002).

Rozwiązywanie testów fałszywych przekonań a inne osiągnięcia dziecka. Wykonanie zadań badających rozumienie fałszywych przekonań związane jest z takimi czynnikami jak: kooperacja w rodzinie (Dunn i in. 1991), dziecięce przyjaźnie (Dunn, Cutting 1999), umiejętności społeczne (Watson i in. 1999), wrażliwość moralna (Dunn, Brown, Maguire 1995), komunikowanie się (Slomkowski, Dunn 1996), kompetencje językowe (Happe 1995), zabawa w udawanie (Astington, Jenkins 1995; Nielsen, Dissanayake 2000), rodzicielskie style wychowania (Ruffman, Perner, Parkin 1999). Badania obserwacyjne (Hughes, Lecce, Wilson 2007) wykazały, że czteroletnie dzieci posługiwały się określeniami stanów wewnętrznych w rozmowie z rodzeństwem i przyjacielem, przy czym określenia stanów emocjonalnych (lubić, kochać), poznawczych (wiedzieć, udawać, myśleć) oraz pragnień (chcieć, potrzebować) pojawiały się częściej w relacji z przyjacielem niż rodzeństwem. Najczęściej pojawiały się określenia pragnień, rzadziej emocji, a najrzadziej procesów poznawczych. Dziewczynki częściej niż chłopcy odwoływały się do stanów emocjonalnych. Przywoływane dane dotyczą tylko cudzych stanów wewnętrznych. Autorki zwracają uwagę na związek między kompetencjami werbalnymi a odwoływaniem się do stanów wewnętrznych: związek ten jest silny w przypadku dzieci 2–3-letnich, osłabia się około 4 roku życia, a w okresie dorastania trajektorie tych dwu sprawności zupełnie rozchodzą się.

8.3. SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE I KOMUNIKACYJNE

Zmiany rozwojowe w zakresie opanowywania kompetencji językowych i komunikacyjnych dotyczą doskonalenia percepcji mowy, opanowywania reguł gramatycznych, doskonalenia językowej produkcji, rozumienia wypowiedzi oraz pragmatyki, czyli posługiwania się językiem do różnych celów w sytuacjach społecznych.

Percepcja i produkcja mowy. Przez starsze dzieci i dorosłych mowa nie jest odbierana jako nieprzerwany strumień fonemów. Segmentacja tego strumienia pozwala słyszeć takie jednostki jak słowa, frazy, zdania. Sztukę segmentacji dziecko opanowuje jako niemowlę, a więc jeszcze przed poznaniem znaczenia słów i opanowaniem gramatyki. Badania Jusczyka (1997) wskazują na korelację dodatnią między umiejętnością segmentacji wypowiedzi i wyodrębniania słów w wieku niemowlęcym a rozwojem językowym w wieku przedszkolnym. W okresie tym doskonali się **słuch fonemowy**, czyli umiejętność identyfikowania i słuchowego rozróżniania dźwięków mowy (fonemów) i słów – dzięki dostrzeganiu cech odróżniających jedną głoskę od drugiej (np. pal – bal; kot – kos), przy jednoczesnym utożsamianiu różnych wymówień i cech głoski (np. szeptem – głośno; z intonacją wysoką – niską; Styczek 1982). Łatwe do wymawiania są

słowa zbudowane z występujących naprzemiennie spółgłosek i samogłosek (np. kanapa, korale, parasol). Dzieciom w wieku przedszkolnym trudność może sprawiać wymawianie wyrazów zawierających dwie spółgłoski występujące jedna po drugiej, co często prowadzi do opuszczania jednej z nich (np. trawa – tawa). Dopiero dzieci w 6 roku życia zaczynają coraz lepiej wymawiać słowa zawierające zbitki trzech spółgłosek (np. sprzątanie, drzwi). Dzieci w średnim dzieciństwie mają jeszcze trudności z przeprowadzeniem analizy i syntezy fonemowej słów. Badania psycholingwistyczne zwracają uwagę na asymetrię reprezentacji percepcji i produkcji mowy: dziecko jest w stanie znacznie więcej słów rozpoznać niż wypowiedzieć. Dzieci w wieku przedszkolnym o niższej wrażliwości fonologicznej i wolniej nazywające litery, wolniej rozwijają umiejętność rozpoznawania słów w klasie I i II (Boscardin i in. 2008). Deficyty wrażliwości fonologicznej wraz z deficytami nazywania tworzą tzw. model podwójnego deficytu (Morris i in. 1998), zapowiadając trudności w dalszym rozwoju piśmienności. Badania podłużne (longitudinalne) wykazują, że deficyty w zakresie wrażliwości fonologicznej warunkują wczesne problemy z czytaniem, a te są prognostykami późniejszych kłopotów w tym zakresie (Jenkins, O'Connor 2002; Parrila, Kirby, McQuarrie 2004).

Wzbogacanie słownictwa. W wieku przedszkolnym dziecko opanowuje około 8–10 słów dziennie (Clark 1995). Pod koniec tego okresu jego słownik czynny zawiera około 4500 słów, natomiast słownik bierny jest znacznie (nawet dwukrotnie) bogatszy. Dzieci uczą się pewnych słów szybciej niż innych. Zwiększa się liczba rzeczowników i jednocześnie zmniejsza się częstość ich używania (Przetacznikowa 1967). Nazwy odnoszą się do przedmiotów i zjawisk spotykanych w otoczeniu dziecka, np. środków lokomocji, zawodów. Obserwuje się także przyrost czasowników i zwiększenie się częstości ich użycia. Starsze dzieci używają coraz częściej czasowników do określania procesów mentalnych: wiedzieć, pamiętać, rozumieć. Trudność sprawia dzieciom opanowanie jakościowych określeń obiektów i czynności: najpierw opanowują określenia o znaczeniach ogólnych (np. duży – mały dom), a następnie takich, które pozwalają określać cechy coraz bardziej precyzyjnie (np. piętrowy – parterowy dom). Badania Przetacznikowej nad kategoriami i funkcjami przymiotników używanych przez dzieci w okresie od 1 do 6 lat pokazały, że nawet u najstarszych badanych ta część słownictwa stanowi niewielki odsetek zasobu słownikowego (7,4%), a poszczególne słowa są używane rzadko. Najwcześniej pojawiają się w wypowiedziach dzieci przymiotniki ogólnie wartościujące (np. dobry, zły, grzeczny), następnie wyrażające oceny funkcjonalne (np. potrzebny), a potem oceny psychologiczne (np. kochany, głupi, odważny). W wieku przedszkolnym przyrasta liczba przymiotników służących do określania cech sensorycznych (wielkości, barwy, kształtu, temperatury, zapachu itp.), a między 4 a 5 rokiem życia rośnie zasób przymiotników określających cechy pośrednie, takie jak własność, przynależność (np. własny, polski), struktura (np. blaszany). W 3 roku życia dziecko opanowuje przyimki i przysłówki – jako słowa oznaczające stosunki. Zaznacza się przejście od przyimków oznaczających stosunki konkretne (głównie przestrzenne, np. **na** stole), do oznaczających stosunki logiczne (np. przez ciebie = z twojego powodu). W zakresie spójników zaznacza się przejście od spójników parataktycznych, oznaczających współrzędność (i, a), do hipotaktycznych, oznaczających różnego rodzaju zależności (bo, aby, żeby).

Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się szybciej nowych słów od osób, które uważają za wiarygodne (Jaswal, Neely 2006), przy czym osoby dorosłe są przez dzieci spostrzegane jako informatorzy bardziej wiarygodni niż dzieci (Ceci, Ross, Toglia 1987).

W wieku przedszkolnym dziecko samo tworzy wiele nowych słów, tzw. neologizmów, korzystając z reguł gramatyki języka ojczystego. Zdaniem Kornela Czukowskiego (1962), dziecko między 3 a 5 rokiem życia występuje w roli „genialnego lingwisty", tworząc wiele własnych nazw obiektów i zjawisk w sytuacji, gdy nie zna ich nazw właściwych. Po tym okresie tendencja do spontanicznego tworzenia neologizmów zanika, choć dzieci chętnie uczestniczą w zabawach polegających na tworzeniu nowych słów przez analogię do już znanych (Chmura-Klekotowa 1964). Tworzenie nowych słów odbywa się zgodnie z następującymi regułami: (1) produktywności (wybierane są formy preferowane w danym języku, np. do tworzenia zdrobnień nazw rodzaju męskiego stosowany jest sufiks *-ek*); (2) przejrzystości semantycznej (szukanie form jasno wyrażających znaczenie, np. do tworzenia nazw czynności związanych z wydobywaniem czegoś stosowany jest prefiks *wy-*); (3) regularyzacji (używanie form regularnych, typowych dla danego języka; Clark 1981).

Warto zwrócić uwagę na to, jak pamięć słownictwa jest zorganizowana. Do 5 roku życia dzieci przechowują słowa w pamięci według zasady tematycznej i fonologicznej, po 5 roku zaś dominująca staje się zasada semantyczna (według różnych relacji: przeciwieństwa, równoważności, nadrzędności vs. podrzędności), a więc od tej pory dzieci przechowują

w pamięci słowa podobnie jak dorośli (Tyler, Marlsen-Wilson 1981).

Gramatykalizacja. Początek gramatykalizacji przypada na połowę trzeciego roku życia. Dzieci w wieku 3 lat i 6 miesięcy (3;6) opanowują większość reguł gramatycznych i stosują je także do wyjątków. Błędy takie stanowią ważny wskaźnik opanowania reguł gramatycznych i są przejawem zjawiska zwanego hiperregularyzacją (*overregularization*). W okresie między 3 a 6 rokiem życia dzieci tworzą bardziej złożone formy gramatyczne i popełniają wiele błędów (Przetacznikowa 1967). Między 4 a 5 rokiem życia budują zdania złożone, coraz bardziej podobne do tych, jakich używają dorośli. Wśród struktur współrzędnie złożonych najczęściej pojawiają się struktury łączne, budowane za pomocą spójnika *i* (np. „Gospodyni robi takie kółeczka z ciasta i z tych kółeczek robi się chleb" – 4;6)[8] oraz struktury przeciwstawne, tworzone przy użyciu spójnika *a* (np. „Ty będziesz nauczycielką, a my będziemy z Tenią chodziły do szkoły" – 3;6). Wśród zdań podrzędnie złożonych dominują zdania przyczynowe (np. „Nic nie będę jadł, bo jestem śpiący i zmęczony" – 4;1). W 5 roku życia większość dzieci mówi płynnie w języku ojczystym, choć nie opanowuje jeszcze języka w pełni.

Świadomość metajęzykowa. W okresie średniego dzieciństwa rozwija się językowa świadomość. Dzieci przejawiają zaciekawienie tym, jak funkcjonują słowa; zwracają uwagę na formę gramatyczną słowa i jej związek ze znaczeniem, dostrzegają błędy w wypowiedziach innych osób oraz rozumieją coraz lepiej, czym jest słowo. Badania Berthoud-Papandropoulou (1978) wykazały, że pięciolatki uważają, że słowami są tylko rzeczowniki odnoszące się do konkretnych przedmiotów, a dopiero siedmiolatki są skłonne uznać za słowa rzeczowniki o treści abstrakcyjnej, a także słowa z innych kategorii gramatycznych niosące ważne treści, a więc czasowniki, przymiotniki, przysłówki. Natomiast badania pod kierunkiem Karmiloff-Smith wykazały, że między 4 a 5 rokiem życia dzieci są zdolne do przypisywania statusu słowa wszystkim słowom bez względu na kategorię gramatyczną (Karmiloff-Smith i in. 1996).

Kompetencja narracyjna. Pod koniec 3 roku życia można zaobserwować początki dziecięcych narracji występujące w formie komentowania działań w czasie zabawy oraz monologów przed zaśnięciem. Zdaniem Nelson (1989), przejawy te dowodzą przetwarzania dziecięcych doświadczeń, zanim zostaną one zapisane w pamięci. Tak powstają struktury poznawcze zwane **skryptami**, które zachowują aspekty struktury doświadczanych zdarzeń (np. jedzenia obiadu w restauracji) takie jak czas, przestrzeń, ruch, przyczynowość. Narracje małych dzieci są słabo uchwytne, fragmentaryczne. Stanowią one bogate źródło wiedzy na temat umysłu dziecka. Okazją do rozwijania umiejętności opowiadania są zabawy tematyczne, w których dzieci często zastępują konkretne działania opowiadaniem.

W okresie przedszkolnym wzrasta świadomość cech opowiadania: starsze dzieci przedszkolne odróżniają opowiadanie od opisu. Wiążą opowiadanie z przedstawianiem działania opartego na celu, uwzględniającym pojawienie się przeszkód i zakończenie historii. Doskonali się i bogaci struktura opowiadania: z wiekiem rośnie liczba epizodów wiązanych w sposób przyczynowo-skutkowy (Stein 1988; Stein, Liwag 1997); z czasem opowiadania obejmują wszystkie elementy strukturalne (wprowadzenie, streszczenie, charakterystyki przestrzenne, czasowe, społeczne, psychologiczne przedstawianych zdarzeń i bohaterów, zakończenie, morał) oraz posiadają wyraźną kompozycję.

Trudność sprawia dzieciom wprowadzanie do akcji nowych bohaterów oraz budowanie ich psychologicznych charakterystyk. Rozumienie i tworzenie opowiadań zależy nie tylko od wiedzy dziecka na temat rzeczywistości materialnej, ale również od wiedzy na temat kontaktów międzyludzkich, właściwości i oczekiwań ludzi, celów i wartości, które motywują ich do działania. W narracji splata się bowiem pejzaż akcji dotyczący zmian w rzeczywistości fizycznej (*landscape of action*) z pejzażem świadomości bohaterów opowiadania i samego opowiadającego (*lanscape of consciousness*) (Bruner 1986; Bokus 1991, 2000). Kompetencja narracyjna wymaga ponadto wiedzy o specyficznych cechach wypowiedzi narracyjnej: sposobach rozpoczynania i kończenia opowiadania, zaznaczania następstwa zdarzeń, powiązań między nimi itd. Kompetencja narracyjna rozwija się intensywnie między 7 a 10 rokiem życia. Odgrywa ważną rolę zarówno w życiu dziecka, jak i dorosłego, opowiedzenie bowiem własnej historii jest sposobem na zrozumienie własnego doświadczenia, odkrycie jego sensu, a ponadto stanowi środek porozumiewania się z innymi.

Dzieci opowiadają przede wszystkim o zdarzeniach codziennych, a liczba opowiadań o niecodzien-

[8] Przykłady wypowiedzi dzieci pochodzą z prowadzonego przez Przetacznikową dzienniczka mowy jej synka Jasia.

Blok rozszerzający 8.3. **Badania nad linią i polem narracji**

Narracja, zdaniem współczesnych badaczy, ma często charakter konwersacyjny (Polanyi 1985); jest współtworzona przez partnerów interakcji w sytuacjach takich jak towarzyska rozmowa czy wizyta u lekarza. Zmiany rozwojowe w zakresie współtworzenia narracji przez dzieci między 3 a 6 rokiem życia były przedmiotem badań Barbary Bokus (1991). Autorka stawiała przed dziećmi zadanie opowiedzenia historyjki obrazkowej; dzieci w wieku 3–6 lat tworzyły zarówno mononarracje, jak i występowały w roli współautorów narracji tworzonej z rówieśnikiem. Okazało się, że struktury tekstów monologowych i współtworzonych przez dzieci 3–4-letnie nie różnią się, natomiast różnice takie stają się wyraźne u dzieci starszych, na korzyść tekstów współtworzonych. Okazało się także, że w dialogowych tekstach młodszych dzieci, w porównaniu z tekstami monologowymi, pole narracji było bardziej rozbudowane. Oznacza to, że dzieci wprowadzały wiele sytuacji odniesienia, powiązanych w wymiarze czasu i przestrzeni. Z kolei w tekstach współtworzonych przez dzieci starsze, linia narracji była bardziej rozbudowana niż w ich tekstach monologowych. Oznacza to, że dzieci potrafiły przedstawiać w opowiadaniu ciąg następujących po sobie zmian w rzeczywistości, o której była mowa w dyskursie narracyjnym. Wraz z wiekiem współnarratorów (3–6 lat) zmieniała się pragmatyka współdziałania w procesie tworzenia wspólnego tekstu narracyjnego. U dzieci młodszych obserwowano wyraźne zróżnicowanie wkładów inicjatora dyskursu, który wprowadzał nowe sytuacje odniesienia, oraz kontynuatora dyskursu, który przeprowadzał operacje na wypowiedziach partnera. W starszym wieku przedszkolnym następowało równoważenie wkładów partnerów dyskursu. W każdym wieku obserwowano pewną przewagę inicjatora w rozwijaniu linii narracji i przewagę kontynuatora w rozbudowywaniu pola narracji. Rozbudowywanie pola narracji w przypadku młodszych dzieci nie wpływa na rozwijanie linii narracji, natomiast taki efekt obserwuje się w przypadku dzieci starszych, kiedy to rozbudowywanie pola narracji otwiera nowe możliwości rozwijania linii narracji. Wraz z wiekiem rośnie pozycja kontynuatora dyskursu, który przejmuje kontrolę nad kolejnością zabierania głosu przez partnerów dyskursu; w przypadku dzieci młodszych rolę taką pełni inicjator dyskursu. Zdaniem Bokus, sytuacja interakcji przy współtworzeniu dyskursu stwarza okazję do ćwiczenia różnych ról ważnych dla prowadzenia dialogu: inicjatora, kontynuatora, słuchacza, kontrolera.

nych zdarzeniach wzrasta między 3 a 4 rokiem życia. Starsze dzieci podejmują tematy fikcyjne, znane z literatury, telewizji lub będące wynikiem dziecięcego fantazjowania. Ich opowiadania najczęściej stanowią modyfikacje znanych bajek (60%), część dzieci tworzy własne oryginalne opowieści (25%), a tylko niektóre (15%) odtwarzają w całości usłyszane historie.

Badacze (Applebee 1978) wskazują na związek kompetencji narracyjnej z rozwojem myślenia. Między 2 a 5 rokiem życia dzieci przechodzą od przedstawiania zbioru niepowiązanych ze sobą zdarzeń do prawdziwej narracji. Dopiero u progu rozwoju myślenia pojęciowego możliwe staje się tworzenie właściwych narracji, w których zdarzenia są zintegrowane i związane z celem działań bohatera.

Kluczową rolę w rozwijaniu narracyjnej kompetencji dziecka odgrywają początkowo rodzice, a później także nauczyciele. Dorośli mogą zachęcać dzieci do opowiadania, czytając im i opowiadając historie, słuchając opowiadań dziecka, budując z dzieckiem opowiadanie na temat zdarzenia, w którym wspólnie uczestniczyli, zachęcając do samodzielnego czytania opowiadań i wreszcie proponując spisywanie własnych historii. W ten sposób kompetencja narracyjna staje się podstawą rozwijania piśmienności.

Kompetencje konwersacyjne. W okresie średniego dzieciństwa doskonali się umiejętność prowadzenia konwersacji. Wraz z umiejętnością uwzględniania punktu widzenia odbiorcy, wypowiedzi egocentryczne (echolalie, monologowanie) są zastępowane przez społeczne formy wypowiedzi (np. pytania, prośby, rozkazy, zaprzeczenia)[9]. Dziecko uczy się słuchać i analizować wypowiedzi partnera, choć nie zawsze potrafi odnaleźć w nich istotne informacje, oraz uczy się modyfikować swoje komunikaty w zależności od potrzeb odbiorcy. Poznaje zwroty językowe służące nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji. Młodsze dzieci prowadzą rozmowy złożone z luźno powiązanych replik – z łatwością uczestniczą w konwersacji nieuwarunkowanej tematem. Ich wypowiedzi zależą od partnera rozmowy (Shugar 1982): w kontaktach z rówieśnikiem częściej zabierają głos, a ich wypowiedzi są dłuższe, bardziej konsekwentne i zróżnicowane niż w kontaktach z dorosłym. W rozmowach z dorosłym większą aktywność wykazują dziewczynki i dzieci starsze, wkraczając w działanie partnera; rzadko natomiast występują działania wspólne. Dzieci młodsze i chłopcy włączają dorosłego w działanie własne. W diadach rówieśniczych młodsze dzieci starają się również włączyć partnera w działanie własne, a starsze potrafią także dostosować działanie własne do działań partnera. Podstawą interakcji

[9] Formy wypowiedzi egocentrycznych i społecznych przytoczono za: Piaget (2005).

rówieśniczej w wieku przedszkolnym jest wspólne działanie, przy czym w przypadku dzieci starszych większą rolę zaczyna odgrywać dialog służący inicjowaniu i koordynowaniu działań partnerów interakcji. Dzieci młodsze rozmawiają o aktualnym działaniu własnym i zdarzeniach sytuacyjnych, starsze zaś podejmują rozmowy na temat wspólnego działania oraz tematy pozasytuacyjne (obejrzany film, przeczytane opowiadania, wycieczka).

Szczególną rolę w rozmowie odgrywają pytania: służą nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu, a także realizowaniu celu rozmowy, jakim jest zdobycie informacji. Tendencja do zadawania pytań jest wyraźna w okresie dzieciństwa, a szczególnie wyraźnie zaznacza się między 4 a 5 rokiem życia. Okres ten nazywany jest **wiekiem pytań** (Szuman 1939; Piaget 1966b, 2005). Wówczas najczęściej stawiane są pytania, których źródłem jest obserwowanie przez dziecko rozmaitych przedmiotów, zjawisk, zdarzeń czy też ich obrazowych przedstawień (obrazki, filmy). Pytania dotyczące organizowania doświadczenia na podstawie własnego działania pojawiają się już u dzieci w wieku 3 lat i 6 miesięcy (3;6). Z kolei pytania zmierzające do uzyskania wyjaśnienia i uporządkowania wiedzy o świecie pojawiają się coraz częściej aż do 5 roku życia, kiedy to ich liczba zaczyna spadać (Ligęza 1982).

Sprawności konwersacyjne dzieci u progu szkoły są jeszcze niewielkie. Dzieci zdobyły pewne umiejętności w zakresie zachowania się wobec partnera podczas rozmowy, starają się mówić na temat, nie przerywać mówiącemu, być grzecznym w rozmowie, a więc np. nie odmawiać wprost. Nie potrafią natomiast jeszcze korzystać z języka jako narzędzia konwersacji, a ich wypowiedzi są często niejasne i nieekonomiczne (Kielar-Turska 1989).

8.4. ROZWÓJ EMOCJONALNY

Zmiany rozwojowe w tej sferze dotyczą ekspresji emocji (rozumienia i stosowania zarówno niewerbalnych, jak i werbalnych wyrazów emocji), kontroli oznak własnych stanów emocjonalnych, orientacji w zakresie przyczyn emocji własnych i cudzych. Rozwój emocjonalny może zachodzić jedynie w sytuacjach społecznych, w kontaktach z innymi, we wspólnym działaniu i dyskursie. Miejscem, gdzie dzieci uczą się, co myśleć o swoich emocjach i jak je wyrażać, jest rodzina.

Do ekspresji emocji używane są we wczesnej fazie rozwoju środki niewerbalne (Parkinson 1999), stanowiące podstawę interakcji dziecka z innymi osobami. Rozwojowe osiągnięcia w zakresie ekspresji emocji związane są z opanowaniem nazw emocji, co pozwala na różnicowanie własnych przeżyć oraz komunikowanie ich innym (Semin i in. 2002). Zdolność i skłonność do mówienia o emocjach zwiększa się w wieku przedszkolnym (Dunn 1998). Znaczące zmiany w rozumieniu i używaniu językowych okre-

Tabela. 8.1. Rozwojowe różnicowanie językowego wyrażania przeżyć (oprac. własne)

Okres rozwojowy	Językowa ekspresja emocji (na podstawie literatury)
2 rok życia	Dziecko potrafi powiedzieć, czego się boi, co je cieszy (Przetacznikowa 1967); pojawiają się pierwsze nazwy emocji (Bretherton, Beeghly 1982).
3 i 4 rok życia	W słowniku dzieci 2- i 4-letnich 6,6% nazw czynności stanowią nazwy stanów i przeżyć (Szuman 1968b); zaznacza się wzrost zdolności i skłonności dziecka do mówienia o własnych emocjach oraz refleksji nad nimi (Dunn 1998); dzieci mówią o swoich pragnieniach i preferencjach (Bartsch, Wellman 1995); rozumieją 125 nazw emocji (Bretherton, Beeghly 1982); czterolatki są w stanie różnicować źródła emocji ze względu na potrzeby i wymagania poszczególnych osób (Dunn, Hughes 1998).
5 i 6 rok życia	W wypowiedziach dzieci dominują czasownikowe określenia emocji (Zarembina 1977; Kielar-Turska 2006a); dzieci sprawnie dekodują nazwy emocji (Saarni 1988); częściej używają nazw emocji pozytywnych (Tatala 2000); nie potrafią przekształcać gramatycznej formy określenia emocji (np. radość – radosny, radośnie; Kielar-Turska 2006a); podają definicje funkcjonalne i opisowe emocji (Górecka-Mostowicz 2005); mówią o przyczynach emocji oraz o sposobach radzenia sobie z emocjami.
Późne dzieciństwo	Wzrasta liczba określeń emocji pozytywnych; o emocjach pozytywnych mówią częściej dziewczynki (Camaioni 1997); wzrasta liczba określeń emocji negatywnych (Kopeć 2000; Kielar-Turska 2006a); w wypowiedziach coraz częściej pojawiają się rzeczownikowe określenia emocji (Kielar-Turska 2006a).

Blok rozszerzający 8.4. **Etapy w rozwoju rozumienia emocji (na podst.: Pons, Harris, de Rosnay 2004)**

- Etap I (w wieku 5 lat): rozumienie publicznych aspektów emocji (rozumienie ekspresji emocji oraz zewnętrznych przyczyn emocji).
- Etap II (w wieku 7 lat): rozumienie mentalnej natury emocji (rozumienie ich związku z pragnieniami i przekonaniami oraz różnicy między emocjami rzeczywistymi a okazywanymi).
- Etap III (w wieku 9–11 lat): rozumienie refleksyjnej natury emocji (rozumienie regułowania emocji, moralnych przyczyn emocji oraz rozumienie emocji mieszanych).

śleń emocji zachodzą między 5 a 7 rokiem życia; zaznacza się wyraźna korelacja między rozumieniem nazw emocji a spontanicznym używaniem ich w sytuacjach komunikacyjnych (Kielar-Turska 2006a).

Starsze dzieci w wieku przedszkolnym lepiej identyfikują emocje niż dzieci młodsze. Najłatwiejsza do identyfikacji jest radość, a następnie, kolejno, smutek, złość, strach (Denham, Couchoud 1990; Górecka-Mostowicz 2005), trudniejsze – ciekawość, wstręt, pycha (Górecka-Mostowicz 2005), a bardzo trudne – zaskoczenie (Putko 2003). Identyfikacja emocji przez wskazywanie jest łatwiejsza niż przez nazywanie (Denham, Couchoud 1990). Rozumienie emocji u dzieci w przedziale 3–11 lat rozwija się z wiekiem (Pons i in. 2003; Pons, Harris, de Rosnay 2004). Dzieci w wieku przedszkolnym radzą sobie z rozpoznawaniem i nazywaniem emocji; z nazywaniem emocji radzi sobie większość czterolatków (Cutting, Dunn 1999). Ponadto dzieci dobrze rozumieją emocje oparte na wspomnieniach. Mają natomiast trudności z regulowaniem emocji i rozumieniem emocji mieszanych.

Dzieci 3-letnie są w stanie przewidzieć, jaka będzie emocjonalna reakcja człowieka na zdarzenie przykre i przyjemne (Wellman, Woolley 1990), a także stan emocjonalny osoby, której pragnienie zostanie lub nie zostanie zrealizowane (Leslie, Knobe, Cohen 2006). Dzieci 3-letnie uważają, że skutki czyichś działań mają intencjonalny charakter, natomiast dzieci 5-letnie łączą z działaniami intencjonalnymi jedynie skutki negatywne, skutki zaś pozytywne uważają za wynik działań nieintencjonalnych (Leslie, Knobe, Cohen 2006). Wiedza o emocjach koreluje przede wszystkim ze sprawnościami językowymi i poznawczymi, w tym z rozumieniem fałszywych przekonań (Cutting, Dunn 1999).

W wieku przedszkolnym dzieci są zdolne do określenia przyczyn takich emocji jak radość, smutek, złość; podają zarówno przyczyny społeczne, jak i niespołeczne, a w przypadku strachu – fantastyczne. W wyjaśnianiu przyczyn emocji dzieci coraz częściej wraz z wiekiem odwołują się do stanów mentalnych (Dunn, Hughes 2002). Potrafią również podać przyczyny emocji przeżywanych przez rodziców oraz opisać reakcje rodziców na przejawy przeżyć emocjonalnych dzieci (Rudkowska 2006).

Dzieci w wieku przedszkolnym opanowują reguły ekspresji emocji i nabywają umiejętności zaradczych, dzięki czemu mogą manipulować uczuciami innych osób, udając odpowiednie własne przeżycia (Lazarus 1991). Obserwacyjne badania Saarni (1984) dzieci w wieku 6–10 lat wykazały, że młodsze nie potrafiły ukryć swoich emocji, choć niektóre (zwłaszcza dziewczynki) próbowały to robić. Dzieci w wieku przedszkolnym jeszcze nie są świadome różnicy między tym, co czują, a tym, co okazują. Dopiero około 6 roku życia dostrzegają różnicę między uczuciami przeżywanymi a ujawnianymi (Harris 1989).

Dla rozwoju rozumienia i wyrażania emocji przez dziecko istotne znaczenie mają interakcje społeczne z matką, a zwłaszcza jej rozmowy z dzieckiem (Raikes, Thompson 2006; De Rosney, Hughes 2006), emocjonalny język matki (Denham, Zoller, Couchoud 2009), sprawność językowa dziecka (Cutting, Dunn 2006) oraz jego rozwój poznawczy (Dunn 1998; Harris 1989). Matki i rodzeństwo rozmawiają częściej o emocjach z dziewczynkami (Dunn i in. 1991). Chłopcy są szczególnie wrażliwi na negatywne reakcje matek w odpowiedzi na przejawiane przez nich emocje (Denham, Zoller, Couchoud 2009).

Zauważane w wieku przedszkolnym zmiany rozwojowe w sferze emocji pozwalają określić kierunek tych zmian. Dzięki wzbogacaniu słownictwa oraz gramatycznemu i semantycznemu różnicowaniu określeń emocji, poszerzają się możliwości językowego wyrażania emocji. Obserwuje się postęp w rozumieniu werbalnych i niewerbalnych wyrazów emocji. Obok zewnętrznych przyczyn emocji, dzieci coraz częściej zwracają uwagę na przyczyny mentalne. Rozumieją rolę emocji oraz korzystają z tej wiedzy, kontrolując własne emocje w kontaktach z innymi. Obserwowane zmiany są powiązane z innymi sferami rozwoju: poznawczą (zwłaszcza z teorią umysłu), językową (opanowaniem nazw emocji), społeczną (kontrolowaniem emocji w relacjach z innymi).

8.5. ROZWÓJ SPOŁECZNY

Kompetencje społeczne przejawia się w zdolności osiągania celów społecznych, angażowaniu się w złożone interakcje społeczne, nawiązywaniu i utrzymywaniu przyjaźni, włączaniu się w grupę i zdobywaniu akceptacji rówieśników (Denham 1998; Eisenberg, Fabes 1992). Kluczowym momentem dla rozwoju kompetencji społecznych jest wiek przedszkolny; problemy społeczne występujące w tym okresie utrzymują się w okresach późniejszych (Winsler i in. 2000). Dzieci w wieku przedszkolnym, które mają kłopoty z komunikowaniem swoich potrzeb, rozpoznawaniem podstawowych emocji i znajdowaniem rozwiązań konfliktów interpersonalnych mają też w późniejszym okresie większe trudności z nawiązywaniem relacji z innymi i w mniejszym stopniu korzystają ze stwarzanych przez szkołę warunków edukacyjnych (Kaiser i in. 2000; Parker, Gottman 1989).

Ważną umiejętnością jest rozwiązywanie problemów społecznych, które wymaga takich umiejętności jak: przetwarzanie informacji społecznych, podejmowanie cudzej perspektywy, rozważanie alternatywnych planów działania, przewidywanie społecznych konsekwencji działania oraz ocenę wyników działania. Obserwacyjne badania dzieci w wieku od 3 lat i 6 miesięcy do 4 lat i 6 miesięcy (3;6–4;6) (Krasnor, Rubin 2009) wykazały, że najczęściej celem ich działania jest wywołanie cudzego działania, nawiązanie kontaktu, uzyskanie informacji czy zwrócenie czyjejś uwagi. Dzieci kierują swoje działania najczęściej do rówieśników własnej płci; stosują strategie w formie dyrektyw lub orientowania partnera; wykazują wytrwałość w dążeniu do celu (w 50% przypadków prób nieudanych ponawiają próby) oraz elastyczność (w 80% przypadków prób nieudanych zmieniają strategię). Autorkom udało się ustalić relacje między podejmowanymi przez dzieci celami a strategiami prowadzącymi lub nie do celu. Na przykład, aby wywołać działanie partnera, dzieci stosują takie strategie jak zawołania, pytania, przyłączanie się, a w celu otrzymania informacji uruchamiają strategie takie jak dyrektywy, sugestie i pytania.

Kontakty z rówieśnikami – relacje przyjacielskie. W wieku przedszkolnym tworzą się pierwsze dziecięce przyjaźnie. Przyjaciel jest wyróżniany jako partner zabawy; przyjaciele dzielą się zabawkami; do przyjaciela częściej niż do innych kierowane są prośby, pozdrowienia; przyjaciele częściej przebywają ze sobą, rozmawiają, patrzą na siebie. Badania Selmana (1980), prowadzone metodą kliniczną Piageta, pozwoliły odkryć genezę dziecięcej przyjaźni, ustalić przyczyny konfliktów między przyjaciółmi i sposoby ich rozwiązywania, a także przyczyny rozpadania się przyjaźni. Ponadto Selman ustalił stadia rozwoju przyjaźni w okresie od 5 roku życia do dorosłości. Stwierdził, że wczesne przyjaźnie cechuje tymczasowość, zwracanie uwagi na zewnętrzne przyczyny konfliktu i próby rozwiązywania go w płaszczyźnie fizycznej (np. wycofywanie się z sytuacji konfliktowej i przejście do innej formy aktywności). Przyczyny tego stanu rzeczy upatruje się w nieumiejętności przyjmowania cudzej perspektywy. Badania (Gershman, Hayes 1983) wykazały jednak, że wiele przyjaźni w okresie średniego dzieciństwa cechuje wzajemność partnerów i niezależność od zewnętrznych uwarunkowań. Zdaniem Dunn i Cutting (2009), relacje przyjacielskie tworzone w wieku przedszkolnym wykazują znaczną stałość w czasie i mogą stanowić cenne źródło wsparcia w trudnych sytuacjach; stanowią kontekst wspomagający rozwój społeczny i moralny. Howes (1996) uważa, że również reprezentacja przyjaźni i przyjaciela formowana jest w wieku przedszkolnym i stanowi bazę dla dalszego jej rozwoju w wieku późniejszym. Tezę, iż jakość przyjaźni w wieku przedszkolnym jest predyktorem przyjaźni w wieku szkolnym, potwierdzają badania Dunn, Cutting, Fisher (2002), wskazujące na związek między doświadczaniem przyjaźni (przyjmowanie perspektywy emocjonalnej, rozumienie przyczyn emocji, rozumienie fałszywych przekonań) w przedszkolu a wartościowaniem przyjaźni w wieku szkolnym. Dla kształtowania się kontaktów przyjacielskich znaczenie mają: wspólna zabawa w udawanie, kiedy to dochodzi do podzielania przestrzeni wyobrażanej, co wiąże się z pewnym rodzajem intymności; podzielanie i przeżywanie pozytywnych emocji w kontakcie oraz porozumiewanie się, nawet nieudane. Z przyjaźnią dodatnio korelują takie charakterystyki dziecka jak: posiadanie teorii umysłu, rozumienie emocji, sprawność językowa i poznawcza, ujemnie zaś – niektóre cechy temperamentu (nieśmiałość, nadaktywność; Dunn, Cutting 2009).

Dzieci odrzucane przez rówieśników i nieposiadające stałych relacji przyjacielskich osiągają niskie wyniki w zadaniach badających rozumienie fałszywych przekonań oraz słabo radzą sobie z odróżnianiem kłamstwa od pomyłki. Posiadanie przyjaciela wpływa pozytywnie na osiąganie wyników w wymienionych sferach, zarówno w przypadku dzieci popularnych, jak i odrzucanych przez grupę (Peterson, Siegal 2002).

Oprócz kontaktów z realnymi przyjaciółmi, dziecko może pozostawać w relacji z przyjacielem wymyślonym. Taki przyjaciel pojawia się, gdy dziecko jest samotne, brak mu towarzyszy zabaw lub potrzebuje wsparcia, którego nie otrzymuje w rzeczywistości. W przekonaniu dzieci, relacja z wymyślonym przyjacielem jest równie ważna albo ważniejsza niż z realną osobą (Mauro 1991; za: Gleason 2002), a ich oczekiwania wobec wymyślonych i realnych przyjaciół są podobne (Gleason 2002). Posiadanie wymyślonego przyjaciela może mieć pozytywne skutki w postaci wyższych wyników w testach społeczno-poznawczych (Taylor, Carlson 1997), większej skłonności do współpracy z dorosłymi i rówieśnikami (Singer, Singer 1990).

Kontakty w rodzinie. Zdaniem wielu badaczy, ważną grupę socjalizacyjną, zwłaszcza we wcześniejszych fazach ontogenezy, stanowi rodzeństwo. W kontaktach z rodzeństwem dziecko doświadcza wielu, niekiedy sprzecznych czy ambiwalentnych, uczuć; otrzymuje wsparcie w trudnych sytuacjach rodzinnych, takich jak np. rozwód rodziców. Trudne relacje z rodzeństwem idą w parze z depresją, zachowaniami antyspołecznymi (Dunn i in. 1994; Bank, Patterson, Reid 1996; Epkins, Dedmon 1999). Wraz z wiekiem obserwuje się stopniowy spadek doświadczanych przeżyć w kontaktach z rodzeństwem (Buhrmester, Furman 1990) oraz różnice płciowe: siostry są spostrzegane jako cieplejsze w kontaktach i rzadziej popadają w konflikty niż bracia. W rodzinach pełnych stwierdzono ujemną korelację między pozytywnymi doświadczeniami w relacjach z rodzeństwem a problemami z zachowaniem, natomiast w rodzinach zrekonstruowanych korelacja ta była dodatnia (Deater-Deckard, Dunn, Lussier 2002). Pozytywna relacja z rodzeństwem pełni funkcję ochronną przed doświadczaniem negatywnych skutków przykrych zdarzeń życiowych (Gass, Jenkins, Dunn 2007).

Prospołeczne i negatywne zachowania społeczne. Zachowania empatyczne, udzielanie pomocy, dzielenie się i współdziałanie uważane są za **zachowania prospołeczne**; są one korzystne dla innych, a nie bezpośrednio dla osoby czyniącej dobro. Zgodnie z Hoffmana (1975) koncepcją empatii, wzrost zdolności poznawczych pozwala dziecku rozumieć siebie w relacji z innymi. Dzieci 3–4-letnie są bardziej skłonne reagować prospołecznie na zmartwienia dzieci, z którymi weszły w relacje koleżeńskie, niż na kłopoty innych (Farver, Branstetter 1994). Starsze dzieci są zdolne do empatyzowania z osobami nieznanymi, a także z postaciami fikcyjnymi (postaciami z filmów i bajek). W kształtowaniu prospołecznych zachowań dziecka ważną rolę odgrywają takie oddziaływania wychowawcze jak: przekazywanie wzorów postępowania, uruchamiające proces modelowania, oraz indukcja, polegająca na podawaniu wyjaśnień odwołujących się do dziecięcej ambicji (Eisenberg 1992).

Oprócz zachowań prospołecznych obserwuje się negatywne zachowania społeczne, takie jak agresja i brak posłuszeństwa. U dzieci w wieku przedszkolnym obserwuje się dwie formy agresji[10]: instrumentalną i wrogą. **Agresja instrumentalna** (*instrumental aggression*) występuje w dążeniu do osiągania czegoś upragnionego – przedmiotu, miejsca; wywołuje takie zachowania jak popychanie czy uderzanie. Z kolei **agresja wroga** (*hostile aggression*), nazywana także agresją zorientowaną na osobę, jest obliczona na sprawianie przykrości innej osobie, zarówno przez odwet, jak i sposób ustalenia dominacji. Starsze dzieci w wieku przedszkolnym są w stanie rozpoznać agresję wrogą, polegającą na rozmyślnym zadaniu komuś bólu. Agresja instrumentalna zanika w toku rozwoju, w miarę jak dziecko uczy się zachowywać kompromisowo w kontaktach z innymi. Bójki o przedmiot zanikają między 3 a 6 rokiem życia, natomiast nasilają się formy agresji werbalnej: obrażanie, grożenie. Agresja wroga wzrasta między 4 a 7 rokiem życia (Shantz 1987). Podobnie zachowują się dzieci obu płci. Chłopcy są jednak bardziej agresywni niż dziewczynki, co zaznacza się w wielu kulturach. Są bardziej skłonni bić się, popychać, obrażać, grozić pobiciem (Crick, Grotpeter 1995). Zachowania agresywne chłopców nasilają się stale z wiekiem, u dziewczynek zaś zachowania agresywne początkowo zmniejszają się (do 2 roku), a potem nieznacznie rosną (Legault, Strayer 1990). Różnice płciowe w tym zakresie wyjaśniane są bądź to większą aktywnością fizyczną chłopców, bądź to wzmacnianiem stereotypu płci przez odmienne zachowania rodziców (Fagot, Leinbach 1989).

Badania podłużne wykazują, że dziecięca agresja jest jednym z najlepszych predyktorów niedostosowania w późniejszym okresie. Chłopcy wykazują agresję bezpośrednią (*overt*), która wyrządza szkodę przez działanie fizyczne, dla dziewczynek zaś cha-

[10] Przez agresję rozumie się działanie, które jest podejmowane z intencją szkodzenia innym. Pojawia się w rozwoju wówczas, gdy dziecko zaczyna rozumieć, że jego zachowanie może być przyczyną zmartwień innych osób, a jednocześnie wie, co może osiągnąć ukazując, że jest zmartwione (Maccoby 1980).



Rycina 8.3. Przejaw agresji instrumentalnej w zachowaniu 4-letnich dziewczynek (fot. za: Franus 1975, s. 73)

rakterystyczna jest agresja pośrednia (*relational*), która niszczy relacje społeczne (wykluczanie, plotki). Zachowania agresywne dzieci w wieku 3–5 lat dostrzegane są zarówno przez rówieśników, jak i przez nauczycieli i rzetelnie oceniane (Crick, Casas, Mosher 2009). Wymienione formy agresji występują u wszystkich dzieci bez względu na wiek i związane są z odrzuceniem przez rówieśników, brakiem akceptacji z ich strony oraz ujemnie skorelowane z zachowaniami prospołecznymi. Obie formy agresji są związane z oznakami nieprzystosowania społecznego, choć nieco w innym zakresie u dziewczynek niż u chłopców. W przypadku chłopców zaobserwowano korelację dodatnią między agresją pośrednią a akceptacją przez rówieśników tej samej płci, co być może wynika z uzyskania przez dziecko statusu dziecka „kontrowersyjnego", lubianego przez jednych, a odrzucanego przez innych. Ponadto agresja u chłopców może prowadzić do osiągnięcia wysokiego statusu społecznego.

Badania Pellegrini i in. (2007) dotyczące zachowania dzieci w wieku od 3 do 5 lat na terenie przedszkola wykazały, że wielość zachowań agresywnych zmniejsza się w ciągu roku szkolnego, co uwarunkowane jest prowadzonym w tym środowisku procesem socjalizacji. Zachowania agresywne są częściej kierowane wobec osób tej samej płci. Do rozstrzygnięcia konfliktu częściej prowadzi interwencja dorosłego niż pogodzenie się zwaśnionych stron z ich własnej inicjatywy. Wygrywanie w sytuacji konfliktowej koresponduje z kooperacją, agresją, utrzymywaniem kontaktu wzrokowego oraz wzrostem dziecka. Na uwagę zasługuje współwystępowanie agresji i kooperacji, co wskazuje na jednoczesne angażowanie się dzieci w wieku przedszkolnym w różne zachowania społeczne.

Dunn i Huges (2001) prowadziły badania nad relacjami dzieci 4- i 6-letnich, sprawiających trudności (*hard-to-manage*) i niesprawiających trudności, podczas zabaw w udawanie. Okazało się, że tematyka zabaw dzieci trudnych wiązała się z agresją, natomiast dzieci niesprawiające trudności podejmowały zabawy związane z magią. Podejmowanie zabaw o tematyce agresywnej wiązało się z gorszym działaniem funkcji zarządzających. Stwierdzono także istotną korelację ujemną między angażowaniem się w wieku 4 lat w zabawę o tematyce negatywnej a rozumowaniem moralnym w 6 roku życia.

8.6. DZIECIĘCA MORALNOŚĆ

Rozwój moralny współwystępuje z rozwojem w innych sferach, a mianowicie w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Jego początek wiąże się z poznaniem reguł obowiązujących w grupie społecznej, odróżnianiem dobra od zła oraz doświadczaniem poczucia winy i wstydu. Postępuje w kierunku od podporządkowania się nakazom i zakazom dorosłych do zachowania zgodnego z normami społecznymi.

W wieku przedszkolnym dziecko pozostaje pod wpływem nakazów i zakazów dorosłych. Początkowo respektuje je, by uniknąć kary; stara się być posłuszne osobom, które mają nad nim władzę. Starsze dzieci traktują podporządkowanie się nakazom jako instrument do uzyskania nagrody. Zgodnie z koncepcją Piageta (1967), moralność dziecka oparta jest na posłuszeństwie; dziecko podporządkowuje się normom narzucanym przez dorosłych, których obdarza szacunkiem. To właśnie szacunek wywołuje jednostronne wartościowanie i prowadzi do moralności polegającej na niewolniczym dostosowaniu się do narzuconych przez innych reguł, do **moralności heteronomicznej**. Wówczas dziecko kieruje się zasadami **realizmu moralnego**. Uważa zatem, że należy postępować zgodnie z literą, a nie duchem prawa i że żadne odstępstwa od reguły nie są dopuszczalne. Takie traktowanie reguł może prowadzić do nielogicznych zachowań. Na przykład, zgodnie z regułą: „nie należy innemu dziecku zabierać zabawek", nie odbiera młodszemu bratu nożyczek, które wziął do zabawy, mimo że brat może zrobić sobie krzywdę. Ponadto, dla dziecka liczy się wymiar materialny czynu, a nie intencja jego sprawcy. Badania Piageta nad ocenami moralnymi prowadzone metodą prezentowania historyjek z poleceniem oceny zachowania bohaterów wykazały, że dzieci uważały za gorsze stłuczenie przez nieuwagę 11 filiżanek niż rozbicie jednej filiżanki w sytuacji, kiedy bohater chciał skraść konfitury. Dziecko uważa, że każde

zachowanie naruszające regułę winno być ukarane, a wielkość kary powinna być dostosowana do wielkości wyrządzonej szkody materialnej. Kara zaś powinna mieć formę sankcji ekspiacyjnej, prowadzącej do odpokutowania za niezgodne z regułą zachowanie. Zdaniem Kohlberga (1984b), mamy w tym przypadku do czynienia z przedkonwencjonalnym poziomem rozwoju moralnego.

Blok rozszerzający 8.5. **Historyjki piagetowskie do badania ocen moralnych**

A. Pewien mały chłopiec imieniem Janek jest w swoim pokoju. Wołają go na obiad. Wchodzi do jadalni. Ale za drzwiami stało krzesło. Na krześle była taca, a na tej tacy piętnaście filiżanek. Janek nie mógł wiedzieć, że to wszystko znajduje się za drzwiami. Wchodzi: drzwi trącają tacę i buch – piętnaście filiżanek się tłucze.
B. Był sobie pewien chłopczyk, który nazywał się Henryk. Pewnego dnia, kiedy mama wyszła, chciał wziąć konfitury z szafy. Wszedł na krzesło i wyciągnął rękę. Ale konfitury stały za wysoko i nie mógł ich dosięgnąć. Kiedy próbował je wziąć, potrącił filiżankę. Filiżanka spadła i potłukła się.

Pytania zadawane dziecku:
Zrozumiałeś dobrze te historyjki? Co zrobił ten pierwszy chłopiec? A ten drugi? Dlaczego ten pierwszy potłukł filiżanki? A drugi? Czy jeden z nich jest gorszy niż drugi? Kogo ukarałbyś surowiej, gdybyś był tatusiem?

Rozwój moralny wiąże się także z odróżnianiem dobra od zła. Wewnętrznym przewodnikiem w tym zakresie jest sumienie. Jest ono zbiorem norm i wartości, w które człowiek wierzy i do których chce dostosować swoje postępowanie. Początki kształtowania się sumienia związane są z poczuciem normy, które można obserwować już u dzieci 2-letnich: dziecko odróżnia przedmiot o wyglądzie zgodnym z przyjętą „normą" od przedmiotu uszkodzonego. Potrafi także odróżnić to co dobre, tzn. akceptowane przez rodziców, od tego, co przez rodziców nieakceptowane, czyli złe. Swoje złe, nieakceptowane przez dorosłych zachowania często przypisuje innym: zwierzętom, zabawkom lub postaciom wyimaginowanym. Od około 4 roku życia dzieci zaczynają odczuwać wewnętrzny powściąg, choć nie rozumieją jeszcze istoty nakazów i zakazów. Istotną rolę odgrywa w tym względzie rozumienie przeżyć innych osób, a także rozwój takich uczuć jak poczucie winy (skutek negatywnej oceny własnego zachowania) i wstydu (reakcja na negatywną ocenę innych osób).

8.7. OSOBOWOŚĆ DZIECKA

Specyficzny dla danej jednostki wzorzec temperamentu, emocji, zdolności intelektualnych rozwija się głównie w jej kontaktach z rodziną i rówieśnikami. W średnim dzieciństwie ujawniają się takie charakterystyki osobowościowe jak: skąpstwo, uległość, chęć podobania się innym. Rozwój osobowości dzieci postępuje równocześnie z ich rozwojem społecznym, emocjonalnym i poznawczym.

Identyfikacja płci. Procesem, który odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu się osobowości jest socjalizujący proces identyfikacji. To dzięki temu procesowi dziecko próbuje widzieć, czuć i działać jak znaczące osoby w jego otoczeniu. Proces ten pozwala jednostce spostrzegać siebie w kategoriach społecznych – w kontekście rodziny, grupy sąsiedzkiej, religijnej, narodowej, a przede wszystkim w grupie wyznaczonej przez płeć.

Proces ustalania tożsamości płciowej przypada właśnie na wiek przedszkolny. Zagadnieniu temu psychologowie rozwojowi poświęcili wiele uwagi, wskazując na takie procesy leżące u podstawy identyfikacji z płcią jak: różnicowanie i integracja (Freud), obserwacja i naśladowanie (Bandura), poznanie (Kohlberg) czy też kombinacja wymienionych procesów. Zgodnie z koncepcją Freuda, dzieci już w 1 roku życia są w stanie rozpoznawać obiekty podobne do siebie – proces ten nazywa pierwotną identyfikacją (*primary identification*). Wtórna identyfikacja (*secondary identification*) występuje po 3 roku życia jako usiłowanie upodobnienia się do modela. Małe dziewczynki zaczynają identyfikować się z matką, natomiast chłopcy z ojcem.

Zdaniem Bandury, chłopcy obserwują i naśladują chłopięce zachowania, ponieważ są za nie nagradzani, podczas gdy dziewczynki są nagradzane za zachowania dziewczęce. Z kolei Kohlberg dowodzi, że pojęcie roli płciowej jest wynikiem strukturowania własnego doświadczenia, a nie biernego treningu społecznego. Od początku okresu przedszkolnego dzieci spędzają większość czasu z rówieśnikami tej samej płci (Maccoby 1998), co zostało potwierdzone w badaniach międzykulturowych (Whiting, Edwards 1973). Zjawisko to związane jest z przygotowywaniem dzieci do pełnienia dorosłych ról zróżnicowanych płciowo (Pellegrini i in. 2007).

Zdolność do samokontroli. W wieku przedszkolnym rozwija się zdolność do samokontroli, czyli działania zgodnie z oczekiwaniami autorytetów, nawet w sytuacji braku zewnętrznej kontroli. Samokontrola ma złożony charakter i obejmuje: kontrolę poznawczą, motoryczną, odraczanie gratyfikacji oraz utrzymywanie uwagi (Cantor, Kihlstrom 1987). Badania McCabe i Brooks-Gunn (2007), którymi objęto dzieci w wieku od 3 do 5 lat, wykazały, że pięciolatki cechuje wyższy poziom samokontroli niż dzieci 3–4-letnie. W zadaniu badającym odraczanie gratyfikacji, pokusie podglądania pakowanego przez eksperymentatora za plecami dziecka prezentu nie potrafiło oprzeć się 56% trzylatków, 37% czterolatków i tylko 17% pięciolatków. Ponadto rzadziej pokusie podglądania ulegały dziewczynki. Stwierdzono także pogorszenie się umiejętności samoregulacji w sytuacji realizowania zadania w grupie rówieśniczej; w takiej sytuacji zanikają także różnice związane z wiekiem i płcią. Osiągnięciem rozwojowym jest zdolność do powstrzymywania się od natychmiastowego reagowania na pobudzenia i planowanie działania.

Maccoby (1980) wyróżnia cztery rodzaje powstrzymywania się, których opanowanie zapewnia samokontrolę, mianowicie: powstrzymywanie się od (1) natychmiastowego działania, (2) ujawniania emocji, (3) szybkiego wyprowadzania wniosków oraz (4) dokonywania wyborów bez rozważenia sytuacji.

Małe dzieci nie potrafią powstrzymać się od działania pod wpływem bezpośrednio działających bodźców. Dopiero w 4 roku życia zaczynają świadomie kontrolować intensywność swoich emocji. Młodsze dzieci w sytuacji rozwiązywania jakiegoś zadania (np. polegającego na wyborze figury podobnej do modelu, spośród wielu podanych), odpowiadają szybko, bez namysłu i zwykle popełniają błędy, podczas gdy starsze dzieci powoli zapoznają się z sytuacją, analizują warunki zadania i dzięki temu polepszają swoje wyniki (Messer 1976). Badania Gardnera i Rogoff (1990) wykazały, że dzieci w 3 roku życia nie zwracają uwagi na ograniczenia zadań i dlatego ich nie rozwiązują, natomiast w 4–6 roku zaczynają planować swoje działania, chociaż zwykle nadal nie odnoszą sukcesu. Między 5 a 10 rokiem życia wzrasta rozwaga w odpowiadaniu na pytania, co powoduje wydłużenie czasu odpowiedzi (Salkind, Nelson 1980).

Dzieci przedszkolne mają kłopoty z odraczaniem gratyfikacji. Dopiero pod koniec późnego dzieciństwa posiadają wiedzę o tym, że często lepiej jest zrezygnować z natychmiastowego uzyskania małej nagrody na rzecz osiągnięcia większej, chociaż odległej w czasie. Na przykład, w sytuacji wyboru między zjedzeniem małego cukierka natychmiast lub dużego, ale następnego dnia, dzieci przedszkolne w większości preferowały natychmiastowe otrzymanie małego cukierka, dzieci zaś w 12 roku życia zwykle oczekiwały na większy (Mischel 1968).

Można zatem stwierdzić, iż zdolność do samokontroli zaczyna rozwijać się między 3 a 6 rokiem życia. Stopniowo dzieci stają się zdolne do planowania swoich działań, działają systematycznie, są w stanie dostosować się do próśb i zaleceń rodziców czy nauczycieli oraz do kulturowych norm, bez konieczności zewnętrznej kontroli. Od 5 roku życia obserwuje się przejawy wrażliwości na krytykę oraz różne postawy wobec niepowodzeń: postawę mistrzowską, kiedy porażka traktowana jest jako chwilowe niepowodzenie możliwe do przezwyciężenia, oraz postawa bezradności jako wyraz własnej beznadziejności, niemożliwości przezwyciężenia porażki (Smiley, Dweck 1994).

Rozwój obrazu własnej osoby. Dzieci wchodzą w okres średniego dzieciństwa ze świadomością własnej odrębności. Możliwości poznawcze rozwijające się w wieku przedszkolnym pozwalają im zastanowić się nad sobą samym. Zaczyna się rozwijać obraz własnej osoby – jako zestaw przekonań o swoich własnych cechach. **Obraz własnej osoby** nosi cechy wynikające z typu dziecięcego myślenia: jest bardzo konkretny. Składają się nań: imię, posiadane rzeczy, codzienne zachowania (Keller, Ford, Meecham 1978). Już dzieci w wieku 3 lat i 6 miesięcy (3;6) próbują opisywać siebie, uwzględniając swoje przekonania, emocje i cechy (Eder 1989). Nie odwołują się jednak jeszcze w samoopisie do takich określeń jak np. pomocny, przyjazny czy prawdomówny. Odróżnianie siebie od innych, zaczynające się już we wczesnym dzieciństwie, wyraża się m.in. w używaniu zaimków dzierżawczych „mój" i „twój". W interakcjach z rówieśnikami dzieci używają zaimka „mój" do określenia obiektów, które, jak uważają, do nich należą (Levine 1983). W sytuacjach konfliktów rówieśniczych używanie określenia „to moje" jest nie tyle wyrazem samolubstwa dziecka, ile znakiem wytyczania granic między „ja" a „inni", a więc jest przejawem rozwoju osobowości. Odróżnienie siebie od innych pozwala małym dzieciom zarówno współdziałać ze sobą w zabawie, jak i rozwiązywać konflikty.

Dla rozwoju obrazu własnej osoby ważne jest również odróżnianie działań intencjonalnych od przypadkowych. Już dzieci w 2 roku życia potrafią

zapowiadać czynności, które wykonają. Odróżniają zamierzone działania własne od takich, które są od nich niezależne, zdarzyły się przypadkowo, co pozwala im na obronę siebie (np. „to nie ja zrobiłem"). Około 3 roku życia stosują to rozróżnienie w odniesieniu do działań innych osób. Jednocześnie podają informacje służące stwierdzeniu intencjonalności działania, np. zwracają uwagę na zgodność zapowiedzi działania z samym działaniem, koncentrują uwagę na działaniu, wskazują wpływ czynników zewnętrznych (np. próśb, poleceń). Umiejętność odróżniania zachowań zamierzonych od przypadkowych pozwala właściwie oceniać negatywne zachowanie innego dziecka – jako przypadkowe lub jako agresywne. Warto zauważyć, że dzieci bardzo agresywne mają trudności z diagnozowaniem intencji zachowań innych osób; dostrzegają wrogie motywy nawet w sytuacji działań niezamierzonych (Quiggle i in. 1992). Dzieci te wymagają specjalnej pomocy w interpretacji zachowania innych osób.

W wieku przedszkolnym kształtuje się również samoocena, czyli zespół sądów oceniających samego siebie. Samoocena zajmuje szczególne miejsce w rozwoju obrazu własnej osoby, powoduje, iż sądy opisowe na swój temat utrwalają się. Warto zaznaczyć, że dzieci przed 7 rokiem życia nie różnicują kompetencji w poszczególnych dziedzinach aktywności. Często oceniają swoje zdolności bardzo wysoko, nie doceniając stopnia trudności rozwiązywanych zadań (Harter 1990).

Badania podłużne wykazują, że większość cech osobowości jest względnie stabilna (Roberts, DelVecchio 2000) i pozwala na przewidywanie określonych konsekwencji w dorosłości[11]. Do takich cech należą agresywność i wycofanie. Badania podłużne *Dunadin Study* wykazały, że dzieci charakteryzujące się w wieku przedszkolnym niską kontrolą temperamentalną, w wieku 26 lat cechowała wyższa negatywna emocjonalność, niższa ugodowość, niższa otwartość na doświadczenie, wyższa neurotyczność. Z kolei dzieci w wieku przedszkolnym wycofane w nieznanych sytuacjach i w środowisku społecznie oceniającym, w dorosłości charakteryzowała niższa pozytywna emocjonalność i niższa ekstrawertywność. Podobne dane przyniosły podłużne badania Asendorpf i współpracowników (Asendorpf, Denissen, van Aken 2008): dzieci, które w wieku 4–6 lat były zdiagnozowane jako wycofane, w 23 roku życia nadal były wycofane, podejmowały później role rodzinne i zawodowe, dzieci zaś zdiagnozowane jako agresywne, w młodości częściej popadały w konflikty, miały gorsze osiągnięcia edukacyjne i częściej wchodziły w konflikt z prawem.

[11] Na temat stabilności i ciągłości zmian rozwojowych zob. podrozdz. 2.1.2.

8.3. FORMY AKTYWNOŚCI

Rytm aktywności zmienia się między 4–5 a 10–11 rokiem życia. W wieku przedszkolnym związany jest w dużej mierze z rytmem zajęć, a dopiero po 11 roku życia zaczyna być związany z rytmem biologicznym człowieka (Janvier, Testu 2007). W wieku przedszkolnym dominującą formą aktywności jest zabawa; dziecko chętnie uczy się, a także uczestniczy w pracach domowych dorosłych.

Zabawa. Na wiek przedszkolny przypada intensywny rozwój zabawy. Dziecko podejmuje zabawę z naturalnych skłonności; jak twierdzi Claparede: dziecko jest po to, aby się bawić. Zarazem zabawa w istotnej mierze kreuje dziecko. Od dzieciństwa do starości pierwiastek ludyczny przenika wszystkie dziedziny ludzkiej aktywności. Można je sklasyfikować według kryterium społecznego, wyróżniając za Parten zabawy samotne, równoległe, wspólne oraz zespołowe, związane z kooperacją uczestników zabawy. Wiek przedszkolny to okres zabaw wspólnych oraz zabaw ze współdziałaniem. Ze względu na rodzaj aktywności i używane materiały, wyróżnia się: zabawy ruchowe (ze skakanką, z piłką), konstrukcyjne (budowanie z klocków, różnego rodzaju mas), tematyczne, zwane także zabawami w role (w dom, w lekarza) oraz gry dydaktyczne (gry planszowe, komputerowe). Wszystkie te rodzaje zabaw można obserwować u współczesnych dzieci, choć najczęściej podejmowane są gry komputerowe, podczas gdy dla dzieci z lat siedemdziesiątych XX wieku charakterystyczne były zabawy konstrukcyjne i tematyczne, a dla dzieci okresu międzywojennego – zabawy ruchowe ze śpiewem (Kielar-Turska 1999b).

W wieku przedszkolnym obserwuje się spontaniczne zabawy społeczne, zabawy ze współdziałaniem, jak określała je Parten (1932). Zabawy te składają się z następujących po sobie niedosłownych zachowań, spójnych z niedosłownymi zachowaniami partnera (Garvey 2009). Niedosłowność zachowań przejawia się w przerysowaniu lub zminimalizowaniu gestów. Taka zabawa wymaga pewnych zdolności, mianowicie: odróżniania zabawy od rzeczywistości, przestrzegania reguł zachowania zgodnie z przyjętą

rolą, podzielania wyobrażeń i współdziałania w tworzeniu tematu. W zabawach społecznych dzieci mają możliwość kontrolowania środowiska fizycznego oraz zachowania innych osób. Obserwacyjne badania Garvey spontanicznych zabaw dzieci w wieku 3, 4 i 5 lat pozwalają sądzić, że bardziej zaawansowana struktura rytualnych interakcji zabawowych zapewnia podstawę rozwoju bardziej wyspecjalizowanych, już nierytualnych, typów konwersacji.

Na wiek przedszkolny przypada intensywny rozwój zabaw symbolicznych. Zabawa symboliczna rozwija się biorąc początek z prostszych form aktywności dziecka i zawsze zakłada zastępowanie jednych przedmiotów drugimi, a więc rozumienie relacji znaczący–znaczony. Rekwizyt w zabawie otrzymuje nowe znaczenie. Początkowo widać pewne podobieństwo między zastępującym a zastępowanym obiektem, z czasem zaś prawie wszystko może zastępować realny przedmiot.

Zabawa symboliczna służy ćwiczeniu wyobraźni. Zdaniem Piageta (1962), to dziecko asymiluje w zabawie świat do swojego *ego*, a nie dostosowuje swoje pomysły do rzeczywistości. W rozwoju zabawy dziecięcej Piaget wyróżnił dwa stadia, a w ramach każdego z nich kilka podstadiów.

W **stadium I** (1–4 rok życia) dokonuje się: (1) projekcja symbolicznych schematów na nowe obiekty; (2) rozdział między indeksami a działaniami oraz (3) kombinacja symboli. Projekcja symbolicznych schematów (podstadium 1) na nowe obiekty przyjmuje początkowo formę projekcji schematów znanych, a następnie schematów naśladowczych. W pierwszej formie chodzi o reprodukowanie przez dziecko na niby własnych działań w odniesieniu do nowych obiektów (dziecko może najpierw udawać płacz lalki, potem płacz misia i innych zabawek, a wreszcie płacz buta). W przypadku drugiej formy chodzi o zastosowanie schematów działań zaobserwowanych u innych osób w odniesieniu do nowych obiektów. Piaget podaje, że jego córeczka Jacqueline udawała czyszczenie podłogi za pomocą muszelki, naśladując czynności zaobserwowane u gosposi. Z czasem (podstadium 2) działania dziecka stają się coraz bardziej odróżnicowane od tego, co oznaczają – gest staje się coraz bardziej niezależny od rekwizytu. Najpierw mamy do czynienia z prostą identyfikacją jednego obiektu w drugim, jak np. identyfikowanie przez dziecko działania „biegnie koń" w posuwaniu palcem po stole. Takie proste identyfikacje można obserwować już w 2 roku życia dziecka. W tym okresie występują także gry imitacyjne. Piaget (1962) opisuje zabawę Jacqueline (w wieku 1 roku i 10 miesięcy) w chowanego z nieobecnym kuzynem. W zabawie tej dziewczynka udawała, że jest kuzynem. Takie zabawy mogą stawać się z czasem coraz bardziej złożone. Przejawia się w nich wyobraźnia reprodukcyjna i elementy indeksacji. Kiedy dziecko zaczyna zastępować rzeczywiste sceny wyobrażonymi, mamy do czynienia z kombinacją symboli (podstadium 3). Dzieci mogą wytwarzać całe sceny i tworzyć nowe postacie.

W **stadium II** (4–7 rok życia) zabawa symboliczna staje się uporządkowana; w zabawie następuje odtwarzanie rzeczywistości, a role uczestników dopełniają się nawzajem. Zabawy takie są stopniowo wypierane przez gry z regułami. W zabawach symbolicznych dzieci używają wielu przedmiotów, które zastępują właściwe i pozwalają różnicować między elementami oznaczanymi a oznaczającymi. Stopniowo aktywność symboliczna dziecka oddziela się od gestu i działania z przedmiotami. Coraz bardziej wiąże się z przyjmowaniem ról i związanych z nimi reguł. Dziecko poznaje zatem w zabawie nie tylko właściwości obiektów, które stanowią podstawę do ustalania ich zastępników znaczeniowych, ale także świat społeczny: role, wartości, tradycje, zwyczaje. Wyrazem zdobywanej przez dziecko orientacji w tym zakresie jest budowanie w wyobraźni swoich światów, czego przejawem są zabawy w dom, w gospodarstwo, w miasta czy nawet kraje. W zabawach dzieci poznają różne role społeczne (rodzinne, zawodowe), które jednocześnie są związane z płcią, co pomaga dziecku w zdobywaniu tożsamości płciowej. Szczególną rolę odgrywają zabawy z zabawkami do przytulania. Zabawy te mają znaczenie dla emocjonalnego rozwoju dziecka – „przytulanki" pomagają dziecku przejść od emocjonalnego kontaktu z matką do emocjonalnej autonomii. Niekiedy rolę taką pełnią wyimaginowani towarzysze zabaw.

Uczenie się. Uważa się, że dzieci w wieku przedszkolnym są zainteresowane poznawaniem świata i lubią się uczyć. Wygotski (1971) pisał wprost: „przedszkolak lubi myśleć" i zalecał w tym okresie **uczenie się spontaniczno-reaktywne**, które związane jest z proponowaniem dziecku takiego programu, jaki wydałby się mu interesujący. Badania Patrick i współpracowników (2008) wykazały, że chłopcy w wieku przedszkolnym wykazują w większości (72%) pozytywne nastawienie do uczenia się i uważają, że uczenie się jest łatwe i przyjemne. Pozostałe dzieci bądź to uważają uczenie się za zadanie trudne, w którym nie są dobre, bądź też nie lubią się uczyć, choć uważają uczenie się za zadanie

łatwe. Okazało się, że dzieci o nieadaptacyjnych wzorcach uczenia się doświadczają mniejszej liczby wspierających interakcji z nauczycielem w porównaniu z dziećmi, które wykazują optymistyczny profil motywacyjny.

W wieku przedszkolnym obserwuje się rozwój zdolności do uczenia się, wzrasta zdolność do zachowania się według planu, w sposób strategiczny i zorganizowany, polepsza się sprawność i plastyczność w zgraniu myślenia i działania, możliwe staje się teoretyczne planowanie i podejmowanie decyzji.

Rysunek jako forma ekspresji reprezentacji poznawczej. Rysunek łączy w sobie ikoniczne i symboliczne aspekty oznaczania. Ogólny trend rozwojowy prowadzi od bazgrot do symboli graficznych. **Bazgroty** dziecięce mają początkowo charakter nieprzedstawiający i są wynikiem pozostawiania śladów ołówka na papierze. Bazgroty przedstawiające pojawiają się wówczas, gdy dziecko potrafi rysować proste kształty geometryczne i ich kombinacje oraz traktować je jako graficzne symbole.

Zdaniem Golomb (1992), proste kształty stanowią wsporniki pamięci – pomagają w przypominaniu sobie, co dana reprezentacja graficzna przedstawia. W tym czasie ogólną funkcję symboliczną pełni głowonóg: kombinacja okręgu i linii prostych. Tej formy graficznej używa dziecko zarówno do przedstawiania postaci ludzi, jak i zwierząt. Także dzieci niewidome od urodzenia, rysując człowieka, używają kombinacji okręgu i linii prostych[12].

Zestawiając proste kształty, dzieci rysują to, co wiedzą o danym obiekcie. Ich rysunki są ikonicznymi symbolami, które przypominają elementy rzeczywistości. Czasem, gdy dziecko doskonali przedstawianie trójwymiarowych przestrzeni na dwuwymiarowej kartce i koordynuje różne punkty widzenia jakiegoś obiektu, zaczyna przedstawiać na rysunku to, co widzi.

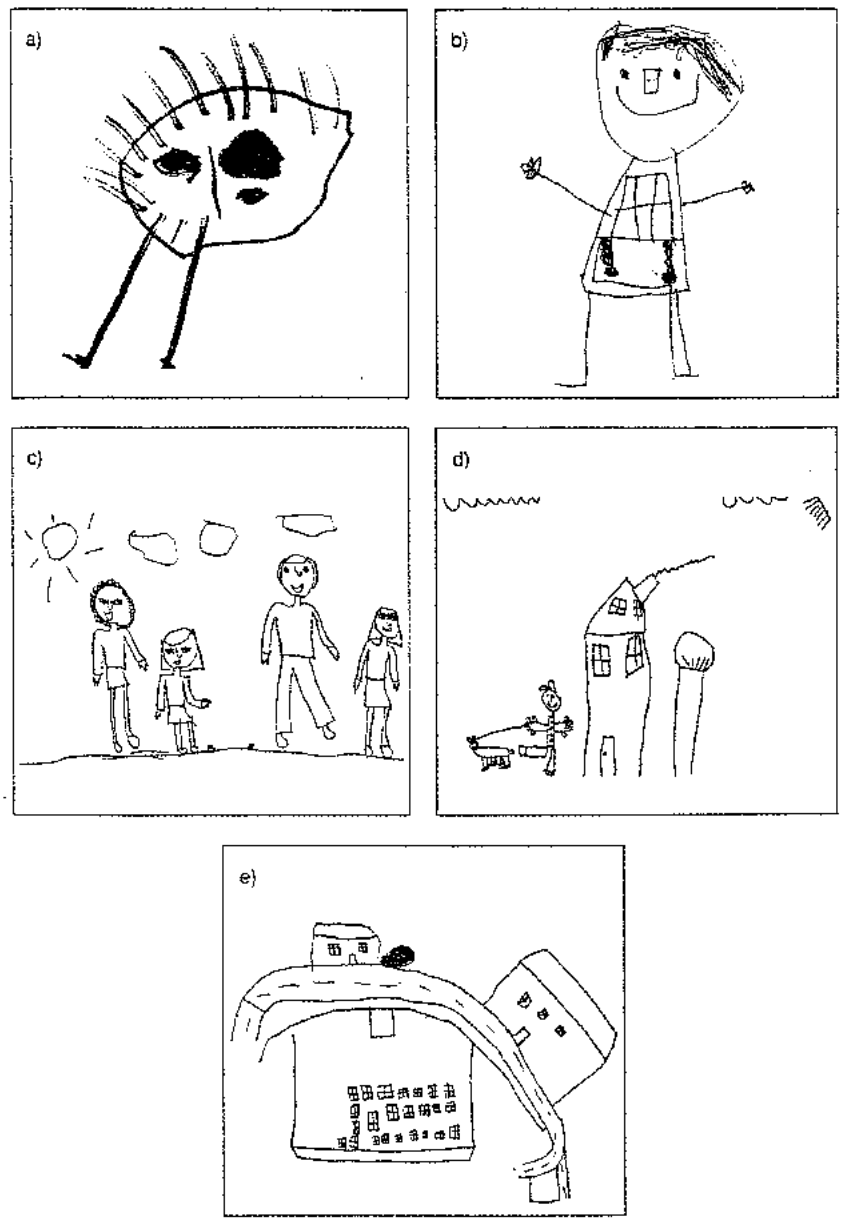
W okresie bazgrot dziecko ćwiczy sprawność manualną pozwalającą na pozostawianie śladów ołówka na papierze oraz rozwija umiejętność symbolicznego przedstawiania obiektów i zjawisk. Okres ten kończy, zdaniem Wallona i Cambier (Wallon, Cambier, Engelhart 1993), wypracowanie systemu ekspresji graficznej.

W okresie średniego dzieciństwa dokonuje się rozwój symbolicznego przedstawiania rzeczywistości w rysunku. Okres ten badacze określają za pomocą następujących terminów: idioplastyka, realizm intelektualny, okres schematu. Należy zwrócić uwagę na następujące cechy dziecięcych rysunków w wieku przedszkolnym:

1) organizowanie się języka graficznego, co znajduje wyraz w przestrzeganiu reguł składniowych dotyczących ułożenia elementów w pionie i poziomie, porządkowania przestrzeni na osi góra–dół oraz łączenia elementów (Wallon, Cambier, Engelhart 1993);
2) symboliczne ujmowanie formy, co wyraża się w znajdowaniu typowych form dla przedstawiania danej kategorii, np. człowieka, domu, drzewa (Szuman 1990);
3) oderwanie się od uwarunkowań percepcyjnych i przedstawianie wiedzy o rzeczywistości. Rysunki dziecięce tego okresu cechuje wzorcowość (dziecko uwydatnia w rysunku najistotniejsze cechy rysowanego obiektu), przejrzystość (dziecko rysuje to, co wie, ignorując granice świata wizualnego) oraz przekształcanie rysowanych obiektów (dziecko dokonuje przekształceń, by przedstawić trójwymiarowe obiekty na dwuwymiarowej płaszczyźnie; Luquet 1967; Szuman 1990);
4) zaznaczanie subiektywnego stosunku do przedstawianego obiektu – dla dziecięcych rysunków charakterystyczne są przekształcenia afektywne (Szuman 1990);
5) trudności w przedstawianiu trójwymiarowej przestrzeni na dwuwymiarowej płaszczyźnie kartki; problem ten dzieci rozwiązują stosując, kolejno w rozwoju, układ pasowy, układ topograficzny, układ kulisowy;
6) zaznaczanie się zależności rysunku od kontekstu kulturowego.

W badaniach nad dziecięcymi rysunkami zwrócono uwagę na przedstawianie tematów znanych oraz charakterystycznych dla danej kultury (Dennis 1960; Adler 1989). Adler (1989) przeprowadziła badania w 29 krajach, proponując dzieciom w wieku od 5 do 12 lat narysowanie sceny z drzewem owocowym. Analiza 4314 rysunków potwierdziła hipotezę głoszącą, że dzieci w tym wieku rysują znane obiekty – w istocie badane dzieci rysowały znane drzewa owocowe i znane sceny. Potwierdzenie znalazła również hipoteza na temat kulturowego uwarunkowania rysunku: dzieci zaznaczały w rysunkach szczegóły charakterystyczne dla społeczności, w której żyły (rodzaj czynności wykonywanych przez przedstawiane postacie, rodzaj ubioru itp.).

[12] Warto zaznaczyć, że nie od razu badacze dziecięcych rysunków zauważyli fazę bazgrot i traktowali ją jako istotną w rozwoju umiejętności rysowania (np. fazy takiej nie wyodrębniał Kerchensteiner).



Rycina 8.4. Zestaw rysunków dziecięcych przedstawiający trend rozwojowy: a) Głowonóg (Wojtuś, 3;6 lat); b) Schemat człowieka – prosty (Paweł, 4 lata); c) Schemat człowieka złożony (Ula, 5;6 lat); d) Poziome uporządkowanie przestrzeni na rysunku (Łukasz, 5;8 lat); e) Rysunek topologiczny (Ola, 6 lat); za: *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, t. 2, s. 104).

8.9. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA

1) Zmiany rozwojowe w sferze fizycznej nie są już tak intensywne jak w okresach poprzednich. Transformacjom podlega sylwetka dziecka: następuje jej wydłużanie się; rozrasta się twarzowa część mózgoczaszki.
2) Zmianom podlega funkcjonowanie mózgu: postępuje mielinizacja włókien nerwowych, produkcja chemicznych neuroprzekaźników, zwiększa się rola fal *theta*, postępuje synchronizacja różnych pól mózgu, co stanowi podstawę kontrolowania własnych zachowań oraz kierowania procesami psychicznymi.
3) Wzrasta sprawność motoryczna dziecka: doskonalą się sprawności już opanowane, stają się harmonijne i plastyczne, opanowywane są nowe sprawności. Zaznacza się potrzeba ruchu (głód ruchu) oraz zróżnicowanie płciowe w tym zakresie.
4) Poprawia się integracja sensomotoryczna, zwłaszcza oko-ruchowa, rozwija się wrażliwość w zakresie słuchu muzycznego i fonemowego. Zmiany te stanowią podstawę opanowywania sztuki czytania i pisania. Na okres ten przypada stadium preczytelnicze.

5) Rozwijają się funkcje zarządzające, umożliwiające kierowanie swoim działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany. Zdolność hamowania, przekierunkowywania uwagi oraz plastyczność poznawcza sprawiają, że dziecko staje się zdolne do podjęcia nauki szkolnej.
6) Zwiększa się zakres i trwałość zapamiętywania. Utrwalaniu śladów pamięciowych służą działania prestrategiczne (ekwiwalenty strategii pamięciowych) oraz strategia powtarzania.
7) Wyrazem organizacji informacji w pamięci jest tworzenie tematycznych struktur obiektów oraz skryptów jako reprezentacji zdarzeń. Dziecko buduje poznawczą reprezentację różnych dziedzin rzeczywistości; zdobyte informacje eksploatuje w kolejnych redeskrypcjach ich reprezentacji, przechodząc do wiedzy jawnej, zwerbalizowanej.
8) Materiałem myślenia są obrazy umysłowe (zwłaszcza reprodukcyjne) jako zarysowe i symboliczne formy kopii rzeczywistości. Zaznaczają się osiągnięcia w zakresie podstawowych czynności myślowych: szeregowania i klasyfikowania, co prowadzi do opanowania szeregowania systematycznego i klasyfikowania hierarchicznego, które stanowią podstawę budowania pojęć w następnym okresie rozwojowym. Dziecko wyzwala się z egocentryzmu w rozumowaniu. W ujmowaniu relacji zaznacza się przejście od postawy centracji do postawy decentracji.
9) Intensywne zmiany zachodzą w zakresie wnioskowania o wewnętrznych stanach innych osób na podstawie nieobserowalnych stanów umysłu. Dziecko odróżnia przekonania własne od przekonań innych osób; zdaje sobie sprawę, że przekonania mogą być prawdziwe lub fałszywe. Osiągnięcia te stanowią podstawę rozumienia zachowania bohaterów literackich i filmowych oraz rozumienia humoru i metafor.
10) Wzbogaca się słownictwo: dzieci uczą się nowych słów oraz same tworzą słowa (neologizmy) na podstawie znanych reguł gramatycznych. Rozwija się świadomość językowa. Doskonali się umiejętność opowiadania, prowadzenia rozmowy, zadawania pytań.
11) Zaznacza się coraz lepsze rozumienie i stosowanie zarówno niewerbalnych, jak i werbalnych wyrazów emocji. Dziecko zaczyna być zdolne do kontrolowania własnych stanów emocjonalnych w kontaktach z innymi. Coraz lepiej orientuje się w przyczynach emocji.
12) Dziecko zdobywa umiejętność nawiązywania kontaktu i oddziaływania na innych. Tworzą się pierwsze dziecięce przyjaźnie oparte na wspólnym działaniu. Pod wpływem socjalizacji rozwijają się zachowania prospołeczne, a jednocześnie zmniejszają się zachowania agresywne.
13) Moralność dziecięca oparta jest na posłuszeństwie wobec dorosłych i kierowaniu się zasadami realizmu moralnego. Budzi się sumienie, czego wyrazem jest odróżnianie dobra od zła, poczucie winy i wstydu.
14) Zmiany w dziedzinie osobowości dotyczą: ustalania się tożsamości płciowej, zdolności do samokontroli, wzbogacania się obrazu własnej osoby o przekonania, emocje oraz względnie stabilne cechy osobowości.
15) Intensywnie rozwija się podstawowa forma aktywności, jaką jest zabawa występująca w wielu różnych rodzajach. Szczególne znaczenie rozwojowe ma zabawa symboliczna, w której dochodzi do wytwarzania nowych postaci, obiektów i zdarzeń. Symboliczne przedstawianie rzeczywistości występuje także w formie rysunku. W wieku przedszkolnym wzrasta zdolność do uczenia się, czego wyrazem jest przechodzenie od uczenia spontanicznego do uczenia pod kierunkiem (reaktywnego).

Tabela 8.2. Charakterystyka dziecka w okresie średniego dzieciństwa

Sfera rozwoju	Początek okresu przedszkolnego	Koniec okresu przedszkolnego
Rozwój fizyczny	▫ powoli rośnie i przybiera na wadze ▫ ma wszystkie zęby mleczne ▫ w funkcjonowaniu jego mózgu większą rolę odgrywają fale *theta* (charakterystyczne dla snu) niż *alpha*	▫ ma proporcje ciała zbliżone do dorosłego: ciało wydłuża się; zwiększa się część twarzowa głowy ▫ stopniowo traci zęby mleczne; pojawiają się pierwsze zęby stałe ▫ w funkcjonowaniu mózgu wyrównuje się udział fal *theta* i *alpha* (charakterystycznych dla zaangażowanej uwagi)
Rozwój motoryczny	▫ biega, skacze, rzuca i chwyta piłkę w sposób skoordynowany	▫ jego ruchy są szybsze, bardziej wytrzymałe, płynne i harmonijne

Tabela 8.2. cd.

Sfera rozwoju	Początek okresu przedszkolnego	Koniec okresu przedszkolnego
	▫ galopuje, skacze na jednej nodze ▫ jeździ na trójkołowym rowerku ▫ jego ruchy narzędziowe (np. posługiwanie się ołówkiem, sczyorykiem) wskazują na usprawnienie koordynacji wzrokowo-ruchowej	▫ wykonuje wymagające precyzji ruchy narzędziowe, np. wiąże tasiemki, nawleka igłę, szyje, używa kredek, pędzli
Rozwój poznawczy	▫ różnicuje podstawowe barwy, rozpoznaje melodie, kopiuje koło ▫ w jego bogatej sferze wyobrażeń dominują wyobrażenia odtwórcze stanów, ruchów i transformacji obiektów ▫ rozumie przyczynowość w sytuacjach znanych ▫ klasyfikuje znane obiekty, tworząc kolekcje ▫ zapamiętuje doświadczenia związane z podobnymi sytuacjami, tworząc skrypty ▫ odróżnia przekonania na temat rzeczywistości od niej samej	▫ percepcyjnie różnicuje drobne formy, np. litery alfabetu; różnicuje odcienie barwne; imituje melodie, zachowując tonację i rytm; kopiuje trójkąt i litery (pismo lustrzane) ▫ potrafi oceniać stosunki przestrzenne z perspektywy własnej i innych osób ▫ jest wytrwałe i systematyczne w rozwiązywaniu zadań; potrafi hamować reakcje oraz planować działania ▫ w zapamiętywaniu stosuje strategię powtarzania ▫ liczy wprost i wspak; rozumie powiązanie liter i dźwięków ▫ szereguje systematycznie i klasyfikuje hierarchicznie; stosuje zasady semantyczne w grupowaniu ▫ w zabawach tematycznych wykorzystuje wyobrażenia reproduktywne i antycypacyjne ▫ odróżnia przekonania własne od cudzych oraz rozumie, że przekonania mogą być prawdziwe i fałszywe ▫ odróżnia rzeczywistość od fikcji w sytuacjach znanych, bliskich własnemu doświadczeniu
Sprawności językowe i komunikacyjne	▫ przy rozwiązywaniu trudnych zadań używa mowy skierowanej do siebie ▫ uświadamia sobie pewne istotne cechy języka pisanego ▫ wykazuje skłonność do nadmiernego przestrzegania reguł gramatycznych (zjawisko hiperregularyzacji) ▫ coraz lepiej rozumie znaczenia słów ▫ grupuje słowa według zasady tematycznej ▫ rozumie wiele kulturowo akceptowanych sposobów dostosowania mowy do wieku, płci, statusu społecznego rozmówcy ▫ wkracza w preczytelnicze stadium w rozwoju czytania	▫ rozumie ok. 10 tys. słów (słownik bierny), a używa do 5 tys. słów (słownik czynny) ▫ tworzy złożone formy gramatyczne ▫ grupuje słowa przynależne do tej samej kategorii semantycznej ▫ buduje definicje funkcjonalne i opisowe ▫ rozumie niektóre słowa wieloznaczne i metafory ▫ używa z sensem form gramatycznych przy tworzeniu nowych słów (neologizmów) ▫ odróżnia opowiadanie od innych form wypowiedzi ▫ jego opowiadania składają się z wielu epizodów; zawierają wszystkie elementy strukturalne opowiadania ▫ wkracza w stadium wstępnego czytania ▫ jest zdolne do przewidywania i rozumienia zachowań innych osób zarówno realnych, jak i fikcyjnych
Rozwój emocjonalny	▫ identyfikuje wyrazy mimiczne podstawowych emocji ▫ doświadcza emocji związanych z samoświadomością: wstydu, zakłopotania, poczucia winy, zazdrości, dumy ▫ zna nazwy podstawowych emocji ▫ orientuje się w zewnętrznych przyczynach emocji	▫ używa czasownikowych określeń emocji ▫ orientuje się w mentalnych przyczynach emocji ▫ potrafi opanować złość i strach ▫ boi się wytworów własnej wyobraźni ▫ manipuluje emocjami innych osób; kontroluje własne emocje w kontaktach z innymi
Rozwój społeczny	▫ jest zdolne do samoobsługi: je poprawnie i estetycznie; ubiera się z nieznaczną pomocą dorosłych; samodzielnie wykonuje czynności toaletowe, choć wymaga dopilnowania przez dorosłego	▫ jest zdolne do samoobsługi: samodzielnie ubiera się, wykonuje czynności toaletowe ▫ współdziała z innymi dziećmi w grupie; lubi dominować

Tabela 8.2. cd.

Sfera rozwoju	Początek okresu przedszkolnego	Koniec okresu przedszkolnego
	▫ wykazuje tendencję do wspólnej zabawy; coraz rzadziej zachowuje się niespołecznie ▫ nawiązuje pierwsze niestałe przyjaźnie ▫ rzadko przejawia agresję instrumentalną, natomiast częściej skłonne jest do podejmowania działań wyrażających agresję wrogą	▫ opanowuje wiele reguł zachowania; ▫ empatyzuje z osobami nieznanymi i fikcyjnymi ▫ przejawia agresję skierowaną na osobę
Rozwój moralny	▫ odróżnia reguły moralne od konwencji społecznych ▫ kieruje się normami narzuconymi przez dorosłych, aby uniknąć kary	▫ kieruje się zasadą realizmu moralnego; przestrzega norm, by uzyskać nagrodę ▫ opanowuje wiele istotnych reguł moralnych ▫ w ocenach moralnych zmierza do ukarania zachowania niezgodnego z regułą, proponując karę ekspiacyjną
Rozwój osobowości	▫ identyfikuje się z własną płcią	▫ ujmuje podstawy różnic płciowych ▫ ma wyraźną potrzebę osiągnięć ▫ jest wrażliwe na krytykę ▫ ma kłopoty z odraczaniem gratyfikacji ▫ w obrazie własnej osoby zaznacza posiadanie
Formy aktywności	▫ tworzy złożone budowle z klocków, piasku ▫ rysuje pierwsze przedstawienia osób ▫ podejmuje zabawy receptywne, np. ogląda obrazki, telewizję	▫ buduje złożone konstrukcjre ▫ układa puzzle ▫ rysuje bogate w szczegóły obrazki ▫ pisze swoje imię i niektóre krótkie wyrazy ▫ wiele czasu poświęca zabawom receptywnym: ogląda obrazki, książeczki, telewizję ▫ organizuje bogate w treść zabawy w role ▫ uczestniczy w uczeniu o charakterze spontaniczno-reaktywnym

SŁOWA KLUCZOWE

agresja instrumentalna – zachowanie siłowe, którego celem jest uzyskanie czegoś pożądanego.

agresja wroga – zachowanie, którego celem jest zadanie bólu lub wyrządzenie krzywdy.

bazgroty – pierwsze formy dziecięcych rysunków, składające się z linii otwartych i zamkniętych, będących wynikiem ćwiczenia sprawności ręki i używania narzędzia (ołówka). Najpierw pojawiają się bazgroty nieprzedstawiające, które stopniowo zastępowane są przez bazgroty przedstawiające; te drugie pełnią, w połączeniu z nazwą, funkcję symbolicznych zastępników.

decentracja – zdolność do ujmowania obiektu z wielu punktów widzenia.

egocentryzm bezpośredni – postawa wobec rzeczywistości przejawiająca się w takim ujmowaniu rzeczywistości, tj. wymiaru czasu, przestrzeni i przyczynowości, w którym dziecko traktuje siebie jako punkt odniesienia.

egocentryzm pośredni – sposób wyjaśniania pochodzenia różnych elementów rzeczywistości przyjmujący dziecko/człowieka za wzorzec (funkcjonowania rzeczy martwych – animizm; zachowania zwierząt – antropomorfizm) i sprawcę wszystkiego (człowiek jako stwórca – artyficjalizm).

ekwiwalenty strategii pamięciowych – działania służące opracowywaniu doświadczenia, takie jak: eksplorowanie, rysowanie, monologowanie, dialogi; nie są podejmowane świadomie w celu zapamiętania.

funkcje zarządzające – zespół wyższych funkcji poznawczych, które umożliwiają planowanie, inicjowanie i kierowanie nastawionym na cel działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany.

heteronomia moralna – właściwość działania polegająca na traktowaniu norm moralnych jako obcych, narzuconych i egzekwowanych przez dorosłych na mocy ich autorytetu.

klasyfikowanie – podstawowa czynność umysłowa polegająca na wykrywaniu podobieństw między elementami zbioru, dzieleniu zbioru na podzbiory oraz ustalaniu relacji między nimi. W rozwoju następuje transformacja postępująca w kierunku od tworzenia zbiorów figuratywnych, przez klasyfikowanie najpierw według jednego, a następnie według wielu kryteriów (tworzenie klas multiplikacyjnych), do klasyfikacji hierarchicznej.

myślenie kompleksowe – myślenie w fazie przejściowej między myśleniem synkretycznym a myśleniem pojęciowym, opierające się na cechach obiektywnych, ale niestałych i nie zawsze istotnych. W rozwoju następuje transformacja postępująca w kierunku od kompleksu skojarzeniowego, przez kompleks-kolekcję, kompleks łańcuchowy i kompleks dyfuzyjny, do kompleksu pseudopojęcia.

myślenie synkretyczne – wczesna forma myślenia, polegająca na globalnym ujmowaniu obiektu, przy jednocześnie zaznaczonym subiektywizmie.

obraz umysłowy – forma wiedzy o charakterze zinterioryzowanym, którą cechuje obrazowość, zarysowy charakter i symboliczność; przejawia się w postaci naśladownictwa odroczonego, gestów, rysunków, przedmiotów zastępczych i słów.

realizm moralny – sposób wyjaśniania i oceniania zachowań związanych z przestrzeganiem zasad moralnych, charakteryzujący się: zwracaniem uwagi na literę, a nie ducha reguły; nieuwzględnianiem intencji sprawcy i kontekstu czynu; preferowaniem kar ekspiacyjnych oraz opowiadaniem się za moralnością immanentną.

skrypt – model wewnętrzny typowej sekwencji działań i zdarzeń w jakimś znanym kontekście.

słuch fonematyczny – umiejętność identyfikowania i słuchowego rozróżniania dźwięków mowy (fonemów) i słów dzięki dostrzeganiu cech odróżniających jedną głoskę od drugiej, przy jednoczesnym utożsamianiu różnych wymówień i cech głoski.

stadium preczytelnicze – początkowe stadium opanowywania umiejętności czytania, kiedy dziecko udaje, że czyta, odtwarzając historie podczas oglądania znanej książeczki, nazywa litery alfabetu; niektóre dzieci opanowują w tym okresie technikę czytania w stopniu podstawowym.

strategie pamięciowe – techniki stosowane w celu zapamiętania; podstawowe techniki to: powtarzanie, grupowanie i elaboracja.

szeregowanie – czynność umysłowa polegająca na wykrywaniu różnic między elementami zbioru według kryterium wielkości; w rozwoju następuje transformacja postępująca od tworzenia małych szeregów, przez szeregowanie empiryczne (wykrywanie różnic między sąsiadującymi elementami), do systematycznego (wykrywanie różnic między danym elementem a pozostałymi w zbiorze).

teoria umysłu – intuicyjne rozumienie funkcjonowania umysłu własnego i innych osób, przejawiające się w przewidywaniu zachowań innych na podstawie nieobserwowalnych stanów umysłu, takich jak wyobrażenia, pragnienia, oczekiwania, przekonania.

uczenie się spontaniczno-reaktywne – wyróżniony przez Wygotskiego sposób uczenia się, kiedy to dziecko uczy się tego, czego chce, ale chce tego, czego chce jego nauczyciel; kieruje się zatem swoimi zainteresowaniami, ale też daje się włączyć w interesujące działanie nauczyciela; charakterystyczne dla dzieci w okresie średniego dzieciństwa.

wiek pytań – okres między 3 a 5 rokiem życia, w którym dziecko zadaje najwięcej różnych pytań, co wiąże się z dążeniem do poznania i wyjaśniania rzeczywistości.

zachowanie prospołeczne – zachowanie społecznie pożądane, takie jak: dzielenie się, udzielanie pomocy, współpraca.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wykaż znaczenie interakcji społecznych dla rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych.
2) Określ, na czym polega charakterystyczny dla dziecka w wieku przedszkolnym sposób wyjaśniania świata.
3) Wyjaśnij, na czym polegają zmiany w zakresie pamięci dziecka w średnim dzieciństwie i co je warunkuje.
4) Scharakteryzuj związki funkcji zarządzających z innymi funkcjami psychicznymi w okresie średniego dzieciństwa.
5) Scharakteryzuj dziecko w wieku przedszkolnym jako interlokutora.
6) Wyjaśnij, jakie znaczenie dla rozwoju dziecka ma zabawa.

LITERATURA ZALECANA

Piaget J. (2007). *Studia z psychologii dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: WN PWN.

Przetacznik-Gierowska M. (1993). *Świat dziecka. Aktywność–poznanie–środowisko*. Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wallon P., Cambier A., Engelhart D. (1993). *Rysunek dziecka* (tłum. R. Gałkowski). Warszawa: WSiP.

Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka* (tłum. A. Wojciechowski). Warszawa: WN PWN.

9 PÓŹNE DZIECIŃSTWO – MŁODSZY WIEK SZKOLNY

Anna Kołodziejczyk

Okres późnego dzieciństwa rozpoczyna się wraz z podjęciem nauki szkolnej (6–7 lat), a kończy wejściem w okres dorastania (10–12 lat). Zmiany rozwojowe dokonujące się w tym okresie długo nie były uważane za szczególnie intensywne, jeśli porównać je z tymi, które zachodzą w okresie poprzednim czy następnym (np. Freud nazwał ten okres czasem *latencji,* czyli spokoju i ustabilizowania dynamiki zmian). Niemniej jednak proces rozwoju, choć nie przynosi w tym okresie spektakularnych, obserwowalnych z zewnątrz zmian, to dotyczy wszystkich sfer życia jednostki. Istotnym motorem rozwoju w tym okresie jest zmiana sytuacji życiowej dziecka. Rozpoczyna ono bowiem wówczas systematyczne zdobywanie wiedzy, a uczenie się stanowi podstawowy rodzaj jego aktywności w tym i następnym okresie życia. Sprawne rozpoczęcie planowego uczenia się zależy w dużej mierze od gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej (zob. Blok rozszerzający 9.1). Dziecko przyjmuje wówczas stałe obowiązki, zaczyna podlegać ocenie, zwiększa się jego samodzielność życiowa, pełni różne role. Od tego, jak dziecko pora-

Blok rozszerzający 9.1. **Gotowość szkolna**

Gotowość szkolna dotyczy przede wszystkim przygotowania dziecka do opanowywania elementarnych kompetencji szkolnych (czytania i pisania). Czyni ona dziecko wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi oraz gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowywania umiejętności czytania i pisania. Gotowość szkolna odnosi się do sfer: psychomotorycznej, słownikowo-pojęciowej, emocjonalno-motywacyjnej.

Przejawy wysokiego poziomu gotowości szkolnej

1) gotowość psychomotoryczna: dziecko porusza się płynnie, jest sprawne manualnie (posługuje się sprawnie np: ołówkiem, pędzlem), potrafi wymawiać wszystkie głoski języka ojczystego, dokonać analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, koncentruje się na zadaniu, ma prawidłowo rozwinięte zdolności pamięciowe, orientuje się w schemacie ciała, ma dobrą koordynację wzrokowo-ruchową;
2) gotowość słownikowo-pojęciowa: dziecko ma bogaty zasób słów, używa ich adekwatnie do sytuacji, operuje posiadanym słownictwem (np. tworzy opowiadania), potrafi wyrazić myśli za pomocą słów, dokonuje ich klasyfikacji, umie wyciągać wnioski, uogólniać, poprawnie posługuje się symbolami;
3) gotowość emocjonalno-motywacyjna: dziecko wyraża stany emocjonalne adekwatnie do sytuacji, potrafi zachować się właściwie w grupie rówieśników, jest samodzielne w działaniu (samoobsługa), potrafi się podporządkować poleceniom nauczyciela, znosi przykre napięcia, odracza gratyfikacje, jest nastawione na poznanie, badanie i odkrywanie, samodzielnie poszukuje rozwiązań trudności i różnych dróg działania.

(Na podst.: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2008, Brzezińska 1987)

dzi sobie z wymaganiami sytuacji szkolnej, zależy jego poczucie kompetencji w radzeniu sobie z ważnymi narzędziami kulturowymi (pisanie, czytanie, liczenie), jak i w funkcjonowaniu w świecie społecznym.

9.1. ROZWÓJ FIZYCZNY I MOTORYCZNY

9.1.1. Rozwój fizyczny

Wczesny wiek szkolny to okres jednostajnego tempa wzrastania. Przyrosty masy i długości ciała są początkowo stosunkowo małe, podobne u dzieci obojga płci. Typowe dziecko w wieku 7 lat ma około 120–127 cm wzrostu i waży 22–26 kg, a w wieku 11 lat ma 142–150 cm wzrostu i 33–43 kg wagi (Palczewska, Niedźwiecka 1999). Z uwagi na obserwowaną przewagę tempa przyrostu masy ciała nad tempem wzrastania, czas ten nazywany jest **okresem fizjologicznego pełnienia**. Funkcjonalne doskonalenie centralnego układu nerwowego, związane z dalszym procesem mielinizacja komórek nerwowych i jednoczesnym spadkiem gęstości istoty szarej na skutek przycinania synaps[1], wiąże się z rozwojem tych struktur mózgowych (np. kory słuchowej, ciała modzelowatego, tworu siatkowatego), które odpowiadają za rozwój wyższych procesów i czynności poznawczych (jak np. uwaga selektywna, mowa, czytanie, kreatywność; Blume, Zembar 2007). Inną ważną cechą somatyczną wieku szkolnego są zmiany w systemie kostnym, które dotyczą osyfikacji kości nadgarstka (zmiana chrząstek w kości) oraz rozwoju uzębienia stałego. Przed okresem dojrzewania uczeń ma już pełne uzębienie stałe (z wyjątkiem zębów ósmych, tzw. zębów mądrości). W tym wieku zaczynają się zaznaczać różnice somatyczne zależne od płci. Sylwetki młodszych dzieci różnią się tyko nieznacznie, lecz ulegają stopniowym przekształceniom, związanym z wydłużaniem kończyn i rozrostem stóp. Istotna zmiana następuje, gdy dziewczęta rozpoczynają skok pokwitaniowy (ok. 11 roku) – wtedy zaczynają górować nad chłopcami wzrostem i masą ciała, a ich sylwetka i sposób zachowania sprawiają wrażenie, że są starsze od chłopców (Jaczewski 2001).

9.1.2. Sprawność motoryczna

Rozwój motoryczny dziecka w wieku szkolnym ma dwie różniące się od siebie fazy. Pierwsza obejmuje 3–4 pierwsze lata nauki. Dojrzewanie ośrodkowego układu nerwowego, doskonalenie funkcji układu obwodowego oraz mięśniowego i stawowego wpływają na obserwowane wówczas szybkie wzbogacanie ruchów manualnych. To w tym wieku dzieci doskonalą sprawność rysunkową, ubieranie się (wiązanie sznurowadeł), uczą się pisać i wykonywać różne prace ręczne, dzięki czemu czynności ruchowe z każdym miesiącem stają się bardziej precyzyjne i jest ich coraz więcej. Ponadto, w okresie tym dziecko jest wyjątkowo ruchliwe (Szuman 1947b). Między 7 a 9 rokiem życia, w porównaniu z innymi okresami dzieciństwa i dorosłości, zaznacza się przewaga ilościowa ruchów rąk i nóg wykonywanych w ciągu godziny (Eaton, McKeen, Campbell 2001).

Druga faza w rozwoju motorycznym rozpoczyna się w klasie czwartej (ok. 10 roku), kiedy to możemy mówić o przystosowaniu się dziecka do wymagań szkolnych. Zmniejsza się wtedy jego nadmierna ruchliwość; działania ruchowe stają się w tym okresie bardziej celowe, ekonomiczne i uporządkowane. Dzieci potrafią przyswoić sobie skomplikowane układy ruchów związane z opanowywaniem czynności sportowych. Z uwagi na osiągnięte właściwe proporcje budowy ciała i wysoki stopień koordynacji ruchowej, dzieci uczą się tych nowych ruchów łatwo. Potrafią szybko i z dobrym rezultatem opanować pływanie, skakanie do wody, jazdę na deskorolce, wrotkach albo łyżwach, a także na nartach. Robią także szybkie postępy w nauce gry na instrumencie czy malowaniu, szczególnie, gdy podejmują te aktywności motywowane własnym zainteresowaniem, a nie naciskami zewnętrznymi.

Podejmowaniu czynności towarzyszy zainteresowanie jego efektem; nie jest to już – jak w okresie poprzednim – działanie dla radości samego działania. Z tego właśnie względu okres późnego dzieciństwa jest dobrym momentem na rozpoczęcie systematycznych zajęć sportowych. Z uwagi na wszechstronność w rozwoju wszystkich aspektów motoryczności, okres ten nazywany jest **etapem dziecka doskonałego** (Przewęda 2001).

9.2. ROZWÓJ POZNAWCZY

9.2.1 Rozwój myślenia logicznego

Ważne jakościowe zmiany rozwojowe zachodzące w okresie późnego dzieciństwa, a dotyczące procesu rozumowania i jego efektów, przedstawił Jean Piaget (Piaget, Inhelder 1996). Pokazał, że w młodszym

[1] Przycinanie synaps – naturalny proces degradacji zbędnych połączeń nerwowych.

wieku szkolnym myślenie dziecka staje się logiczne, elastyczne i zorganizowane. Dziecko rozwija **operacje logiczne**, czyli zinterioryzowane (uwewnętrznione), zintegrowane i odwracalne czynności myślowe. Materiałem tych czynności są obrazy umysłowe wyrażane na zewnątrz przez symboliczne zastępniki. Czynności umysłowe dotyczą relacji między przedmiotami i tworzą układy złożone z czynności jednego rodzaju. Czynności takie są odwracalne: dziecko potrafi rozpatrywać kolejne kroki w rozumowaniu, a następnie myślowo odwrócić kierunek i powrócić do stanu wyjściowego (Kielar-Turska 2000). W okresie późnego dzieciństwa operacje mają charakter konkretny, co znaczy, że proces myślenia logicznego pozwala na rozwiązanie zadań, które zawierają pełne informacje, dotyczą rzeczywistych obserwowanych przedmiotów i zdarzeń. Na podstawie wielu szczegółowych obserwacji dotyczących konkretnych zdarzeń, dziecko potrafi formułować pierwsze ogólne prawa i zdolne jest do rozumowania **indukcyjnego**.

W okresie operacji konkretnych dziecko poznaje dwie formy **odwracalności: inwersję** i **wzajemność**. O rozumieniu inwersji w zadaniu polegającym na przewidywaniu kolejności położenia kulek w rurce świadczy to, że jeśli kulki zostaną umieszczone w rurce w kolejności C B A, to po odwróceniu rurki o 180° dziecko spodziewa się, że będzie można je wyciągać w kolejności A B C. Jeśli natomiast przelejemy płyn z szerokiej szklanki do wąskiej, to dziecko uważa, że poziom płynu powinien znajdować się wyżej (zmiana szerokości kompensowana jest zmianą wysokości).

Odwracalność myślenia wiąże się z opanowaniem **zasady zachowania stałości** (niezmiennika), czyli świadomością, że ilość substancji (np. liczebność zbioru) pozostanie taka sama, bez względu na zmiany dokonywane na wymiarach z nią niezwiązanych. Jeśli mamy siedem guzików, to niezależnie od tego, jak je rozłożymy na stoliku, zawsze będzie ich tyle samo. Stałość liczby jest pierwszym z opanowywanych niezmienników, co następuje około 5–6 roku życia. Dwa lat później dziecko opanowuje zasadę zachowania stałości w odniesieniu do masy, powierzchni i ilości cieczy. Opanowanie niezmiennika ciężaru i objętości następuje jeszcze później (odpowiednio w ok. 9–10 i 11–12 roku życia).

Inna ważna zmiana w sposobie myślenia w tym okresie dotyczy stopniowej **decentracji**, czyli umiejętności wykorzystania wszystkich widocznych cech bodźca (kolor, kształt, wielkość), różnych aspektów obserwowanego stanu.

Zdolność do logicznego rozwiązywania problemów możliwa jest dzięki opanowaniu dwu ważnych operacji: porządkowania przedmiotów według różnic (szeregowanie) oraz grupowania przedmiotów według podobieństw (klasyfikacja). W okresie operacji konkretnych, dokonując operacji szeregowania, dziecko opiera się na rozumieniu przechodniości (jeżeli A jest większe od B, a B od C, to A jest większe od C), a klasyfikując uwzględnia zasadę inkluzji klas (zawierania zbiorów). Dziecko wcześniej potrafi szeregować przedmioty według ich długości (ok. 7–8 roku życia), później przedmioty różniące się wagą (ok. 9–10 roku życia), a na końcu objętością (ok. 11–12 roku życia).

Operacyjność myślenia pozwala na rozwój nowych form reprezentacji, jakimi są bardziej zaawansowane formy **obrazów umysłowych** (obrazy antycypacyjne kinetyczne oraz obrazy transformacyjne) i **pojęcia**. W okresie operacji konkretnych dziecko dostrzega nie tylko stany (np. początek i koniec), ale też ich przekształcenia. Dzięki rozumieniu przekształceń zdolne jest około 7 roku życia do antycypacji ruchu przedmiotu, a także w późniejszym okresie potrafi wskazać dokładną kolejność ruchów i relacji między nimi, jak również przekształceń obiektów wraz z kolejnymi stadiami (przejściami) sekwencji transformacji. Typowe zadania stosowane przez Piageta i jego współpracowników dotyczące różnych umiejętności opanowywanych w okresie operacji konkretnych przedstawiono w tabeli 9.1.

W okresie operacji konkretnych następuje rozwój rozumienia wielu pojęć konkretnych i abstrakcyjnych. Dziecko doskonali rozumienie pojęć: przyczynowości, przestrzeni, czasu i prędkości. Na przykład, między 7 a 8 rokiem życia dzieci potrafią dokonać rotacji umysłowej i podać kierunek lub położenie przedmiotu w przestrzeni w stosunku do pozycji innej osoby (Roberts, Aman 1993), co oznacza, że są zdolne do przyjmowania fizycznej perspektywy drugiej osoby.

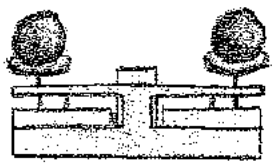
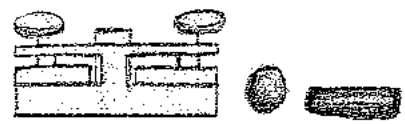
9.2.2. Zmiany rozwojowe w przetwarzaniu informacji

Sprawność systemu poznawczego. Można wyróżnić dwa główne kierunki zmian funkcjonowania procesu przetwarzania informacji w okresie późnego dzieciństwa.

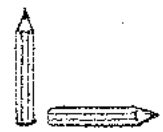
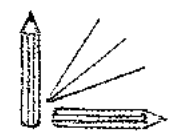
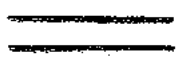
Po pierwsze, dotyczą one **zwiększenia zasobów poznawczych**, co wyraża się w znacznym skróceniu czasu potrzebnego na wykonanie zadań umysłowych (np. Kail, Park 1994; Kail 2007). Bardziej efektywne myślenie wiąże się z większymi zasobami pamięci operacyjnej i możliwością jednoczesnego wykonywania większej liczby zadań (operowania na większej liczbie jednostek).

Tabela 9.1. Myślenie logiczne dziecka w okresie operacji konkretnych. Wybrane zadania dotyczące: opanowania zasad zachowania stałości, obrazów ruchów i przekształceń, rozumienia inkluzji klas.

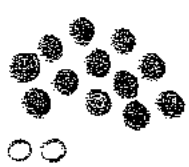
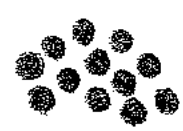
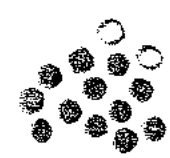
1. ROZUMIENIE ZASADY ZACHOWANIA STAŁOŚCI

Prezentacja oryginalna	Transformacja
	
MASA *Czy te dwie kulki mają tyle samo plasteliny?*	*A teraz, czy kulka i kiełbaska mają tyle samo plasteliny, czy jedna ma więcej?*
	
ILOŚĆ CIECZY *Czy w obu szklankach jest tyle samo wody?*	*A teraz, czy w obu naczyniach jest tyle samo wody, czy w jednym jest więcej?*
	
CIĘŻAR *Czy obie kulki ważą tyle samo?*	*A teraz, czy kulka i kiełbaska ważą tyle samo, czy może jedna więcej?*

2. OBRAZY UMYSŁOWE

		
OBRAZY KINETYCZNE *Narysuj, jak będzie wyglądał ten ołówek, gdy będzie się przewracał.*	Dzieci w okresie przedoperacyjnym wskazują stan początkowy i końcowy.	W okresie operacji konkretnych wskazują na poszczególne etapy ruchu.
		
OBRAZY TRANSFORMACYJNE *Popatrz, te dwa druty są tej samej długości. Narysuj jak będą wyglądały, gdy jeden wygniemy w łuk.*	Dzieci w okresie przedoperacyjnym przeceniają długość pręta wygiętego. Zachowują zgodność na krawędziach pręta.	W okresie operacji konkretnych dzieci uwzględniają transformację, wyrażając ją w adekwatnej długości łuku.

3. INKLUZJA KLAS

		
Mam tu koraliki czarne i białe. Wszystkie są drewniane. Powiedz, czy więcej jest koralików czarnych czy drewnianych?	Dzieci w okresie przedoperacyjnym wskazują tylko koraliki czarne.	W okresie operacji konkretnych dzieci mówią, że wszystkie są drewniane, więc więcej jest drewnianych.

Po drugie, zmiany rozwojowe w tym okresie dotyczą zwiększenia **sprawności mechanizmów kontroli**, rozwoju funkcji zarządzających (*executive functions*), które osiągają w tym okresie znaczną dojrzałość (Williams i in. 1999; Brocki, Bohlin 2004). Na przykład, zdolność do powstrzymywania się od narzucającego się rozwiązania pozwala na bardziej wnikliwą ocenę zadania i przygotowanie optymalnej odpowiedzi.

Obie zmiany są rezultatem procesów rozwojowych dotyczących takich elementarnych aspektów procesu przetwarzania informacji jak uwaga i pamięć.

Uwaga dziecka w młodszym wieku szkolnym w coraz większym stopniu staje się **dowolna**, kierowana przez wewnętrzne reguły poznawcze (np. strategie selektywnego poszukiwania), a nie cechy sytuacji. Ponadto, staje się bardziej **selektywna** i **planowa,** zwiększają się także możliwość **adaptacji** uwagi.

W późnym dzieciństwie wzrasta wyraźnie zdolność do skupienia się wyłącznie na tym aspekcie sytuacji, który jest zgodny z celem aktywności dziecka, i do ignorowania tych, które w danym momencie są nieistotne (selektywność). Badaniu tej właściwości uwagi dziecka służą zadania, w których prosi się dziecko o wskazanie w dużym strumieniu różnych elementów (np. cyfr, wyrazów) tych, które podano wcześniej (np. cyfr 1 i 9). Stosując różne warianty tego rodzaju zadania, badacze wykazali, że selektywność uwagi wzrasta wyraźnie między 6 a 9–10 rokiem życia, a następnie stabilizuje się (np. Lin, Hsiao 1999; Białecka-Pikul, Kantaruk 2004). Starsze dzieci, około 10 roku życia, wykazują swoje wyższe umiejętności w zadaniach, które wymagają umiejętności adaptacji uwagi do aktualnych zmian sytuacji – np. gdy dzieci proszone są o wykrywanie podobieństw i różnic albo o odpowiednie reagowanie na usłyszane słowo (Klenberg, Korkman, Lahti-Nuuttila 2001). Umiejętności starszych dzieci można dostrzec także w sytuacjach bardziej naturalnych, gdy w trakcie uczenia się wykazują selektywność i adaptację uwagi w zależności od trudności zadania. Gdy zadanie polega na zapamiętaniu zapisu różnych słów, dzieci starsze przeznaczają więcej czasu na wyrazy najmniej znane. Dane te zgodne są z wynikami badań Stefana Szumana (1961), który pokazywał, jak zdolność do dowolnego kierowania własną uwagą wzrasta w procesie wychowania w okresie nauki szkolnej.

Wyrazem zmian w zakresie adaptacyjności uwagi jest stosowanie odpowiednich strategii uwagi w zależności od wymagań zadania. Poznanie strategii nie oznacza jednak, że dzieci od razu będą spontanicznie stosowały je podczas codziennej aktywności, ani że ich stosowanie wpłynie na poprawę efektów wykonania jakiegoś zadania poznawczego. **Proces opanowywania strategii** poznawczych opisała Patricia Miller (np. Miller, Seier 1994). Pokazała różnego rodzaju trudności w procesie poznawania, uczenia się i efektywnego stosowania strategii poznawczych, jakie charakterystyczne są dla wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego. Zwróciła uwagę, że opanowanie właściwej strategii poznawczej nie przekłada się od razu na poprawę wyników. Choć przedstawiony model zmian dotyczy strategii uwagowych, to podobnie przebiega rozwój w odniesieniu do stopniowego poznawania, uczenia się i w końcu efektywnego stosowania strategii pamięciowych. Szczegóły prezentuje rycina 9.1.

Innym aspektem rozwoju uwagi w późnym dzieciństwie jest wzrost planowości uwagi. W badaniach zaobserwowano wzrost umiejętności w tym zakresie między 5 a 9 rokiem życia. Dzieci starsze, w zadaniu polegającym na dokonaniu zakupów według wskazanej listy produktów, rozpoczynały od obejrzenia planu sklepu i wybrania najkrótszej drogi potrzebnej do zakupienia wszystkich wymienionych produktów, podczas gdy dzieci młodsze od razu zaczynały wykonywanie zadania (Szepkouski, Gauvain, Carberry 1994). Rozwój planowości uwagi pokazuje ponadto, jak uwaga stopniowo łączy się z innymi procesami poznawczymi. Aby rozwiązać wielostopniowe zadanie, dzieci muszą wstrzymać się z podejmowaniem działań na czas rozważenia różnych alternatyw, zaplanować działanie i zapamiętać wybrany sposób działania. W trakcie wykonywania zadania muszą także monitorować przebieg jego realizacji i dokonywać niezbędnych zmian (korekt). Wszystkie te umiejętności rozwijają się właśnie w okresie późnego dzieciństwa.

Nie wszystkie sprawności opanowywane są przez wszystkie dzieci w tym samym czasie. Także rozwój uwagi przebiega u poszczególnych dzieci w różnym tempie. Wyraźne nieprawidłowości w rozwoju uwagi charakterystyczne są dla **zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi** (ADHD). Zespół ten polega na ograniczonej zdolności hamowania zachowań i ma trzy podstawowe cechy: (1) nieuzasadnioną rozwojowo nieumiejętność skupienia uwagi, (2) impulsywność i (3) nadruchliwość, mające swój początek przed ukończeniem 7 roku życia (Kendall 2004).

Pamięć. Pod wpływem aktywności szkolnej następuje zwiększenie się pojemności pamięci przy jednocze-



Rycina 9.1. Rozwój stosowania strategii poznawczych według Patricii Miller (oprac. własne na podst.: Miller, Seier 1994; Miller 2000)

snym wzroście objętości jednostek do zapamiętania. Zaznaczają się zmiany w stosowaniu strategii pamięciowych oraz metapamięci. Na wzrost efektywności zapamiętywania wpływają zmiany związane z poszerzaniem ogólnej wiedzy dziecka oraz zdolność do gospodarowania własnymi zasobami poznawczymi.

W młodszym wieku szkolnym dzieci coraz częściej **stosują strategie pamięciowe**, czyli intencjonalne działania podejmowane przez podmiot, by osiągnąć cel pamięciowy (Jagodzińska 2003). Na ten okres przypada intensywny rozwój takich podstawowych strategii jak **powtarzanie** i **organizowanie**, a także zdolność do posługiwania się prostszymi formami **elaboracji**.

Choć strategia powtarzania znana jest już przedszkolakom, to rzadko stosują ją w zadaniu poznawczym. Z wiekiem zmienia się forma powtarzania. Przy zapamiętywaniu listy słów dzieci młodsze (ok. 7 roku) początkowo wielokrotnie powtarzają jeden element, później stopniowo grupują coraz większą liczbę sąsiadujących elementów (np. sąsiednie słowa), by w końcu wybierać elementy należące do tej samej kategorii (tzw. powtarzanie kumulatywne – od ok. 10 roku; Jagodzińska 2003). Strategia organizowania znana jest dzieciom od początku późnego dzieciństwa, mimo to rzadko stosują ją z własnej inicjatywy. Częściej pojawia się, gdy wykonanie zadania poznawczego poprzedza stosowna instrukcja. Elaboracja może polegać na poszukiwaniu związków podobieństwa, sprzeczności, wytwarzaniu skojarzeń i wyobrażeń. W badaniach laboratoryjnych najczęściej skłania się osoby do wytwarzania wyobrażeń łączących elementy podczas uczenia się par skojarzeń. Tego rodzaju zadania, przy silnym wizualnym wsparciu, wykonują niektóre starsze przedszkolaki i dzieci z początkowych klas szkoły podstawowej. W badaniach efektywnie stosują tę strategię dzieci w wieku 10–12 lat, a spontaniczne jej stosowanie pojawia się dopiero w okresie dorastania. Stosowanie strategii wiąże się z wysiłkiem umysłowym i ko-

niecznością wykorzystania odpowiednich zasobów umysłowych. Z tego względu dzieci albo stosują niewłaściwe strategie (deficyt kontroli), albo uruchamiając właściwe strategie, nie odnoszą jednak korzyści z ich stosowania (deficyt wykorzystania). Przezwyciężenie tych trudności obserwuje się pod koniec późnego dzieciństwa.

Innym aspektem rozwoju procesów pamięciowych w tym okresie jest wiedza dziecka o własnych procesach pamięciowych czyli **metapamięć**. W pierwszych latach nauki szkolnej dzieci stają się bardziej świadome własnych zdolności pamięciowych i potrafią przewidywać swoje wyniki. Znacznie więcej wiedzą o skutecznych sposobach zapamiętywania. Duże znaczenie dla rozwoju metapamięci ma nauka szkolna, dzięki której dzieci uzyskują nie tylko doświadczenie w posługiwaniu się pamięcią, ale także wiedzę o pamięci. Metapamięć stanowi ważny aspekt refleksji dziecka nad własnym procesami poznawczymi. W toku dalszego rozwoju następuje koordynowanie wiedzy metapamięciowej z zachowaniem, a znajomość własnej pamięci jest w coraz wyższym stopniu wykorzystywana praktycznie. Niemniej jednak wzrost wiedzy o własnych procesach pamięciowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym nie pozwala im jeszcze na efektywną kontrolę nad czynnościami poznawczymi w ich toku (monitoring kognitywny). Dzieci wprawdzie wiedzą, że, aby zapamiętać fragment tekstu, muszą go, dla pełnego zrozumienia, ponownie przeczytać, ale ucząc się nie zawsze tak postępują. To osiągnięcie rozwojowe pojawia się dopiero w okresie dorastania.

9.2.3. Obraz świata

Nowe możliwości poznawcze, związane zarówno ze sprawnością procesu przetwarzania informacji, jak i z operacyjnością myślenia, skutkują wzbogacaniem się i systematyzacją wiedzy dziecka. Także zmiany relacji społecznych i rozpoczęcie nauki szkolnej wpływają na tworzenie się uogólnionych przekonań na temat różnych zjawisk rzeczywistości. W okresie późnego dzieciństwa izolowane przekonania dziecka zaczynają łączyć się w bardziej spójny system. Wiedza o poszczególnych osobach podlega integracji, dzięki której kształtuje się bardziej ogólna **wiedza społeczna**, na którą składają się informacje na temat „człowieka w ogóle", współzależności cech psychicznych związanych z płcią, wiekiem, rolą społeczną, środowiskiem. Ważnym czynnikiem w kształtowaniu takiego spojrzenia jest dostrzeżenie stałości w ludzkim postępowaniu (Kalish 2002) oraz subiektywności w postrzeganiu rzeczywistości (Carpendale, Chandler 1996). Zmiana w zakresie wiedzy społecznej następująca między 5 a 7 rokiem życia, wiąże się z rozwojem dziecięcych teorii umysłu. Chodzi tu o rozumienie **fałszywych przekonań II rzędu**, czyli przekonań jednej osoby na temat przekonań innej osoby. Jeśli rozumienie fałszywych przekonań I rzędu polega na zrozumieniu, że jednostka w swoim zachowaniu kierować się będzie swoją wiedzą o rzeczywistości (np. „Marek pomyśli, że czekolada jest tam, gdzie ją schował, i tam jej poszuka, bo nie wie, że została przełożona"), o tyle przekonania II rzędu dotyczą przekonań osoby na temat przekonań kogoś innego (np. „Joasia, która przełożyła czekoladę, myśli, że Marek pomyśli, że czekolada jest tam, gdzie ją schował, bo nie wie, że jest teraz w innym miejscu"). Zmiana rozwojowa polega na przejściu od rozumienia umysłu jako relatywnie pasywnego zbiornika informacji, do postrzegania umysłu jako aktywnego systemu pozyskującego informacje (Chandler, Sokol 1999). To przejście w kierunku interpretacyjnej, konstruktywistycznej teorii umysłu rozwija się do okresu dorastania i dorosłości (Pillow 2008). Młodzi ludzie zaczynają dostrzegać, że poznawanie czegokolwiek nie zawsze jest działaniem obiektywnym, procesem neutralnym, ale jako proces aktywny i zaangażowany zależy od nastawień, intencji, uprzedzeń i innych form subiektywizmu osoby poznającej (Pillow, Weed 1995). W okresie późnego dzieciństwa wiedza dziecka o poznawczej aktywności własnej i innych ludzi rozwija się od postrzegania aktywności umysłowych relatywnie obiektywnych, zależnych od percepcji, do epistemologicznych refleksji nastolatka. Szczegóły tego procesu zaprezentowano w bloku rozszerzającym 9.2.

Na bazie uogólnionych przekonań, dzieci tworzą koncepcje zjawisk społecznych, ekonomicznych i politycznych. Wiedza ta pozwala na lepsze rozumienie rzeczywistości, jak również na samodzielne w niej funkcjonowanie. Szczegóły procesu rozwojowego warto prześledzić choćby na jednym przykładzie, jaki stanowi wiedza ekonomiczna. W okresie tym dzieci odkrywają znaczenie pieniądza i ceny, to jest rozumieją konieczności zapłacenia za towar w sklepie, wynikającą z potrzeby uzyskania przez właściciela sklepu środków na zakup produktów czy wynagrodzenie personelu. Dzięki rozwojowi myślenia operacyjnego, a przede wszystkim dzięki rozumieniu stałości liczby, dzieci rozumieją, że o sile nabywczej pieniądza decyduje jej nominał, a nie ilość monet (Kupisiewicz 2004). Około 10 roku życia dziecko odkrywa ideę zysku jako niezbędnego

Rozwój rozumienia aktywności umysłowej przez dzieci. Koncepcja Bradforda Pillowa (2008)

Pierwszy poziom rozwoju rozumienia aktywności umysłowej wiąże się z odkryciem w okresie średniego dzieciństwa **istnienia** różnych stanów umysłowych (np. fałszywych przekonań), a na przełomie średniego i późnego dzieciństwa z rozwinięciem wiedzy na temat **warunków występowania** określonych **aktywności umysłowych**. Dzieci między 5 a 8 rokiem życia odkrywają stopniowo, że efektywne zapamiętanie materiału zależy od zastosowania właściwej strategii, że koncentracja uwagi na jednym zadaniu wpłynie na zapamiętanie innych niezwiązanych informacji, że przekonania na temat rzeczywistości nie powstają wyłącznie pod wpływem doświadczeń percepcyjnych (tego, co widzę lub widziałem), ale mogą być skutkiem wyprowadzania wniosków i w związku z tym przekonania mogą różnić się stopniem pewności; także wcześniejsze doświadczenia percepcyjne czy własna korzyść mogą wpływać na rodzaj wyprowadzanych wniosków. W tym okresie dzieci odkrywają również procesy automatyczne (zobaczenie strzykawki z igłą prawdopodobnie spowoduje myślenie o zastrzyku, niezależnie od wcześniejszej aktywności myślowej).

Drugi poziom rozwoju wiąże się z rozwojem **rozumienia organizacji aktywności umysłowej**. Zaczątki tej wiedzy obecne są u przedszkolaków, niemniej jednak dojrzała wiedza w tym zakresie zdobywana jest przez dzieci ok. 9–10 roku życia. Wiedza ta dotyczy m.in. podobieństw i różnic między stanami umysłowymi. Dorośli oraz dzieci pod koniec okresu późnego dzieciństwa dzielą aktywności umysłowe zgodnie z dwoma kryteriami. Pierwszym jest źródło procesów przetwarzania: na jednym biegunie można wyróżnić procesy, które powstają głównie dzięki stymulacji zewnętrznej (np. patrzenie, słyszenie), na drugim biegunie procesy powstałe przede wszystkim dzięki aktywności wewnętrznej (decydowanie, wymyślanie) oraz między nimi takie, które wymagają zarówno stymulacji zewnętrznej, jak i aktywności wewnętrznej (myślenie, zapamiętywanie). Drugie kryterium stanowi poziom pewności związany z tymi procesami, wyrażający się, na jednym biegunie, wysokim poziomem pewności (wiedzieć, rozumieć), na drugim zaś – niskim poziomem pewności (zgadywać). To drugie kryterium, jakim jest poziom pewności procesu umysłowego, wiąże się z występującym w tym okresie odkryciem procesów wnioskowania i związanego z nimi poziomu pewności, jak również subiektywizmu aktywności umysłowej, wynikającej np. z selektywności uwagi. Na podstawie tych pierwszych odkryć dzieci stopniowo tworzą koncepcję zjawisk umysłowych jako wewnętrznych, subiektywnych stanów, zmieniających się w toku zorganizowanej i planowej aktywności, prowadzącej do planowania i podejmowania decyzji – aktywności, w której nowa wiedza i przekonania wyprowadzane są ze starej. U progu dorastania dzieci zaczynają tworzyć konstruktywistyczną teorię umysłu (*constructive theory of mind*).

Trzeci poziom rozwoju rozpoczyna się w okresie dorastania i wiąże się z **myśleniem epistemologicznym** (*epistemological thought*), związanym z refleksją nad naturą wiedzy, jej relacją z rzeczywistością, próbami poszukiwania obiektywnych kryteriów oceny poprawności opinii oraz dostrzeżeniem konieczności dowodzenia słuszności własnych sądów i procesu rozumowania, z rozwojem racjonalizmu. Procesy te zachodzą w okresie dorastania i wczesnej dorosłości.

elementu wymiany handlowej. W 7–8 roku życia dzieci odkrywają relatywną wartość rzeczy. Początkowo (jeszcze w wieku przedszkolnym), cenę kojarzą z zewnętrznymi atrybutami produktu (wyższa cena powinna być za większą rzecz – większe pudełko itp.), od 8 roku życia cenę utożsamiają z funkcją rzeczy i jej użytecznością, a dzieci powyżej 11 lat cenę łączą z kosztami produkcji oraz profitami sprzedawcy (Cram i Ng 1999). Uświadamiają sobie takie zjawiska jak relacja ceny do jakości oraz dobra i zła wymiana, czyli korzystna lub niekorzystna transakcja. Innym przejawem wzbogacania poznawczej reprezentacji zjawisk ekonomicznych w późnym dzieciństwie jest umiejętność adekwatnego posługiwania się wieloma pojęciami ekonomicznymi (Przetacznik-Gierowska, Łuczyński 1994) oraz wzrost ich wewnętrznej organizacji i spójności (Kielar-Turska, Lofek 1996). Znaczenie wiedzy ekonomicznej widoczne jest w sytuacjach wymagających od dziecka samodzielnej aktywności w roli konsumenta. W młodszym wieku szkolnym dzieci zaczynają dostrzegać funkcjonalne cechy produktów, są bardziej zainteresowane ich marką; u progu dorastania zaczynają też dostrzegać symboliczne znaczenie posiadania produktów określonych marek, jako sposobu podkreślania statusu społecznego, sposobu na zapewnienie popularności w grupie (John 1999). W połowie 6 roku życia aktywność dzieci wiąże się ze wspólnym kupowaniem produktów z rodzicami w trakcie rodzinnych wypraw do sklepu, dokonywania zakupów, najczęściej pod kontrolą rodziców, którzy wspomagają dziecko w dokonaniu właściwego wyboru i oceny informacji (Valkenburg, Cantor 2001). Większość rodziców uznaje, że 8 rok życia

przynosi istotną zmianę zdolności dziecka do krytycznej oceny informacji pochodzących z różnych źródeł oraz jego możliwości podejmowania samodzielnych decyzji zakupowych (dzieci mogą samodzielnie wydatkować swoje kieszonkowe; Valkenburg, Cantor 2001; Kupisiewicz 2004).

9.3. SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE I KOMUNIKACYJNE

9.3.1. Świadomość językowa i rozumienie wypowiedzi

Dziecko przychodzi do szkoły, posługując się językiem mówionym. Choć podstawową formą wypowiedzi jest dla niego mowa sytuacyjna, to potrafi także wypowiadać się na tematy niezależne od aktualnej sytuacji. Uczeń szkoły podstawowej uczy się średnio około 20 słów dziennie, a jego słownik czynny liczy około 10 tys. słów (Kielar-Turska 2006b). Do 10–12 roku życia można mówić o opanowaniu przez dziecko podstaw języka (Kurcz 1992). O ile przedszkolak postrzega język jako środek komunikacji, o tyle wkraczając w wiek szkolny zaczyna rozwijać **świadomość językową** – zdolność do myślenia o języku jako systemie. Rozwój językowy jest ściśle związany z rozwojem procesów poznawczych, które decydują w znacznym stopniu o poszerzaniu się słownika dziecka, poprawności struktury wypowiedzi i układu treści. W tym okresie dziecko potrafi analizować słowa złożone i odczytywać ich znaczenie. Wiele słów poznaje w toku czytania tekstów, a także potrafi przyswoić sobie nowe słowo tylko na podstawie definicji. Także edukacja formalna dostarcza młodemu uczniowi wiedzy o języku, pozwalając na postrzeganie go jako systemu i narzędzia wymiany myśli. Na tym etapie rozwoju dzieci coraz skuteczniej różnicują formę i treść wypowiedzi w zależności od sytuacji i kontekstu (Mnich 2002).

Rozwój słownikowy dokonuje się także w wymiarze jakościowym. Większa wiedza o świecie pozwala młodemu uczniowi na bardziej precyzyjne używanie słów. Opanowanie podstawowych znaczeń większości słów występujących w mowie otoczenia i powstanie u dziecka świadomego stosunku do języka pozwala na wtórne różnicowanie znaczeń, wyodrębnianie ich odcieni, odróżnianie znaczenia potocznego od naukowego, dosłownego od metaforycznego, używanie synonimów, rozumienie słów **wieloznacznych**, **metafor** i **ironii**. Dostrzeżenie wielu znaczeń jednego słowa pozwala na odkrycie umowności języka, co wyraża się np. w próbach tworzenia własnego kodu, służącego porozumiewaniu w wąskiej grupie koleżeńskiej. Poszerzanie wiedzy dziecka i rozumienie wielu znaczeń słów ma swój wyraz także w zmianie sposobu definiowania słów – przejściu od charakterystycznych dla przedszkolaków definicji funkcjonalnych, w kierunku definicji właściwych, w których występuje rodzaj nadrzędny oraz cechy specyficzne.

O ile już w wieku przedszkolnym dziecko rozumie podstawowe znaczenie metafory (metafory percepcyjne), o tyle późne dzieciństwo jest okresem wyraźnych zmian w rozumieniu i posługiwaniu się słowami wieloznacznymi, metaforą, analogią. Pierwsze sygnały rozumienia słów wieloznacznych obserwuje się u dzieci kończących edukację przedszkolną (Kielar-Turska 1989), które potrafią podać po dwa znaczenia słów wieloznacznych (takich jak np.: język, pióro, tarcza). Bardziej analityczne podejście do języka dzieci starszych pozwala im odkryć wiele znaczeń jednego słowa, dostrzec, że może być ono rozumiane w sensie fizycznym lub psychicznym (np. słowo ostry). Dzięki temu 8–10-latki rozumieją subtelne metafory, takie jak: „ostry jak brzytwa" czy „coś chodzi mi po głowie" (Wellman, Hickling 1994). Efekty tych zmian widzimy w dziecięcym humorze, który pod koniec szkoły podstawowej coraz częściej oparty jest na grze słów i wieloznaczności. Odmiennym zagadnieniem jest rozumienie ironii. Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko rozumie, że gdy ktoś posługuje się ironią, to nie myśli tego, co powiedział (Harris, Pexman 2003). Około 8–9 roku życia zaczyna odkrywać, że niektóre wypowiedzi ironiczne mogą być sposobem na delikatną krytykę, choć nie dostrzega ich humorystycznego wydźwięku. Dorosły rozumie, że przyjaciel posłuży się ironią, jeśli chce przedstawić jakąś krytyczną uwagę, bo krytyka jest mniej bolesna, gdy kryje ją uśmiech. Dziecko w okresie późnego dzieciństwa nie jest jeszcze w stanie zrozumieć skomplikowanej sytuacji społecznej będącej podstawą ironii (Pexman i in. 2005).

9.3.2. Sprawności komunikacyjne

Zmiany rozwojowe następują także w zakresie umiejętności stosowania języka w procesie komunikacji. Dzieci szkolne coraz lepiej rozumieją konieczność dostosowania zakresu prezentowanych

informacji do słuchacza, a także do kontekstu sytuacyjnego. Dzieci w tym wieku inaczej zwracają się do rówieśników i dorosłych. Kiedy opisują nieznany przedmiot drugiej osobie, starają się podać informacje o tych cechach, które pozwolą wyróżnić go ze zbioru podobnych obiektów. W późnym dzieciństwie opanowują coraz więcej **sprawności konwersacyjnych**. Od około 6–7 roku życia większość dzieci rozumie, że w trakcie rozmowy należy mówić o tym, co jest związane z wypowiedzią poprzednika, odnosić się do tematu rozmowy i mówić o tym, co nie zostało jeszcze powiedziane (Conti, Camras 1984). Doskonalą, opanowane już w okresie średniego dzieciństwa, zasady właściwego zachowania wobec partnera interakcji (zasady retoryki interpersonalnej). Ponadto, rozwijają nowe umiejętności dotyczące korzystania z języka jako narzędzia konwersacji (zasady retoryki tekstowej), takie jak dbałość o ekonomiczność (mówienie bez zbędnych powtórzeń) i jasność wypowiedzi (zgodność kwestii w rozmowie, zrozumiałość dla partnera). Sposób prowadzenia konwersacji staje się bardziej wyszukany; w sytuacji nierealizowania przez rozmówcę jego prośby, dziecko potrafi ponawiać prośbę w innej formie. Język traktuje jako środek nawiązania i podtrzymania interakcji, potrafi wyrażać się taktownie, stosownie do kontekstu sytuacyjnego. Wyższe umiejętności językowe przejawiają także w sytuacji odgrywania roli. Dziesięcioletnie dzieci potrafią za pomocą środków językowych i niejęzykowych oddać charakter, emocje i postawę granej postaci (Kielar-Turska 2005a).

Ważną umiejętnością tego okresu rozwojowego jest także rozwijana intensywnie między 7 a 10 rokiem życia **kompetencja narracyjna**, związana z rozumieniem i tworzeniem opowiadań. W późnym dzieciństwie dzieci nie są już głównie odbiorcami i słuchaczami narracji, lecz jej twórcami, potrafią coraz skuteczniej wprowadzać nowe postaci i budować ich charakterystykę psychologiczną (Kielar-Turska 1999a), konstruować nowe wątki, zaznaczać związki czasowe i przyczynowe (Bokus 2000).

9.3.3. Język pisany

Dziecko u progu szkoły jest sprawne językowo w zakresie używania języka mówionego, a wypowiadany tekst postrzega z perspektywy jego akcentu, melodii, rytmu. W szkole uczy się przekodowywania werbalnych i pozawerbalnych sygnałów na ich odpowiedniki graficzne: uczy się pisać i czytać. Najpierw uczeń opanowuje technikę pisania (wygląd liter, zasady łączenia). Gdy zacznie pisać bez wysiłku, kieruje swoją uwagę na treść, strukturę gramatyczną oraz ortograficzną poprawność zapisu (Mnich 2002). Opanowanie mowy pisanej obejmuje trzy etapy: (1) dziecko potrafi zapisać słowo wyłącznie wówczas, gdy widzi jego formę zapisaną oraz dokona analizy wzrokowej i słuchowej (analiza słuchowo-artykulacyjna oraz dany wzrokowo wzór pisma); (2) tzw. etap graficznego reprodukowania słowa usłyszanego – dziecko potrafi pisać ze słuchu; (3) dziecko potrafi zapisać słowa pomyślane, do czego wstępem jest wprowadzenie pisania z pamięci słów poprzednio widzianych lub pisanych (Brzezińska 1987; Mnich 2002).

Innym zagadnieniem jest rozwój **umiejętności czytania**. Z perspektywy rozwojowej warto zaznaczyć, że umiejętność rozumienia tekstu znacznie wyprzedza umiejętność jego czytania. Do około czwartej klasy umiejętność rozumienia słuchanego tekstu znacznie wyprzedza umiejętność rozumienia czytanego tekstu, po czym obie umiejętności wyrównują się (Indrisano, Chall 1995). Proces nabywania umiejętności czytania opisała Jeanne Chall, wyróżniając kolejno pięć poziomów, dla których charakterystyczne są odmienne jakościowo umiejętności w zakresie technicznym (płynność, tempo czytania), jak i znaczeniowym (rozumienie tekstu, możliwości jego poznawczego opracowania; zob. tab. 9.2). Inni autorzy, korzystając z ustaleń Chall, wykazali, że tę samą sekwencję rozwojową pokonują także dzieci niewidzące (Steinman, LeJeune, Kimbrough 2006).

Opanowywanie umiejętności czytania i pisania postępuje u poszczególnych dzieci w różnym tempie. Niektóre potrafią sprawnie czytać już w 5 roku życia. Część z nich cierpi natomiast z powodu **dysleksji**, czyli trudności w nabywaniu umiejętności czytania, mimo utrzymującego się w normie poziomu inteligencji i prawidłowych warunków socjokulturowych (Kądzielawa 1993; Bogdanowicz 2001; Krasowicz-Kupis 2008). Dysleksja nierzadko współwystępuje z trudnościami w nabywaniu umiejętności poprawnego pisania. Dzieci przejawiające takie trudności często popełniają charakterystyczne błędy, polegające na myleniu liter o podobnej strukturze graficznej (np. d i b) lub głosek o podobnym brzemieniu (b i p). Często także w trakcie czytania dodają do wyrazów głoski lub sylaby w różnych częściach wyrazu, zniekształcają wyraz, czytają i piszą znacznie wolniej niż ich rówieśnicy (Kądzielawa 1993).

Tabela 9.2. Rozwój umiejętności czytania według Jeanne Chall

Poziom	Orientacyjny okres życia	Charakterystyka rozwojowa
Poziom 0, poprzedzający naukę czytania	Od urodzenia do podjęcia nauki czytania	Dziecko w tym okresie uczy się odróżniać wygląd różnych liter, często potrafi już rozpoznawać znaczenie znaków ulicznych czy tablic informacyjnych, np. na podstawie znajomości logo firmy. Dziecko naśladuje czynność czytania w zabawie i uczy się czerpać przyjemność z kontaktu z książką, jeśli czytanie książek przez osoby bliskie jest jednym z częstych doświadczeń w życiu dziecka.
Poziom 1 początki czytania	Pierwszy rok nauki	Rozwój umiejętności dekodowania znaków pisanych (liter) i identyfikowania ich z odpowiadającymi im dźwiękami używanymi w języku mówionym. Dziecko zaczyna kojarzyć litery i ich kombinacje z dźwiękami (sylabami), co pozwala dekodować słowa dotąd nieznane. Czyta proste teksty, w których przeważają znane wyrazy. Dziecko skupia się w tym okresie bardziej na samym medium (piśmie) niż na znaczeniu czytanego tekstu.
Poziom 2 doskonalenie pierwszych umiejętności, poprawa płynności czytania	Drugi i trzeci rok nauki	Dziecko zaczyna rozpoznawać całe wyrazy na podstawie wskazówek fonetycznych, przywołuje ich znaczenia w trakcie czytania. Poprawa płynności czytania wyzwala dziecko z niewoli dekodowania liter, niemniej jednak młody czytelnik nadal zależny jest od wcześniejszej znajomości słowa, tj. jego wyglądu (wcześniejszych doświadczeń w jego odczytywaniu), a nie tylko znaczenia. Tekst jest dla dziecka okazją ćwiczenia umiejętności czytania, a nie uzyskania wiedzy. Z tego powodu wybierane do czytania teksty powinny być dla dzieci zrozumiałe, tak by mogły skupić się na strukturze słów i zdań. Wielokrotny kontakt z wieloma słowami pomaga w automatyzacji procesu ich dekodowania.
Poziom 3 czytanie jako narzędzie uczenia się	Od trzeciego, czwartego roku nauki	Od tego poziomu zmienia się funkcja czytania – staje się ono okazją do zdobycia wiedzy. Automatyzacja procesu pozwala dziecku na skoncentrowanie się bardziej na zrozumieniu znaczenia czytanego tekstu niż na jego strukturze. Niemniej jednak automatyzacja procesu dekodowania na tym poziomie pozwala jedynie na czytanie i rozumienie tekstów prostych, zarówno pod względem technicznym, jak i znaczeniowym (tj. prezentujących myśl w sposób bezpośredni, z jednego punktu widzenia). Teksty wybierane dla dzieci w tym okresie nie powinny być jednak zbyt proste: powinny zawierać nowe informacje, taki bowiem tekst motywuje dziecko do dalszego czytania.
Poziom 4 czytanie ze rozumieniem wielu perspektyw	Początkowy okres dorastania	Młody człowiek jest gotowy do czytania tekstów prezentujących informacje z różnych punktów wiedzenia. Potrafi włączyć informacje pochodzące z czytania jednego tekstu do własnego zasobu wiedzy, łączyć je i rekonstruować. Czytając, jest w stanie budować model prezentowanej sytuacji i właściwie uzupełnić podane w tekście informacje, wypełnić luki. Z punktu widzenia rozwoju poznawczego etap ten wymaga umiejętności wnioskowania hipotetyczno-dedukcyjnego, dlatego opanowywany jest dopiero w okresie dorastania.
Poziom 5 czytanie jako proces konstrukcji i rekonstrukcji	Od późnego okresu dorastania	Ostatni poziom wiąże się z uzyskaniem biegłości w czytaniu. Czytanie staje się procesem wnioskowania, analizy i syntezy. Czytelnik ocenia, które informacje w tekście są istotne, analizuje ich koherencję, logikę wywodu. Dla tego etapu ważna jest specyfika dziedziny, której dotyczy tekst, z uwagi na wcześniejszą wiedzę czytelnika na jej temat. To odbiorca decyduje, jak dokładnie czyta poszczególne części tekstu, by uzyskać potrzebne informacje.

Na podst.: Chall 1983; Indrisano, Chall 1995.

Tabela 9.3. **Rozwój umiejętności przyjmowania perspektywy drugiej osoby według Roberta Selmana**

Poziom rozwoju	Perspektywa	Orientacyjny wiek	Charakterystyka
Poziom 0	Perspektywa egocentryczna – niezróżnicowana	3–6 rok życia	Dzieci nie biorą pod uwagę perspektywy innej niż własna, nie zdają sobie sprawy z tego, że ktoś inny może odmiennie interpretować tę samą sytuację.
Poziom 1	Perspektywa subiektywna – zróżnicowana	5–9 rok życia	Dzieci uznają, że inni ludzie mogą mieć odmienną perspektywę, opinie, motywy. Odmienna perspektywa łączona jest z dostępem do innych informacji, a nie z innym **sposobem** widzenia danej sytuacji.
Poziom 2	Perspektywa osobista – odwzajemniona	7–12 rok życia	Dzieci odkrywają, że inni mogą mieć odmienne opinie i motywy także wówczas, gdy mają tę samą wiedzę na dany temat. Są zdolne do rozważania sposobu widzenia sytuacji przez drugą osobę, ale nie potrafią analizować równocześnie własnego punktu widzenia i punktu widzenia innej osoby.
Poziom 3	Perspektywa wzajemna – trzeciej osoby	10–15 rok życia	Dorastający potrafią analizować sytuację dwóch osób z perspektywy zewnętrznej, analizować różne punkty widzenia „z lotu ptaka".
Poziom 4	Perspektywa społeczna – pogłębiona	12–14 rok życia – dorosłość	Dzięki głębszej analizie, osoba potrafi odnieść sposób widzenia sytuacji przez inną osobę (np. Jadzię) do wiedzy o grupie społecznej, z której ona pochodzi (np. postrzeganie sytuacji przez Jadzię jako mamę). Pojawia się kategoria uogólnionego „innego".

Opracowanie własne na podst.: Selman 1980.

9.4. ROZWÓJ SPOŁECZNY I EMOCJONALNY

9.4.1. Rozwój percepcji społecznej

W okresie, kiedy dziecko uczęszcza do szkoły, zmienia się jego sposób postrzegania innych osób. Wyjaśniając zachowania ludzi w różnych sytuacjach, dzieci zaczynają dostrzegać nie tylko sytuacyjne przyczyny ich działań (np. emocje), ale też cechy dyspozycyjne (względnie stałe cechy psychiczne). Między 8 a 9 rokiem życia rozwijają zdolność do **decentracji interpersonalnej**, czyli do dostrzegania wewnętrznych przyczyn zachowania innych ludzi, dzięki przyjmowaniu odmiennego niż własny punktu widzenia (Polkowska 2000). Rozwój **rozumienia sytuacji społecznej** opisał w modelu stadialnym Robert Selman (1980). Pokazał, jak zmiany postrzegania sytuacji społecznych łączą się z umiejętnością przyjęcia innej niż własna perspektywy. Szczegóły tego procesu prezentuje tabela 9.3.

9.4.2. Rozwój relacji z innymi

Dla okresu późnego dzieciństwa charakterystyczna jest zmiana w zakresie i w charakterze związków i relacji społecznych. Przyglądając się takiej charakterystyce jak czas spędzany z innymi, można dostrzec, że, podobnie jak w okresie poprzednim, dziecko znacznie więcej czasu spędza w kontaktach z innymi dziećmi niż z dorosłymi. Ważna jakościowa zmiana dotyczy wzrostu znaczenia, jakie dziecko przypisuje swojemu miejscu grupie, jakości relacji tworzonych z rówieśnikami. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, ważnym, obok relacji z rodzicami źródłem wsparcia stają się dalsi członkowie rodziny i przyjaciele; u progu dorastania to właśnie rówieśnicy postrzegani są jako najważniejsze źródło wsparcia społecznego (Levitt i in. 2005).

Relacje z rodzicami. Badania nad relacją **przywiązania** w okresie późnego dzieciństwa (Kerns, Richardson 2005) pokazały m.in., że dla dziecka w młodszym wieku szkolnym coraz większe znacze-

nie ma nie tyle fizyczna obecność rodzica, co jego psychiczna dostępność. Relacja przywiązania łącząca dziecko z rodzicem przybiera coraz bardziej formę relacji wewnętrznej, zinternalizowanej. Polega ona na psychologicznej dostępności rodzica, wyrażającej się wrażliwością (czy odpowiada on adekwatnie na potrzeby, zachowania dziecka) i gotowością do udzielania wsparcia dziecku w sytuacji stresowej, a także łatwością i zainteresowaniem komunikacją z rodzicami ze strony dziecka (Weinfield 2005). Ważnym skutkiem poczucia bezpieczeństwa w relacjach z rodzicami jest bardziej efektywne formowanie relacji dziecka z rówieśnikami. Bezpieczne przywiązanie wpływa na budowanie poczucia własnej wartości, co ma znaczenie dla rozwoju kompetencji społecznych (Booth-Laforce i in. 2006).

Relacje z rówieśnikami. Zmiany w zakresie kontaktów z rówieśnikami przejawiają się w cechach i formach tych relacji, a także w znaczeniu, jakie dziecko im przypisuje.

Jednym z aspektów relacji rówieśniczych jest **popularność dziecka w grupie**. Wykazano, że akceptacja grupy ma znaczący wpływ na psychiczny dobrostan jednostki, a stopień akceptacji czy odrzucenia przez grupę wywiera znaczący wpływ na poziom psychicznego przystosowania dziecka w przyszłości (Schaffer 2005). To, czy dziecko uważane jest za pożądanego i atrakcyjnego członka grupy, zależy od ocen dokonywanych przez rówieśników za pomocą tzw. technik socjometrycznych. Analiza ocen popularności poszczególnych członków grupy pozwoliła na wyróżnienie trzech głównych typów statusów dziecka w grupie rówieśniczej. Po pierwsze, mówi się o dziecku popularnym, czyli takim, które jest oceniane pozytywnie przez większość rówieśników. Po drugie, wyróżnia się dzieci nieakceptowane, czyli odrzucane (większość rówieśników ocenia je negatywnie), i, po trzecie, dzieci ignorowane (większość rówieśników w ogóle ich nie zauważa, oceniając atrakcyjność członków grupy). Niektórzy autorzy wyróżniają jeszcze dwa dodatkowe typy statusów: dziecko kontrowersyjne (lubiane przez część rówieśników, a przez część nie) oraz przeciętne (Newcomb, Bukowski, Pattee 1993). Trzy pierwsze typy (popularne, odrzucane, ignorowane) mają największe znaczenie psychologiczne i im poświęcono najwięcej badań. Dzieci **popularne** są lubiane dzięki otwartemu i optymistycznemu usposobieniu, towarzyskości i wysokim kompetencjom społecznym. Dzieci te często stają się naturalnymi przywódcami w grupie, są ocenianie pozytywnie w tej roli, gdyż nie wzbudzają niepotrzebnej agresji i przejawiają chęć dzielenia się. Dzieci **odrzucane** nie potrafią nawiązać konstruktywnych relacji z rówieśnikami, przejawiają wiele destrukcyjnych i antyspołecznych zachowań. Podejmują próby nawiązania kontaktu, ale są przez rówieśników odrzucane z powodu kłótliwości, nadmiernej gadatliwości i niechęci do dzielenia się w zabawie. Dzieci **ignorowane** także nie potrafią nawiązać interakcji, uczestniczą w działaniach większej grupy, ale mają tendencję do unikania bycia w diadzie. Są to dzieci nieśmiałe, ich zachowaniu brakuje stanowczości, wycofują się w obliczu agresji ze strony innych. Dzieci te są najczęściej przez rówieśników niezauważane. Trudno powiedzieć, dlaczego dzieci odrzucone i ignorowane nie nawiązują satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami. Nie wiadomo ostatecznie, czy ich cechy i sposób zachowania jest przyczyną, czy w większym stopniu skutkiem wykluczenia, niemniej jednak brak konstruktywnych relacji potęguje problem. Dzieci odrzucane stają się bardziej antyspołeczne, a ignorowane – bardziej nieśmiałe i smutne. Badania wykazały, że bycie ignorowanym przez grupę rówieśniczą nie stanowi w dalszych latach czynnika ryzyka wystąpienia późniejszych istotnych trudności przystosowawczych, po części dlatego że ten typ statusu w większej mierze zależy od cech konkretnej grupy (Schaffer 2006b). Bardziej niepokojące skutki przynosi, w dłuższej perspektywie czasowej, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, gdyż może prowadzić do trudności w przystosowaniu społecznym w dorosłości (Kupersmidt, Coie 1990).

O jakości relacji rówieśniczych w okresie późnego dzieciństwa decyduje nie tylko generalna akceptacja przez grupę, a także jakość relacji osobistych. Najbardziej znacząca zmiana zachodzi w kontaktach przyjacielskich.

W okresie wczesnoszkolnym dzieci postrzegają **przyjaźń** jako związek oparty na wspólnocie zainteresowań; podkreślają, że przyjaźń opiera się na podobieństwie poglądów i gustów i jest związkiem opartym na wzajemności. Mówiąc o przyjaźni, dzieci koncentrują się na tym, co przyjaciele powinni dla siebie zrobić (np. pomagać sobie). Dopiero później znaczenia zaczynają nabierać takie cechy partnera jak lojalność. Pod koniec tego okresu (od ok. 11 roku życia) młodzi ludzie oczekują od przyjaźni bliskości psychicznej, dzielenia się najintymniejszymi myślami i odczuciami (Damon 1977) oraz wsparcia (Berndt, Perry 1986). Dzieci w okresie późnego dzieciństwa tworzą związki przyjacielskie, poszukując kontaktu z osobami możliwie podobnymi; stąd przyjaźnią się zwykle osoby tej samej płci, w podobnym wieku i o podobnym pochodzeniu etnicznym. Na taki cha-

rakter relacji wpływa także typowa dla tego wieku **segregacja rodzajowa**, polegająca na spontanicznym tworzeniu w trakcie nauki i zabawy grup zgodnie z kryterium płci. Niekiedy wzajemnym relacjom grup chłopców i dziewcząt towarzyszy niechęć (Thorne 1993), dzieci bowiem są skłonne interpretować prowokujące zachowanie osoby tej samej płci jako mniej zagrażające i nieprzyjemne niż takie samo zachowanie osoby płci przeciwnej (Underwood, Schockner, Hurley 2001). Także przyjaźnie chłopców i dziewcząt są odmienne, gdyż bliskość nie jest ceniona i podtrzymywana przez nich w tym samym stopniu. Dziewczętom zależy na bliskości emocjonalnej i dzieleniu się uczuciami, tworzą więc związki mniej liczne. Chłopcy wolą przyjaźnie oparte na wspólnej aktywności, nawiązują je z większą liczbą kolegów, czas spędzają w większej grupie (Brannon 2002). Nawet jeśli dzieci tworzą związki mieszane pod względem płci, to mają one inny charakter niż związki tworzone w obrębie własnej płci (McDougall, Hymel 2007).

9.4.3. Rozwój rozumienia i wyrażania emocji

W okresie późnego dzieciństwa zmienia się charakter **wiedzy dzieci o emocjach**. Francisco Pons, Paul Harris i Marc de Rosnay (2004) pokazali, że w średnim dzieciństwie (do ok. 5 roku życia) wiedza dzieci dotyczy głównie publicznie dostępnych aspektów przeżyć emocjonalnych, takich jak źródła sytuacyjne, widoczna ekspresja czy okoliczności zdarzeń, które mogą wpłynąć na pamięć emocji (okres **zewnętrzny**). Od około 7 roku życia zmienia się rozumienie emocji, w kierunku dostrzegania wewnętrznego charakteru przeżyć emocjonalnych, ich związku z innymi stanami mentalnymi (takimi jak pragnienia i przekonania) oraz różnicy między emocjami przeżywanymi a okazywanymi. Badacze nazwali ten okres **umysłowym**, wskazując, że większość dzieci rozumie, jakie znaczenie mają pragnienia i przekonania jakiejś osoby dla jej emocji (np. cieszę się bardziej z prezentu, o którym marzyłem), a także jest świadoma możliwości ukrywania rzeczywiście przeżywanych emocji. Dalsza zmiana w rozumieniu emocji następuje między 9 a 11 rokiem życia i związana jest z odkryciem możliwości jednoczesnego przeżywania różnych stanów emocjonalnych (także ambiwalentnych), możliwości regulacji emocjonalnej, dzięki stosowaniu odpowiednich strategii psychologicznych, oraz wpływu rozumowania moralnego na emocje. Okres ten autorzy nazwali refleksyjnym, gdyż pozwala on dziecku rozumieć, jak jednostka może rozważać daną sytuację z różnych perspektyw, co prowadzi do doświadczania jednoczesnego lub w dłuższym czasie kolejno kilku, nawet całkowicie różnych emocji. Jest to też okres, w którym dzieci rozumieją, iż niemożność przyznania się do winy i uzyskania przebaczenia może być źródłem negatywnym emocji. Potwierdzając w badaniach stałość opisanego porządku rozwojowego, Pons i Harris (2005) zaobserwowali jednocześnie duże różnice indywidualne w zakresie rozumienia emocji u dzieci.

Jeden z aspektów wiedzy emocjonalnej dzieci, **rozumienie emocji złożonych** i konfliktowych, opisały Susan Harter i Bonnie Buddin (1987). Autorki wskazały, że złożoność emocji może dotyczyć ich walencji, tj. jednoczesnego przeżywania emocji o tym samym znaku (np. zadowolenie i duma) lub przeciwnym (radość i smutek – emocje ambiwalentne) oraz przedmiotu tych emocji: jednego lub więcej. Analizując oba aspekty i ich relacje, Harter i Buddin (1987) zaproponowały model rozwoju rozumienia emocji złożonych postępujący od nierozumienia możliwości przeżywania więcej niż jednej emocji w jednym czasie, do odkrycia możliwości odczuwania emocji złożonych, ambiwalentnych. Szczegółowe informacje zaprezentowano w tabeli 9.4. Rosnąca wiedza dziecka na temat zjawisk emocjonalnych niekoniecznie pozostaje jednak w prostym związku ze zmianami charakteru własnych przeżyć. Dzieci wcześniej doświadczają zmiany poznawczej dotyczącej rozumienia możliwości ukrywania uczuć i doświadczania emocji złożonych, niż zyskują świadomość doświadczania takich przeżyć w odniesieniu do własnej osoby (Larsen, To, Fireman 2007). Niemniej jednak między 9 a 12 rokiem życia dzieci deklarują przeżywanie emocji ambiwalentnych (Whitesell, Harter 1989) oraz podają sytuacje, w których chciały zachować dla siebie własne przeżycia. Jednym z przejawów wzrastającej świadomości natury własnych przeżyć, jak również możliwości autoregulacji emocji jest zdolność do nazywania emocji (Kielar-Turska 2006a; Kopeć 2000), w tym także emocji złożonych.

Zachowania agresywne. Nowa sytuacja społeczna, jaką jest przebywanie w środowisku szkolnym, przynosi także nowe wzorce agresji fizycznej, werbalnej i społecznej. Jedną z najczęstszych form agresji są powtarzające się akty fizycznego lub psychicznego znęcania się nad słabszymi uczniami w szkole (np. starszych nad młodszymi), czyli **tyranizowanie**, dokuczanie i dręczenie. Charakterystycznymi cechami tego zjawiska są: (1) fizyczny, werbalny lub psychiczny atak na drugą osobę; (2) dysproporcja sił między sprawcą a ofiarą; (3) bezpośrednie nękanie; (4) powta-

Tabela 9.4. Rozwój rozumienia emocji złożonych według Susan Harter i Bonnie Buddin

Poziom	Średni wiek osiągania stadium	Charakterystyka	Przykład
Poziom 0	do końca średniego dzieciństwa	Dziecko nie rozumie możliwości odczuwania wielu emocji jednocześnie.	*Ucieszyłem się, że odwiedziła mnie ciocia. Zrobiło mi się smutno, bo nic mi nie przywiozła.*
Poziom 1	początek ósmego roku życia	Dziecko rozumie, że można odczuwać jednocześnie – w odniesieniu do jednego obiektu czy sytuacji – wiele emocji o tym samy znaku.	*Jestem dumny i szczęśliwy, że wygrałem mecz.*
Poziom 2	koniec dziewiątego roku życia	Dziecko rozumie możliwość odczuwania dwu różnych emocji o tym samym znaku do dwu różnych obiektów.	*Byłem znudzony, bo nie miałem nic do roboty, i zły na mamę, bo nie pozwoliła mi wyjść na boisko.*
Poziom 3	początek jedenastego roku życia	Dziecko akceptuje możliwość jednoczesnego odczuwania emocji o przeciwnych znakach do dwu różnych obiektów.	*Cieszyłem się, że oglądam z tatą „Gwiezdne wojny", ale było mi smutno, że nie obejrzę meczu koszykówki.*
Poziom 4	początek dwunastego roku życia	Dziecko wie, że czasem można odczuwać jednocześnie emocje przeciwne w stosunku do jednego obiektu (emocje ambiwalentne).	*Bardzo cieszyłam się, gdy babcia przyjechała nas odwiedzić, i byłam też trochę zła, bo nic mi nie przywiozła.*

Opracowanie na podst.: Harter, Buddin 1987.

rzalność aktów agresji; (5) wyraźny zamiar wywołania strachu lub skrzywdzenia kogoś; (6) przyjemność czerpana przez sprawcę z krzywdzenia drugiej osoby (Pufal-Struzik 2007). Tyranizowanie (*bullying*) najczęściej przybiera formę oczerniania, ignorowania, odrzucenia czy zastraszania; agresji psychicznej towarzyszą akty agresji fizycznej. Jest to forma agresji rówieśniczej, w której dziecko pada ofiarą tyranizowania przez inne dziecko lub przez całą grupę, bez widocznej prowokacji ze swej strony (Olweus 2000). Chłopcy częściej tyranizują innych w sposób bezpośredni, przy użyciu siły fizycznej (popychanie, plucie, kopanie) i/lub słów (grożenie, wyśmiewanie). Dziewczęta stosują bardziej subtelne formy tyranizowana (tyranizowanie słowne bezpośrednie oraz pośrednie – plotki), kierują je też częściej wobec dziewcząt (Solberg, Olweus, Endresen 2007). Najnowszą formą tyranizowania jest tzw. *cyber bulling*, polegający na umieszczaniu oszczerczych informacji w Internecie (Bhat 2008). Warto zaznaczyć, że osoby przejawiające wysoki poziom agresji w późnym dzieciństwie często charakteryzował także wysoki poziom zachowań agresywnych we wcześniejszych okresach (NICHD[2] Early Child Care Research Network 2004).

Istotne dla agresji szkolnej jest to, że występuje ona w sytuacji społecznej – w sytuacji aktu agresji obecni są więc, poza napastnikiem i ofiarą, także inni rówieśnicy (Olweus 2000). Agresja szkolna nie wynika jedynie z motywu szkodzenia. Towarzyszy jej także motyw instrumentalny, związany z chęcią osiągnięcia lepszej pozycji społecznej w grupie oraz utwierdzenia siebie w przekonaniu o posiadaniu pożądanej wysokiej pozycji (Kirwil 2004). W wielu przypadkach tyranizowanie innych jest formą **agresji proaktywnej**, która w odróżnieniu od agresji reaktywnej występuje bez prowokacji, jest przemyślana i towarzyszy jej niski poziom emocji. Rozwój agresji proaktywnej rozpoczyna się w wieku szkolnym i stanowi istotny predyktor późniejszej przestępczości, nieprawidłowego rozwoju osobowości i zaburzeń zachowania (Kirwil 2004).

Stres w życiu dziecka. Rozumienie szerszego spektrum zjawisk społecznych w okresie późnego dzieciństwa jest istotnym czynnikiem i źródłem nowych rozwojowo lęków. Dzieci zaczynają obawiać się, że mogą zostać ofiarami napaści (zostać okradzionym lub zra-

[2] NICHD Study of Early Child Care and Youth Development to badania podłużne prowadzone w 10 stanach USA od 1991 r. na grupie ok. 1100 dzieci, ich rodzin, nauczycieli i rówieśników. Ogólnym celem projektu jest badanie znaczenia jakości opieki i uwarunkowań środowiskowych we wczesnym dzieciństwie dla rozwoju psychicznego w średnim i późnym dzieciństwie (wśród podejmowanych tematów jest znaczenie uwarunkowań środowiskowych dla poziomu agresji, osiągnięć szkolnych i in.). Dane o projekcie można uzyskać na stronie https://secc.rti.org.

nionym). Ważnym impulsem dla takich rozważań są informacje medialne. Inne powszechne lęki dotyczą osiągnięć szkolnych, separacji od rodziców (np. w sytuacji rozwodu), możliwości choroby lub śmierci rodziców, odrzucenia przez grupę rówieśniczą (Muris i in. 2000, 2002). W okresie tym zmienia się sposób radzenia sobie dziecka z emocjami. Regulacja własnej ekspresji emocjonalnej pozwala na coraz bardziej świadomą refleksję nad własnymi przeżyciami, okolicznościami ich występowania oraz sposobami radzenia sobie ze skutkami negatywnych emocji. Dzięki umiejętności dystansowania się od własnych przeżyć, dzieci odkrywają coraz bardziej efektywne sposoby radzenia sobie z emocjami, co ma duże znaczenie dla jakości ich relacji społecznych z rówieśnikami (Spinrad i in. 2006).

Funkcjonowanie w środowisku szkolnym stanowi dla dziecka wyzwanie, często jest źródłem negatywnych emocji i stresu. Może być skutecznie dezorganizowane przez zdolność do wyobrażenia sobie konsekwencji własnych działań, antycypowania własnej nieskuteczności, strach przed niepowodzeniem. Istotny z tego punktu widzenia jest **wzrost odporności psychicznej** dzieci w młodszym wieku szkolnym, czyli umiejętności znoszenia napięcia emocjonalnego bez obniżania poziomu funkcjonowania. Z czasem, uczniowie zamiast wycofywać się i rezygnować z działania oraz niewłaściwie oceniać własną skuteczność, potrafią dążyć do osiągnięcia celu mimo odczuwania napięcia emocjonalnego (Tyszkowa 1972).

9.5. ROZWÓJ MORALNY

Rozumowanie moralne. W młodszym wieku szkolnym dziecko przechodzi od **moralności heteronomicznej**, opartej na jednostronnym szacunku wobec autorytetu osoby dorosłej, w kierunku **autonomii moralnej**, opartej na szacunku wzajemnym, równości i sprawiedliwości (Piaget 1967). Ten przejściowy etap w rozwoju moralnym, który rozpoczyna się około 8 roku życia dziecka, nazywany jest **relatywizmem moralnym**. W tym okresie dzieci, oceniając czyny innych osób (np. kłamstwo), zaczynają uwzględniać ich intencje, a nie tylko skutki działań. Zaczynają także dostrzegać umowność reguł tworzonych dla zapewnienia wzajemnej pomocy i ochrony, niemniej jednak uważają, że wszyscy są równi wobec prawa i że takie samo przewinienie powinno pociągać za sobą taką samą karę.

Jeśli spojrzymy na rozwój rozumowania moralnego dziecka w okresie późnego dzieciństwa z perspektywy teorii Lawrenca Kohlberga (1984a), wówczas możemy powiedzieć, że w tym okresie rozwojowym większości dzieci stopniowo przechodzi od **przedkonwencjonalnego** (stadium I i II) do **konwencjonalnego** poziomu (stadium III i IV) rozwoju moralnego. Dla przedkonwencjonalnego poziomu charakterystyczne jest rozpatrywanie moralnego postępowania w kontekście zaspokajania własnych potrzeb. Stadium I charakterystyczne jest dla myślenia przedszkolaków, którzy wiążą moralność z podporządkowaniem autorytetowi z powodu obawy przed karą. Stadium II częściej występuje w myśleniu młodszych uczniów, którzy wiążą moralność z troską o własne dobro – dzieci postrzegają innych jako realizujących własne potrzeby i uważają, że w relacjach z innymi należy dążyć do uzyskania konkretnych, obopólnych korzyści. Zmiana perspektywy w postrzeganiu sytuacji społecznych, zdolność do uwzględniania innych punktów widzenia i zrozumienie dla konieczności szukania porozumienia w relacjach z innymi wiążą się z osiąganiem III stadium rozwoju moralnego. Dla sądów o postępowaniu moralnym charakterystyczne jest w tym stadium kierowanie się zasadą harmonii interpersonalnej. Jednostka wskazuje na oczekiwania społeczne dotyczące właściwego zachowania, uważa za zasadne postępowanie zgodnie ze Złotą Regułą: „postępuj wobec innych tak, jak chciałbyś, by inni postępowali wobec ciebie" (Trempała, Czyżowska 2002). Poziom konwencjonalny stopniowo osiągany jest przez część dzieci pod koniec późnego dzieciństwa (po 9 roku życia) i większość dorastających. Uniwersalność wniosków dotyczących ogólnej sekwencji rozwoju, zgodnie z koncepcją Kohlberga, potwierdzono w badaniach (m.in. Boom, Wouter, Keller 2007), jednocześnie jednak pokazano, że różne doświadczenia kulturowe mogą skłaniać różne osoby do odmiennej oceny słuszności wyboru konkretnego postępowania. Porównanie sposobu interpretacji sytuacji, w której czyjeś kłamstwo może uratować grupę, a skrzywdzić jednostkę (lub przynieść korzyść jednostce, a stratę grupie), przez dzieci w wieku 9–11 lat mieszkające w Kanadzie lub Chinach pokazało ciekawe różnice (Fu i in. 2007). Mimo podobnego poziomu rozwoju rozumowania moralnego, dzieci chińskie uważały, że mniej szkodliwe moralnie jest kłamstwo, które może przynieść pożytek grupie, a szkodę jednostce, niż kłamstwo mające przeciwne konsekwencje. Odwrotne oceny formułowały dzieci z Kanady. Tym samym pokazano, że dla rozwoju moralnego, poza uniwersalnymi procesami, istotne są także czynniki specyficzne dla danej kultury (Baek 2002).

Rozumowanie moralne a postępowanie. Zarówno teoria Piageta, jak i Kohlberga wyjaśniają zmiany rozwojowe dotyczące możliwości analizy i intelektualnego opracowania jakiejś sytuacji i zachowania osób z perspektywy oceny moralnej, nie pokazują jednak szczegółowo, jak te możliwości przekładają się na codzienne zachowania. Obaj autorzy zakładają istnienie związku między zdolnością do określonego poziomu rozumowania moralnego a postępowaniem, choć nie jest to związek ścisły. Kohlberg i Candee (1984) uważają, że rozumowanie moralne wiąże się z zachowaniem jednostki, gdyż pozwala jej na sformułowanie sądów na temat własnych powinności i odpowiedzialności w odniesieniu do konkretnej sytuacji. To, czy dziecko ostatecznie postąpi w określony sposób, zależy także od takich jego właściwości jak inteligencja, uwaga czy zdolność do odraczania gratyfikacji. Związek poziomu rozwoju rozumowania moralnego w ujęciu Kohlberga z zachowaniem w sytuacji skłaniającej do dokonania oszustwa Janusz Trempała (1993) badał u uczniów szkoły podstawowej. Pokazał on, że odporność na pokusę oszustwa zależy od zmiennych indywidualnych, takich jak stadium rozumowania moralnego czy kierunek sądów moralnych (np. odpowiedź na pytanie, czy można ściągać, czy też nie) oraz zmiennych sytuacyjnych (takich jak kierunek wzmocnień, złożoność poznawcza). Zachowania moralnego w badanej sytuacji nie można było wyjaśnić tylko poziomem rozumienia moralnego ucznia, ani wyłącznie czynnikami sytuacyjnymi. Niemniej jednak wykazano, że poznawcze opracowanie sytuacji, szczególnie gdy jest to konkretna, przeżyta sytuacja, jest istotne dla jego postępowania.

Zachowania prospołeczne. Odrębnym problemem, także związanym z rozwojem moralnym jednostki, jest jej zdolność do przejawiania altruizmu, czyli pożądanych społecznie zachowań, takich jak dzielenie się, udzielanie pomocy i współpraca. Dzieci zdolne są do zachowań społecznych już we wcześniejszych okresach dzieciństwa, jednakże młodszy wiek szkolny przynosi ważne zmiany w zakresie możliwości przejawiania zachowań prospołecznych, wynikających ze zmian w zakresie rozumowania moralnego, zdolności do przyjmowania perspektywy drugiej osoby i rozwoju empatii.

Skłonność do podejmowania działań prospołecznych powiązana jest z zaawansowaniem w zakresie zdolności do rozumowania moralnego. W podłużnych badaniach dzieci w okresie późnego dzieciństwa, Nancy Eisenberg ze współpracownikami (1987) pokazała, że prospołeczne rozumowanie moralne w początkowym okresie późnego dzieciństwa łączy się z przejściem od orientacji hedonistycznej („Zrobię to, bo będzie mnie za to lubić") do zorientowanej na potrzeby innych („Trzeba jej pomóc, bo ona nie umie sama" lub „Nie trzeba, bo sama to może zrobić"). Nieco później (po 9 roku życia) orientacja na potrzeby innych ustępuje miejsca orientacji interpersonalnej (dziecko odwołuje się do tego, co inni akceptują), wyjaśnianiu zachowania przez odwołanie się do stereotypu (dziecko wskazuje, że motywem zachowania jest spełnienie powszechnych wyobrażeń na temat bycia dobrym człowiekiem) czy motywów empatycznych (współczucie, wskazanie na emocjonalne konsekwencje pomocy i odstąpienia od niej; radość a poczucie winy).

Podejmowanie zachowań prospołecznych przez dzieci wyjaśnia się także umiejętnością przyjęcia odmiennej perspektywy społecznej (zdolność do rozpoznawania cudzych poglądów i postaw) i emocjonalnej (rozumienie odczuć i emocji drugiej osoby). W okresie późnego dzieciństwa osoby o bardziej rozwiniętej zdolności do przyjmowania perspektywy innych stają się bardziej wrażliwe na rzeczywiste motywy osób pomagających i oceniają niżej te zachowania pomocowe, które motywowane były zaspokojeniem własnych potrzeb, a nie potrzeb osoby wspomaganej, niezależnie od zewnętrznego wymiaru (zakresu i efektów) oferowanej pomocy (Mendelssohn, Straker 1999).

Przejawianie zachowań pomocowych w okresie późnego dzieciństwa związane jest z rozwojem zdolności empatycznych (Eisenberg i in. 1987; Gulin 1994; Roberts, Strayer 1996). Około 6–7 roku życia, jak wskazał w swej koncepcji Hoffman (2006), dzieci zaczynają rozumieć związek uczuć własnych z uczuciami innych osób; zaczyna pojawiać się autorefleksja i świadomość własnego cierpienia empatycznego, którą autor uznał za warunek konieczny pojawienia się dojrzałej empatii. Zjawiska te wiążą się z rozumieniem, że zachowanie zewnętrzne człowieka wynika ze stanów jego Ja (psychiki), które ciałem kieruje, ale nie jest z nim tożsame, a także ze zdolnością do przyjmowania ról innych osób skupionych na Ja (obserwuję kogoś cierpiącego i wyobrażam sobie, co sam czułbym w tej sytuacji) i skupionych na innych (dowiaduję się o czyimś nieszczęściu i wyobrażam sobie, co ta osoba czuje). W tym okresie empatia może dotyczyć osób realnych, ale także osób i sytuacji zasłyszanych i fikcyjnych. Jak wskazuje Hoffman, empatia skłania osobę do pomagania niezależnie od tego, czy wyzwala uczucie gniewu, współczucia czy poczucie winy i niesprawiedliwości. Niemniej jednak

wiele czynników może spowodować, że empatia nie przerodzi się w zachowania pomocowe, np. wystąpi większe skoncentrowanie osoby empatyzującej na sobie i własnym wyobrażeniu cierpienia innej osoby niż na pomocy, która to cierpienie mogłaby zmienić. W badaniach wykazano, że w okresie późnego dzieciństwa poziom empatii wiąże się z poziomem przejawiania zachowań prospołecznych i siła związku wzrasta wraz z wiekiem osób badanych (Eisenberg i in. 1987). Hoffman (2006) dowodzi ponadto, że dla systematycznych zachowań prospołecznych motywowanych empatią istotna jest zdolność, która pojawia się u progu dorastania, a dotyczy dostrzegania ogólnej sytuacji osoby, na tle jej sytuacji życiowej.

9.6. OSOBOWOŚĆ

Charakteryzując rozwój osobowości w młodszym wieku szkolnym, Erikson wskazał, że ważnym czynnikiem kształtującym dziecko w tym okresie jest wymóg formalnej edukacji. Dziecko uczy się pracowitości i poznaje nagrody, jakie przynosi wytrwałość i pilność. W tym okresie występuje też niebezpieczeństwo rozwinięcia się poczucia niższości, jeśli dziecko nie będzie zdolne do uporania się z zadaniami stawianymi przez siebie lub dorosłych. Sytuację tę Erikson przedstawił jako antynomię **pracowitość–poczucie niższości**. Efektem tego stadium rozwoju jest wypracowanie poczucia własnej kompetencji – dziecko uczy się korzystać ze swych możliwości fizycznych i intelektualnych, jest dumne z efektów swej pracy.

Obraz własnej osoby. W późnym dzieciństwie następują stopniowe zmiany dotyczące cech formalnych obrazu własnej osoby. Pojawiają się nowe składniki samowiedzy dziecka, a istniejące rodzaje zmieniają swój charakter; samowiedza podlega stopniowej integracji. Dziecko zaczyna dostrzegać u siebie coraz więcej różnorodnych cech zewnętrznych (dotyczących wyglądu zewnętrznego, podejmowanych działań, posiadanych przedmiotów), ale także cech dyspozycyjnych (cechy, zachowania, zdolności). Między 7 a 9 rokiem życia dzieci zaczynają dostrzegać wiele cech charakterologicznych istotnych dla funkcjonowania w środowisku szkolnym, a związanych m.in. z prawdomównością, uczciwością, odwagą, wytrwałością (Kozielecki 1989). Na bazie pierwszych sądów oceniających, będących echem zasłyszanych opinii osób znaczących na swój temat („jestem posłuszny"), dzieci zaczynają formułować opinie własne, dotyczące różnych sfer działalności. U progu wieku szkolnego pojawiają się także sądy o charakterze normatywnym (Ja idealne), dotyczące pożądanych właściwości fizycznych i psychicznych. Dzieci mówią o własnych życzeniach i pragnieniach.

Stopniowo samowiedza dziecka zaczyna pełnić nie tylko funkcję poznawczą, związaną z odkrywaniem własnej osoby i uświadamianiem sobie posiadanych właściwości, ale także funkcję instrumentalną. Oznacza to, że wiedza o sobie samym zaczyna uczestniczyć w regulacji zachowania; znajomość własnych cech wpływa na podjęcie lub zaniechanie działań.

Rozwój wiedzy o sobie, jak zauważył Selman (1980), prowadzi po 8 roku życia do odkrycia możliwości ukrycia przed innymi własnych motywów, działań czy cech. Zwrócił uwagę, że dzieci zaczynają uważać poczucie Ja za sedno samowiedzy – zaczynają dostrzegać **prywatny charakter świata psychicznego**. Prywatne Ja, w odróżnieniu do Ja publicznego, staje się istotą własnej indywidualności.

Szczególne znaczenie dla rozwoju obrazu własnej osoby w okresie późnego dzieciństwa ma **samoakceptacja**, czyli poczucie własnej wartości. Samoakceptacja obejmuje dwa aspekty: poznawczy, czyli **samoocenę** (ewaluację własnych cech), oraz emocjonalny (poziom „lubienia" własnej osoby). Poziom samoakceptacji wynika z rozbieżności między Ja realnym (jaki jestem) a Ja idealnym (jaki chciałbym być), spostrzeganymi przez jednostkę. Kiedy ta rozbieżność jest niewielka, jednostka doświadcza poczucia własnej wartości i satysfakcji. Kiedy rozbieżność jest duża, pojawia się poczucie porażki i braku własnej wartości. Harter (1999) dowodzi, że samoocena nie powinna być traktowana jako twór jednolity. Dzieci oceniają się inaczej w rozmaitych konkretnych obszarach, a ich ocena w jednej kwestii nie musi mieć żadnego wpływu na ocenę w pozostałych. Harter wyróżniła pięć obszarów, w odniesieniu do których dzieci w okresie późnego dzieciństwa formułują samooceny. Pierwszy obszar obejmuje **kompetencje szkolne** (za jak zdolne uważa się dziecko w odniesieniu do pracy szkolnej), drugi dotyczy **kompetencji** sportowych (odczucia dziecka względem swych kompetencji sportowych w dyscyplinach sportowych i aktywności zabawowej, grach zespołowych), trzeci obejmuje **kompetencje społeczne** (czy dziecko czuje się popularne i akceptowane przez rówieśników; ocena siebie w relacjach z rodzicami); czwarty obszar dotyczy **wyglądu zewnętrznego** (poczucia atrakcyjności fizycznej), a piąty – **własnego postępowania** (poczucie bycia akceptowanym w tym, co robi i jak

się zachowuje). Dzieci 7–8-letnie formułują samooceny w odniesieniu do poszczególnych obszarów, ale także stopniowo tworzą ogólny psychologiczny obraz siebie samego. Obraz ten później integruje się w hierarchiczny system, dla którego ogólna samoocena jest wypadkową ocen formułowanych w poszczególnych obszarach (Harter 2003). W kolejnych latach życia zmienia się znaczenie przypisywane ocenom w poszczególnych obszarach. W okresie późnego dzieciństwa najczęściej wskazywana jest – jako szczególnie ważna dla globalnego poczucia własnej wartości – samoocena w zakresie kontaktów z rówieśnikami i kompetencji sportowych. U progu dorastania na pierwszy plan wysuwa się ocena atrakcyjności fizycznej (Harter 1999; Hymel i in. 1999). Ponadto, w okresie późnego dzieciństwa poprawia się adekwatność samooceny, czego efektem jest jej globalny spadek w porównaniu z okresem średniego dzieciństwa.

Istotna rolę w kształtowaniu osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym odgrywa rozwój **poczucia własnej skuteczności**, w tym ocena własnych kompetencji szkolnych. Szczególne znaczenie dla ogólnej samooceny, ale przede wszystkim dla motywacji ucznia i podejmowania wysiłków mimo trudności, ma sposób interpretacji informacji zwrotnych, jakie uczeń uzyskuje na temat efektów swojej pracy szkolnej zarówno od nauczyciela, jak i od kolegów (Altermatt i in. 2002). Dzieci, których samoocena w odniesieniu do kompetencji szkolnych jest wysoka, swoje sukcesy częściej przypisują posiadanym zdolnościom, natomiast porażki uzasadniają okolicznościami, takimi jak niewystarczające starania czy wyjątkowa trudność zadania. Taki rodzaj atrybucji jest motywujący dla podejmowania dalszych działań. U uczniów, których ocena skuteczności własnych działań w sytuacjach szkolnych jest niska, może rozwinąć się syndrom wyuczonej bezradności. Osoby takie porażki edukacyjne przypisują posiadanym cechom i częściej uważają je za stałe, niezmienne właściwości własnej osoby. Sukcesów albo nie zauważają, albo wyjaśniają wystąpieniem okoliczności zewnętrznych, takich jak szczęście czy niski poziom trudności zadania. Taka strategia atrybucyjna jest niekorzystna z dwóch powodów. Po pierwsze, wpływa na ocenę własnych możliwości przeciwdziałania takiej sytuacji. Dzieci uważają wówczas, że niepowodzenie wynika z posiadanych cech, a te uznają za niezmienne, odnosząc się w ich ocenie raczej do kryteriów zewnętrznych (ocena nauczyciela, porównania międzygrupowe) niż wewnętrznych (własne starania, poczucie kompetencji). Tym samym nie dostrzegają możliwości poprawy dzięki własnym wysiłkom i dlatego w obliczu trudnego zadania doświadczają poczucia zagubienia, szybko poddają się, nawet nie próbując sprostać zadaniu, co ostatecznie prowadzi do porażki i potwierdza niekorzystną diagnozę ich własnych możliwości (Pomerantz, Saxon 2001). Po drugie, dzieci takie nie uczą się wiązać własnych wysiłków i sukcesów, więc nie rozwijają istotnych umiejętności samoregulacyjnych i metapoznawczych, które innym pozwalają na rozwijanie niezbędnych strategii wspomagających efektywność własnej pracy intelektualnej. W dłuższej perspektywie brak umiejętności samokontroli skazuje ucznia na nieskuteczne regulatory zewnętrzne jako jedyny sposób motywowania do podjęcia pracy intelektualnej (Heyman, Dweck, Cain 1995).

Media w procesie kształtowania osobowości. Istotnym pytaniem w perspektywie obrazu własnej osoby w młodszym wieku szkolnym jest kwestia źródeł samowiedzy dziecka. Obok informacji płynących od znaczących osób dorosłych i rówieśników, na szczególną uwagę zasługuje rosnąca w tym okresie **rola przekazów medialnych** w formułowaniu oczekiwań dotyczących Ja idealnego. Dzieci pytane o osoby, do których chciałyby być podobne, często wskazują postaci medialne (Lemish 2007). Najczęściej wybierają postaci tej samej płci (choć dziewczynki wybierają także bohaterów męskich), w zbliżonym do siebie wieku lub starsze; chłopcy wskazują na bohaterów inteligentnych i silnych; dziewczynki wybierają osoby inteligentne, atrakcyjne fizycznie i obdarzone poczuciem humoru (Hoffner 1996). Najważniejszymi pożądanymi cechami tych postaci dla chłopców było uosabianie typu „zwycięzcy", a dla dziewczynek atrakcyjność fizyczna postaci. U dzieci pojawia się także rodzaj „życzeniowej identyfikacji" z bohaterem; dzieci wyobrażają sobie, że zastępują bohatera i same przeżywają jego przygody. Analiza jakościowa rozmów z dziewczynkami z wieku szkolnym na temat ich fascynacji losami gwiazd muzyki popularnej pokazała, że dla dziewcząt bycie gwiazdą muzyki oznacza sukces, siłę oraz atrakcyjność fizyczną (Lemish 2007). Natomiast w kształtowaniu tożsamości chłopców szczególną rolę odgrywają superbohaterowie (np. Spiderman, Batman), którzy reprezentują ideał mężczyzny silnego, dzielnego, gotowego do pomocy, pożądanego przez kobiety (Götz i in. 2005).

Kształtowanie ról płciowych. Dla obrazu własnej osoby w okresie późnego dzieciństwa istotne znaczenie ma poczucie przynależności do określonej płci.

Badania prowadzone w nurcie poznawczo-rozwojowym pokazały, że około 6–7 roku życia dziecko rozumie pojęcie **stałości płci** (męskość i kobiecość to cechy niezależne od czasu lub kontekstu; nie mogą ulec zmianie przez zmiany zewnętrzne, np. ubiór). W okresie późnego dzieciństwa zmieniają się także wyobrażenia o męskości i kobiecości, które dzieci wiążą już nie tylko z określeniem wyglądu zewnętrznego, działaniami czy oczekiwaniami społecznymi, ale także z „męskimi" i „kobiecymi" cechami psychicznymi. Dzieci łączą twardość, agresywność, racjonalność i dominację z męskością, a takt, delikatność, współodczuwanie, emocjonalność z kobiecością (Serbin, Powlishta, Gulko 1993). Wkrótce po rozpoczęciu edukacji dzieci orientują się, które przedmioty szkolne i formy aktywności postrzegane są jako chłopięce (np. matematyka i zajęcia sportowe), a które jako dziewczęce (czytanie, muzyka, plastyka). Wybierając ulubione zajęcia szkolne, prezentują sądy zgodne ze stereotypowymi wyobrażeniami na temat różnic płci. Podobnie wygląda ocena spodziewanych osiągnięć w odniesieniu do tych przedmiotów. Jako ulubioną aktywność szkolną dziewczynki wybierają częściej czytanie, a chłopcy matematykę (Lummis, Stevenson 1990). Wiedza dzieci w okresie późnego dzieciństwa na temat stereotypów płci jest coraz bogatsza i osiąga stadium, w którym możliwe jest dokonywanie stereotypowych ocen w stosunku do kobiet i do mężczyzn. Z jednej strony, sprzyja to tendencyjnemu postrzeganiu sytuacji, tzw. **tendencyjnej korelacji**, czyli błędnemu spostrzeganiu współzależności między płcią a zachowaniem, nawet wówczas, gdy taki związek nie występuje. W badaniu eksperymentalnym, uczniowie II i IV klasy, po obejrzeniu ilustracji prezentujących osoby wykonujące różne czynności zgodne lub niezgodne ze stereotypem płci, częściej zapamiętywały stolarza mężczyznę niż stolarza kobietę, i częściej bibliotekarkę niż bibliotekarza (Meehan, Janik 1990). Z drugiej strony, znajomość stereotypów sprzyja uwzględnianiu wyjątków, stąd w okresie późnego dzieciństwa obserwuje się stopniowe zwiększanie **elastyczności rodzajowej**, która stopniowo zastępuje sztywne podporządkowanie stereotypom, tradycyjne postrzeganie ról płciowych (Crouter i in. 2007). Świadomość, że wiele osób przekracza role płciowe nie znaczy, że dzieci pochwalają zachowania z tym związane. Skłonne są do daleko idącej tolerancji dla zachowań dziewcząt przekraczających granice stereotypu płci, natomast bardzo surowo oceniają tego typu zachowania u chłopców (Levy, Tylor, Gellman 1995).

Stosunek do stereotypów płci ma znaczenie dla podejmowanych zachowań. U chłopców obserwuje się umocnienie męskiej tożsamości, tendencję do zachowywania się zgodnego z rolą męską. U dziewcząt następuje stopniowe osłabienie tej identyfikacji. Dziewczynki postrzegają siebie jako kobiece, ale posiadające także inne, męskie, atrybuty (Serbin, Powlishta, Gulko 1993). Źródło tych odmienności leży w zachowaniu grupy rówieśniczej, która najczęściej toleruje dziewczynki podejmujące aktywności chłopięce, a wyklucza chłopców niezachowujących się zgodnie z oczekiwaniami.

9.7. FORMY AKTYWNOŚCI

W okresie późnego dzieciństwa obserwuje się stopniową zmianę aktywności dziecka. Wiele czasu spędza ono na planowym uczeniu się i ta aktywność stanowi główny rodzaj jego działalności, niemniej jednak ważną potrzebą dziecka nadal jest zabawa i rozrywka. Zabawa zmienia formę i coraz częściej przybiera postać zaawansowanych zabaw **konstrukcyjnych** oraz **gier i zabaw z regułami**.

Działania konstrukcyjne dzieci w okresie wczesnoszkolnym mają charakter celowy, planowy, podporządkowany realizacji zaplanowanego z góry wytworu i poszukiwaniu odpowiednich środków do jego realizacji. Stopniowo może to przybierać formę **majsterkowania**, które najczęściej poprzedzają próby rozkładania bardziej złożonych konstrukcji na elementy w celu poznania mechanizmu ich działania, a dopiero później realizacji własnych pomysłów. Jedną z form aktywności dziecka jest **rysowanie**, które w tym okresie zmienia swój charakter – rysunek staje się bogatszy w szczegóły, a dziecko dba o poprawność prezentacji postaci i jej relacji do innych obiektów. Tym samym od około 7–8 roku życia dziecko stara się zachować **realizm wizualny** rysowanych postaci, próbuje przedstawić ludzi takimi, jakimi naprawdę są, zaznacza kontur sylwetki (Szuman, 1927) i rysuje wiele szczegółów takich jak brwi czy palce, zachowując proporcje ciała (Cox 1992). W pracach graficznych dzieci starają się coraz częściej oddać ruch (dynamikę) oraz charakter interakcji łączących przedstawione postaci, pokazać ich emocje. Początkowo stany afektywne zaznaczają wyłącznie w mimice twarzy, a później także postawie ciała (zwieszone ręce, przygarbiona sylwetka – smutek; podskoki, ręce w górze – radość; Golomb 2004). W okresie późnego dzieciństwa stopniowo zaznaczają się wyraźne różnice indywidualne w rozwoju umiejętności graficznych poszczególnych dzieci, a także pod względem przyjemności czerpanej z tego rodzaju aktywności.

W okresie późnego dzieciństwa następuje wzrost zrozumienia reguł i ich znaczenia dla właściwego przebiegu **gier**. Niezależnie od rodzaju zabawy, można zaobserwować ujawniający się w rozmowach nacisk na przestrzeganie przez członków grupy ustalonych reguł, wykluczanie osób łamiących zasady. Najbardziej charakterystyczną formą gier dla wielu poprzednich generacji dzieci były spontaniczne zabawy podejmowane przez rówieśników w pobliżu miejsca zamieszkania (na podwórku, skwerze, placu zabaw), jednak przemiany cywilizacyjne zmieniły obraz aktywności dzieci (np. z powodu obaw rodziców o bezpieczeństwo dzieci w dużych miastach). Współcześnie dzieci spędzają znacznie mniej czasu samodzielnie w pobliżu miejsca zamieszkania, a więcej na planowych i organizowanych przez dorosłych **zabawach zespołowych** i **grach sportowych** (sekcje sportowe, zabawy w centrach gier, np. gra w kręgle). Ważnym kryterium różnicowania tych aktywności jest płeć, gdyż dzieci chętniej podejmują zabawy w grupach jednorodnych. Chłopcy chętniej uczestniczą w organizowanych zajęciach sportowych i taka oferta jest częściej przedstawiana chłopcom w tym wieku (np. sekcje piłki nożnej, pływania). Jedną z typowych form kontaktów chłopców są w tym okresie **przepychanki** (*rough-and trumble play*), które przybierają postać bójek, gonitw i zapasów jednocześnie, a jak pokazują badacze (np. Pellegrini, Smith 1998), pełnią ważną rolę w rozwoju kompetencji społecznych i służą ustaleniu pozycji i hierarchii społecznej poszczególnych osób w grupie. Dziewczęta w tym czasie częściej podejmują zajęcia mniej angażujące fizycznie (np. plastyczne). Zróżnicowanie propozycji aktywności ze względu na płeć wynika jednak nie tylko z różnic w preferencjach samych dzieci, ale także z kulturowego wyobrażenia, jakie na temat tych różnic mają dorośli organizatorzy czasu wolnego (Morrow 2006).

Większa ilość czasu spędzanego w mieszkaniu skłania dzieci do korzystania z komputera i telewizora. Wzrasta znaczenie **zabaw receptywnych**, zważywszy ich udział w zagospodarowaniu czasu wolnego. W młodszym wieku szkolnym dziecko staje się kompetentnym widzem telewizyjnym, co wyraża się zarówno w zdolności do rozumienia bardziej skomplikowanych przekazów fabularnych (rozumienia linii narracji i stosowanych zabiegów formalnych), różnicowania fikcji i realizmu w przekazie telewizyjnym czy rozumienia funkcji i odmienności różnych gatunków przekazu audiowizualnego (Kołodziejczyk 2005; Van Evra 2004). W różnego typu mediach dzieci zaczynają poszukiwać głównie źródła rozrywki i relaksu. Funkcję poznawczą, jaką pełniły media we wcześniejszych okresach rozwojowych, przejmuje planowe nauczanie (szkoła), co odzwierciedla się w stopniowej utracie zainteresowania różnego rodzaju medialnymi programami edukacyjnymi. Dzieci w tym wieku są bardziej świadomymi widzami telewizyjnymi, zdolnymi do oceny znajdujących się tam informacji. Samodzielnie wybierają oglądane programy, korzystając także z oferty dla widzów dorosłych, choć nie zawsze oznacza to dokonywanie dojrzałych wyborów (Roberts, Foehr, Rideout 2005). W pierwszych latach nauki szkolnej chłopcy na całym świecie bardzo chętnie oglądają proste w konstrukcji fabularnej filmy przygodowe. Przygody superbohaterów skłaniają ich także do grania na komputerze, a aktywność ta w znacznej mierze wypełnia ich czas wolny, stając się także ulubionym tematem rozmów. Dziewczęta natomiast chętnie towarzyszą mamom w trakcie oglądania seriali, preferując narracje dotyczące problemów relacji międzyludzkich, stopniowo odkrywają także rolę innych mediów (Internetu, telefonii komórkowej) w podtrzymywaniu relacji społecznych. W okresie późnego dzieciństwa przekaz telewizyjny stanowi ważne źródło informacji w procesie budowania wyobrażeń o świecie, wiedzy o normach i regułach funkcjonowania w świecie społecznym (omówienie badań: Valkenburg 2004; Lemish 2007). Dzięki umiejętności czytania, dzieci stają się także samodzielnymi użytkownikami komputera i Internetu; nie muszą – jak w okresie wcześniejszym – korzystać z pomocy dorosłych. Jest to nowe ważne pole dla testowania samodzielności dziecka, ale jednocześnie niesie zagrożenie wynikające z kontaktu z nieodpowiednimi treściami (Gała, Ulfik 2000; Ulfik-Jaworska 2005).

9.8. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA

1) Okres późnego dzieciństwa to czas stabilnego tempa wzrastania. Z uwagi na charakterystyczny dla pierwszego okresu szybszy przyrost masy niż wzrostu, jest to okres fizjologicznego pełnienia.
2) Rozwój motoryczny w pierwszych latach późnego dzieciństwa wiąże się, z jednej strony, z szybkim wzbogacaniem się ruchów manualnych i, z drugiej strony, z bardzo dużą ruchliwością dziecka. Pod koniec tego okresu obserwuje się

stopniowy spadek ruchliwości dziecka, a jego działania motoryczne stają się celowe, ekonomiczne i uporządkowane.

3) W młodszym wieku szkolnym zdolność do posługiwania się operacjami logicznymi zmienia się w sposób jakościowy, dzięki czemu dziecko zdolne jest do formułowania pierwszych praw, odkrywa dwie formy odwracalności (inwersję i wzajemność), jego myślenie ulega decentracji, opanowuje zasady zachowania stałości. Dzieci, wkraczając w okres dorastania, stopniowo stają się zdolne do rozwiązywania zadań umysłowych opartych już nie tylko na konkretnych danych.
4) W okresie późnego dzieciństwa wyraźnie wzrasta sprawność systemu przetwarzania informacji, dzięki zwiększeniu zasobów poznawczych (m.in. na skutek adekwatnego stosowania strategii) oraz poprawie sprawności mechanizmów kontroli poznawczej.
5) Wiedza dziecka ulega stopniowemu porządkowaniu i integracji. Rozwija ono swą wiedzę społeczną: wzbogaca wiedzę o świecie polityki i gospodarki. Pod koniec tego okresu zdolne jest do podejmowania samodzielnej aktywności ekonomicznej (np. kupowania).
6) W wieku 6–7 lat dziecko wkracza w świat języka pisanego: uczy się pisać i czytać. Pod koniec późnego dzieciństwa dziecko zdolne jest to zapisywania tego, co pomyśli, potrafi także korzystać z książki jako źródła nowej wiedzy.
7) Dzieci coraz lepiej rozumieją inne osoby i bardziej skomplikowane sytuacje społeczne, dzięki dalszemu rozwojowi wiedzy o umyśle (teorie umysłu) oraz rozwojowi umiejętności przyjmowania perspektywy drugiej osoby.
8) Młodszy wiek szkolny przynosi zmianę – dzieci przypisują większe niż we wcześniejszych okresach znaczenie relacjom z rówieśnikami. Są zdolne do zawierania i podtrzymywania trwałych relacji przyjacielskich, początkowo opartych na wspólnych zainteresowaniach, a później na bliskości psychicznej. Nawiązując kontakty z rówieśnikami, dzieci przestrzegają zasad segregacji rodzajowej.
9) W późnym dzieciństwie następuje stopniowe przechodzenie od postrzegania emocji w kategoriach ekspresji zewnętrznej i sytuacyjnych okoliczności je wywołujących, w kierunku dostrzegania możliwości ukrywania rzeczywiście przeżywanych uczuć, regulowania własnych ekspresji i możliwości jednoczesnego przeżywania różnych emocji (także ambiwalentnych).
10) Nowa sytuacja szkolna może prowadzić do pojawienia się nowych form agresji (tyranizowanie, agresja proaktywna), a także do lęków (stres szkolny). Te niekorzystne stany dziecko pokonuje rozwijając skuteczne umiejętności regulowania własnych emocji, które prowadzą do stopniowego wzrostu odporności psychicznej u progu dorastania.
11) W rozumowaniu moralnym dziecko odchodzi od podporządkowania autorytetowi i myślenia o powinnościach w kategoriach własnych potrzeb, odkrywa zasady równości, relatywizmu moralnego i konieczność rozpatrywania powinności w kategoriach prawa i porządku społecznego.
12) W późnym dzieciństwie następuje stopniowe wzbogacanie obrazu własnej osoby dziecka, szczególnie w zakresie samooceny, która początkowo jest formułowana niezależnie w odniesieniu do poszczególnych obszarów działania dziecka, a pod koniec tego okresu ulega integracji i stanowi spójny system ewaluacyjny. Obraz własnej osoby budowany jest także na podstawie wizerunków medialnych i uformowanych w tym okresie wyobrażeń na temat roli płciowej i związanych z płcią różnic w zakresie aktywności i cech dyspozycyjnych.

Tabela 9.3. Charakterystyka dziecka w okresie późnego dzieciństwa

Sfera rozwoju	Faza wczesna (ok. 7–8 lat)	Faza późna (ok. 9–11 lat)
Rozwój fizyczny	▫ Szybciej przyrasta masa ciała niż wzrost, dziecko wchodzi w okres fizjologicznego pełnienia. ▫ Kości nadgarstka ulegają osyfikacji, rozwija się uzębienie stałe.	▫ Następuje wyraźny przyrost długości stopy oraz długości kończyn. ▫ U części dzieci (niektórych dziewcząt) rozpoczyna się nagły przyrost długości ciała – „skok pokwitaniowy". ▫ Dziecko ma pełne uzębienie stałe (z wyjątkiem zębów ósmych).

Tabela 9.5. cd.

Sfera rozwoju	Faza wczesna (ok. 7–8 lat)	Faza późna (ok. 9–11 lat)
Rozwój motoryczny	▫ Doskonalą się sprawności: ubierania (wiązanie sznurowadeł), rysowania. ▫ Ruchy dziecka z każdym miesiącem stają się bardziej precyzyjne. ▫ Dziecko uczy się pisać, wykonuje prace ręczne. ▫ Ruchliwość dziecka osiąga szczytową formę.	▫ Zmniejsza się nadmierna ruchliwość dziecka. ▫ Działania ruchowe stają się celowe, ekonomiczne i uporządkowane. ▫ Wysoka koordynacja ruchowa, łatwość w opanowywaniu nowych ruchów cechują etap dziecka doskonałego. ▫ Dziecko wchodzi w dobry okres dla doskonalenia różnych sprawności: sportowych, gry na instrumencie. Wyraźna jest indywidualizacja w rozwoju ruchowym.
Rozwój poznawczy	▫ Dziecko wykonuje zadania logiczne dotyczące konkretnych danych. ▫ Na podstawie wielu szczegółowych obserwacji, formułuje pierwsze ogólne wnioski. ▫ Opanowuje zasady zachowania stałości w zakresie: masy, powierzchni i ilości cieczy. ▫ Szeregując elementy różniące się długością, uwzględnia zasadę przechodniości. ▫ Klasyfikując, uwzględnia zasadę inkluzji klas. ▫ Stosuje strategie powtarzania i organizowania, ale rzadko spontanicznie i efektywnie z powodu: deficytów produkcji i kontroli. ▫ Rozumie, że postępowanie osoby zależy od jej stanów umysłowych, także tych, które dotyczą myśli innej osoby.	▫ Dziecko uwzględnia zasadę zachowania stałości w zakresie: ciężaru i objętości. ▫ Szereguje elementy różniące się wagą i objętością. ▫ Wykazuje wyższą selektywność i adaptacyjność uwagi w zadaniach wymagających dostosowania się do zmieniających się warunków uczenia się. ▫ Stosuje strategie powtarzania kumulatywnego i elaboracji, co nie zawsze przekłada się na wyższy efekt pamięciowy z powodu deficytu wykorzystania. ▫ Wzrost metawiedzy pozwala na planowanie i (jeszcze niedoskonałą) kontrolę własnych czynności poznawczych.
Sprawności językowe i komunikacyjne	▫ Dziecko zaczyna rozumieć słowa wieloznaczne i metafory. ▫ Zaczyna zwracać uwagę na treść tego, co pisze. ▫ Uczy się czytać; wzrasta płynności czytania. ▫ Lepiej rozumie tekst słyszany niż czytany samodzielnie.	▫ Świadomie używa języka. ▫ Tworzy własny kod służący porozumieniu się w wąskiej grupie koleżeńskiej. ▫ Różnicuje formy językowe wypowiedzi, zależnie od adresata: nauczyciela, kolegi. ▫ Rozumie metafory, niektóre aspekty ironicznej krytyki i humoru słownego opartego na grze słów. ▫ Doskonali pisanie ze słuchu oraz pisanie słów pomyślanych. ▫ Zwraca uwagę na strukturę gramatyczną i ortograficzną poprawność zapisu. ▫ Dzięki automatyzacji procesu czytania, może skupić się na znaczeniu czytanych treści.
Rozwój emocjonalny	▫ Rośnie jego wiedza o emocjach: rozumie związki emocji i innych stanów umysłowych; dostrzega rozbieżność między emocjami przeżywanymi a okazywanymi. ▫ Ma większą świadomość możliwości jednoczesnego przeżywania różnych emocji o tym samym znaku. ▫ Uczy się właściwego zachowania, ale także stosuje nowe formy zachowań agresywnych (pierwsze przejawy tyranizowania), częściej staje się ofiarą.	▫ Rośnie wiedza dziecka o emocjach, rozwija się świadomość możliwości regulowania własnych stanów emocjonalnych i rozumienie wpływu rozumowania moralnego na emocje. ▫ Zaznacza się świadomość możliwości jednoczesnego przeżywania emocji o różnych znakach, kierowanych do dwu, a później do jednego obiektu (ambiwalencja uczuć). ▫ Przejawiając zachowania agresywne, liczy się z opinią grupy; jest zdolne do agresji proaktywnej. ▫ Przeżywa nowe lęki związane z rozumieniem sytuacji społecznych (np. lęki szkolne). ▫ Rozwija umiejętność dystansowania się do swoich przeżyć, ma większą odporność psychiczną.

Tabela 9.5. cd.

Sfera rozwoju	Faza wczesna (ok. 7–8 lat)	Faza późna (ok. 9–11 lat)
Rozwój społeczny	Potrafi dostrzec wewnętrzne przyczyny zachowania innych ludzi; dzięki przyjęciu odmiennego niż własny punktu widzenia, rozumie subiektywność perspektywy drugiej osoby. Spędza więcej czasu z rówieśnikami niż z rodzicami. Nadal istotne znaczenie ma dla niego jakość więzi z rodzicami. Zawiera przyjaźnie oparte na wspólnocie zainteresowań.	Rozumie, że ludzie mogą inaczej spostrzegać sytuację, nawet jeśli mają dostęp do tej samej wiedzy. Rośnie rola rówieśników jako źródła wsparcia społecznego. Dziecko zawiera przyjaźnie oparte na bliskości psychicznej i lojalności.
Rozwój moralny	Stopniowo odchodzi od obiektywnych, pochodzących tylko od autorytetu kryteriów oceny moralnej. Zaczyna dostrzegać zróżnicowanie oczekiwań moralnych w różnych grupach i kontekstach społecznych (rówieśnicy, nauczyciele, rodzice). Łączy moralność z troską o własne dobro; postrzega innych jako realizujących własne potrzeby. Uważa, że kłamstwo, to mówienie nieprawdy. Odchodzi od pojęcia sprawiedliwości jako podporządkowania autorytetowi w kierunki idei równości. Podejmując zachowania pomocowe, kieruje się potrzebami drugiej osoby.	Uważa, że reguły moralne są możliwymi do zmiany konwencjami społecznymi. W postępowaniu kieruje się zasadą harmonii interpersonalnej i podkreśla znaczenie oczekiwań społecznych oraz braku aprobaty dla zachowań niepożądanych. Zaczyna odkrywać znaczenie intencji dla oceny czynu, np. kłamstwa. Uważa, że kara sprawiedliwa powinna być powiązana treściowo z wykroczeniem i prowadzić do przestrzegania zasad. Podejmując zachowania pomocowe, kieruje się oczekiwaniami społecznymi, powszechnymi wyobrażeniami o dobrym postępowaniu czy też empatycznym współczuciem i przewidywanym poczuciem winy w sytuacji rezygnacji z pomocy.
Rozwój osobowości	Dziecko odkrywa prywatny charakter życia psychicznego. Wiedza o sobie podlega zarówno wzbogacaniu, jak i stopniowej integracji. Dziecko zaczyna spostrzegać u siebie pierwsze cechy dyspozycyjne, a także formułuje pierwsze sądy normatywne (jaki chciałbym być). Samoocena dziecka, jak również poczucie własnej wartości, formułowane są niezależnie w odniesieniu do różnych sfer doświadczenia: kompetencji szkolnych, sportowych, społecznych, wyglądu zewnętrznego i postępowania.	Wzrasta integracja obrazu własnej osoby; pojawia się coraz więcej różnego rodzaju sądów na temat posiadanych cech. Wiedza o sobie pełni funkcję poznawczą, ale także instrumentalną pozwala na ocenę, które działania warto podjąć, gdyż rokują sukces. Samoocena dziecka zaczyna stopniowo tworzyć spójny, hierarchiczny system.
Aktywności	Pojawia się nowa dominująca forma aktywności, jaką jest planowe uczenie się. Dziecko buduje skomplikowane konstrukcje według opracowanego planu, podejmuje gry zespołowe i zabawy z regułami, ale w czasie wolnym dominują rozrywki (telewizja, gry komputerowe). Charakter aktywności zależy od płci dziecka. W rysunku stara się przedstawić postaci ludzi w sposób dokładny i realistyczny.	Uczenie się i zdobywanie wiedzy możliwe są na podstawie samodzielnego czytania. W aktywności pozaszkolnej dominują rozrywki (np. Internet, telewizja) oraz aktywności sportowe i zajęcia manualne (majsterkowanie, gra na instrumencie). Dziecko korzysta z mediów samodzielnie, chętnie wybiera programy z oferty przeznaczonej dla młodzieży i osób dorosłych, poszukuje głównie rozrywki, zależnie od rozwijających się zainteresowań. Jest zainteresowane rysowaniem; umiejętności graficzne indywidualizują się. W rysunku stara się oddać ruch, emocje, relacje pomiędzy prezentowanymi postaciami.

SŁOWA KLUCZOWE

decentracja interpersonalna – przejawiająca się w sferze społecznej ogólna zdolność poznawcza polegająca na jednoczesnym uwzględnianiu wielu różnych aspektów obiektu, zjawiska czy sytuacji; w sferze społecznej przejawia się w uświadomieniu sobie odmienności własnych i cudzych stanów, przeżyć i myśli; prowadzi do przyjęcia odmiennego niż własny punktu widzenia.

etap dziecka doskonałego – następujący ok. 9–10 roku życia etap rozwoju motorycznego, charakteryzujący się wysokim poziomem jakościowym ruchów (oszczędność, dokładność, brak przyruchów) typu lokomocyjnego i sportowego oraz postępującą intelektualizacją czynności (wzrost zainteresowania efektami, chęć współzawodnictwa, zadowolenie z udanych ćwiczeń itd.).

gotowość szkolna – osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w szkole podstawowej; gotowość do podjęcia nowych zadań oraz zdolność przystosowania się do nieznanego środowiska oraz, ogólnie, do zmienionej sytuacji życiowej.

operacje logiczne – zinterioryzowane, zintegrowane i odwracalne czynności umysłowe opanowywane w okresie późnego dzieciństwa (operacje konkretne) i doskonalone w okresie dorastania (operacje formalne).

relatywizm moralny – etap przejściowy rozwoju moralnego w teorii Piageta, występujący między heteronomią i autonomią moralną, charakterystyczny dla późnego dzieciństwa; wiąże się ze spostrzeganiem reguł jako umów społecznych, możliwych do zmiany oraz umiejętnością brania pod uwagę przy moralnej ocenie postępowania intencji i motywów innych osób.

stałość płci – ostatni etap w rozwoju rozumienia pojęcia rodzaju, polegający na odkryciu, że płeć osoby pozostaje niezmienna mimo zmian zewnętrznych, na przykład ubioru.

świadomość językowa – zdolność do myślenia, świadomego rozważania natury i funkcji języka.

ZADANIA KONTROLNE

1) Przedstaw propozycje zorganizowania aktywności dziecka w tzw. czasie wolnym, odnosząc się do wiedzy o właściwościach rozwojowych i preferowanych formach aktywności w okresie późnego dzieciństwa.
2) Zastanów się nad osiągnięciami dziecka w zakresie rozwoju poznawczego w późnym dzieciństwie i przedstaw ich konsekwencje dla organizacji nauki szkolnej.
3) Zastanów się, jakie znaczenie ma rozumienie sytuacji społecznych oraz emocji dla nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi.
4) Korzystając z przedstawionego modelu rozwoju umiejętności czytania, zaproponuj działania promujące czytanie książek przeznaczone dla dzieci z różnych grup wiekowych.
5) Określ, w jakiego rodzaju działania prospołeczne i z jakich powodów mogą angażować się dzieci w okresie późnego dzieciństwa, w porównaniu z dziećmi młodszymi.

LITERATURA ZALECANA

Blume L.B., Zembar M.J. (2007). *Middle Childhood to Middle Adolescence. Development from Ages 8 to 18*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus Ohio: Pearson.

10 DORASTANIE

Anna Oleszkowicz i *Alicja Senejko*

Dorastanie, zwane też adolescencją (*adolescence*), obejmuje okres życia między dzieciństwem a dorosłością i stanowi etap w rozwoju, w którym dynamiczne zmiany w wielu obszarach funkcjonowania młodego człowieka zachodzą równocześnie. Trudno jednak jednoznacznie określić, kiedy ten okres rozpoczyna się i kiedy kończy. Po pierwsze, różni autorzy wymieniają różne czynniki jako kluczowe dla ustalenia jego granic. Po drugie, w okresie dorastania obserwuje się duże różnice indywidualne związane z dojrzewaniem biologicznym, rozwojem poznawczym, społecznym czy rozwojem osobowości.

Przyjmujemy, że dorastanie obejmuje okres od 10/12 do 20/23 roku życia i dzieli się na dwa podokresy: wczesne dorastanie (10–16 rok) oraz późne dorastanie (17–20/23 rok). Umowne jego granice wyznaczają: specyfika rozwoju biologicznego (pokwitanie) oraz zakończenie etapu edukacji. Świadomość, że jest się w przełomowym okresie życia, najczęściej pojawiająca się około 17 roku życia (Durkin 2000), stanowi, według nas, najważniejszy wskaźnik przejścia z okresu wczesnego w okres późnego dorastania[1].

[1] Omawiając dorastanie, pomijamy problem stadium „wkraczania w dorosłość" (*emerging adulthood*) wyróżnione przez Arnetta (2000) w przedziale wieku 18–25 lat. W prezentowanym podręczniku nie wyróżniamy takiego okresu, traktując „wkraczanie w dorosłość" raczej jako fazę przejściową między dorastaniem a wczesną dorosłością, „nakładającą się" na te dwa tradycyjnie wyróżniane w podręcznikach okresy rozwojowe. Problem ten szerzej omawiamy w kolejnym rozdziale pt. „Wczesna dorosłość" (przyp. red.).

10.1. ROZWÓJ BIOLOGICZNY

Okres dorastania charakteryzuje się intensywnymi zmianami fizycznymi organizmu, których zaprogramowanym celem jest osiągnięcie dojrzałości płciowej. Zmiany te określane są terminem pokwitanie, przez analogię do występującego w przyrodzie „rozkwitania" funkcji rozrodczych.

10.1.1. Rozwój fizyczny i motoryczny, czyli osiąganie wyglądu człowieka dorosłego

Zmiany hormonalne. Podstawą zmian pokwitaniowych jest aktywność neurohormonalna na osi podwzgórze–przysadka–gonady. Aktywność podwzgórza rozpoczyna się we wczesnej fazie dorastania (ok. 3 lata przed skokiem pokwitaniowym, obejmującym szybki wzrost ciała). Podwzgórze stymuluje przysadkę, która wydziela m.in. hormon wzrostu oraz hormony gonadotropowe pobudzające jądra i jajniki. Te z kolei wydzielają hormony płciowe (testosteron u chłopców oraz estrogen i progesteron u dziewcząt), odpowiedzialne za rozwój cech płciowych. Poziom tych hormonów wzrasta w porównaniu z okresem dzieciństwa: 20-krotnie u chłopców i 6-krotnie u dziewcząt (Obuchowska 2000; Wolański 2005).

Pokwitanie i skok pokwitaniowy. We wczesnej adolescencji zmiany fizyczne organizmu przebiegają dość gwałtownie i prowadzą do znacznego przeobrażenia wyglądu zewnętrznego. Określane są ogólnie jako skok pokwitaniowy. Skok pokwitaniowy obejmuje pewną sekwencję przyspieszonych przyrostów

różnych części ciała. Wyróżnia się m.in. **skok pokwitaniowy wysokości** ciała, stanowiący punkt odniesienia dla przewidywania dalszych zmian rozwojowych (zob. tab. 10.1). Występuje on na rok przed pojawieniem się *menarche* u dziewcząt i około roku po pierwszej polucji u chłopców[2]. Skok pokwitaniowy trwa około 2 lat. W momencie najintensywniejszych przemian roczny przyrost wysokości ciała wynosi około 10 cm (w ciągu 2–3 lat ok. 20 cm łącznie). Jak wykazują badania, jego tempo i wielkość zależą od warunków życia. W krajach mniej rozwiniętych gospodarczo, w warunkach niedoborów pokarmowych, przyrost ciała jest rozłożony na znacznie dłuższy okres (4–5 lat), co zapewnia organizmowi większą oszczędność energetyczną (Wolański 2005).

Przebieg rozwoju fizycznego w okresie dorastania jest silnie powiązany z płcią. U dziewcząt skok pokwitaniowy zachodzi 2 lata wcześniej niż u chłopców. Najważniejsze zmiany objęte skokiem pokwitaniowym prezentuje tabela 10.1.

Tabela 10.1. Przebieg rozwoju fizycznego w adolescencji – podział wg płci (na podst.: Wolański 2005)

Skok pokwitaniowy – zakres zmian	Dziewczęta średni wiek w latach	Chłopcy średni wiek w latach
przyrost długości stopy	10,6	13,0
szerokość barków	11,5	14,1
wysokość ciała (szczyt)	11,7	14,2
długość tułowia	12,3	14,4
przyrost masy ciała	12,3	14,2

Skokowa zmiana wielkości ciała nie dotyczy w równym stopniu poszczególnych jego części. Po 11 roku życia następuje wyraźny przyrost wagi ciała (w szczytowym okresie 4,5 do 5,5 kg/rok) – u chłopców w wyniku rozwoju mięśni, a u dziewcząt z powodu przyrostu tkanki tłuszczowej. Długość dolnych kończyn zwiększa się w stosunku do kończyn górnych i tułowia, czego skutkiem jest tyczkowaty wygląd adolescenta. Ta ostatnia zmiana powoduje, głównie u chłopców, znaczne przesunięcie środka ciężkości ciała ku górze, co wpływa na pogorszenie statyki ciała. W wyniku tych i innych zmian[3] u chłopców można zaobserwować przejściową niezręczność ruchową, polegającą na specyficznym (czasem chwiejnym) chodzie, drżeniu rąk i niepewności ruchów (Turner, Helms 1999; Obuchowska 2000; Wolański 2005).

Zmiany w mózgu. Najnowsze badania wskazują na to, że adolescencja jest okresem szybkiego dojrzewania i rozwoju mózgu, co powoduje również podwyższoną podatnością na negatywne oddziaływania środowiska. Większość zmian strukturalnych zachodzi, jak się okazuje, niezależnie od dojrzewania płciowego i stanowi funkcję wieku i doświadczenia.

Zwiększenie poznawczych zdolności mózgu adolescenta zbiega się ze zmniejszeniem gęstości substancji szarej, co, jak się uważa, jest skutkiem utraty części synaps między niektórymi neuronami i jednoczesnego wzmocnienia pozostałych synaps. Proces ten nazywany jest zależną od doświadczenia „plastycznością". Gęstość substancji szarej w całym mózgu osiąga swój szczyt u dziewczynek w wieku 11,5 lat, a u chłopców w wieku 14 lat i następnie stopniowo zmniejsza się. W tym samym czasie w mózgu wzrasta zawartość substancji białej, odpowiedzialnej za mielinizację komórek i w rezultacie za zwiększenie skuteczności przewodzenia impulsów. Istotne zmiany w mózgu, pojawiające się w okresie adolescencji, powodują, że jest to również krytyczny okres w rozwoju systemu limbicznego, który jest bardzo wrażliwy na informacje docierające ze środowiska. Zwiększająca się plastyczność u adolescentów sprzyja uczeniu się w odpowiedzi na nowe wyzwania, ale też może leżeć u podstaw większej wrażliwości na środowiskowe stresy i toksyny (Dahl 2004).

Rozwój cech płciowych – tożsamość biologiczna. Za podłoże zmian biologicznych uważa się czynniki genetyczne, morfologiczne i fizjologiczne, dzięki którym następuje ostateczne ukształtowanie się cech płciowych. Cechy płciowe dzielimy na: (1) pierwszorzędne, obejmujące: gruczoły płciowe (gonady), w tym jajniki – wytwarzające komórki jajowe i hormony żeńskie, oraz jądra – produkujące spermę i hormony męskie, oraz wewnętrzne i zewnętrzne narządy płciowe; (2) drugorzędne: niezwiązane z narządami płciowymi, takie jak: owłosienie łonowe i pachowe, cechy twarzy, rozwój piersi, mutacja głosu, proporcje części ciała, umięśnienie (Lew-Starowicz, Zdrojewicz, Dulko 2002)[4]. Etapy rozwoju cech płciowych przedstawia tab. 10.2.

[2] Akceleracji ciągle ulega wiek pokwitania, który w przypadku dziewcząt (*menarche*) wynosi już niecałe 13 lat (ok. 15 lat na początku XX w.), a także czas zakończenia wzrostu ciała (obecnie 18–19 lat, dawniej 21–25 lat).

[3] Pojawia się również duża gibkość kręgosłupa, związana z wiotkością mięśni i wiązadeł, która towarzyszy intensywnym przyrostom długości kości.

[4] W niektórych podręcznikach można spotkać się z innym podziałem: cechy pierwszorzędne – gonady; drugorzędne – związane z wewnętrznymi i zewnętrznymi narządami płciowymi; pozostałe – trzeciorzędne (por. Imieliński 1980).

Tabela 10.2. Dojrzewanie płciowe dziewcząt i chłopców (na podst.: Obuchowska 2000; Wolański 2005)

Dziewczęta (wiek typowy w latach)	Chłopcy (wiek typowy w latach)
FAZA PRZEDPOKWITANIOWA (9–12)	**FAZA PRZEDPOKWITANIOWA (11–13)**
początek rozwoju gruczołów sutkowych 10;5	początek powiększania się jąder 11;5
początek rozwój owłosienia łonowego 11	początek rozwoju owłosienia łonowego 12
początek rozrostu macicy 9–10;5	początek powiększania się prącia 12
wydzielina z pochwy biała lub przeźroczysta	mutacja
FAZA POKWITANIA WŁAŚCIWEGO (12–14)	**FAZA POKWITANIA WŁAŚCIWEGO (12–15)**
pierwsza miesiączka 12;6–12;8	pierwsza polucja 14–15
pełne owłosienie łonowe 12–13;5	pełne owłosienie łonowe i pachowe 14–16
zarysowana otoczka brodawki sutka 13	początek zarostu 13–14
FAZA MŁODZIEŃCZA (13–17)	**FAZA MŁODZIEŃCZA (15–19)**
piersi pełne zaokrąglone 13–15	owłosienie na piersi i przedramionach 16–17
pełne owłosienie pachowe 15–17	pełny rozwój genitaliów 17–18
jajeczkowanie i miesiączki regularne 15–16	pełny męski zarost 17–18
ostateczna wysokość ciała 16–17	ostateczna wysokość ciała 17–19

Dla osób, które nie przeżywają konfliktu między przynależnością do danej płci a akceptacją tego faktu, pokwitanie jest okresem niecierpliwego oczekiwania na pojawienie się cech potwierdzających przynależność do własnej płci. Z kolei osoby, które mają problem z akceptacją swojej płci, z niepokojem oczekują oznak rozwoju cech płciowych i przyjmują wobec nich postawę lękową. Zmiany w obrębie pierwszo-, i drugorzędnych cech płciowych stają się podstawą do kształtowania się poczucia tożsamości biologicznej jednostki, którego istotą jest pełna akceptacja własnej płci. Przy braku takiej akceptacji – poczucie tożsamości biologicznej może być na tyle zaburzone, że osoba decyduje się nawet na chirurgiczną zmianę płci (np. transseksualiści). Akceptacja własnej płci nie wyklucza natomiast orientacji seksualnej o charakterze homofilnym. Etap świadomego określenia tożsamości płciowej oraz własnych preferencji i potrzeb seksualnych przypada na okres od około 12 do 14 roku życia. Ważniejszą rolę w tym procesie odgrywają zatem doświadczenia o charakterze mentalnym (odczucia, marzenia i fantazje) niż behawioralnym (Katra 2003; Długołęcka 2005).

10.1.2. Rozwój seksualny – ku zachowaniom intymnym

Kształtowanie się tożsamości płciowej. Tożsamość płciowa (*gender identity*) jest jedną z najważniejszych form tożsamości społecznej. Definiuje się ją jako: „fundamentalne, egzystencjalne poczucie czyjejś męskości lub kobiecości i akceptację własnej płci na poziomie psychologicznym. Tożsamość płciowa jest zwykle paralelna wobec płci biologicznej i potwierdza uświadomioną oraz uznaną przynależność do grupy płci" (Miluska 1996, s. 24). Najczęściej istnieje zgodność między poczuciem psychicznym płci a budową narządów płciowych. Dotyczy to zarówno osób heteroseksualnych, jak i homoseksualnych. Ci ostatni zwykle nie odczuwają potrzeby zmiany swojej płci (jak to się często dzieje w przypadku transseksualistów).

Z tożsamością płciową kojarzone są pojęcia „kobiecości" i „męskości", składające się na tzw. płeć psychologiczną. Określenia te są formą etykietowania atrybutów fizycznych i osobowościowych oraz tych form aktywności i podziału zadań, które w ramach stereotypów danej kultury w wyższym stopniu przysługują jednej płci niż drugiej. W połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku Bem (2000) upowszechniła tezę, że osobowość człowieka może być mieszanką elementów męskich i żeńskich – może być androgyniczna. Zgodnie z jej modelem kobiecości i męskości, możemy, poza androgynicznymi, wyróżnić osoby określone płciowo, osoby o nieokreślonej płci oraz osoby o skrzyżowanym układzie cech psychicznych związanych z płcią.

W nawiązaniu do modelu Bem, Waszyńska (2004) przeprowadziła badanie, którego celem było zdobycie informacji na temat płci psychologicznej młodzieży

wychowywanej we współczesnych warunkach społeczno-kulturowych, w których funkcjonują dwa sprzeczne postulaty społeczne odnoszące się do schematów męsko-damskich: postulat nawiązujący do tradycyjnych wersji kobiecości i męskości (zawartych np. w stereotypach) i postulat mówiący o rozproszeniu kategorii męskości i kobiecości. Z badań tych wynika, że wraz z wiekiem wzrasta liczba dziewcząt z kategorii androgynicznej oraz liczba chłopców określonych płciowo. Przewaga dziewczyn o płci psychologicznej definiowanej jako androgyniczna jest prawdopodobnie wyrazem emancypacji płci i dążenia do rozmycia stereotypów płciowych. Z kolei chłopców charakteryzuje wcześniejsza identyfikacja z własną płcią i przyjmowanie cech, zachowań i postaw zgodnych z kulturową definicją męskości.

Społeczna rola płciowa. Zmiany w obrazie ciała i strukturze potrzeb traktowane są jako dowód uzyskiwania dojrzałości reprodukcyjnej, a tym samym statusu osoby dorosłej. Dla jednostki stają się one podstawą do dalszego budowania koncepcji Ja (w tym tożsamości płciowej i seksualnej), a dla otoczenia stanowią sygnał wyzwalający oczekiwania społeczne wobec jednostki, w zakresie pełnienia przez nią roli związanej z płcią. Z tego też względu, jednym z zasadniczych zadań rozwojowych w tym okresie jest kształtowanie zachowań zgodnych z rolą przypisaną płci, w tym związków intymnych służących przede wszystkim zaspokojeniu potrzeby seksualnej i potrzeby miłości. Analiza rozwoju zachowań seksualnych pozwoliła na wyodrębnienie dwóch komponentów popędu seksualnego: potrzeby rozładowania napięcia seksualnego oraz potrzeby więzi (Izdebski, Jaczewski 2001).

Potrzeba rozładowania napięcia. Z badań poświęconym seksualności Polaków wynika, że systematycznie obniża się wiek inicjacji seksualnej. W roku 1997 wynosił on 18,4 dla chłopców i 19,3 dla dziewcząt, a w roku 2005 odpowiednio 18,1 i 18,8 (Izdebski 2006). Z badania TNS OBOB z 2001[5] roku wynika ponadto, że 7% badanych przeżyło inicjację seksualną przed 15 rokiem życia, w grupie 15–16-latków 19% badanych (od 1999 r. odsetek ten wzrósł o ok. 4%), natomiast w grupie 17–19-latków 51% (odsetek ten wzrósł o ok. 7%).

[5] TNS OBOP „Inicjacja seksualna po polsku". Informacja prasowa z 2.11.2002, zamieszczona na stronie internetowej OBOP.

Zachowania seksualne w wieku dorastania wzbudzają różne ambiwalentne uczucia. Z jednej strony, można zauważyć ciekawość, przyjemność z zaspokojenia potrzeby i dumę z wkraczania w dorosłość, z drugiej – obawę przed różnymi konsekwencjami. W grupach wiekowych 15–17 lat i 18–24 lat odsetek zgłaszanych obaw w związku z różnymi negatywnymi konsekwencjami współżycia seksualnego był większy u kobiet niż u mężczyzn. Jedną z takich negatywnych konsekwencji pożycia seksualnego jest niechciana ciąża. Niestety, z przeprowadzonych badań wynika, że najniższy odsetek młodych ludzi zabezpieczających się przed ciążą występuje w grupie 15–17 lat (33%), przy czym w następnej grupie wiekowej (18–24) wzrasta on dwukrotnie. Najbardziej popularnym środkiem zabezpieczającym jest prezerwatywa. Wyniki te są niepokojące, albowiem wskazują na dużą niespójność zachowania 15–17-latków, którzy, mimo uświadamiania sobie różnych zagrożeń wynikających z podjęcia życia seksualnego, nie traktują ich poważnie lub nie wiedzą, jak się przed nimi zabezpieczać.

Potrzeba więzi. Bliskie związki budowane w okresie adolescencji noszą nazwę preintymnych, w odróżnieniu od intymnych – występujących we wczesnej dorosłości. W początkowej fazie dorastania związki charakteryzują się dużą gwałtownością uczuć, małą ich trwałością i podatnością na różne czynniki zakłócające. Dla nastolatków bardziej liczy się w tej fazie sam fakt zakochania i bycia wybranym przez kogoś niż rzeczywista bliskość (Sokoluk 2003).

W miarę dorastania, więzi intymne zmieniają swój charakter i przyjmują postać związków romantycznych. Młodzieńcza miłość przeżywana jest w sposób bezwarunkowy, a w centrum zainteresowania podmiotu znajduje się zarówno doświadczane uczucie, jak i partner, przy czym partner często staje się obiektem bezkrytycznej idealizacji. Młodzieńcza miłość dominująca w życiu uczuciowym młodzieży, równie głęboko angażuje obie strony. Nie liczy się z realiami, za nic ma wszelką krytykę i głosy przestrogi, a ewentualne próby jej ograniczenia wywołują reaktancję opisywaną jako efekt Romea i Julii.

Pod koniec adolescencji młodzież stopniowo dostrzega konieczność pogodzenia miłości z innymi ważnymi obszarami aktywności: nauką, pracą itp., a przede wszystkim stopniowo uświadamia sobie, że uczucie nie rozwiązuje wszystkich problemów i że istnieje duży dysonans między idealną dotąd wizją partnera i relacji z nim a wymaga-

niami rzeczywistości (Sokoluk 2003). Brzezińska (2000), przytaczając badania Pindur, podkreśla znaczące różnice między związkami preintymnymi a intymnymi w zakresie różnych aspektów intymności. W tych pierwszych stwierdza się niższy poziom bliskości, akceptacji i troski oraz wyraźnie mniejszą skłonność do poświęceń. Wydaje się, że główną funkcją związków preintymnych jest „ćwiczenie się" w obcowaniu z drugą, bliską osobą, rozpoznawanie jej potrzeb i oczekiwań, konfrontowanie wyobrażeń o partnerstwie z rzeczywistością – stąd tak silna wzajemna koncentracja na sobie i ciągła potrzeba uzyskiwania informacji zwrotnych od partnera.

10.2. ROZWÓJ POZNAWCZY

W literaturze psychologicznej najsilniej zaznaczoną tradycją rozpatrywania rozwoju poznawczego w okresie dorastania jest jego analiza na podstawie teorii Piageta (1972, 1981a). W ujęciu tym, myślenie adolescenta osiąga poziom operacyjny, obejmujący nie tylko operacje konkretne, ale przede wszystkim formalne.

10.2.1. Przejście w myśleniu od prymatu rzeczywistości do prymatu możliwości

Funkcjonowanie na poziomie operacji konkretnych oznacza możliwość operowania zestawem reguł (najważniejszą jest odwracalność), strategii, schematów wewnętrznych przy badaniu świata i swoich z nim interakcji. W okresie wczesnego dorastania nastolatek nie potrafi jednak sprawnie operować ideami i wizjami sytuacji możliwych, nie potrafi zastosować logiki do rozwiązywania hipotetycznych, słownych lub abstrakcyjnych problemów (logika dedukcyjna). Rozszerzenie zastosowań operacji konkretnych do sytuacji bezpośrednio nie percypowanych oraz do sytuacji możliwych zachodzi stopniowo. W okresie wczesnego dorastania zaznacza się coraz doskonalsze operowanie regułami i prawami związanymi z określoną dziedziną wiedzy, wyrażonymi słownie lub za pomocą symboli (matematycznych, chemicznych itp.). Nastolatek stopniowo zdobywa kluczową dla operacji formalnych umiejętność nadawania swym myślom biegu przeciwnego w stosunku do presji faktów, co stanowi fundament rozwoju rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego (Coleman 1997). Myślenie **formalne** posiada następujące cechy strukturalne: przekraczanie tego, czego nie można poznać bezpośrednio; rozumowanie od ogółu (hipoteza, przesłanka) do szczegółu (dedukcja, konkluzja); wyprowadzanie ogólnych konkluzji ze szczegółowych faktów (myślenie naukowo-indukcyjne); zdolność równoczesnego uwzględniania wielu zmiennych, czyli rozumowanie kombinatoryczne; abstrahowanie odzwierciedlające rozumiane jako wewnętrzna myśl lub refleksja oparta na dostępnej wiedzy, ale wykraczająca poza to, co jest możliwe do zaobserwowania (myślenie odzwierciedlająco-abstrakcyjne) (Wadsworth 1971/1998).

Coleman, na podstawie przeglądu wyników badań, twierdzi, że przed ukończeniem 16 roku życia próg myślenia formalnego przekraczany jest przez mniejszą część populacji. Myślenie formalne jest zatem dostępne z reguły dopiero starszym dorastającym, natomiast we wczesnym okresie dorastania następuje dalsze doskonalenie repertuaru operacji konkretnych, ich organizacja i uelastycznienie. Używając terminologii autorów Testu Operacji Formalnych, Hornemana i Longeota (zob. Longeot 1979), można stwierdzić, że okres wczesnego dorastania to okres preformalny w rozwoju poznawczym, co oznacza funkcjonowanie poznawcze na poziomie operacji konkretnych ze sporadycznym wykonywaniem pojedynczych zadań na poziomie formalnym. Wyniki kilku badań przeprowadzonych na młodzieży polskiej Testem Operacji Formalnych (TOF) w opracowaniu Hornemana i Longeota (zob. Blok rozszerzający 10.1), potwierdzają wymienione prawidłowości dotyczące rozwoju poznawczego. W jednym z nich Gurba (2004) zdiagnozowała testem TOF grupę krakowskiej młodzieży gimnazjalnej i licealnej, w wieku 14 i 17 lat. Otrzymane wyniki pokazują, że rozwój umysłowy diagnozowanej młodzież utrzymywał się na poziomie preformalnym i formalnym A. Również z innych badań, przeprowadzonych w grupie 14–19-letniej młodzieży wrocławskiej (Senejko 2010) wynika, że badanych adolescentów charakteryzuje głównie poziom rozwoju umysłowego odpowiadający stadium preformalnemu oraz formalnemu A. Istotne różnice wystąpiły między starszymi a młodszymi adolescentami: starsi charakteryzowali się głównie operacjami formalnymi A, młodsi zaś – preformalnym poziomem rozwoju poznawczego. W zakresie rozwoju poznawczego nie zaznaczyły się natomiast różnice związane z płcią. Wyniki otrzymane przez Gurbę i Senejko są spójne z innymi uzyskanymi w tym obszarze (Bjorklund 1999; Byrnes 2001).

Ramka rozszerzająca 10.1. **Test Operacji Formalnych (TOF) w opracowaniu Hornemana i Longeota (adaptacja zbiorowa pracowników UJ)**

Test Operacji Formalnych (TOF) służy do diagnozowania rozwoju poznawczego na poziomie operacji konkretnych i formalnych. TOF ma trzyczęściową strukturę.

Część pierwsza zawiera 12 zadań z zakresu logiki zdań: 5 zadań związanych z rozumowaniem zakończonym wyborem jednego z trzech możliwych wniosków; 7 zadań (w tym jedno przykładowe), dla których prawidłowym rozwiązaniem są 2 wnioski wybierane spośród 5 możliwych. Oto przykład zadania z pierwszej części testu TOF:

> Ssaki są kręgowcami – więc kręgowce są zwierzętami. Z tego rozumowania można wyprowadzić następujące wnioski: (A) Ssaki są zwierzętami; (B) Ssaki nie są zwierzętami; (C) Nie można tego stwierdzić. Tylko jeden z tych trzech wniosków jest poprawny. Zaznacz krzyżykiem literę oznaczającą poprawny wniosek.

Część druga testu TOF dotyczy kombinatoryki. Zawiera 6 zadań badających umiejętność zastosowania operacji typu: wariacja bez powtarzania (2 zadania), wariacja z powtarzaniem (1 zadanie), kombinacje (1 zadanie), permutacje (2 zadania). Przykładowe zadanie z drugiej części testu TOF:

> W nowym budynku na parterze otwarte zostaną wkrótce 4 sklepy: księgarnia (K), piekarnia (P), sklep mięsny (M), sklep tekstylny (T). Jakie są wszystkie możliwe sposoby rozmieszczenia tych czterech pomieszczeń?

Część trzecia testu składa się z 10 zadań dotyczących prawdopodobieństwa (w tym 1 przykładowe). Pierwsze 4 zadania mają po 3 możliwe odpowiedzi do wyboru, pozostałe zaś – po 4, z których badany wybiera 1 prawidłową. Przykładowe zadanie z trzeciej części testu TOF:

> Krystyna ma 2 asy i 22 karty w swoim stosie (gra w wojnę). Jacek ma też 2 asy, ale tylko 10 kart razem w swoim stosie. Który gracz ma więcej szans, że pierwszy wyciągnie asa? (A) Krystyna, ponieważ ma więcej kart. (B) Jacek, ponieważ ma tylko 10 kart razem z asami. (C) Krystyna i Jacek mają równie szanse, ponieważ każdy ma dwa asy.

Myślenie operacyjne można diagnozować za pomocą TOF na 5 poziomach rozwoju, które stanowią: operacje konkretne A, operacje konkretne B, stadium preformalne, operacje formalne A i operacje formalne B.

Operacje na poziomie B (zarówno konkretne, jak i formalne) są bardziej ustabilizowane i skoordynowane w porównaniu z operacjami na poziomie A. Poziom preformalny natomiast oznacza funkcjonowanie poznawcze na poziomie konkretnym z wykonaniem, sytuacyjnie, pojedynczych zadań na poziomie formalnym.

10.2.2. Rozwój świadomości: od świadomości praktycznej do autorefleksji

Okres wczesnego dorastania, a zwłaszcza 11–12 rok życia, stanowi przełom związany z rodzącą się zdolnością do uświadamiania sobie operacji i pojęć, a także traktowania siebie jako obiektu świadomej penetracji i kontroli (Piaget 1972, 1981a; Wygotski 1966/1989). Z procesem tym ściśle wiąże się zdolność nastolatków do introspekcji werbalnej (uogólnianie wewnętrznych psychicznych form aktywności).

Współcześni autorzy (np. Pons, Harris 2001), rozwijając myśli Piageta, wymieniają trzy poziomy świadomości: świadomość praktyczną (*practical*), pojęciową, konceptualną (*conceptual*) i refleksyjną (*reflective*). Dwa ostatnie poziomy dotyczą dorastających. Świadomość praktyczna polega na zdawaniu sobie sprawy z części rezultatów funkcjonowania na poziomie sensoryczno-motorycznym. Świadomość pojęciowa przejawia się świadomą refleksją nie tylko nad rezultatami aktywności praktycznej, ale też nad innymi aspektami funkcjonowania, takimi jak np. zdawanie sobie sprawy z organizacji czynności czy relacji między środkami a celem czynności. Na poziomie operacji formalnych mamy do czynienia, zdaniem Piageta i jego kontynuatorów, ze świadomością refleksyjną. Świadomość ta obejmuje refleksję podmiotu nad własnym funkcjonowaniem na poziomie operacji konkretnych. Różnica między drugim a trzecim poziomem świadomości polega na tym, że w przypadku świadomości refleksyjnej podmiot zdaje sobie sprawę z tego, że jest świadomy (uświadamia sobie własną świadomość). Dopiero ten rodzaj autorefleksji współwystępuje z operacjami formalnymi.

10.2.3. Rozwój poznawczy a myślenie relatywistyczne w okresie dorastania

Myślenie oparte na operacjach formalnych zapewnia podmiotowi kompensację zaburzeń równowagi struktur poznawczych i osiągnięcie ostatecznej adaptacji przez wykorzystywanie takich logicznych operacji jak: identyczność, negacja, odwrotność i wzajemność, czyli przez poszukiwanie jednego prawa (zasady, reguły), absolutnie prawdziwego bez względu na kontekst (tzw. logiczny absolutyzm, zob. Labouvie-Vief 1986). Tymczasem funkcjonowanie społeczne jednostki, zwłaszcza konieczność realizowania ról sprzecznych w swoich wymaganiach (np. posłuszeństwo wobec rodziców i lojalność wobec rówieśników), sugeruje konieczność przyjęcia innej, bardziej relatywistycznej perspektywy: dopasowania i harmonizo-

Blok rozszerzający 10.2. **Rodzaje egocentryzmu w okresie wczesnego i późnego dorastania**

W okresie wczesnego dorastania współwystępują zarówno operacje konkretne, jak i (sporadycznie) operacje formalne, można więc założyć, że odnajdziemy w zachowaniach 11/12–15/16-latków zarówno pozostałości egocentryzmu charakterystycznego dla stadium operacji konkretnych (egocentryzm wieku szkolnego), jak i pojawiające się przejawy egocentryzmu powiązanego ze zdolnością adolescenta do funkcjonowania na podstawie operacji formalnych (egocentryzm młodzieńczy). Zdaniem Davida Elkinda (1967/1974), tzw. egocentryzm wieku szkolnego zasadza się na presji faktów i polega na niemożności rozróżnienia między danymi percepcyjnymi a konstruktami umysłowymi. Kiedy dorastający konstruuje hipotezy, zakłada raczej, że tworzą się one na bazie faktów, a nie pochodzą z jego własnej aktywności umysłowej. Preferuje przy tym to, co wydaje mu się stałe. Dlatego, gdy stan otoczenia się zmienia, stara się raczej reinterpretować fakty, ażeby pasowały do jego założeń, traktowanych w tym momencie jako bardziej stabilne. Na samym początku kształtowania się operacji formalnych adolescentowi mieszają się płaszczyzny rzeczywistości faktów i rzeczywistości umysłowej. Z kolei egocentryzm młodzieńczy, jak twierdzi Elkind, polega na niemożności odróżnienia myślenia związanego ze sobą od myślenia odnoszącego się do innych, chociaż dorastający potrafi, przynajmniej częściowo, poznać myślenie innych. Nie mogąc odróżnić własnego zaabsorbowania sobą od tego, co myśli o innych, nastolatek, zwłaszcza we wczesnym okresie dorastania, zakłada, że inni również są obsesyjnie zajęci nim samym, jego zachowaniem i wyglądem. Tworzy więc we własnym umyśle swoistą hipotezę, „wyimaginowane audytorium" – „myślące o nim" dokładnie to, co on sam o sobie myśli. Przy czym, niezależnie od tego, co nastolatek o sobie myśli, jest on przekonany, zdaniem Elkinda, o swojej wyjątkowości. Dopiero w miarę dorastania, po 16 roku życia, młody człowiek stopniowo uczy się decentracji, obiektywizacji, czyli stopniowego odróżniania wyimaginowanego i rzeczywistego audytorium, stopniowego odróżniania własnego zaabsorbowania sobą od zainteresowania sobą innych (tamże, s. 407).

wania wzajemnie sprzecznych wymagań (Gurba 1993). Logika klasyczna, która stanowi podstawę systemu hipotetyczno-dedukcyjnego, nie dopuszcza jednak akceptacji sprzeczności. A zatem, w okresie adolescencji dominującym sposobem rozstrzygania sprzeczności umysłowych jest, zgodnie z zasadami sformalizowanego myślenia, odrzucenie jednej z alternatyw. Warto jednak wspomnieć, że z perspektywy niektórych ujęć również nastolatek potrafi już myśleć relatywistycznie oraz posiada stosunek do wiedzy oparty na przekonaniu, że wiedza jest względna (zob. Trempała 2002b; Białecka-Pikul 2005). Przypuszcza się, że przyswojenie przez młodzież myślenia relatywistycznego jest ułatwione dzięki obcowaniu z problemami o charakterze społecznym (aktywna realizacja różnorodnych, często sprzecznych ról społecznych, motywacja osobista włączona w proces poznawczy itp.) oraz dzięki treningowi w zakresie wiedzy humanistycznej (zob. Newman, Newman 1999). Z kolei częsty trening w zakresie wiedzy formalnej typu: matematyka, fizyka, języki obce itp. może ułatwiać kształtowanie myślenia formalnego (Byrnes 2004). Rozwój poznawczy jest zatem dynamiczny w specyficznych dla danej jednostki obszarach aktywności. Jeżeli więc uczeń miał często do czynienia z określonym obszarem, można się spodziewać, że jego wiedza w tym zakresie będzie zaawansowana, powiązana wewnętrznie i ujmowana z różnych perspektyw, relatywnie (Greenspan, Benderly 2000). A zatem starsi adolescenci i dorośli będą wiedzieli więcej niż młodsi dorastający, głównie w tych obszarach, które są stale obecne w ich życiu i poszerzają się wraz z wiekiem.

10.2.4. Rozwój poznawczy w okresie dorastania z perspektywy teorii przetwarzania informacji

W okresie adolescencji zachodzą określone zmiany w zakresie: (1) wiedzy (*knowledge*); (2) procesów poznawczych i kompetencji – zdolności (*cognitive processes and capacities*); (3) orientacji metapoznawczych (*metacognitive orientations*; Byrnes 2004). Wiedza odnosi się do trzech rodzajów struktur informacyjnych zawartych w pamięci długoterminowej. Składają się na nią: wiedza deklaratywna (*declarative knowledge*), oparta na schemacie: „wiem, że...", obejmująca zestaw wszystkich faktów, jakie zna dorastający; wiedza proceduralna (*procedural knowledge*), oparta na schemacie: „wiem, jak...", dotycząca wszystkich zdolności ukierunkowanych na cel, i wiedza konceptualna (*conceptual knowledge*), oparta na schemacie: „wiem dlaczego...", dotycząca reprezentacji odzwierciedlającej rozumienie przez dorastającego posiadanej wiedzy deklaratywnej i proceduralnej.

Procesy poznawcze przybierają różne formy: rozumowania (*reasoning*) indukcyjnego i dedukcyjnego, analogii, podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Inne ważne procesy dotyczą: kodowania

(*encoding*), czyli formułowania mentalnej reprezentacji sytuacji, uczenia się (*learning*), tj. zapisywania informacji w pamięci długoterminowej, i odtwarzania (*retrieval*), tj. wydobywania informacji z pamięci długoterminowej.

Orientacje metapoznawcze odnoszą się do odzwierciedlania przez dorastającego stanu własnej wiedzy i do jej ewaluacji. Odpowiadają za to, czy podmiot potrafi stwierdzić, co wie; czy wie, że nie wie; czy ma skłonności do absolutyzmu, czy też do relatywizmu.

10.2.5. Pamięć w okresie dorastania

W paradygmacie teorii przetwarzania informacji (Meadows 1995/1997), w jakim najczęściej prowadzone są badania nad pamięcią u dorastających, proces rozwoju pamięci można wiązać z transformacjami w obszarze czterech komponentów: (1) pojemności pamięci, (2) bazowych procesów pamięciowych, (3) strategii zapamiętywania oraz (4) metapamięci. U źródeł tych transformacji leżą zmiany dokonujące się w mózgu w okresie dorastania (Dahl 2004; Spear 2000). Z jednej strony, młodzi adolescenci, w porównaniu z dorosłymi, wyraźnie wykazują słabości w przetwarzaniu poznawczym. Te słabości obejmują słabszą funkcję wykonawczą płata czołowego, słabszą pamięć wizualno-przestrzenną oraz werbalną i wolniejszy czas reakcji. Z drugiej strony, już w okresie wczesnego dorastania zaznacza się zwiększenie ilości zapamiętywanych i przechowywanych informacji, zwłaszcza tych o charakterze praktycznym, co na poziomie neuronalnym umożliwiają wcześniej opisane nowe połączenia neuronalne. Bazowe procesy pamięciowe również doskonalą się za sprawą coraz bardziej plastycznych i szybciej przebiegających procesów rozpoznawania, kodowania, segregowania i odszukiwania, zwłaszcza w odniesieniu do dobrze ustrukturowanej informacji o charakterze praktycznym (sensoryczno-motorycznym). Wzrasta również częstość i skuteczność posługiwania się strategiami pamięciowymi (powtarzanie, opracowywanie materiału itp.), zdolność celowego zapamiętywania i doskonalenie metapamięci.

10.3. ROZWÓJ EMOCJONALNY

Wyniki różnych badań wskazują na zależności między zmianami biologicznymi (np. hormonalnymi) a stanem emocjonalnym nastolatków. Zmienność hormonalna może być odpowiedzialna za niestabilność emocjonalną oraz wiele negatywnych emocji, pojawiających się głównie we wczesnej adolescencji (Hurme 2002; Rosenblum, Lewis 2004).

Wraz z rozwojem mózgu, umożliwiającym lepsze funkcjonowanie poznawcze, emocje stają się coraz bardziej złożone i lepiej kontrolowane. Rozbudowuje się również sfera uczuć wyższych powiązanych z wartościami.

10.3.1. Od chwiejności do stabilizacji uczuciowej

Przewaga emocji negatywnych nad pozytywnymi. Przeżywane przez młodzież silne stany emocjonalne dotyczą zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych, których, w świetle dotychczasowych wyników badań, jest znacznie więcej (Larson, Richards 1994). Wpływ na zmienność i obniżenie nastroju mają takie czynniki jak: zmiany w obrazie własnego ciała, spadek samooceny, mała popularność wśród rówieśników, niepowodzenia szkolne, problemy rodzinne itp.

Do negatywnych emocji szczególnie silnie przeżywanych w okresie dorastania należy zaliczyć: stany depresyjne, smutek, lęk, poczucie wstydu, poczucie winy, a także poczucie niechęci i wrogości do siebie i innych. W zakresie emocji negatywnych wśród młodzieży między 11 a 13 rokiem życia wyraźnie zaznaczają się różnice płciowe: dziewczęta częściej przeżywają emocje negatywne, które są u nich także bardziej nasilone i trwalsze. Przyczyn tych różnic szuka się zarówno wśród czynników genetycznych i endokrynologicznych, jak i społecznych. Chłopcy deklarujący wzrost negatywnych emocji mówią o wzroście uczucia pogardy i uczuć negatywnych, doświadczanych głównie w związku z podejmowaną aktywnością. Dziewczęta relacjonują uczucia wstydu, winy, smutku czy wrogości (też tej kierowanej na siebie), bardziej w kontekście stosunków międzyludzkich. Dziewczęta są również bardziej podatne na zranienie oraz ujawniają gorszy nastrój i większe poczucie beznadziejności w obecności znacznie mniejszej liczby faktów związanych z ryzykiem i zagrożeniem niż chłopcy (Rosenblum, Lewis 2004).

Szybkość zmian fizycznych jest przyczyną młodzieńczego lęku. Okazuje się, że 11% młodych ludzi cierpi na choroby przewlekłe, 32% ma sporadyczne i sytuacyjne problemy zdrowotne, ale 57% cieszy się zdrowiem (Petersen, Ebata 1988, za: Wolman 1998). Wolman podkreśla, że lęk w adolescencji jest również jednym z symptomów poczucia niższości i bra-

ku samowystarczalności. Próbą zmiany tego stanu rzeczy jest podjęcie zachowań mających na celu uniezależnienie od rodziców (najpierw emocjonalne, potem ekonomiczne), co znajduje wyraz np. w młodzieńczym buncie (Oleszkowicz 2006).

Ambiwalencja uczuciowa. Ambiwalencja uczuciowa w okresie dorastania rozumiana jest na dwa sposoby. W pierwszym przypadku chodzi o przeżywanie sprzecznych uczuć wobec tych samych obiektów w tym samym czasie (Rosenblum, Lewis 2004). Przeżycia tego typu (uznanie koegzystencji dwóch konfliktowych emocji) są uwarunkowane pojawieniem się nowych zdolności poznawczych, które dają możliwość jednoczesnego odzwierciedlania dodatnich i ujemnych cech jednostki i tym samym przeżywania przeciwstawnych emocji, np. cierpienia i zadowolenia, smutku i radości, nadziei i beznadziejności. W Polsce badania nad relacjami między negatywnymi a pozytywnymi emocjami przeprowadzał Gorbatkow (2002), który wykazał, że ujemna korelacja między tymi emocjami wyraźnie spada u osób o wyższym poziomie rozwoju podmiotowego.

Drugie rozumienie ambiwalencji ma związek z labilnością emocjonalną, czyli zdolnością do przechodzenia w krótkim czasie od emocji wyrażających smutek, lęk, bezsilność czy gniew do entuzjazmu, optymizmu czy pewności siebie. Wolman (1998) tłumaczy to potrzebą opanowania uczuć dyssatysfakcji i niepewności, jakie spontanicznie powstają (niezależnie od okoliczności zewnętrznych) w związku z przemianami rozwojowymi. Nadmierna satysfakcja, poczucie mocy i samozadowolenie są równie nieadekwatne do aktualnej sytuacji życiowej jak lęk, słabość czy bezsilność.

Biologiczne i psychologiczne uwarunkowania depresji młodzieńczej. Epidemiologiczna ocena depresyjności wśród młodzieży sprawia trudności wynikające z braku jednoznacznych kryteriów diagnostycznych. Generalnie, w klasyfikacji diagnostycznej DSM-IV przyjmuje się, że kryteria epizodu depresji u dorosłych mogą być stosowane również wobec dzieci, chociaż występują pewne różnice (Kendall 2004). Depresja dzieci może przejawiać się w postaci określonych **masek depresyjnych**: maski somatycznej (zaburzenia łaknienia, zaburzenia snu, bóle głowy, bóle brzucha, moczenie nocne, męczliwość), fobii szkolnej (niechęć do nauki, zaburzenia koncentracji, niewywiązywanie się z obowiązków), niechęci do aktywności (izolacja od otoczenia, obojętność, ucieczka w świat fantazji, bezradność, niskie poczucie własnej wartości) czy w zachowaniach prowokacyjnych (bunt, agresja, samoagresja, alkoholizm, narkomania, ucieczki z domu czy wagary; Szymańska 1997). Jednak obok tych pośrednich, niejawnych postaci, depresja w wieku dorastania może występować w sposób jawny – jako symptom (nastrój depresyjny), syndrom (zespół depresyjno-lękowy), a także jako zaburzenie depresyjne (Greszta 2006). W okresie wczesnego dorastania stany depresyjne współwystępują z obniżeniem nastroju i pojawieniem się wielu negatywnych emocji. Postawiono więc hipotezę o normatywnym charakterze depresji we wczesnej adolescencji (Bomba, Modrzejewska, Pilecki 2003). Sugeruje ona, że stan ten wynika z przemian dokonujących się w sferze biospołecznej młodego człowieka, tzn. pojawia się jako konsekwencja trudności w realizacji zadań rozwojowych i nie wpływa na losy życiowe tego, kogo dotyczy takie rozpoznanie. Tymczasem wyniki badań podłużnych pokazują, że depresyjny przebieg dorastania stwierdzony zarówno w okresie wczesnej, jak i późnej adolescencji może wywierać istotny wpływ na dalsze życie badanych osób, w tym na: charakter stosunków interpersonalnych, problemy zdrowotne, brak satysfakcji z pożycia małżeńskiego itp.

W Polsce badania nad rozpowszechnieniem depresji u dzieci i młodzieży były prowadzone od 1982 roku (Modrzejewska, Bomba 2004). W ostatnich latach dokonano porównania rozpowszechnienia depresji wśród 17-latków (uczniów krakowskich szkół średnich) w roku 1984 i 2001. Z przeprowadzonych porównań wynika, że rozpowszechnienie depresji utrzymuje się na podobnym poziomie: w 1984 roku dotyczyło 27,4% badanych (w tym 32,2% dziewcząt i 20,8% chłopców), a w 2001 roku 27,9% (w tym 34,9% dziewcząt i 19,1% chłopców). Z tego około 20% tak zdiagnozowanej młodzieży (niecałe 6% ogólnej liczby badanych) wymaga leczenia psychiatrycznego, a pozostali powinni skorzystać z pomocy psychologicznej i prewencji. Rozpowszechnienie depresji jest około 1,5 raza większe u dziewcząt niż chłopców.

Z kolei badania Jaklewicz (2005), przeprowadzone na próbach obejmujących 10% młodzieży Gdańska, w wieku 16–19 lat, pokazały, że największy wskaźnik depresyjności przypadał na lata dziewięćdziesiąte, czyli na okres intensywnej transformacji gospodarczej. W roku 1997 sięgał 49%, w 1999 – 54%, by w roku 2003 spaść do 31%. Utrzymywanie się dość wysokiego wskaźnika depresyjności wśród młodzieży próbuje się wyjaśniać rozpadem więzi międzyludzkich, brakiem oparcia w rodzinie, niskim poczuciem bezpieczeństwa, narastaniem negatywnych zjawisk społecznych, brakiem wsparcia ze strony państwa itp. Jednym z popularnych modeli wyjaśniających mecha-

nizm depresji wieku dorastania jest model „podatność–stres", opisujący m.in. sytuację, w której na mniejszą odporność jednostki nakładają się silne stresy związane z przełomem biologicznym, społecznym i psychicznym w tym okresie (Greszta 2006).

10.3.2. Rozwój ku wyższej uczuciowości

Rozwój kompetencji emocjonalnych. W okresie adolescencji młodzież musi wypracować emocjonalno-poznawcze struktury, które pozwolą jej na pomyślne radzenie sobie z sytuacjami trudnymi oraz na właściwe relacje emocjonalne z innymi ludźmi. Rosenblum i Lewis (2004) wymieniają wiele kompetencji emocjonalnych, które muszą być rozwijane. Najważniejsze z nich to: (1) regulowanie intensywności emocji, w związku ze skłonnością nastolatków do przeżywania emocji ekstremalnych; (2) dostosowywanie środków wyrazu do szybko zmieniających się (labilnych) emocji; (3) samodzielne wyciszanie się; (4) zrozumienie konsekwencji społecznych związanych z otwartym wyrażaniem emocji lub ich ukrywaniem; (5) wykorzystywanie myślenia symbolicznego do przekształcania emocji negatywnych w mniej awersyjne; (6) odróżnianie uczuć od faktów, które je powodują; (7) podtrzymywanie związków z innymi ludźmi, mimo silnych emocji negatywnych; (8) opanowanie szerokiej gamy umiejętności doświadczania i wyrażania empatii oraz (9) wykorzystywanie umiejętności poznawczych do lepszego rozumienia natury i źródeł emocji.

Umiejętności niezbędne do kontroli emocji wymagają: planowania (*planning*), monitorowania (*monitoring*), oceniania (*evaluating*) i odzwierciedlania (*reflecting*). Takie umiejętności są silnie powiązane z dojrzewaniem płata przedczołowego (*prefrontal cortex*), które występuje dopiero w późnej adolescencji lub w okresie wczesnej dorosłości. W okresie adolescencji możemy się więc spotkać jeszcze wielokrotnie z różnymi lekkomyślnymi, ryzykownymi zachowaniami i decyzjami, których konsekwencją są negatywne emocje lub emocjonalne rozchwianie (Spear 2000).

Wstyd i niepokój a atrakcyjność interpersonalna. Młodzi ludzie wierzą, że ich wygląd zewnętrzny i sprawność fizyczna przyniosą sukcesy w życiu dorosłym. Należy pamiętać, że wiara w taką zależność nie jest oryginalną cechą umysłowości młodych ludzi, ale wytworem kultury zachodniej propagowanym przez media (moda na określony wygląd i podkreślanie tzw. dobrego wrażenia). Ludzie (a zawłaszcza kobiety) uczą się, że atrakcyjność interpersonalna niejednokrotnie decyduje o sukcesie życiowym człowieka, biorą pod uwagę dwa jej wymiary: atrakcyjność fizyczną (wygląd zewnętrzny) i wewnętrzne kompetencje. Pierwszy wymiar jest bardzo podatny na kształtowanie w kierunku wzoru lansowanego przez kulturę. Właśnie mając na uwadze jego znaczenie, Fredrickson i Roberts (1997) wypracowały koncepcję uprzedmiotowienia ciała (*self-objectification*), która mówi o przyjmowaniu perspektywy obserwatora w ocenie własnej urody (chodzi o posługiwanie się narzuconym przez kulturę standardem, w którym ciało powinno być młode i szczupłe, aby było uznane za piękne). Ocena własnego wyglądu z perspektywy obserwatora pociąga za sobą liczne konsekwencje natury psychologicznej. Do najważniejszych z nich należą wzrost poczucia wstydu w związku z nasilonym monitorowaniem własnego wyglądu i tendencją do jego poprawiania, zmniejszenie świadomości odczuć płynących z ciała czy obniżenie efektywności aktualnie wykonywanych zadań w związku z koncentrowaniem uwagi na sprawowanym monitoringu. Opierając się na tej koncepcji, Kochan-Wójcik (2003) przeprowadziła ciekawe badania. Wynika z nich, że licealistki i studentki charakteryzują się wyższym poziomem uprzedmiotowienia ciała niż studenci-mężczyźni. Z kolei licealistki posługują się perspektywą obserwatora w istotnie większym stopniu niż studentki. Nastolatki o wysokim poziomie uprzedmiotowienia ciała uważają się za mniej atrakcyjne w porównaniu z grupą o niskim poziomie. Wraz z rozwojem samowiedzy oraz krytycznego myślenia, dziewczęta dostrzegają coraz więcej nieobserwowalnych atutów własnej atrakcyjności, dzięki czemu mogą się oderwać od perspektywy obserwatora, co w konsekwencji owocuje zwiększeniem samooceny i niższym poczuciem wstydu związanego z ciałem.

Rozwój uczuć wyższych. Wzrost możliwości poznawczych, a także poszukiwanie odrębności w relacjach ja–inni, stają się podstawą bardziej dojrzałych doświadczeń empatycznych. Hoffman (za: Davis 1999) wiąże to osiągnięcie rozwojowe z identyfikacją osobową, której sens polega na wzroście świadomości innych jako ludzi posiadających własną historię życia, ustaloną przeszłość, charakterystyczne dla siebie (względnie stałe) cechy osobowości i doświadczenia. Ten nowy poziom empatii, przez swój poznawczy i abstrakcyjny charakter, umożliwia młodym ludziom wczuwanie się w cierpienie i niedolę innych, nawet wtedy, gdy nie ma bezpośredniego nacisku sytuacyjnego, co może mobilizować ich do działań prospołecznych i wzmacniać w nich społeczną wrażli-

wość. Podobny pogląd wyrażają Royzman i Kumar (2000, za: Rosenblum, Lewis 2004), twierdząc, że młodzież jest zdolna do odczuwania i okazywania empatii innym, nawet obcym ludziom, szczególnie wtedy, gdy przeżywają oni emocje negatywne, np. smutek, stratę, strach. Natomiast empatia związana z przeżywaniem przez innych ludzi emocji pozytywnych (np. zadowolenia czy dumy) ujawnia się przede wszystkim w kontaktach z bliskimi.

W okresie średniej i późnej adolescencji wyraźnie do głosu dochodzą również uczucia wyższe, związane z wyznawanym systemem wartości, ideologią. Podstawowe wartości, ku którym młodzież może się skłaniać to: prawda, obejmująca w swej skrajnej formie różne spekulacje intelektualne; dobro, wyznaczające moralną otwartość na bezinteresowność i odwagę; wartości religijne, pozwalające na zaspokajanie potrzeby sensu życia; altruizm, leżący u podstaw działań obejmujących wsparcie i solidarność; wartości społeczno-polityczne leżące u podstaw tolerancji, sprawiedliwości i inne (Debesse 1996). Zainteresowanie wybranymi wartościami, możliwości poznawcze i siły witalne jednostki mają wpływ na formułowanie się wstępnej wizji siebie i świata, w której początkowo dominuje młodzieńczy entuzjazm, pragnienie odrębności i wyróżniania się.

10.4. ROZWÓJ OSOBOWOŚCI

Zgodnie z tradycją poznawczą dominującą we współczesnej psychologii, rozwój osobowości w okresie dorastania opisuje się w kategoriach rozwoju koncepcji Ja, czy też szerzej – systemu Ja (*self-concept; self-system*; Harter 1999; Gestsdóttir, Lerner 2007). Dziecko przed okresem dorastania ma już wprawdzie ukształtowane Ja, jednak nie uświadamia go sobie. Możliwość objęcia świadomą myślą własnego Ja pojawia się w związku z rozwojem umysłowym na poziomie operacji, zwłaszcza operacji formalnych. Koncepcję Ja można zdefiniować jako: „sumę atrybutów, uzdolnień, postaw, wartości, jakie przypisuje sobie podmiot, charakteryzując siebie samego" (Jacobs, Bleeker, Constantino 2003, s. 35). Wyróżnia się przy tym tzw. globalną koncepcję Ja, w odróżnieniu od koncepcji Ja obejmującej szczegółowe obszary aktywności życiowych, np. koncepcję siebie samego w zakresie uzdolnień muzycznych, umiejętności społecznych itp. W takim rozumieniu koncepcja Ja zbliżona jest do samooceny (*self-esteem*). Samoocenę traktuje się przy tym zwykle jako aspekt ewaluatywny koncepcji Ja.

10.4.1. Przejście od niespójnego i niestabilnego Ja do Ja zintegrowanego

Rozwój koncepcji Ja w okresie dorastania. Już we wczesnej adolescencji dorastający, w porównaniu z dziećmi, charakteryzują własne cechy w kategoriach bardziej psychologicznych, koncentrując się na relacjach interpersonalnych, emocjach czy przekonaniach, a nie tylko na aspektach fizycznych (Petersen, Leffert 1997). W tym okresie wzrasta świadomość posiadania sprzecznych cech, które mogą ujawniać się w różnych kontekstach społecznych: np. można być ekstrawertykiem w domu, w szkole zaś introwertykiem, lub odwrotnie. Zmienność nastrojów, charakterystyczna zwłaszcza dla wczesnej fazy dorastania, może też sprawiać, że w jednym momencie swojego życia młody człowiek będzie koncentrował się na pozytywnych charakterystykach samego siebie, w innych zaś – na negatywnych. Takie wahania mogą przyczyniać się do braku rozeznania w tym, kim się jest w rzeczywistości. Brak pełnej integracji cech przeciwstawnych może być podtrzymywany, zwłaszcza we wczesnej adolescencji, przez sprzeczne oczekiwania, którym nastolatek pragnie sprostać – np. być posłusznym synem z jednej strony, z drugiej zaś, fajnym kumplem (Jacobs, Bleeker, Constantino 2003). Ukrywanie własnych prawdziwych odczuć i przekonań (prawdziwe Ja, prywatne Ja) i jednoczesne wyrażanie takich, jakich oczekuje od adolescenta otoczenie (fałszywe, fasadowe Ja, publiczne Ja), może dodatkowo pogłębiać zamęt tożsamościowy i przyczyniać się w okresie wczesnej adolescencji do osłabienia procesu integracji koncepcji Ja (Impett i in. 2008). W okresie późnego dorastania podmiot może już posiadać bardziej zintegrowaną koncepcję Ja. Następuje wówczas stopniowa koordynacja w zakresie najważniejszych czynników motywacyjnych: celów, dążeń życiowych, wartości i postaw.

Zmiany w samoocenie. Koncepcja Ja najczęściej diagnozowana jest u adolescentów przez badanie jej ewaluatywnego wymiaru, czyli samooceny. Zwykle zakłada się, że w okresie dorastania mamy już do czynienia z hierarchicznie uporządkowaną koncepcją Ja, z globalną samooceną (*global self-esteem*) na szczycie i jej rozgałęzieniami w postaci poszczególnych obszarów samooceny lub koncepcji Ja (*domain specific self-esteem*).

Wyniki badań odnoszące się do samooceny nastolatków nie są jednoznaczne. Niektórzy badacze posługujący się kategorią samooceny globalnej i jej pomiarem (najczęściej za pomocą metody Rosenber-

ga: RSE – Rosenberg Self-Esteem Scale), dostrzegają następującą prawidłowość: we wczesnym okresie dorastania następuje spadek samooceny w porównaniu z jej nierealistycznie wysokim poziomem z okresu późnego dzieciństwa, po czym następuje stopniowy powolny wzrost samooceny, zwłaszcza u chłopców (np. Jacobs, Bleeker, Constantino 2003). W innych badaniach nie udało się jednak uchwycić tej prawidłowości (Block, Robins 1993). W kolejnych badaniach, przeprowadzonych za pomocą Internetu, zdiagnozowano 326 641 osób i wyłoniono grupy badanych w wieku 9–80 lat. Diagnozowano je za pomocą jednoitemowej skali do pomiaru samooceny (SISE – Single-Item Self-Esteem Scale), której autorami są Robins, Hendin i Trzesniewski. Jak się okazało, chociaż w okresie dorastania samoocena zasadniczo ulega obniżeniu, to dwukrotnie silniej obniżenie to zaznaczało się u dziewcząt w porównaniu z chłopcami, zwłaszcza w grupie dziewcząt 13–17-letnich, czyli w okresie wczesnej adolescencji (Robins i in. 2002).

W związku z niejednokrotnie sprzecznymi wynikami dotyczącymi samooceny globalnej w okresie dorastania, ostatnio można dostrzec tendencję do odchodzenia od jej diagnozowania na rzecz badania raczej parcjalnych samoocen w różnych obszarach aktywności życiowej adolescentów (*multidimensional model*). Harter (1999) zauważa, że młodsi dorastający oceniają siebie na poszczególnych wymiarach w sposób dychotomiczny (np. dobry–zły), zaś starsi – na kontinuum (np. od bardzo dobrego do bardzo złego). Ponadto, jak wykazały wyniki jej badań, samoocena w wielu modalnościach stanowi funkcję przyjmującą kształt litery U: w okresie wczesnego dorastania samoocena w obszarach podlegających ocenie raptownie spada, po czym, w okresie późnego dorastania, powoli i konsekwentnie zaczyna się odbudowywać. Jednocześnie obszary podlegające samoocenie różnicują się na bardziej szczegółowe, np. kompetencje poznawcze przekształcają się w zdolności szkolne, intelektualne, twórcze itp. (Schaffer 2006b). Za pośrednictwem innych badań (Shapka, Keating 2005) dowiedziono również różnic płciowych: chłopcy posiadają wyższe samooceny w zakresie wyglądu i sprawności fizycznych, dziewczęta zaś – w zakresie bliskich związków i akceptacji społecznej.

Orientacja przyszłościowa młodzieży. Na rozwój osobowości dorastających składa się też konceptualizacja siebie w przyszłości, mająca charakter poznawczo-motywacyjny i najczęściej określana mianem **orientacji przyszłościowej**. Podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej są cele (reprezentacje umysłowe potencjalnych i pożądanych stanów Ja lub otoczenia w przyszłości) i plany życiowe (sposoby osiągania celów i kontrolowania ich realizacji w działaniu). Autorzy podkreślają, że jednostka umiejscawia cele w tzw. perspektywie czasowej, czyli subiektywnej reprezentacji ilości przyszłego czasu, w której przewiduje zajście potencjalnego zdarzenia np. „Potrzebuję 3 lata na zdobycie zawodu" (Czerwińska-Jasiewicz 2001b; Liberska 2002; Trempała 2006). Wiele wyników badań nad orientacjami przyszłościowymi młodzieży wskazuje na odraczanie, przesuwanie w czasie realizacji przez młodzież europejską, w tym polską, ról człowieka dorosłego. Wyniki badań Liberskiej (2002), przeprowadzone latach 1987–1999 na młodzieży szkolnej, pokazują np., że, w porównaniu z rokiem 1987, młodzież poznańska zamierza: później osiągnąć kwalifikacje zawodowe (średnio o 2 lata), później zaangażować się w pracę społeczną i polityczną (średnio o 11 lat), później założyć rodzinę (średnio o 4 lata), później mieć dziecko (średnio o 5 lat), a wcześniej planuje jedynie osiągnąć wysokie zarobki (średnio o 8 lat). Z kolei Trempała (2006) porównał wyniki badań własnych i Malmberga z 1995 roku nad orientacjami przyszłościowymi młodzieży fińskiej i polskiej (średnia wieku 17 lat) i stwierdził opóźnienie młodzieży polskiej w porównaniu z fińską (średnio o 3 lata) pod względem planowanego przechodzenia w dorosłość: w zakresie ukończenia edukacji, pracy zawodowej oraz życia rodzinnego. Porównując wymienione wyniki badań odnoszące się do młodzieży polskiej z 1995 roku z tymi, jakie otrzymała Śliwicka (2002), prowadząc badania na młodzieży bydgoskiej w roku 2002, można wyciągnąć wniosek, że w tym okresie nie zaszły żadne zmiany w planach życiowych młodzieży, które mogłyby świadczyć o dalszym pogłębianiu się tendencji do odraczania dorosłości. Wyniki tych badań wskazują dodatkowo na skrócenie się zakresu czasowego realizacji celów życiowych w planowaniu kariery zawodowej (w wieku średnio 24 lat, różnica w wynikach średnio o 2,6 lat). Diagnozowana młodzież pragnęła bowiem uzyskać zatrudnienie jeszcze przed ukończeniem edukacji i zdobyciem odpowiednich kwalifikacji zawodowych (średnio w wieku 22,5 lat; Trempała 2006).

10.4.2. Rodzaje sytuacji trudnych doświadczanych przez współczesnych dorastających

Wielu badaczy wskazuje na zmiany społeczne zakłócające normatywną, opartą na wieku chronologicznym i zadaniach rozwojowych, strukturę cyklu życia.

Młodzi ludzie stają często przed koniecznością wielokrotnej weryfikacji własnych celów życiowych, w zależności od nowych społecznych wyzwań (por. Trempała 2006; Nurmi, Salmela-Aro 2003). Fakt ten może się przyczyniać do powszechniejszego niż we wcześniejszym pokoleniu doświadczania przez dorastających problemów egzystencjalnych o charakterze zagrożeń, co wiąże się: z przeżywaniem lęków związanych z kształtowaniem własnej tożsamości, z poszukiwaniem własnego miejsca w świecie, z wpisywaniem się w sposób życia osób dorosłych, z osiąganiem sukcesu zawodowego, osobistego itp. Z badań przeprowadzonych za pomocą metody PSPDQ (Psychicznych i Psychospołecznych Obron) Senejko, diagnozującej zagrożenia i formy reakcji na nie u dorastających, wynika, że ujawnione kategorie zagrożeń najczęściej doświadczanych przez adolescentów po roku 2000 nie są zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych za pomocą tego samego kwestionariusza w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku (Senejko 1997; 2003). Brak zbieżności dotyczy głównie miejsca usytuowania w zestawie zagrożeń problemów egzystencjalnych. W połowie lat dziewięćdziesiątych problemy egzystencjalne były najrzadziej doświadczanymi zarówno przez młodszych, jak i starszych adolescentów, obecnie zaś są istotnie częściej odczuwane przez współczesną młodzież, niezależnie od wieku. Istnieje wprawdzie także podobieństwo między tymi grupami „pokoleniowymi" młodzieży polskiej: problemy szkolne lub zawodowe stanowiły tak dla ówczesnej młodzieży z lat dziewięćdziesiątych, jak i dla tej po roku 2000 najczęściej dostrzegane źródło zagrożeń.

10.4.3. Tożsamość indywidualna jako najistotniejszy czynnik integrujący osobowość dorastających

Najważniejszym zadaniem rozwojowym okresu dorastania jest, zdaniem Eriksona, kształtowanie tożsamości indywidualnej. Obecnie problem ten rozpatruje się na podstawie kilku przyjętych modeli rozwijających myśl Eriksona i niesprzecznych względem siebie. Najbardziej popularną operacjonalizacją założeń Eriksona jest model, którego autorem jest Marcia (1980, 1999). Zdaniem Marcii: „tożsamość indywidualna to struktura Ja (*self-structure*), wewnętrzna, dynamiczna organizacja potrzeb, dążeń, możliwości, nadziei i wierzeń oraz historii indywidualnej" (Marcia 1980, s. 159). Tożsamość, jego zdaniem, buduje się stopniowo, przez podejmowanie przez podmiot wyzwań obejmujących minimum trzy płaszczyzny tożsamości: orientację seksualną (*sexual orientation*), postawę ideologiczną (*ideological stance*) i ukierunkowanie zawodowe (*vocational direction*).

Adekwatnie do przyjętych przez siebie kryteriów: eksploracji (określanej też jako kryzys) i zaangażowania, autor wyróżnił **statusy tożsamości**. Eksploracja odnosi się do psychologicznego procesu pogłębiania samoświadomości drogą rozpatrywania alternatywnych rozwiązań, eksperymentowania zarówno ze sobą, jak i z otoczeniem, co niejednokrotnie przyczynia się do przeżywania dyskomfortu (kryzysu). Z kolei zaangażowanie obejmuje osobiście sformułowane plany i cele, wartości, przekonania, które nadają życiu jednostki znaczenia oraz kierunek (Marcia 1980; Adams, Abraham, Markstrom 2000). Biorąc pod uwagę wyróżnione kryteria, Marcia wyróżnił i opisał następujące statusy tożsamości:

- tożsamość osiągnięta, dojrzała (*identity achievement*) – stanowi aktualne zaangażowanie po eksploracji, po kryzysie;
- tożsamość lustrzana, przejęta (*foreclosure*) – wyraża zaangażowanie bez eksploracji;
- tożsamość dyfuzyjna (*identity diffusion, confusion*) – oznacza, że eksploracja (kryzys) jest obecna lub nie, natomiast występuje brak zaangażowania;
- tożsamość odroczona, moratoryjna (*moratorium*) – występuje u osób, które aktywnie eksplorują, czemu towarzyszy kryzys, bez zaangażowania.

Istotną rolę w kształtowaniu się tożsamości indywidualnej odgrywa bunt młodzieńczy rozumiany jako doświadczana w jednostkowym przeżyciu wyraźna potrzeba i chęć sprzeciwiania się tym wszystkim stanom rzeczy, które jednostka spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub niezgodne z jej, często idealistycznymi, oczekiwaniami. Bunt młodzieńczy może przybierać dwie formy: zewnętrzną i/lub wewnętrzną, a do jego specyficznych funkcji związanych z rozwojem tożsamości należą: funkcja ekspansywna (związana z osiąganiem jednostkowej autonomii), obronna (ważna z punktu widzenia podtrzymywania tożsamościowej spójności i ciągłości w czasie), kreatywna (służąca budowaniu osobowej odrębności) oraz odwetowa (której istotą jest wyrażanie niezadowolenia z niewystarczającej oferty społecznej i patologicznych relacji interpresonalnych; Oleszkowicz 1999, 2006).

Rozwojowy aspekt statusów tożsamości. Z modelu Watermana (1982) wynika, że możemy brać pod uwa-

gę kilka możliwych dróg rozwoju tożsamości w okresie dorastania, zgodnych i konkretyzujących kierunek rozwoju tożsamości naszkicowany przez Eriksona i Marcia: od tożsamości dyfuzyjnej, przez lustrzaną i moratorium, do tożsamości osiągniętej. Na przykład, z tożsamości dyfuzyjnej możemy rozwinąć tożsamość moratoryjną (D→M), lustrzaną (D→L) lub pozostać ze statusem tożsamości dyfuzyjnej (D→D). Z kolei dynamika zmian tożsamości lustrzanej może być następująca: z tożsamości lustrzanej możemy rozwinąć tożsamość moratoryjną (L→M), dyfuzyjną (L→D) lub pozostać ze statusem lustrzanej (L→L). Tożsamość moratoryjna może przekształcić się w tożsamość osiągniętą (M→O) lub ulec regresji do dyfuzyjnej (M→D). I wreszcie, tożsamość osiągnięta (O) może bądź utrzymać się (O→O), bądź ulec regresji do moratoryjnej (O→M) lub do dyfuzyjnej (O→D).

Charakterystyka statusów tożsamości typowych dla wczesnego dorastania. Zdaniem wszystkich badaczy, na okres wczesnego dorastania przypadają dwa statusy tożsamości: tożsamość dyfuzyjna oraz tożsamość lustrzana.

Osoby z **tożsamością dyfuzyjną** charakteryzuje zaabsorbowanie wyglądem zewnętrznym i kształtowanie na tej podstawie własnej tożsamości płciowej oraz tożsamości grupowej. Zadanie związane z ustaleniem tożsamości ideologicznej bądź szkolno-zawodowej nie jest dla nich w tym czasie istotne. Przyczyną utrzymywania się tożsamości dyfuzyjnej po okresie wczesnego dorastania może być zarówno stan dyfuzji ich rodziców, jak i ich brak zainteresowania otwieraniem własnych dzieci na większą niezależność. Również szkoła, media i szerzej rozumiane społeczeństwo mogą utrwalać dyfuzyjne formy zachowania (Adams, Abraham, Markstrom 2000; Kroger 2003). Wyniki badań przeprowadzonych na przełomie XX i XXI wieku pokazują, że osoby ze statusem tożsamości dyfuzyjnej posiadają niski poziom autonomii, niską samoocenę, słabe poczucie integralności i ciągłości w czasie, są nieśmiałe, konformistyczne i reagują sytuacyjnie (Marcia 1999; Berzonsky 2003).

Dla części młodzieży w okresie wczesnego dorastania charakterystyczny jest status **tożsamości lustrzanej** – przejętej. Rodzice (lub jedno z nich) są dla takich nastolatków w dalszym ciągu niepodważalnym autorytetem, wyznaczającym model życia. Jednak brak eksploracji i dostosowania wyboru celów życiowych do własnych możliwości może spowodować, że dorastający zaangażuje się w „nie swoją" ścieżkę życiową, np. wybierze zawód niedostosowany do własnych predyspozycji. Przegląd wyników badań z ostatnich lat ujawnia, że dorastający z tożsamością lustrzaną charakteryzują się wysokim poziomem konformizmu, autorytaryzmem, silnie zaznaczonym posłuszeństwem wobec autorytetów, wysokim poziomem uprzedzeń rasowych i homofobii, zamknięciem na nowe doświadczenia i informacje, niskim poziomem lęku, skłonnością do myślenia analitycznego i zewnętrznym umiejscowieniem kontroli (Marcia 1999; Adams, Abraham, Markstrom 2000; Bosma, Kunnen 2001).

Dla okresu wczesnego dorastania charakterystyczne jest też, jak twierdził Erikson (1959), zjawisko tzw. **tożsamości negatywnej** (*negative identity*). Jest to identyfikacja z wartościami i modelem życia społecznie nieakceptowanymi. Z reguły przy opisie tożsamości negatywnej odwołuje się do tożsamości antyspołecznej i kryminalnej. Należy jednak wziąć pod uwagę to, że do tożsamości negatywnej zalicza się również silną identyfikację z kimś (czymś), kto (co) nie cieszy się wprawdzie akceptacją najbliższego otoczenia społecznego adolescenta, np. jego rodziny, jednak w innej grupie społecznej może być oceniany pozytywnie (jak w przypadku członka sekty). Niekiedy tożsamość negatywna może stanowić pierwszą formę separowania się od rodziców. Tożsamość negatywna może stanowić mechanizm włączony w budowanie zarówno aspektów tożsamości indywidualnej, jak i grupowej. To, co jest dla niej charakterystyczne, to konkretny punkt odniesienia: osoba lub grupa, z którą identyfikuje się młody człowiek.

Charakterystyka statusów tożsamości typowych dla młodzieży starszej. Obecnie omówimy statusy tożsamości „wyższe rozwojowo", które, zgodnie z modelami teoretycznymi Eriksona i Marcii, winny charakteryzować starszych adolescentów. Powszechnie zakłada się, że **tożsamość moratoryjna** budowana jest głównie na podstawie eksploracji, eksperymentowania i sprawdzania siebie, z wykorzystaniem zdolności do myślenia na podstawie operacji formalnych (a być może też myślenia relatywistycznego; np. Marcia 1999; Bosma, Kunnen 2001; Kroger 2003). Niejednokrotnie procesowi temu towarzyszy kryzys i silne doznania emocjonalne o charakterze niepokoju i lęku. Eksploracja nie ogranicza się jedynie do sfery poznawczej, do reorganizowania dotychczasowych identyfikacji i weryfikacji „starego" systemu wartości i przekonań, ale obejmuje też stosunki intymne, w tym seksualne, wybór zawodu, eksperymentowanie z używkami, podejmowanie różnorod-

nych czynności ryzykownych itp. Dla adolescentów o tożsamości moratoryjnej charakterystyczne jest też odsuwanie podejmowania wiążących decyzji w bliżej nieokreśloną przyszłość i najwyższy poziom lęku w porównaniu z dorastającymi posiadającymi inne statusy tożsamości. Są oni sceptyczni, krytyczni w stosunku do otrzymywanej wiedzy, skłonni do jej weryfikowania, ale też otwarci na dopływające informacje (np. Marcia 1999; Adams, Abraham, Markstrom 2000).

Starsza młodzież posiada status **tożsamości osiągniętej** w tych obszarach życia, w których podjęła, po okresie eksploracji i poszukiwań, ostateczną decyzję (np. w sferze zawodowej), podczas gdy w innych sferach może jeszcze znajdować się na poziomie moratorium. Wielu autorów podkreśla (Marcia 1980; Archer, Waterman 1983; Kroger 2003), że stabilność podejmowanych decyzji życiowych jest większa, jeżeli okres moratorium nie jest skrócony ze względu na nieprzewidywalne czynniki sytuacyjne (np. niepłanowana ciąża), często „wymuszające" podjęcie konkretnej decyzji i zakończenie moratorium w danej sferze aktywności życiowej dorastającego. Właśnie taki stan rzeczy jest najczęściej brany pod uwagę przez badaczy twierdzących, że kategoria „status tożsamości" nie jest obecnie przydatna i że należy ją zastąpić bardziej współczesnymi kategoriami opisującymi tożsamość (zob. np. van Hoof 1999).

Wyniki badań różnych autorów pokazują, że osoby z tożsamością osiągniętą posiadają wyższy poziom motywacji osiągnięć i samooceny, niższy poziom neurotyzmu, wyższą sumienność i ekstrawersję, niższy poziom wykorzystywania klasycznych mechanizmów obronnych, niższy poziom wstydu – w porównaniu z dorastającymi charakteryzującymi się wysokimi wynikami w innych statusach tożsamości (Kroger 2003; Adams, Abraham, Markstrom 2000; Campbell, Adams, Dobson 1984).

10.4.4. Rozwój tożsamości

Niektóre badania wykazują, że prawie połowa diagnozowanej młodzieży starszej utrzymuje statusy tożsamości „niższe" rozwojowo, czyli takie same, jakie miała w okresie wczesnego dorastania, oraz że znacznie mniej niż połowa starszych adolescentów osiąga status tożsamości osiągniętej (np. Bosma, Kunnen 2001; Cramer 2000; Foster, LaForce 1999). Niektórzy badacze wyprowadzają z tego wniosek, że proces kształtowania tożsamości może trwać przez całe życie (van Hoof 1999). Zwraca się również obecnie uwagę na sfery kształtowania tożsamości słabo uwzględnione w modelach Eriksona i Marcii, takie jak relacje interpersonalne czy rodzinne, oraz na zmiany szerszego kontekstu społecznego (np. proces globalizacji), wpływające na proces kształtowania tożsamości u współczesnych dorastających.

W polskiej współczesnej psychologii tożsamość dorastających oraz dorosłych diagnozuje się najczęściej za pomocą dwóch rodzajów metod: Skali Rozwoju Tożsamości U-GIDS (Utrecht-Groningen Identity Development Scale) Meeusa, w polskiej adaptacji Rostowskiego, oraz Inwentarza Stylów Tożsamości ISI (Identity Style Inventory) Berzonsky'ego, w polskiej adaptacji Senejko. Metoda U-GIDS Meeusa służy diagnozowaniu statusów tożsamości w trzech sferach: stosunków interpersonalnych, szkoły i pracy. Diagnozowane statusy to: tożsamość rozproszona (dyfuzyjna), przekazywana (lustrzana), odraczana (moratoryjna), nabyta (osiągnięta).

Z badań przeprowadzonych metodą U-GIDS na grupie kobiet (uczennic i studentek), a dotyczących ich relacji z rodzicami wynika m.in., że zarówno w grupie licealistek, jak i studentek dominowały osoby z tożsamością rozproszoną w zakresie relacji z rodzicami, co oznacza, że nie posiadały one ukształtowanych poglądów w tym zakresie. Po drugie, w grupie licealistek wystąpił wysoki odsetek osób z tożsamością przekazywaną, zwłaszcza z pozytywnym stosunkiem wobec matek. Po trzecie, zarówno w grupie licealistek, jak i studentek najmniej było tych z tożsamością odraczaną, cechujących się chęcią pogłębiania wiedzy o rodzicach (Rydz, Strzelczyk-Muszyńska 2001).

Z kolei kwestionariusz Berzonsky'ego ISI (Identity Style Inventory) diagnozuje trzy style tożsamości: informacyjny, normatywny i dyfuzyjno-unikowy oraz dodatkowy wymiar – zaangażowanie (por. Blok rozszerzający 10.3). Badania przeprowadzone przez Czyżowską (2007) na młodzieży krakowskiej pozwoliły stwierdzić związek między stylem tożsamości a poziomem rozwoju moralnego. Okazało się, że styl normatywny sprzyja konwencjonalnemu poziomowi rozwoju moralnego, ograniczając szanse osiągnięcia poziomu pokonwencjonalengo i pełnej dojrzałości moralnej. Można również wnioskować, że styl dyfuzyjno-unikowy nie sprzyja rozwojowi myślenia moralnego i osiąganiu bardziej dojrzałej perspektywy moralnej, odpowiadającej stadiom pokonwencjonalnym. Z kolei badania przeprowadzone przez Senejko (2010) na grupie wrocławskich dorastających w wieku 14–19 lat pokazały, że istotnie więcej starszych adolescentów, w porównaniu z młodszymi, charakte-

Blok rozszerzający 10.3. **Style kształtowania tożsamości w ujęciu Michaela Berzonsky'ego**

Autor proponuje model tożsamości oparty na przetwarzaniu społeczno-poznawczym (*social-cognitive process model of identity*). Tożsamość ujmuje zarówno jako strukturę, jak i jako proces. Tożsamość jako poznawcza struktura (teoria Ja), stanowi osobistą podstawę odniesienia (*reference*) dla interpretacji osobistego doświadczenia, informacji odnoszących się do Ja. Tożsamość, jak każda teoria Ja, obejmuje wiedzę proceduralną lub schematy operacyjne, potrzebne do podejmowania problemów i decyzji, oraz konstrukty osobiste, wykorzystywane dla rozumienia i tworzenia sensu wydarzeń oraz doświadczeń osobistych (Berzonsky 2003, 2005). Z kolei tożsamość jako proces ukierunkowuje i kontroluje zasoby, jakie dorastający wykorzystuje do radzenia sobie i przystosowywania się w codziennym życiu. Proces przystosowania może być nieskuteczny i wtedy negatywne informacje zwrotne, jakie młody człowiek otrzymuje, mogą uaktywnić potrzebę przekształcenia niektórych aspektów tożsamości. Rozwój tożsamości ma charakter ciągły i składają się nań dialektyczne, wzajemne wpływy asymilacyjnych procesów kontrolowanych przez strukturę tożsamości i procesy akomodacyjne ukierunkowane przez społeczny i fizyczny kontekst, w jakim nastolatek żyje i rozwija się.

Autor wyróżnia trzy społeczno-poznawcze, przetwarzające orientacje tożsamościowe lub style tożsamości: informacyjny, normatywny i dyfuzyjno-unikowy. Dorastający o informacyjnym stylu przetwarzania (*informational processing orientation*) są autorefleksyjni, aktywnie poszukujący informacji odnoszących się do Ja; eksplorują, chcą poznać siebie. Są krytyczni w odniesieniu do swoich konstruktów Ja, otwarci na nowe informacje, a także skłonni do sprawdzania i ewentualnej modyfikacji aspektów własnej tożsamości. Adolescenci o normatywnym stylu przetwarzania (*normative processing orientation*) przejmują oczekiwania, wartości, przepisy od znaczących osób. Ich głównym celem jest ochrona tak ukształtowanych własnych poglądów na życie i obrona przed informacją rozbieżną z ich głównymi wartościami i przekonaniami. Dyfuzyjno-unikowy styl przetwarzania (*diffuse-avoidant processing orientation*) charakteryzuje się zwlekaniem, odsuwaniem rozwiązywania problemów na później, niechęcią do konfrontowania się, akceptacji i radzenia sobie z nieprzyjemnymi sytuacjami decyzyjnymi, problemami osobistymi i konfliktami tożsamościowymi. Berzonsky uwzględnia również zaangażowanie (*commitment*), dostarczające jednostce poczucia celu i kierunku. Ustabilizowane osobiste zaangażowanie może, jego zdaniem, odgrywać znaczącą rolę we wspomaganiu osobistego funkcjonowania i dobrostanu (Berzonsky 1994, 2005; Senejko 2007).

ryzuje styl informacyjny. Z kolei styl dyfuzyjno-unikowy występował istotnie częściej w grupie mężczyzn niż u kobiet. Wyniki omawianego badania są zgodne z wynikami badań amerykańskich (Berzonsky 1994; 2003).

10.5. ROZWÓJ MORALNY

10.5.1. Przejście od heteronomii do autonomii moralnej

Rozwój moralny, zdaniem takich autorów jak Piaget i Kohlberg, powiązany jest z rozwojem poznawczym. Piaget zakładał, że wiek 12–20 lat winien wiązać się z umiejętnością swobodnego posługiwania się operacjami formalnymi i co za tym idzie – z rozumowaniem moralnym charakterystycznym dla dorosłych, czyli autonomią moralną. W ujęciu Kohlberga (1984a), dla okresu dorastania charakterystyczny jest postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego, w którym zachowania moralne są podyktowane własnymi, uznawanymi za uniwersalne i konieczne do respektowania normami i wartościami, nie zaś lękiem przed karą, opinią autorytetu lub grupy czy też uznawaniem własnego interesu. Wiele wyników badań (Putnam 2000; Smetana, Turiel 2003) wskazuje jednak na to, że w okresie wczesnego dorastania nastolatki częściej skłaniają się ku heteronomii, niż ku autonomii moralnej, co przejawia się m.in. w sądach akcentujących własny interes. W odniesieniu do tej grupy dorastających można zatem mówić o poziomie prekonwencjonalnym w ujęciu Kohlberga lub o 2 stadium „orientacji na instrumentalny egoizm i prostą wymianę" w ujęciu Resta (1983).

Sądy społeczne i moralne. Dla pokazania pełnego obrazu złożoności rozwoju moralnego dorastających, badacze podkreślają, że to właśnie w tym okresie rodzi się prospołeczne zaangażowanie i potrzeba troski o innych (Eisenberg 1998; Gilligan 1982). Smetana i Turiel (2003) twierdzą natomiast, że dorastający mogą jednocześnie posiadać zarówno orientację prospołeczną, jak i nastawioną na interes własny i żyć z taką sprzecznością. Uważają ponadto, że rozwój moralny jest powszechnie mylony z rozwojem społecznym. Należy wziąć pod uwagę fakt, iż sądy społeczne (konwencjonalne) i moralne, mimo że powiązane ze sobą aktywnością społeczną podmiotu, dotyczą odmiennych zjawisk. Proponuje się zatem rozpatrywać rozwój moralny w kontekście innych

pojęć społecznych rozwijających się w okresie dorastania. Wspomniani tu autorzy wyodrębniają dwa rodzaje sądów dorastających osób, związane z dwoma różnymi obszarami wiedzy. Pierwszy obejmuje wiedzę odnoszącą się do moralności, z którą wiążą się sądy moralne, tj. sądy oparte na przekonaniach osobistych, dotyczących indywidualnych praw, krzywd, wzajemnego traktowania się ludzi. Wiedza dotycząca moralności, w tym sądy moralne, opierają się na rozumieniu konsekwencji własnego działania dla innych: np. uderzenie kogoś spowoduje jego ból, jest więc aktem nieakceptowanym, niemoralnym.

Z drugim obszarem wiedzy wiążą się sądy społeczne (konwencjonalne) heterogeniczne, tzn. opierające się na społecznie wypracowanych poglądach na to, jak należy zachowywać się w różnych sytuacjach społecznych (np. przy stole, w teatrze), co przyczynia się do upodobnienia zachowań społecznych różnych ludzi w danym kręgu kulturowym i umożliwia koordynację zachowań opartych na społecznej konwencji i stereotypowych. A zatem, aby zrozumieć moralność adolescenta, należy wziąć pod uwagę obie grupy sądów i zmian rozwojowych w ich zakresie, oraz zróżnicowanie sytuacji, w ramach których dorastający dokonuje ocen społecznych i moralnych. Zgodnie z wynikami badań Eisenberg (1998), zarówno sądy prospołeczne, zorientowane na związki interpersonalne, jak i sądy konwencjonalne, stereotypowe, osiągają optymalny poziom ich wykorzystywania w średniej adolescencji, po czym stopniowo poziom ten spada w okresie późnego dorastania i wczesnej dorosłości. Z kolei wykorzystywanie sądów moralnych wzrasta dopiero w okresie późnego dorastania.

10.5.2. Rozwój moralny adolescentów a motywacja zaangażowana w zachowania etyczne

O kwalifikacji konkretnego sądu moralnego, zgodnie z aktualnymi ujęciami, decyduje rodzaj motywacji, intencje oraz przyjmowane przez podmiot uzasadnienie toku swojego rozumowania. Zwykle z intencjonalnością wiąże się dopiero drugi, czyli konwencjonalny poziom rozwoju moralnego w ujęciu Kohlberga (począwszy od stadium 3 – interpersonalnych oczekiwań i interpersonalnego konformizmu) czy też poziom autonomii moralnej według Piageta. Progres w rozumowaniu moralnym dokonuje się nie tylko dzięki rozwijającym się zdolnościom poznawczym adolescenta, ale też aktywności własnej. Wiąże się ona zarówno z poznawczym aspektem rozwoju moralnego (doskonaleniem interpretacji zachowań podlegających ocenie moralnej, pogłębieniem rozumienia istoty reguły jako zasady obowiązującej obie strony interakcji, zdolności uwzględnienia złożoności sytuacji itp.), jak też z emocjonalnym aspektem aktywności własnej: pogłębieniem empatii, odczuwaniem wstydu w związku ze sprzeniewierzeniem się regułom czy też poczuciem winy (Durkin 2000; zob. też podrozdz. 10.2).

Ważna wydaje się odpowiedź na pytanie, w jaki sposób dorastający koordynuje moralne i pozamoralne (konwencjonalne, pragmatyczne) kwestie w swoich sądach. Problem ten pojawia się jako nowy w analizach wielu badaczy (Eisenberg 1998; Nucci 2001; Smetana, Turiel 2003). Postulują oni zwrócenie uwagi na konsekwencje „przejścia" dziecka spod wpływu dorosłych (zwłaszcza rodziców), pod wpływ rówieśników. To z perspektywy tych relacji i nowych reguł współżycia z rówieśnikami, dorastający zaczyna baczniej przyglądać się rodzicom i własnym z nimi relacjom, głównie pod kątem respektowania reguł. Zaczyna zadawać pytania typu: „Dlaczego ojciec zabrania mi palić papierosy, podczas gdy sam pali?". I chociaż dorośli nadal stanowią punkt odniesienia dla podstawowych sądów moralnych (zwłaszcza dla młodszych dorastających), to jednak w zakresie sądów o charakterze konwencjonalnym, zwłaszcza w okresie późnego dorastania, następuje silna ich rewizja i podważanie wielu dotychczasowych reguł, przejmowanych dotąd zwykle bez refleksji, pod presją autorytetu dorosłych. Nastolatek chce mieć własne uzasadnienie dla posługiwania się zasadami moralnymi i konwencjonalnymi w swoim życiu. Coraz większego znaczenia nabierają więc intencja i motywacja czynu. Dotyczy to zwłaszcza starszych dorastających, dla których autorytet dorosłych nie jest już niepodważalny: stopniowo rodzice zaczynają być traktowani przez dorastających jako równi im partnerzy, którzy zobowiązani są do przestrzegania reguł w tym samym stopniu. Dorastający zaczyna ustawiać się w roli partnera negocjacji. Stopniowo zaczyna też zdawać sobie sprawę z różnicy między społeczną konwencją a moralną zasadą. Zachowanie, oceniane w dzieciństwie w kategoriach moralnych, może się w adolescencji jawić właśnie jako społeczna konwencja. Wraz z procesem kształtowania własnej tożsamości, młodzi ludzie, zwłaszcza ci w okresie późnej adolescencji, zaczynają podejmować zobowiązania moralne i oceniać zarówno zachowania własne, jak i innych, adekwatnie do nowych lub „starych", ale samodzielnie redefiniowanych standardów moralnych (Damon 1996; Newman, Newman 1999).

Blok poszerzający 10.4. **Teoria rozumowania moralnego Jamesa Resta**

Autor opracował sześciostadialny model rozwoju moralnego, wyrażonego w specyfice zmian rozumowania moralnego.

1) *Orientacja na posłuszeństwo – „Rób, co ci mówię".* W tym stadium, przypadającym na wczesne dzieciństwo, czyny oceniane są pod względem zgodności z zasadami ustalonymi przez opiekunów. Dobro i zło definiowane są w kategoriach posłuszeństwa wobec reguł; kara jest następstwem nieposłuszeństwa wobec starszych.
2) *Orientacja na instrumentalny egoizm i prostą wymianę – „Będę posłuszny, jeżeli coś za to dostanę. Zawrzyjmy umowę".* Kooperacja zachodzi tu na drodze prostej, wspólnie ustalonej, wymiany korzyści. Jest to kooperacja czasowa, funkcjonująca dopóki obie strony nie zaczną się domagać tej samej rzeczy w tym samym czasie. Są to już początki ustalania równowagi między stronami, przez poznanie punktu widzenia drugiej strony i prostą wymianę. Dobre jest to, co służy indywidualnemu interesowi. Teoretycznie stadium to przypada na średnie dzieciństwo.
3) *Orientacja na wzajemne porozumienie – „Bądź uprzejmy, a poradzisz sobie z ludźmi".* Współdziałaniu towarzyszy uczucie, co prowadzi do względnej równowagi między stronami. Porozumienie osiągane jest na drodze przyjmowania i wzajemnego określania ról oraz określania wzorów interakcji. Dobre jest to, co opiera się na prospołecznych motywach. Późne dzieciństwo i adolescencja to okresy rozwojowe, w których najsilniej zaznaczone winno być to stadium.
4) *Orientacja na prawo – „Każdy w społeczeństwie jest obligowany i chroniony przez prawo".* Stadium to, zdaniem Resta, jest typowe dla dorosłych. Społeczny system współpracy regulowany jest przez prawo formalne i obyczajowe. Możliwa jest jednak społeczna nierówność i arbitralne rozdzielenie zysków i kosztów w ramach porządku społecznego, dające większe prawa jednym, a mniejsze innym. Dobre jest to, co jest zgodne z prawem formalnym i obyczajowym.
5) *Orientacja na umowę i zgodę społeczną – „Jeżeli prawo zostało ustanowione zgodnie z formalną procedurą, jesteś zobowiązany przestrzegać go".* Ważniejszy od treści obowiązującego prawa jest sposób jego ustanowienia. Jeżeli ustanowienie prawa odbywa się w sposób zaakceptowany przez tych, którzy będą go przestrzegać, to należy je uznać za obowiązujące. Każdy powinien mieć zagwarantowane minimum podstawowych praw.

Rest wyróżnia dwa substadia „wewnątrz" stadium piątego:

5A – *orientacja na umowę społeczną,* co wyraża się w idei egalitarnej współpracy i umowy jako podstawowej formy legitymizacji jej reguł (każdy ma prawo wypowiedzi; prawo to umowa akceptowana przez wszystkich/większość).

5B – *moralność intuicyjnego humanizmu,* która polega na przekonaniu o fundamentalności podstawowych praw człowieka, takich jak: prawo do życia, do szczęścia itp. Każde prawo musi respektować fundamentalne prawa człowieka.

6) *Orientacja na uniwersalistyczne zasady etyczne* (występuje rzadko). Odwołuje się do uniwersalnych zasad etycznych (tzn. słusznych w każdej sytuacji), idealnych zasad sprawiedliwości, samodzielnie wybieranych przez jednostki, równoważących potrzeby jednostek dążących do optymalizacji swojego istnienia w społeczeństwie.

Rest wyróżnia dodatkowo substadium (A): *orientację antyinstytucjonalną.* Jest to czasowy regres moralny związany z przejściem od stadium 4 do 5, przejawiający się głównie w negatywnym spojrzeniu na tradycję i istniejący porządek społeczny.

Autor analizuje również pryncypializm (P), który stanowi sumę stadiów 5A, 5B oraz VI, czyli odpowiada poziomowi postkonwencjonalnemu w ujęciu Kohlberga (Rest 1979, 1983).

Opisany proces będzie zapewne bardziej charakteryzował tych młodych ludzi, którzy posiadają statusy tożsamości dyfuzyjnej lub moratoryjnej oraz dojrzałej, znacznie zaś słabiej tych, dla których autorytet dorosłych, zwłaszcza rodziców, jest w dalszym ciągu niepodważalny, czyli osób z tożsamością lustrzaną. Stosunek do autorytetu odpowiedzialny będzie zatem za podłoże motywacyjne sądów moralnych, zwłaszcza na pierwszych etapach rozwoju moralnego. Nie bez znaczenia są również potrzeby włączone w motywację zachowania moralnego, takie jak potrzeba kompetencji i kontroli oraz aprobaty społecznej i samoakceptacji (Kohlberg 1976). Badania ujawniły i w tym zakresie pewne prawidłowości w zachowaniu młodzieży. Okazało się mianowicie, że dzieci i dorastający z okresu wczesnej adolescencji, którzy zostali zdiagnozowani jako będący w 1 lub 3 stadium rozwoju moralnego (związanych z posłuszeństwem i chęcią uzyskania aprobaty społecznej, choć z różnych pobudek), byli istotnie rzadziej zaliczani przez swoich nauczycieli do grupy uczniów sprawiających kłopoty z powodu swojego zaburzonego zachowania, niż ci zdiagnozowani jako będący w 2 stadium rozwoju moralnego według klasyfikacji Kohlberga (Richards i in. 1992).

10.6.3. Płeć oraz kulturowe uwarunkowania rozwoju moralnego dorastających

W wielu badaniach stwierdzono, że nie tylko wiek, lecz również płeć oraz uwarunkowania kulturowe mają wpływ na charakter sądów moralnych. Gilligan (1982) twierdziła, że chłopcy i dziewczęta są w społeczeństwie nieco inaczej wychowywani (chłopcy w duchu niezależności i sprawiedliwości, dziewczęta zaś w duchu dbałości o dobro innych), co wpływa na to, iż chłopcy i dziewczęta inaczej wartościują zachowania. W rezultacie, kobiety zwykle „zatrzymują się" w rozwoju na poziomie konwencjonalnym, przeważnie w 3 stadium (tzw. grzecznego dziecka, czyli oczekiwań interpersonalnych), mężczyźni zaś w 4 stadium (systemu społecznego i sumienia) lub nawet dochodzą do poziomu postkonwencjonalnego.

Wyniki badań nie pokazują jednak tak jednoznacznych powiązań między płcią a stadium rozumowania moralnego. Na przykład, z badań Gilligan i Attanucci (1988), w których proszono badanych o odtworzenie ich reakcji na realnie doświadczane konflikty moralne, wynikało, że zarówno mężczyźni (chłopcy), jak i kobiety (dziewczęta) wykorzystują w swoim rozumowaniu motywy troski o innych oraz sprawiedliwości społecznej i tylko nieznacznie częściej mężczyźni kierują się w rozumowaniu sprawiedliwością, a kobiety – troską. Z przeglądu Thomy (1986), dotyczącego badań przeprowadzonych za pomocą metody DIT Resta wynika, że to nie mężczyźni i chłopcy, ale kobiety i dziewczęta są na nieco wyższym poziomie rozumowania moralnego uwzględniającego etykę sprawiedliwości. Co więcej, dowiedziono, że kontekst społeczny może nasilić jedną bądź drugą orientację w rozumowaniach moralnych i to niezależnie od płci, co podważa słuszność tezy Kohlberga o rozwoju moralnym przybierającym postać hierarchii stadiów rozwoju sądów moralnych (Smetana, Killen, Turie 1991).

Za pomocą narzędzia opracowanego przez Kohlberga i jego współpracowników, przeprowadzono badania na grupie osób od 15 do 80 roku życia i stwierdzono, że osoby 15- i 20-letnie najczęściej przejawiały rozumowanie odpowiadające poziomowi stadium przejściowego (3/4 poziom konwencjonalny; Czyżowska, Niemczyński 1996). Wziąwszy pod uwagę, iż w całej badanej grupie również to stadium było dominujące, uzyskany wynik można potraktować jako potwierdzenie spostrzeżeń Kohlberga, że osiągnięty w okresie adolescencji poziom rozwoju moralnego często stanowi dla jednostki ostateczny pułap owego rozwoju. W innym z badań, przeprowadzonych przez Czyżowską (2007), udział wzięły osoby 15–20-letnie. Uzyskane wyniki wskazały na występowanie istotnej różnicy w sposobie rozwiązywania dylematów moralnych przez starszych i młodszych adolescentów. Starsi adolescenci istotnie rzadziej wybierali sądy wskazujące na instrumentalny egoizm (stadium 2) i wzajemne porozumienie (stadium 3), równocześnie istotnie częściej zorientowani byli na umowę społeczną (stadium 5) oraz uniwersalne wartości etyczne (stadium 6). Uzyskane wyniki pozwalają zatem stwierdzić, iż starsza młodzież wykazuje się większą moralną dojrzałością niż osoby we wczesnym okresie dorastania.

10.6. ROZWÓJ SPOŁECZNY

Jednym z zadań rozwojowych w okresie dorastania jest osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców. W tym samym czasie na płaszczyźnie relacji społecznych intensywności i tempa nabiera, opisywany przez Inhelder i Piageta (1970), proces wrastania, czyli poszukiwania dla siebie miejsca w społeczeństwie i budowania koncepcji o charakterze reformatorskim. Jedną z charakterystycznych cech tego procesu jest fakt, iż dorastający człowiek zaczyna uważać się za równego dorosłym oraz oceniać ich przez pryzmat tej równości i całkowitej wzajemności. W konsekwencji nastolatek odczuwa coraz większe pragnienie wolności i prawa do przejęcia kontroli nad własnym życiem.

10.6.1. Zmiany w relacjach z rodzicami i rówieśnikami

Zmiana relacji z rodzicami. Wczesna adolescencja jest okresem intensywnych konfliktów z rodzicami, zmniejsza się również ilość czasu spędzanego z rodzicami i następuje emocjonalne zamknięcie na nich (Arnett 1999; Sternberg 2001; Rostowski 2005). Część badaczy podkreśla jednak fakt, że proces tworzenia się tożsamości, choć często trudny i burzliwy, nie musi oznaczać drastycznego pogarszania się relacji nastolatków z rodzicami, a wręcz że „większość nastolatków czuje się blisko związana z rodzicami, podziela ich przekonania dotyczące najważniejszych zagadnień oraz ceni sobie ich akceptację" (Ribner 2005, s. 43; zob. też Durkin 2000). W badaniach Przybył (2006) przeprowadzonych na grupie 122 gimnazjalistów 53% badanej młodzieży wyrażało się pozytywnie o rodzicach i rodzinie, 34% prezentowało opinie ambiwalentne, a tylko 13% wypowiadało

się o rodzicach negatywnie. Z kolei badania Grzankowskiej (2002) wskazują, że zarówno młodsza, jak i starsza młodzież często przyznaje rodzicom rację (86% ogółu badanych), a w 7-stopniowej skali znaczenie opinii matki na tle innych osób uzyskuje przeciętnie 6,1 pkt, ojca zaś 4,9 pkt (badaniami objęto 80 osób w wieku 15–19 lat).

Z badań Gurby (2006) wynika, że konflikty między rodzicami a dorastającymi najczęściej dotyczą następujących sfer życia: obowiązków domowych, aktywności młodzieży (odrabianie lekcji, korzystanie z TV) i relacji interpersonalnych (funkcjonowanie z rodzeństwem, kłótnie itp.). Jednocześnie stwierdzono wspólnotę wyznawanych wartości i światopoglądu. Obszary konfliktów wskazywane przez dorastających i ich rodziców nie wiążą się więc z typowymi problemami dorastania, charakterystycznymi dla wieku.

Zdaniem Eriksona (1970, za: Witkowski 2000), rozwiązaniem narastających konfliktów między dorastającymi a dorosłymi jest wprowadzenie zasady „delegowania autorytetu". Polega ona na stopniowym zwiększaniu udziału młodych w ich podmiotowych decyzjach, przy jednoczesnym utrzymaniu prawa opiekunów do kontroli tych obszarów życia, w których liczy się doświadczenie życiowe. Smetana (1988, za: Durkin 2000) podkreśla, że młodzież stopniowo przejmuje kontrolę nad takimi sferami życia jak: kontakty z rówieśnikami, ubiór czy sposób spędzania wolnego czasu. Z kolei domeną rodziców jest dalsze sprawowanie kontroli w obszarze moralności, zasad funkcjonowania społecznego czy edukacji. Podobne rezultaty uzyskali w swoich badaniach Meeus, Oosterwegel i Vollebergh (2002).

Odnotowuje się też silny wpływ rodziców na sposoby radzenia sobie przez młodzież z sytuacjami trudnymi (Borecka-Biernat 2006).

Stabilizacja relacji rodzinnych. W okresie późnej adolescencji relacje z rodzicami wyraźnie stabilizują się, co oznacza stopniowe zanikanie konfliktów i dookreślenie ról pełnionych wobec siebie. Dobry wzajemny kontakt, pozbawiony większych konfliktów i napięć jest, jak pokazują badania, związany raczej z brakiem wzajemnej ingerencji we własne sprawy niż pogłębionym, intymnym związkiem (Świda-Ziemba 2000; Wrzesień 2005a; Przybył 2006; Grzankowska 2002).

Wzrost znaczenia grupy rówieśniczej. W okresie dorastania, wraz ze zmianą więzi w rodzinie, wyraźnie wzrasta też znaczenie rówieśników. Można zaobserwować nowy typ i nowy poziom relacji z rówieśnikami. Szczególnie ważne stają się procesy związane z identyfikacją z grupą rówieśniczą. Wzrost znaczenia rówieśników przebiega na kilku etapach (Brown, Klute 2004). We wczesnej adolescencji przeważają kontakty w parach, tzn. bliskie przyjaźnie i sympatie, potem mamy do czynienia z klikami (czyli z grupami nieformalnymi, opartymi na bezpośrednim kontakcie i powiązanymi wspólnotą interesów), a ostatni poziom obejmuje funkcjonowanie w dużych grupach (*crowd*), z którymi jednostka

Blok rozszerzający 10.3. **Badania nad typami napięć między przedstawicielami różnych pokoleń w rodzinie w ujęciu Witolda Września**

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku i na początku XXI wieku przeprowadzono badania obejmujące różne grupy wiekowe młodzieży i ich rodziców, które pozwoliły na wyodrębnienie czterech typów napięć występujących między nimi.

Antagonizacja – typ najbliższy relacji opisywanej w kategoriach konfliktu. Charakteryzuje się brakiem wymiany informacji, unikaniem kontaktów, ograniczeniem interakcji do niezbędnego minimum, z jednoczesnym wzrostem roszczeń i oczekiwań. Przyczyn tego napięcia należy szukać w błędach wychowawczych, niepowodzeniach szkolnych, konfliktach między małżonkami czy problemach ekonomicznych.

Koegzystencja – typ napięć, w których przedstawiciele obu pokoleń żyją razem, ale obok siebie. Charakteryzuje się znacznym dystansem wobec siebie, zaangażowaniem obu stron w aktywność pozarodzinną, ograniczonym przepływem informacji w obie strony, niskim poziomem częstotliwości wzajemnych interakcji. Przyczyną tego napięcia może być zaburzona komunikacja lub próba uwolnienia się od przedłużających się konfliktów.

Kooperacja – typ napięcia zbliżony do opisanego w teorii racjonalnego wyboru. Charakteryzuje się unikaniem konfliktów, maksymalizowaniem swojego zysku wynikającego z wzajemnych interakcji, wysokim stopniem świadomości braku wspólnych interesów i celów jednostek działających w rodzinie, świadomym rozporządzaniem bilansem zysków i strat.

Asymilacja – to typ napięcia charakteryzujący się znacznym przenikaniem norm, wartości i wzorców postępowania w relacji między pokoleniami. Stroną dominującą wydają się być rodzice. Częstość i intensywność kontaktów jest tutaj wysoka, ale wzajemne przekazywanie informacji jest połączone z silnym kontrolowaniem pewnych ich typów, które mogłyby zaowocować np. konfliktem. Rodzice i dzieci często spędzają razem czas i mówią o wzajemnych pozytywnych uczuciach (Wrzesień 2005a, b).

identyfikuje się na drodze własnego wyboru lub desygnacji rówieśników. Grupy te, w mniejszym stopniu oparte na osobistych więziach, mają swoje specyficzne cechy, a często też nazwy, np. twardziele, ćpuny, normalsi, szpanerzy.

Identyfikacja z grupą spełnia bardzo istotną rolę w okresie dorastania. W obliczu normatywnego rozluźniania się więzi z rodzicami, jednostka może uzyskiwać od grupy gratyfikację w zakresie takich potrzeb jak: potrzeba przynależności, bezpieczeństwa, wrażeń czy potrzeba własnej wartości. Ponadto, grupa dostarcza pewnych wzorów postępowania, przekazuje informacje o preferowanych wartościach, a także staje się źródłem kar i nagród zewnętrznych. Specyficzną rolę grupy rówieśniczej w kształtowaniu się tożsamości młodego człowieka można rozpatrywać też z punktu widzenia zadań i problemów rozwojowych. Rozwojowy sens identyfikacji z grupą można zawrzeć w kilku punktach: (1) zobowiązuje do obrony grupy i jej faworyzowania, co przyczynia się wtórnie do umocnienia poczucia własnej wartości jednostki; (2) wymaga ustosunkowania się do celów i norm grupy, a tym samym stwarza okazję do uporządkowania własnej hierarchii wartości i poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co jest w życiu ważne; (3) pozwala jednostce przejściowo angażować się w różne role społeczne i poszukiwać doświadczeń i informacji niezbędnych do kształtowania tożsamości indywidualnej; (4) jest ważnym doświadczeniem, związanym z określaniem siebie przez „przeglądanie się w oczach innych" (Rutkowska 2002).

10.6.2. Odnajdywanie swojego miejsca w społeczeństwie

Młodzieńcza samotność. W okresie dorastania silnie zaznacza się rozwojowa potrzeba niezależności i kontrolowanej separacji od świata zewnętrznego; funkcję instrumentalną wobec nich spełnia samotność rozumiana jako **potrzeba samotności** (*aloneness need*); Buchholz, Catton 1999; Dołęga 2003). Potrzeba samotności jest częścią zdrowego procesu dojrzewania i koniecznością rozwojową, przed którą staje młody człowiek budujący koncepcję swojego życia. Czas spędzany z samym sobą może być poświęcony na pogłębioną autoanalizę, ale również wspomaga życiową aktywność w zakresie takich czynności jak: uczenie się, myślenie, wprowadzanie innowacji, twórczość artystyczna, pogłębianie wiary religijnej czy osiąganie spokoju wewnętrznego i relaksowanie się. Bycie samemu pozwala również na pogłębianie relacji z osobami bliskimi, albowiem skłania do refleksji nad ich rzeczywistą rolą i znaczeniem (Long i in. 2003).

Drugim bardzo ważnym zjawiskiem jest osamotnienie lub inaczej poczucie samotności (*loneliness*). Poczucie samotności wiąże się z wieloma trudnymi do zaakceptowania emocjami negatywnymi, które kojarzą się z subiektywnie doświadczaną rozpaczliwą pustką i poczuciem straty oraz nostalgią za bliskością i serdecznością innych. Obecnie zwraca się uwagę na pogłębianie się poczucia osamotnienia wśród młodzieży i podkreśla się, że samotność przeżywana w okresie dzieciństwa i młodości może być predyktorem poważnych problemów przystosowawczych, trudności i niepowodzeń szkolnych, przestępczości, uzależnień i zachowań ryzykownych w sferze seksualnej. W badaniach przeprowadzonych przez Dołęgę (2003) na 1644-osobowej grupie młodzieży w okresie wczesnej i późnej adolescencji, okazało się, iż młodsza młodzież (12–15 lat) charakteryzuje się wyższym poczuciem osamotnienia niż młodzież starsza (18–19 lat), co tłumaczy się stałym poszerzaniem się sieci kontaktów społecznych i wzrostem kompetencji społecznych w późnym okresie dorastania.

Udział młodzieży w kulturze. Od kilkudziesięciu lat możemy mówić o nowym zjawisku socjologicznym, które nazywa się **kulturą młodzieżową**. Jego początki datują się na pierwszą połowę lat pięćdziesiątych, kiedy to w Stanach Zjednoczonych wystąpił wyraźny wyż demograficzny, dający początek idei młodości. Kultura młodzieżowa to odrębny od innych podsystem kultury, składający się z konkretnej rzeczywistości kulturowej (twórczości), sfery aksjologicznej oraz sfery wzorców i zachowań wyznaczającej np. sposób ubierania się czy spędzania wolnego czasu (Fatyga 1999). Pod koniec lat dziewięćdziesiątych Fatyga (tamże) rozpoznała kilka podstawowych orientacji światopoglądowych w kulturze młodzieżowej: punkowo-anarchistyczno-ekologiczną; skinhedzko-prawicową, „czysto" ludyczną (np. techno, skejci, obecnie hip-hop), skupiającą młodzież upolitycznioną oraz kulturę disco polo. Wymienione orientacje pozostają w ścisłym związku ze sferą aksjologiczną i uwrażliwiają młodzież na wiele wartości o charakterze uniwersalnym. W ruchach anarchistycznych odnajdujemy idee o charakterze wolnościowym, w których podkreśla się prawo jednostki do nieskrępowanej ekspresji, radykalny pacyfizm i tolerancję. Blisko związane z tym ruchem organizacje ekologiczne kładą nacisk na życie w zgodzie z naturą, preferują postawę „być" nad „mieć", przeciwstawiają się niszczeniu środowiska przez wielki przemysł itp. Zwolennicy hip-

hopu szczególnie cenią sobie przyjaźń, tolerancję i aktywność twórczą. W grupach oazowych znajdziemy młodzież nastawioną na rozwój ku wartościom religijnym, a w różnych partyjnych młodzieżówkach – ludzi zafascynowanych wartościami społeczno-politycznymi.

Hipoteza o zgodności systemu wartości z wyznawaną ideologią subkultury młodzieżowej została potwierdzona w badaniach Czerniawskiej (2000). Objęły one przedstawicieli trzech subkultur: skinów, punków i rastamanów. Z badań wynika m.in., że nacjonalistyczne poglądy skinów odzwierciedlają się w wyraźnie wyższej preferencji wartości „bezpieczeństwo narodowe". Z kolei dla punków najbardziej cenne okazały się takie wartości jak „wolność" czy „życie pełne wrażeń". Trzecia subkultura charakteryzuje się wiarą w pozytywne przeobrażenie świata i tym samym lansuje idee pacyfistyczne oraz łagodny, twórczy model samorealizacji.

Kultura młodzieżowa wypracowała również swoisty dla siebie obieg informacji nazywany trzecim obiegiem kultury. Do jego cech charakterystycznych należą: zacieranie się relacji komunikacyjnych producent–konsument, nadawca–odbiorca itp., niechęć do ustalonych hierarchii i podziałów (np. używanie pseudonimów lub niepodpisywanie tekstów) oraz promowanie komunikacji uczestniczącej (np. publiczność na koncertach jako aktywny element sytuacji; Pęczak 1991).

Język młodzieżowy. Język w okresie dorastania pozostaje w ścisłym związku z rozwojem poznawczym. Młodzież osiąga zdolność do pełnego opanowania reguł gramatycznych. W słowniku pojawia się coraz więcej pojęć abstrakcyjnych, co sprawia, że wypowiedzi mogą być już budowane na dość dużym poziomie abstrakcji. W narracjach odnoszących się do ważnych obiektów społecznych (np. do rodziców), przeważają teksty zawierające określoną tezę popartą rozbudowaną argumentacją, a także wyraźnie podporządkowane logicznym zasadom myślenia formalnego i perswazji (Budziszewska 2007). Wzrasta sprawność wykorzystywania w komunikacji społecznej różnych systemów znakowych i symboli. W ostatnich latach można zaobserwować przemożny wpływ najnowszych zdobyczy techniki na język, jakim posługują się młodzi ludzie. Szczególne znaczenie w tym względzie ma Internet i telefonia komórkowa. Współczesny język młodzieżowy nazywany jest inaczej „językiem sieci" (co nawiązuje do różnych form komunikacji internetowej), a jego cechy charakterystyczne i ich istotne konsekwencje dają się zauważyć również w języku mówionym. Język sieci to przede wszystkim język niechlujny, zawierający sporo błędów ortograficznych, wyrazów niedokończonych, opuszczonych lub dodanych liter, agramatyzmów i skrótów (Kaczmarek 2006). Przyczyną tego stanu rzeczy jest, z jednej strony, moda na młodzieżowy luz, negatywizm młodzieńczy wyrażający się w świadomym łamaniu reguł, ale również konieczność zwięzłego formułowania wypowiedzi np. na czatach, forach dyskusyjnych czy w SMS-ach.

Język sieci, jakim posługują się młodzi ludzie w kontaktach internetowych, jest znacznie uboższy od języka używanego w świecie realnym. Jego atrakcyjność polega m.in. na tym, że może być niemal w pełni kontrolowany przez respondenta (łącznie z jego wyrazem emocjonalnym nadawanym przez emotikony). Konsekwencją negatywną jest jednak nierównomierny rozwój aspektów werbalnych i niewerbalnych (na niekorzyść tych drugich), co może powodować trudności w bezpośrednich relacjach interpersonalnych (tamże; Kwiatkowski 2005).

10.7. ZACHOWANIE MŁODZIEŻY – PRZEGLĄD WYBRANYCH ZAGADNIEŃ

10.7.1. Zachowania pozytywne

Wolontariaty. Wolontariat jest dobrowolną formą świadczenia nieodpłatnej pomocy lub usługi na rzecz innych osób. W latach dziewięćdziesiątych słowo wolontariusz wyparło wcześniejsze określenia typu społecznik czy altruista, które budziły negatywne skojarzenia w powiązaniu z pracą społeczną podejmowaną w okresie socjalizmu. Pracą wolontariuszy kierują organizacje pozarządowe pomagające wolontariuszom (Centra Wolontariatu) oraz zatrudniające ich (np. Polska Akcja Humanitarna, Jezuicki Europejski Wolontariat). Pierwsze Centrum Wolontariatu powstało w Warszawie w 1993 roku, obecnie jest ich 17 (Klimaszewska 2004). Z badań przeprowadzonych na osobach dorosłych wynika, że w Polsce działa około 3,3 mln wolontariuszy, w tym 17% stanowią uczniowie i studenci (Dąbrowska, Gumkowska 2002). Centra Wolontariatu aktywnie działają w środowisku dzieci i młodzieży, organizując wspólnie z wolontariuszami i uczniami programy integracyjne, imprezy okolicznościowe, przedstawienia teatralne, pomoc w ośrodkach socjalnych itp. Jest to forma pobudzania aktywności młodzieży i przygotowywania jej do pracy na rzecz środowiska. Mimo iż w Polsce liczba młodych ludzi zaangażowanych w wolontariat jest znacznie mniejsza

niż w krajach Europy Zachodniej, należy podkreślić znaczny wzrost zainteresowania tą formą aktywności. Wolontariat rozwija w młodym człowieku poczucie odpowiedzialności, motywację do działania i daje szansę na gromadzenie ważnych doświadczeń społecznych i zawodowych.

Uczestnictwo społeczne. Okres dorastania wraz ze swoim kryzysem tożsamości, potrzebą eksperymentowania, a przede wszystkim zaangażowania się w jakąś poważną i wartościową działalność, w sposób naturalny sprzyja różnym formom uczestnictwa społecznego. Młodzież chętnie bierze udział w różnych programach mających na celu przygotowanie jej do twórczej aktywności w życiu dorosłym. Badania pokazują, że programy tego typu silnie rozwijają inicjatywę, ponieważ młodzież uczy się budowania konstruktywnych scenariuszy działań, myślenia o wysiłku i czasie jako zasobach policzalnych, dostrzega, że sukces wymaga umiejętnego dysponowania czasem i ciężkiej pracy. Ponadto ważna zmiana dotyczy motywacji. Działania zorganizowane w ramach programów młodzieżowych koncentrują uwagę i wymagają wysiłku odmiennego od codziennej rutyny, tym samym stwarzają okazję do wzmacniania motywacji wewnętrznej. Motywująca rola wyzwań wiąże się z odnajdywaniem radości w pracy. Ponadto uczestnictwo w programach daje szanse na gromadzenie kapitału społecznego, tzn. wymianę wiedzy, zasobów, budowanie zaufania do ludzi, korzystanie z wiedzy eksperckiej dorosłych, naukę rozumienia i szanowania naturalnych różnic między ludźmi, a także stwarza okazję do odkrywania znaczenia dojrzałej odpowiedzialności (Larson i in. 2007).

10.7.2. Zachowania negatywne

W okresie dorastania wzrasta zarówno liczba zachowań negatywnych, jak i ich różnorodność. Wiele z tych zachowań można zaliczyć do ogólnej kategorii zachowań ryzykownych. W literaturze przedmiotu zachowania ryzykowne zostały podzielone na kilka grup (Zaleśkiewicz 2005). Pierwsza z nich to zachowania mające na celu poszukiwanie silnych doznań – np. tzw. ustawki (grupowe pojedynki), ucieczki z domu, drobne kradzieże. Druga wiąże się z buntem wobec autorytetów i obowiązujących norm społecznych – np. picie alkoholu, zażywanie narkotyków, wagarowanie. Trzecia nosi miano zachowań brawurowych, których skutki mogą być tragiczne dla podmiotu lub jego otoczenia – np. jazda samochodem pod wpływem alkoholu, seks bez zabezpieczeń, „jackass". Ostatnia grupa to zachowania łamiące prawo, które są przejawem albo nieprawidłowego procesu socjalizacji, albo eksperymentowania z rolami, głównie w ramach tożsamości negatywnej.

Problematyczne korzystanie z używek i z Internetu. Do zachowań ryzykownych w okresie dorastania można zaliczyć m.in. spożywanie alkoholu, sięganie po narkotyki oraz problematyczne korzystanie z Internetu i gier komputerowych. W ogólnopolskich badaniach ankietowych ESPAD 2003 (Sierosławski, Prajsner 2003) fakt upicia się w ciągu 30 dni przed badaniem zgłosiło 21,7% 15-letnich dziewcząt i aż 52,4% 17-letnich chłopców[6]. Z kolei z badań Poprawy (2008) przeprowadzonych na próbie 1282 dorastających w wieku 16–19 lat wynika, że w badanej grupie znalazło się 232 abstynentów, a pozostałe osoby przejawiały różny stopień zaangażowania w spożycie alkoholu. Przyczyn ryzyka spożywania alkoholu przez młodzież jest wiele. Wskazuje się m.in. na znaczną liberalizację norm zachowania, wśród których model „abstynencki" przestał być tak oczywisty. Ponadto, poszukuje się uwarunkowań natury genetycznej i psychospołecznej. Na przykład, dzieci alkoholików istotnie częściej nadużywają alkoholu i mają problemy z uzależnieniem (Senejko, Lachowicz-Tabaczek 2003). Wskazuje się również na uwarunkowania związane ze środowiskiem rodzinnym: ubogą komunikację, słabe wsparcie i słabą kontrolę ze strony matek oraz odrzucenie przez ojców w grupie młodszej, ale też słabe wsparcie i silną kontrolę ze strony rodziców w grupie starszej (Jelonkiewicz, Kosińska-Dec 2003).

Ryzyko związane ze spożyciem alkoholu jest wyraźnie większe w grupie chłopców. Z badań Poprawy (2008) wynika, że chłopcy mają większe oczekiwania co do pozytywnych konsekwencji picia alkoholu i wyraźnie mniejsze co do negatywnych (m.in. dotyczących pogorszenia stanu psychofizycznego czy pogorszenia własnego wizerunku), wyżej wartościują obyczaj picia i mają mniej adekwatną wiedzę o alkoholu i jego działaniu. Również Senejko i Lachowicz-Tabaczek (2003) wskazują na odmienne mechanizmy leżące u podstaw ryzyka uzależnień w grupie chłopców i dziewcząt. U chłopców wymienia się potrzebę podkreślenia własnej dorosłości. Wysokie ryzyko uzależnienia od alkoholu u dziewcząt może być

[6] W roku 2007 zanotowano spadek w zakresie niektórych wskaźników picia alkoholu, np. w grupie wiekowej 15–16 lat w okresie 30 dni przed badaniem alkohol spożywało 54% dziewcząt i 60% chłopców, a upiło się 22% badanych, w porównaniu do 29% w roku 2003.

Blok rozszerzający 10.6. **Problematyczne używanie Internetu**

Badania Poprawy przeprowadzone na próbie 6186 polskich internautów w wieku od 9 do 65 roku życia wykazały, że ok. 6% użytkowników sieci to osoby używające Internetu w sposób stwarzający problemy. Ich zaangażowanie w używanie Internetu ma wyraźne cechy zaburzonego zachowania o cechach uzależnienia lub zaburzenia kontroli nawyków i popędów. Osoby takie mają poważne problemy z kontrolowaniem własnej aktywności w Internecie, odczuwają subiektywny przymus bycia *online*, doświadczają negatywnego napięcia emocjonalnego przy próbach ograniczania tej aktywności, nieustannie zwiększają czas tej aktywności bez uzyskiwania większej satysfakcji i znajdują w niej głównie ucieczkę oraz kompensację problemów emocjonalnych, trudności i deficytów osobowościowych. Problemy te dotyczą w głównej mierze młodych wiekiem (do 24 roku życia) i stażem użytkowników sieci, a szczególnie dorastających w wieku 11–16 lat. Problematyczne zaangażowanie w Internet przejawia się u młodzieży najsilniej w poszukiwaniu kontaktów i możliwości ekspresji własnej osoby oraz korzystaniu z gier sieciowych i erotyki (głównie przez młodych mężczyzn do 24 roku). Problematycznie angażujący się w używanie Internetu młodzi użytkownicy mają specyficzne oczekiwania co do efektów tej aktywności, głównie w kwestii transformacji i wyzwolenia własnej osoby od kompleksów i zahamowań, ale też i zmiany nastroju, stymulacji i rozrywki. Młodzi problematyczni użytkownicy Internetu mają wyraźne deficyty w zakresie zasobów niezbędnych do radzenia sobie z wymaganiami życia i opanowania stresu, jakie to życie przynosi (Poprawa 2006; 2007).

natomiast związane z mniejszym poczuciem własnej wartości i ze słabym zakorzenieniem w rodzinie, przez co picie pełni funkcję odreagowywania stresu i podnoszenia zaniżonego nastroju.

Do powszechnie używanych środków zmieniających świadomość należą również narkotyki. Z badań Sierosławskiego (2007) wynika, że w okresie od 2003 do 2007 roku odnotowano stabilizację lub spadek w zakresie rozpowszechnienia użycia substancji nielegalnych. Do używania przetworów z konopi przynajmniej raz w życiu przyznało się 16% młodzieży w wieku 15–16 lat oraz 28% młodzieży w wieku 17–18 lat. Po środki wziewne sięgnęło odpowiednio 8% i 7% młodzieży, po amfetaminę 4% i 8%, a po środki typu ecstasy 3% i 4%.

Przyczyn sięgania po narkotyki jest bardzo wiele. W kontekście kulturowym podkreśla się przenikanie się wzorów kulturowych, osłabienie kontroli społecznej, rozprzestrzenianie się i wzmacnianie zjawiska zorganizowanej przestępczości. Wzrosła deklarowana przez młodzież łatwość dostępu do narkotyków. Młodzież wychowywana w warunkach wyraźnego relatywizmu moralnego chętnie przyjmuje opinie osób liberalnie zorientowanych w kwestii narkotyków. Chociaż jej wiedza o narkotykach jest dość rozległa, to w znacznie mniejszym stopniu obejmuje np. informacje o ich szkodliwości. Sięganie po narkotyki może być również wynikiem niepowodzeń w realizacji zadań rozwojowych, szczególnie w zakresie rozwoju standardów regulacji zachowania i standardów osobistych będących podstawą formułowania celów i zadań życiowych (Okulicz-Kozaryn, Pisarska 2001; Stępień 2001).

Próby samobójcze. Na początku XXI wieku samobójstwa dorastających przybrały postać epidemii. W ciągu ostatnich trzech dekad można było zaobserwować systematyczny wzrost liczby młodych targających się na własne życie. Według danych z *Rocznika Statystycznego*[7], możemy mówić o liczbie 56 zamachów samobójczych w grupie wiekowej do 14 lat (w tym prawie połowa zakończonych zgonem) oraz 349 zamachach samobójczych w grupie wiekowej 15–19 lat (w tym więcej niż połowa zakończonych zgonem; dane za 2005 r.). Należy również podkreślić, że niezależnie od grupy wiekowej liczba dziewcząt po nieudanych próbach samobójczych jest 2–3 razy wyższa niż chłopców.

Wśród przyczyn samobójstw o charakterze społecznym najczęściej wymienia się: problemy rodzinne (próby samobójcze w rodzinie, nadużywanie przez rodziców substancji psychoaktywnych, brak bliskich relacji itp.), problemy w szkole (powtarzanie klasy, mobbing, niesprawiedliwe oceny ze strony nauczycieli), problemy w miłości, trudną sytuację życiową (niepożądana ciąża, bieda, brak akceptacji ze strony rówieśników), przestępczość (próby samobójcze w tej grupie są 9-krotnie częstsze). Przyczyn natury psychologicznej upatruje się w: impulsywności, poczuciu beznadziejności i braku sensu życia oraz obecności stresorów (np. śmierć bliskiej osoby, nadużycie seksualne, rozpad rodziny). Potwierdzony jest również związek samobójstw z zaburzeniami psychicznymi; znaczące ryzyko samobójstw występuje w grupie osób z rozpoznaniem depresji lub schizofrenii (Gmitrowicz 2005; Radziwiłłowicz i in. 2005).

[7] Dane pochodzą z *Rocznika Statystycznego* wydanego w 2006 r. Wskaźnik zamachów samobójczych dla dziewcząt w wieku do 14 lat był mniejszy niż dla chłopców. Podobnie jest w grupie wiekowej 15–19 lat, gdzie następuje wyraźna przewaga chłopców.

„Jackass". W ostatnich latach bardzo popularną formą zachowań ryzykownych wśród 16–17-latków stał się „jackass". W wolnym tłumaczeniu słowo to oznacza frajera. „Jackass" to szokujące i niebezpieczne zachowania typu: oddawanie na siebie moczu, skakanie z dachów, opalanie włosów łonowych, podłączanie się do prądu itp. Zachowania takie są również filmowane, a filmy umieszczane w Internecie. Główną przyczyną takich zachowań jest nuda, chęć pokazania się w mediach, brak perspektyw, potrzeba doznań ekstremalnych.

10.8. PODSTAWOWE FORMY AKTYWNOŚCI

Podstawowe formy aktywności, charakterystyczne dla wieku wypełniają młodym ludziom czas w różnych proporcjach. Najwięcej czasu zajmuje nauka. Badania przeprowadzone przez Sołtysika (2002) i Siwińskiego (2008) pokazują, że młodzież deklaruje, iż ma około 4–5 godzin czasu wolnego dziennie, który przeznacza na wybrane przez siebie zajęcia, głównie sport, rozrywkę i kontakty towarzyskie.

Nauka. Podstawową formą aktywności w okresie dorastania jest nauka. Młodzież codziennie przebywa w szkole przez około 5–6 godzin, a następnie część wolnego czasu musi poświęcić na odrabianie zadań domowych. Reforma oświaty z roku 1999 wprowadziła nowy system kształcenia na poziomie instytucjonalnym. Obecnie adolescent przechodzi przez kilka etapów kształcenia. Okres obowiązkowej nauki został wydłużony o 1 rok, co jest związane ze skróceniem kształcenia na poziomie podstawowym do 6 lat i wprowadzeniem 3-letnich gimnazjów. W szkołach ponadgimnazjalnych (3-letnie licea i technika oraz 2-letnie szkoły zawodowe) młodzież może wybierać profile związane z jej zainteresowaniami i przyszłymi planami zawodowymi. Obecnie przyjmuje się, że okres adolescencji wydłuża się, obejmując tym samym proces kształcenia na poziomie studiów licencjackich.

Zabawa. Z badań przeprowadzonych przez Września (2005a) wynika, że w sposobie spędzania przez młodzież wolnego czasu można odnaleźć kontynuację zarówno starszych wzorców, jak i nowe trendy. Do kontynuacji należy spędzanie czasu w klubach, pubach i na dyskotekach. Wśród nowych trendów wymienia zaś: „homeing", czyli organizowanie imprez w domach, „wątek blokerski", czyli wystawanie wieczorami pod nocnymi sklepami, słuchanie głośniej muzyki z samochodowego sprzętu audio, a w dużych miastach – „szczerzenie w supermarketach", czyli wałęsanie się po centrach handlowych i testowanie różnych towarów. Z badań Fatygi i współpracowników (2005) dowiadujemy się ponadto, że młodzież w wolnym czasie chciałaby: brać udział w zajęciach sportowych (30%), spotykać się z przyjaciółmi (22%), uczyć się i rozwijać swoje zainteresowania (14%), bawić się i podróżować (9%). Najrzadziej wymieniane były kategorie: czytanie książek i słuchanie muzyki (jako aktywność wyłączna).

Praca. Obszar pracy zarobkowej młodzieży systematycznie poszerza się od chwili wkroczenia Polski na drogę przemian. Najpopularniejszą formą jest praca wakacyjna, dająca możliwość zarobienia na atrakcyjne spędzenie części wakacji czy podreperowania budżetu rodziny. Badania przeprowadzone przez CBOS na grupie 1316 osób pokazują, że w 1992 roku podczas wakacji pracowało 55% młodzieży, w 1996 – 55%, a w 1998 – 61%. Najmniej popularna jest stała praca zarobkowa, którą deklarowało we wspomnianych latach od 5% do 8% młodzieży (Fluderska 2001).

Aktywność twórcza. Młodzież podejmuje wiele działań o charakterze twórczym. Cele tychże są bardzo różne: nieskrępowana ekspresja siebie (odreagowanie emocji, wyrażenie własnych poglądów), wyrażenie buntu i prowokacja, rozwój zainteresowań i zdolności, kreowanie własnego miejsca w świecie. Działalność twórcza przejawia się najczęściej w: pisaniu pamiętników lub blogów, graffiti (malowaniu, pod osłoną nocy, na ścianach budynków, bramach, murach), fascynacjach muzycznych obejmujących różne odmiany rocka, hip-hopu, techno czy popu, a także w tańcu (np. break dance) i happeningach (Szmigielska 1999; Pawlak 2004).

10.9. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE DORASTANIA

1) Dorastanie jest etapem w rozwoju, podczas którego zachodzą dynamiczne zmiany w wielu obszarach funkcjonowania młodego człowieka. W okresie tym można wydzielić wczesne dorastanie (10–16 rok życia) oraz późne dorastanie (17–22/24 rok życia).
2) W wyniku procesu dojrzewania dorastający uzyskuje sylwetkę człowieka dorosłego i osiąga zdolność rozrodczą. Rozwija również potrzebę więzi obejmującą inne niż rodzice osoby znaczące.

3) We wczesnej adolescencji dominują silne, często negatywne emocje, takie jak niepokój i wstyd związany z szybkimi zmianami fizycznymi i zmianą wyglądu zewnętrznego. W późnej adolescencji rozwój emocjonalny zmierza w kierunku większej tolerancji uczuć ambiwalentnych, większej kontroli ekspresji emocji, opanowania szerszej gamy umiejętności doświadczania i wyrażania empatii, a także wykorzystania zdolności poznawczych do lepszego zrozumienia natury emocji.
4) Głównym celem rozwoju społecznego jest uniezależnienie się emocjonalne od rodziców oraz rozwój umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Uniezależnianie się od rodziców powoduje wzrost liczby konfliktów, jednak w większości przypadków nie są to konflikty bardzo poważne. Obejmują one głównie sferę organizacji czasu wolnego, relacji interpersonalnych i obowiązków domowych.
5) Grupa rówieśnicza zaspokaja liczne potrzeby nastolatka: bezpieczeństwa, przynależności, poczucia własnej wartości itp. Młodzież w grupach rówieśniczych uczy się realizacji różnych wartości i ma możliwość ćwiczenia się w różnych rolach społecznych.
6) W adolescencji występują warunki umożliwiające osiągnięcie kolejnego poziomu rozwoju moralnego – autonomii moralnej. Zgodnie z koncepcją Kohlberga, rozwój moralny może przebiegać, w tym okresie, na poziomach od konwencjonalnego (poszanowania dla norm i umów społecznych) do postkonwencjonalnego (oceny zasad społecznych z pozycji przyjętego systemu wartości), chociaż wyniki badań nie w pełni potwierdzają modelowe zależności.
7) W sferze poznawczej następują liczne zmiany. Rozwija się myślenie hipotetyczno-dedukcyjne, u podstaw którego leżą operacje formalne, samoświadomość, pojawiają się elementy myślenia relatywistycznego, rośnie liczba zapamiętanych informacji i poprawia się skuteczność stosowania strategii zapamiętywania.
8) W rozwoju osobowości można odnotować istotne zmiany w koncepcji Ja, np. wzrasta świadomość posiadania sprzecznych cech, następuje koordynacja celów, postaw i wartości. Duże znaczenie zaczyna odgrywać konceptualizacja siebie w przyszłości, określana mianem orientacji przyszłościowej.
9) W okresie dorastania zaczyna krystalizować się tożsamość. Główne zmiany rozwojowe zmierzają w kierunku ukształtowania się tożsamości indywidualnej, dającej podstawę do odczuwania własnej niepowtarzalności i odrębności. Rozwój tożsamości przebiega poprzez osiąganie różnych jej statusów: od tożsamości dyfuzyjnej, przez lustrzaną lub moratorium do tożsamości dojrzałej. Istotny udział w rozwoju tożsamości odgrywają procesy eksploracji i zaangażowania.

Tabela 10.3. Charakterystyka rozwoju w okresie dorastania

Sfera rozwoju	Wczesna faza dorastania	Późna faza dorastania
Rozwój fizyczny	skok pokwitaniowy: przyspieszony przyrost wzrostu i wagi ciała; rozwój pierwszo- i drugorzędnych cech płciowych;	ukształtowanie się sylwetki człowieka dorosłego; inicjacja seksualna;
	dojrzewanie mózgu: zmniejszenie gęstości substancji szarej i zwiększenie zawartości substancji białej; rozwój systemu limbicznego; pierwsze związki preintymne	dojrzewanie mózgu: zwłaszcza płata przedczołowego, odpowiedzialnego za kontrolę emocji, planowanie, monitorowanie, ocenianie i odzwierciedlanie
Rozwój motoryczny	przejściowy okres niezręczności ruchowej (chwiejny krok, niepewność ruchów, drżenie rąk, duża gibkość ciała) – głównie u chłopców	ukształtowanie się proporcjonalnej sylwetki ciała; osiągnięcie pełnej koordynacji wzrokowo-ruchowej i sprawności ruchowej
Rozwój poznawczy	stopniowa koordynacja operacji konkretnych; rozszerzenie zastosowań operacji konkretnych do sytuacji bezpośrednio nie percypowanych;	rozwój myślenia formalnego; pojawienie się myślenia relatywistycznego w zastosowaniu do sytuacji społecznych lub w dziedzinach wiedzy (zwłaszcza humanistycznej) często aktywizowanych;
	coraz doskonalsze operowanie regułami i prawami związanymi z określoną dziedziną wiedzy, wyrażonymi słownie lub za pomocą symboli;	zdolność uświadamiania sobie operacji i pojęć oraz traktowanie siebie jako obiektu świadomej penetracji: świadomość refleksyjna;
	świadomość pojęciowa; zwiększenie ilości zapamiętywanych i przechowywanych informacji, zwłaszcza tych o charakterze praktycznym; egocentryzm młodzieńczy	wzrost częstości i skuteczności posługiwania się strategiami pamięciowymi, celowego zapamiętywania i doskonalenia metapamięci

Tabela 10.3 cd.

Sfera rozwoju	Wczesna faza dorastania	Późna faza dorastania
Sprawność językowa	zdolność pełnego opanowania reguł gramatycznych, język niechlujny, operujący skrótami (nazywany językiem sieci); komunikacja zdominowana przez kontakty internetowe i SMS-y	wzrost liczby pojęć abstrakcyjnych używanych w wypowiedziach; wypowiedzi z tezami często odwołujące się do zasad logiki i perswazji; świadome łamanie reguł (np. agramatyzmy) wyrażające młodzieńczy negatywizm; dalszy rozwój komunikacji za pośrednictwem Internetu i SMS-ów
Rozwój emocjonalny	silne emocje pozytywne i negatywne; przewaga emocji negatywnych, zwłaszcza wśród dziewcząt; ambiwalencja uczuć rozumiana jako labilność; zaburzenia depresyjne współwystępujące z obniżeniem nastroju i doświadczaniem wielu negatywnych emocji	wzrost kontroli ekspresji emocjonalnej, poznawczego opanowania emocji, wzrost strategii wyrażania emocji negatywnych; ambiwalencja uczuć rozumiana jako zdolność odzwierciedlania uczuć sprzecznych; rozwój empatii poznawczej; rozwój uczuć wyższych, związanych z wyznawanym systemem wartości, ideologią
Rozwój społeczny	zmniejszenie ilości czasu spędzanego z rodzicami, rozluźnienie więzi emocjonalnej z nimi i wzrost liczby konfliktów obejmujących: sferę obowiązków domowych, kontakty z rówieśnikami, ubiór i sposób spędzania czasu; stopniowe przejmowanie kontroli nad tymi sferami życia; wzrost poczucia osamotnienia, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej (bliskie przyjaźnie i sympatie w parach, następnie w klikach, głównie grupy homofilne)	stabilizacja relacji z rodzicami (brak wzajemnej ingerencji we własne sprawy); niższe poczucie osamotnienia i silniejsza potrzeba samotności; rozwój bliskich relacji o charakterze przyjacielskim i erotyczno-uczuciowym, identyfikacja z większymi grupami o określonej tożsamości (np. subkulturami); uczestnictwo społeczne w wolontariatach, programach młodzieżowych i akcjach społecznych, wzrost świadomego uczestnictwa w kulturze młodzieżowej, zachowania pozytywne i negatywne uwarunkowane przyczynami charakterystycznymi dla wieku dorastania (podkreślanie dorosłości, kształtowanie własnej odrębności, poszukiwanie wartości)
Rozwój osobowości	niespójne i niestabilne Ja, słaba świadomość własnego Ja, stopniowy wzrost umiejętności charakteryzowania własnych cech w kategoriach bardziej psychologicznych; kształtowanie tożsamości płciowej oraz grupowej, kształtowanie tożsamości indywidualnej (w modelu statusów: dyfuzyjnego i lustrzanego lub tożsamości negatywnej); spadek samooceny globalnej w porównaniu z jej poziomem z okresu późnego dzieciństwa, ocenianie siebie na poszczególnych wymiarach dotyczących parcjalnych samoocen w sposób dychotomiczny	Ja wyjściowo zintegrowane; rozwój globalnej koncepcji Ja oraz koncepcji Ja dotyczących szczegółowych obszarów aktywności życiowych; kształtowanie tożsamości indywidualnej na podstawie modelu statusu moratoryjnego lub osiągniętego; ocenianie siebie na poszczególnych wymiarach dotyczących parcjalnych samoocen – na kontinuum (*bardziej–mniej*); stopniowy wzrost samooceny globalnej oraz parcjalnych samoocen; różnicowanie się obszarów podlegających samoocenie; tendencja do odraczania celów życiowych, poza tymi związanymi z karierą zawodową
Rozwój moralny	heteronomia moralna, prekonwencjonalny poziom rozwoju moralnego; stopniowe rozróżnianie sądów społecznych (konwencjonalnych) od sądów moralnych; wykorzystywanie w rozumowaniu głównie sądów prospołecznych, zorientowanych na związki interpersonalne, jak i sądów konwencjonalnych, stereotypowych, w porównaniu do sądów moralnych; współwystępowanie egoistycznej i prospołecznej motywacji włączonej w sądy moralne	autonomia moralna; konwencjonalny lub (rzadziej) postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego; wzrost wykorzystywania w rozumowaniu sądów moralnych, nie zaś konwencjonalnych; wzrost znaczenia intencji i motywacji czynu w procesie jego oceny; ocena zarówno zachowań własnych, jak i innych, adekwatnie do samodzielnie definiowanych standardów moralnych; kulturowe (wpływające na charakter motywacji) uwarunkowania rozwoju moralnego dorastających dziewcząt i chłopców
Formy aktywności	nauka szkolna na poziomach – podstawowym i gimnazjalnym; zabawa – homeing, „szczurzenie po sklepach", zajęcia sportowe, spotkania z przyjaciółmi; praca wakacyjna, okazjonalna; aktywność twórcza – pamiętniki, blogi, graffiti, break dance	nauka szkolna na poziomach – ponadgimnazjalnym i wyższym; spędzanie czasu w klubach i pubach, spotkania z przyjaciółmi; praca, aktywność twórcza, w tym twórczość muzyczna, zajęcia sportowe

SŁOWA KLUCZOWE

kultura młodzieżowa – odrębny od innych podsystem kultury, składający się z konkretnej rzeczywistości kulturowej (twórczości), sfery aksjologicznej oraz sfery wzorców i zachowań wyznaczającej np. modę na sposób ubierania się czy spędzanie wolnego czasu.

maska depresyjna – zawoalowane przejawy depresji, przybierające postać objawów somatycznych, zachowań prowokacyjnych, niechęci do działania lub niepokoju i obaw.

myślenie formalne – myślenie operacyjne charakteryzujące się: rozumowaniem od ogółu (hipoteza, przesłanka), do szczegółu (dedukcyjna konkluzja); zdolnością wyprowadzania ogólnych konkluzji ze szczegółowych faktów; zdolnością równoczesnego uwzględniania wielu zmiennych; zdolnością wykraczania umysłem poza to, co jest możliwe do zaobserwowania.

orientacja przyszłościowa młodzieży – konceptualizacja siebie w przyszłości, posiadająca poznawczo-motywacyjny charakter; podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej są cele i plany życiowe.

potrzeba samotności – potrzeba spędzania czasu z samym sobą, stanowiąca część zdrowego procesu dojrzewania i konieczność rozwojową, przed którą staje młody człowiek, budujący koncepcję własnego życia; czas ten poświęcany jest na pogłębioną autoanalizę, ale również na wspomaganie aktywność życiowej w zakresie takich czynności jak: uczenie się, relaks, twórczość, wzmacnianie relacji interpersonalnych, rozwiązywanie problemów itp.

skok pokwitaniowy wzrostu – przyspieszony przyrost wysokości ciała, stanowiący punkt odniesienia dla przewidywania dalszych zmian rozwojowych. W momencie najintensywniejszych przemian osiąga wielkość ok. 10 cm rocznie (a w ciągu 2–3 lat ok. 20 cm).

statusy tożsamości – formy struktury Ja: wewnętrznej, dynamicznej organizacji potrzeb, dążeń, możliwości, nadziei i wierzeń oraz historii indywidualnej; Marcia wyróżnił 4 statusy tożsamości: tożsamość dyfuzyjną (rozproszoną), lustrzaną (przejętą), moratoryjną (odroczoną), osiągniętą (dojrzałą).

tożsamość płciowa (*gender identity*) – jedna z najważniejszych form tożsamości społecznej; fundamentalne, egzystencjalne poczucie męskości lub kobiecości i akceptacja własnej płci na poziomie psychologicznym; tożsamość płciowa jest zwykle paralelna wobec płci biologicznej i potwierdza uświadomioną oraz uznaną przynależność do grupy płci.

ZADANIA KONTROLNE

1) Zdefiniuj pojęcia: tożsamość biologiczna, tożsamość płciowa, orientacja seksualna i przeanalizuj je w kontekście rozwoju seksualnego.
2) Wyjaśnij, jak zmienia się kontrola emocji w okresie dorastania.
3) Wymień różnice między potrzebą samotności a poczuciem osamotnienia.
4) Określ, jakie wartości lansowane są w kulturze młodzieżowej.
5) Wymień możliwe kombinacje przekształceń statusów tożsamości.
6) Wyjaśnij, na czym polegają kulturowe uwarunkowania rozwoju moralnego młodzieży.
7) Określ, co przyczynia się do rozwoju myślenia relatywistycznego u dorastających.

LITERATURA ZALECANA

Adams G.R., Berzonsky M.D. (red.) (2004). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing.

Brzezińska A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Schaffer H.R. (2006). *Psychologia dziecka* (tłum. A. Wojciechowski). Warszawa: WN PWN.

Wadsworth B.J. (1971/1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka* (tłum. M. Babiuch). Warszawa: WSiP.

11 WCZESNA DOROSŁOŚĆ

Ewa Gurba

Badacze jeszcze do niedawna nie uwzględniali możliwości rozwoju jednostki po osiągnięciu przez nią dojrzałości biologicznej, zaniedbując badania nad zmianami rozwojowymi w dorosłości. Istotną rolę w tym zakresie odegrał, akceptowany w psychologii przez długi czas, biologiczny model rozwoju, zgodnie z którym zmiana rozwojowa musi spełniać kryteria: powszechności, powiązania z wiekiem, ukierunkowania na stan końcowy i przewidywalności. Zmiany występujące po osiągnięciu dojrzałości biologicznej, w dalszym ciągu życia człowieka, nie spełniają wszystkich przytoczonych kryteriów (zob. rozdz. 2). Z powodu braku wyraźnych zmian fizycznych, a także z powodu różnic międzyosobniczych w zakresie osiągnięć i zdarzeń doświadczanych po osiągnięciu dojrzałości biologicznej, pojawiają się trudności z precyzyjnym zakreśleniem granic wiekowych okresu wczesnej dorosłości. Przyjmujemy, że okres ten przypada na lata między 20/22 a 35/40 rokiem życia człowieka. Dolna granica wiązana jest zwykle z przyznaniem jednostce, w większości społeczeństw, określonych przywilejów wraz z obowiązkami obywatelskimi i prawnymi, a górna, jeszcze bardziej umowna, wyznacza czas osiągnięcia stabilizacji życia rodzinnego i zawodowego, a także pojawienia się pierwszych sygnałów biologicznego starzenia się organizmu.

11.1. WKRACZANIE W DOROSŁOŚĆ

We współczesnym świecie brak wyraźnie zaznaczonego progu, którego przekroczenie oznacza dla jednostki wejście w dorosłość. W literaturze dotyczącej granic zamykających okres dorastania i jednocześnie stanowiących przepustkę do dorosłości, autorzy najczęściej odwołują się do zdarzeń, które, zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, wyznaczają symboliczny moment osiągnięcia dorosłości. Zwykle wiąże się to z ważnymi zadaniami rozwojowymi, takimi jak: zawarcie małżeństwa, zakończenie edukacji, zdobycie zawodu czy osiągnięcie niezależności finansowej. Trudno jednak rozstrzygnąć, czy wejście w dorosłość oznacza podjęcie tych wszystkich zadań (np. Havighurst), czy też jakiegoś jednego istotnego dla danego okresu zadania (np. Erikson, Levinson) oraz jakie znaczenie dla osiągnięcia przez jednostkę dorosłości ma spełnienie przez nią kryteriów prawnych, takich jak np. uzyskanie dowodu osobistego czy zdolność do ponoszenia odpowiedzialności prawnej. Badacze, uwzględniając wymienione kwestie, proponują, aby przekroczenia progu dorosłości nie wiązać z określonymi wydarzeniami życiowymi, ale raczej traktować jako wynik, niekiedy rozciągniętego w czasie, procesu „stawania się dorosłą osobą". Zwracają na to uwagę sami młodzi ludzie, odpowiadając bowiem na pytanie: „Czy czujesz się osobą dorosłą?", studenci w wieku 18–25 lat nie potrafili jednoznacznie rozstrzygnąć, czy zaliczają się do młodzieży, czy do dorosłych, i określali się jako osoby dorosłe jedynie w wybranych obszarach życia (Arnett 2000). Dopiero w późniejszym okresie większość młodych ma poczucie osiągnięcia dorosłości.

W wynikach tego rodzaju badań i klasycznych teoriach opisujących rozwój człowieka, Arnett (2000) znajduje podstawy uzasadniające potrzebę wyodrębnienia stadium rozwojowego między dorastaniem

a dorosłością, określanego jako **wkraczanie w dorosłość** (*emerging adulthood*), obejmującego okres od 18 do 25 lat. Okresu tego dotyczyć ma, jego zdaniem, opisane przez Eriksona „psychospołeczne moratorium", dające młodym ludziom przyzwolenie na eksperymentowanie w zakresie różnych ról, bez konieczności podejmowania ostatecznych zobowiązań. Podobnie, na okres wkraczania w dorosłość przypadać ma wyróżniona przez Levinsona „faza nowicjusza", z podstawowym zadaniem rozwojowym, jakim jest wejście w świat dorosłych oraz zbudowanie stabilnej struktury życia. Jest to okres wyznaczony kulturowo, który wyodrębnia się w życiu jednostek w uprzemysłowionych, bogatych społeczeństwach. W tej fazie swojego życia młody człowiek charakteryzuje się względną niezależnością od ról społecznych i normatywnych oczekiwań otoczenia. Pozbywa się bowiem zależności od autorytetów, typowej dla dzieciństwa i dorastania. Jednocześnie, nie podejmuje jednak odpowiedzialności za swoje decyzje, która stanowi normatywny wyznacznik dorosłości.

Wskazywane są też specyficzne cechy aktywności młodych ludzi, przypadające na okres między 18 a 25 rokiem życia, a rzadko obserwowane w okresie dorastania czy dorosłości. Wymienić można m.in. następujące, obecne w życiu młodych zjawiska[1]: (1) zmieniają się relacje z rodzicami: zamiast zależności bądź opozycji wobec nich (typowej dla okresu adolescencji), zaczyna charakteryzować je autonomia połączona z doświadczaniem bliskości; (2) nasilają się tzw. zachowania ryzykowne[2], wiązane ze zwiększonym zakresem możliwych form aktywności, zarówno w porównaniu z osobami młodszymi, jak i starszymi; (3) pojawiają się różnice indywidualne między młodymi, związane z mieszkaniem z rodzicami, posiadaniem własnej rodziny i dzieci, zakończeniem edukacji.

Zdaniem Arnetta, okres wkraczania w dorosłość stanowi dla młodych ludzi najlepszy czas na budowanie **tożsamości**. Jest ona konstruowana w trzech podstawowych obszarach: (1) interakcji społecznych, w tym szczególnie przez wchodzenie w intymne relacje; (2) aktywności zawodowej oraz (3) budowania własnego światopoglądu. Wprawdzie już w okresie dorastania młodzież nawiązuje pierwsze intymne kontakty z rówieśnikami, to jednak, jak zauważa Arnett, są one krótkotrwałe i mają wówczas raczej charakter rozrywki, później zaś trwają dłużej i wiążą się z doświadczaniem więzi emocjonalnej i fizycznej bliskości. W okresie wkraczania w dorosłość zmienia się też, w porównaniu z okresem dorastania, charakter podejmowanej pracy. Nie jest to już dorywcze zajęcie, wykonywane głównie ze względów finansowych, ale aktywność przygotowująca do przyszłych ról zawodowych. Dwudziestolatkowie modyfikują też, zdaniem Arnetta, swoje spojrzenie na świat, samodzielnie konstruując własny światopogląd. Wszystkie te doświadczenia pozwalają jednostce formułować odpowiedzi na pytania tożsamościowe, typu: „Kim jestem?" i „Kim mogę być w przyszłości?".

Podkreślić należy, że zarysowana koncepcja „wkraczania w dorosłość" jako odrębnego okresu rozwojowego nie zyskała powszechnej akceptacji. Oceniana jest krytycznie głównie przez socjologów, według których obecne w wyróżnionej fazie zmiany nie dają podstaw, aby tak ją traktować. Badacze natomiast zgodnie zauważają, że w społeczeństwach zachodnich trudno jest jednoznacznie określić moment wkraczania młodzieży w dorosłość i stanowi to konsekwencję zmian społeczno-kulturowych. Wydaje się, że gwałtowne zmiany społeczno-ekonomiczne spowodowały, iż od lat siedemdziesiątych XX wieku nieaktualne stało się opisywanie „przejścia do dorosłości" przez takie wydarzenia jak: zakończenie edukacji, wejście na rynek pracy, pozostawanie w intymnym związku czy wchodzenie w rolę rodzica (Nilsen, Brannen 2002). Badania wskazują, że znaczny odsetek młodych ludzi nie przekracza wszystkich wymienionych progów dorosłości. Obecnie o kilka lat podniósł się wiek osób zawierających związek małżeński[3] oraz decydujących się na urodzenie pierwszego dziecka[4]. Jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska jest przedłużająca się edukacja młodych osób, dla których postęp techniczny i naukowy stanowi dużą szansę rozwojową, ale i trudne wyzwanie[5]. Młodzi ludzie mogą bowiem liczyć na społeczne przystosowanie pod warunkiem, że będą wysokiej klasy specjalistami, posiadającymi gruntowne wykształcenie. Wydłużanie się procesu kształcenia prowadzi

[1] Zjawiska te rozpoznane zostały w warunkach amerykańskich, ale i w naszym społeczeństwie coraz częściej zaznaczają swoją obecność.

[2] Zachowania ryzykowne wg Arnetta to zachowania przekraczające normy społeczne, niebezpieczne dla zdrowia i życia młodzieży oraz zagrażające osobom z ich otoczenia. Zalicza się tutaj takie zachowania jak: stosowanie używek, przygodne kontakty seksualne, kierowanie pojazdem pod wpływem alkoholu itp.

[3] W Polsce, w 2007 r. małżeństwa były zawierane przez kobiety w wieku średnio 25,4 lat oraz mężczyzn w wieku średnio 27,5 lat (na podst. danych GUS).

[4] Średni wiek Polek rodzących w 2007 r. pierwsze dziecko wynosił 27,9 lat (na podst. danych GUS).

[5] Odsetek wykształconych matek wzrósł z 6% w latach dziewięćdziesiątych, do 32% w 2007 r. (na podst. danych GUS).

w konsekwencji do późniejszego osiągania finansowej niezależności.

Wydaje się więc, że na obecnym etapie zmian obserwowanych we współczesnych społeczeństwach, okres „wkraczania w dorosłość" należy traktować nie tyle – jak sugeruje Arnett – jako odrębne stadium rozwojowe, ile raczej jako fazę przejściową między dorastaniem a wczesną dorosłością, której granice wiekowe „rozmywają się" w indywidualnych historiach życia dorastających młodych osób. Z tego powodu, a także ze względu na brak obiektywnych, jednoznacznych wskaźników osiągania dorosłości, istotne jest uwzględnienie perspektywy samych młodych ludzi i rozumienia przez nich atrybutów dorosłości.

11.2. POJĘCIE „DOROSŁOŚCI" W ROZUMIENIU MŁODZIEŻY I BADACZY

Obraz dorosłości, jaki konstruują dorastający, wyznacza zachowania, które w ich oczach mogą prowadzić do przekroczenia progu dorosłości, a także wpływa na sposób pełnienia ról człowieka dorosłego w przyszłości. Galambos i współpracownicy (2005), w badaniach nad subiektywnym doświadczeniem własnego wieku, przyjmują założenie, że odczucie to kształtuje się po wpływem społecznych i autobiograficznych odniesień oraz stanowi motywacyjny aspekt tożsamości i współwystępuje z potrzebą bycia młodszym lub starszym. Wyniki wspomnianych badań, które obejmowały młodzież w wieku od 17 do 29 roku życia, pozwalają zauważyć występowanie korelacji ujemnej między wiekiem chronologicznym a wiekiem subiektywnym, przy czym osoby starsze (powyżej 25 roku życia) spostrzegały siebie jako młodsze[6]. Zmiana w odczuwaniu własnego wieku (od bycia starszym do bycia młodszym niż wskazuje wiek chronologiczny) interpretowana jest jako punkt zwrotny w okresie wkraczania w dorosłość, kiedy to młodzi ludzie określają własną tożsamość w kontekście zmieniających się grup odniesienia oraz nowych doznań związanych z nabywaną autonomią.

Z badań zarówno amerykańskich (Arnett 1997), jak i polskich (Gurba 2008) wyłania się spójna koncepcja dorosłości, jaką posługują się młodzi ludzie. „Odpowiedzialność za swoje czyny" jako podstawowy atrybut dorosłości wybiera 90% badanych (tak polskich, jak i amerykańskich) w wieku między 18 a 21 rokiem życia. Kolejne, najczęściej przez wszystkich badanych wybierane kryteria dorosłości wiążą się z niezależnością finansową i zapewnieniem bytu materialnego lub bezpieczeństwa rodzinie. Wyniki wspomnianych badań wskazują, że zarówno młodzież, jak i dorośli (w polskiej próbie testowano też osoby dorosłe) spostrzegają zjawisko osiągania dorosłości w kategoriach procesu, a nie krytycznych zdarzeń, które miałyby wyznaczać wejście w świat dorosłych. Pominięcie atrybutów chronologiczno-prawnych można traktować jako znak obecnych czasów, w których, jak na początku wspominano, wydłuża się okres edukacji, opóźnia moment decyzji dotyczących zawarcia związku małżeńskiego czy posiadania dzieci. Dlatego też młodzież nie odwołuje się do takich jednoznacznych i obiektywnych wskaźników. Zarazem niewielkie znaczenie przypisywane atrybutom biologicznym świadczy o świadomości młodych ludzi, że dojrzałość fizyczna jest niewystarczającym kryterium stawania się osobą dorosłą. W obrazie człowieka dorosłego dominują kategorie cech jednostkowych związanych np. ze zdolnością do zapewnienia bytu rodzinie czy z niezależnością finansową, a także cech psychologicznych, takich jak np. akceptacja odpowiedzialności za swoje czyny. W konsekwencji, obraz dorosłości zarówno w oczach młodzieży, jak i dorosłych nabiera niejasnych kształtów.

Jak podkreślają socjologowie (Baumann 2008), współczesne, postindustrialne społeczeństwa nie formułują jednoznacznych oczekiwań wobec swoich członków, w odniesieniu do podejmowanych przez nich ról płciowych, społecznych czy zawodowych. Dlatego też obecnie coraz bardziej tracą na aktualności wymienione np. przez Havighursta (1972) zadania rozwojowe[7] przypisane wczesnej dorosłości, czyli: wybór małżonka, uczenie się współżycia z nim, założenie rodziny i wychowywanie dzieci, prowadzenie domu, rozpoczęcie pracy zawodowej, podjęcie obowiązków obywatelskich i znalezienie pokrewnej grupy społecznej. Swoboda wyboru i nacisk na indywidu-

[6] Zjawisko wzrastającego po 20 roku życia niedoszacowania wieku psychologicznego (odczuwanego) w stosunku do wieku chronologicznego (kalendarzowego) zaobserwowano także w polskich badaniach i opisano w ramach temporalnego modelu rozwoju w terminach asynchronii zmian/zdarzeń w różnych wymiarach upływu czasu (Trempała 2000b; zob. także rozdz. 4). W badaniach tych stwierdzono ponadto, że niedoszacowanie to, wzrastając stopniowo w okresie wczesnej dorosłości, osiąga wielkość istotną statystycznie na początku średniej dorosłości (Czerwińska i in. 1995).

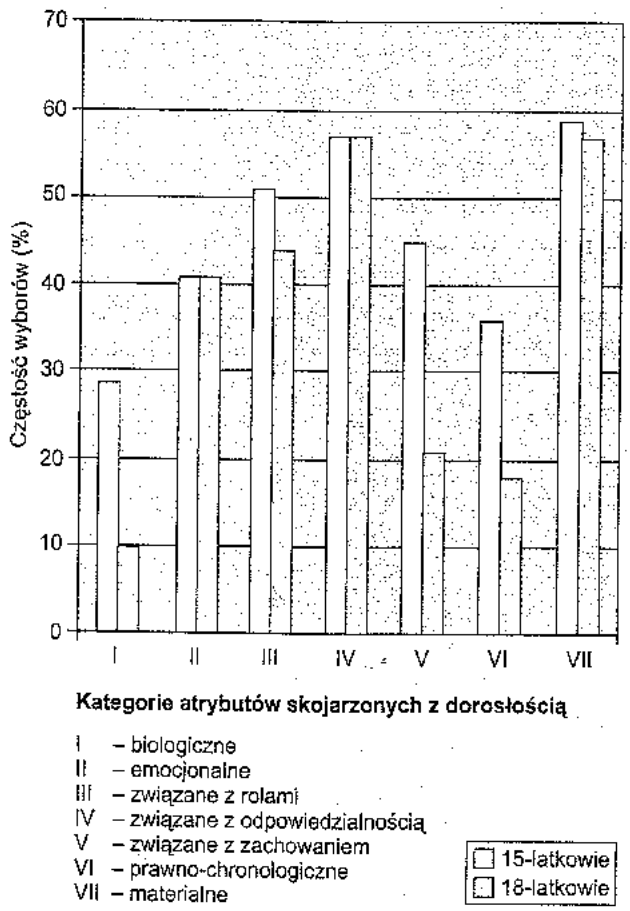
[7] Zadania rozwojowe definiuje Havighurst jako problemy specyficzne dla poszczególnych okresów życia jednostki. Ich rozwiązanie prowadzi do zadowolenia i poczucia sukcesu człowieka oraz staje się warunkiem skutecznego radzenia sobie z zadaniami przypadającymi na kolejne okresy życia.

Blok rozszerzający 11.1. **Koncepcja dorosłości 15- i 18-latków**

W badaniach polskich (Gurba 2008) wykorzystano kwestionariusz „Przejście do dorosłości" Arnetta, obejmujący różne atrybuty, które kojarzą się z dorosłością. Zadaniem osób badanych było wybranie tych spośród nich, które, ich zdaniem, musi posiadać człowiek dorosły.

Zbadano młodzież gimnazjalną (15-latkowie) i licealną (18-latkowie) ze szkół krakowskich.

Częstość wyborów poszczególnych kategorii atrybutów przedstawia wykres.



alną odpowiedzialność w wymienionych kwestiach stawiają jednostkę wkraczającą w dorosłość wobec konieczności zindywidualizowania przebiegu własnego życia i kształtowania jednostkowej tożsamości poprzez podejmowanie inicjatywy w rozwijaniu aktywności zawodowej i osobistych relacji, kierowaniu własną edukacją i doświadczeniami zawodowymi oraz planowaniu przyszłości. Zwraca się uwagę (np. Shanahan 2000), że rozwojowi współczesnych społeczeństw towarzyszy standaryzacja i indywidualizacja biegu życia. Standaryzacja ujawnia się w „zagęszczaniu" w okresie wczesnej młodości takich zjawisk jak osiągnięcie kompetencji szkolnych, zawarcie małżeństwa, podjęcie obowiązków rodzicielskich i rozpoczęcie kariery zawodowej. Natomiast proces indywidualizacji polega na wzroście zróżnicowania w obrębie sekwencji markerów dorosłości (niezależność od kontroli rodziców, wyrażanie własnych celów i preferencji, przyjęcie odpowiedzialności za swoje decyzje). Badania (Cohen i in. 2003) wskazują, że zróżnicowanie to jest wynikiem działania m.in. takich czynników jak: płeć, różnice w statusie ekonomicznym rodziców osób wchodzących w dorosłość, a także poziom wykształcenia. Na przykład, wśród badanych amerykańskich 25-latków ponad dwukrotnie więcej mężczyzn w porównaniu z kobietami mieszka wspólnie z rodzicami i otrzymuje od nich wsparcie. Młodzi ludzie pochodzący z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym rzadziej angażują się w pełnoetatową pracę, rzadziej mieszkają z rodziną, ale otrzymują finansowe wsparcie od rodziców. Natomiast wyższy poziom aktywności seksualnej, prowadzącej do ciąży oraz częściej zawierane małżeństwa obserwuje się w grupie młodych pochodzących z rodzin o niskim statusie ekonomicznym.

Ze względu na stopień wykorzystania przez jednostkę okoliczności, które prowadzą do jej samodoskonalenia w różnych obszarach aktywności oraz do dokonywania selekcji dróg życiowych, wyróżnia się (Côté 2000) dwa rodzaje indywidualizacji: rozwojową (*developmental individualization*) oraz wycofującą (*default individualization*). Pierwsza z nich, określana też indywidualizacją aktywną (*active individualization*), opiera się na aktywnym sprawdzaniu przez jednostkę różnych alternatyw i dostępnych dla niej okoliczności, stymulujących rozwój jej potencjalnych zasobów. Druga z wymienionych, nazwana pasywną (*passive idealization*), opisuje aktywność młodego człowieka, który w małym stopniu zarządza biegiem swojego życia i raczej uzależniony jest od warunków otoczenia (Evans, Hainz 1994). Zdaniem Schwartza i współpracowników (Schwartz, Côté, Arnett 2005), wyłącznie rozwojowa (aktywna) indywidualizacja może być pomocna w przygotowaniu do „wchodzenia w świat dorosłych", ze względu na podejmowane decyzje i problemy, wobec których stanie jednostka, decydując się na wypełnianie ról człowieka dorosłego. Z kolei, ten rodzaj indywidualizacji jest, jak wskazują wyniki badań, silnie skorelowany z informacyjnym stylem budowania własnej tożsamości i z wysokim zaangażowaniem[3].

[3] *Informacyjny styl tożsamości* wg koncepcji Berzonsky'ego (1989), charakteryzuje osoby odznaczające się sceptycyzmem względem swoich „konstruktów osobistych", aktywnie poszukujące i oceniające informacje istotne dla Ja oraz wykazujące

Obraz zmiany rozwojowej we wczesnej dorosłości w koncepcjach Eriksona, Levinsona i Goulda

Kryzys Intymność–Izolacja jako podstawowe wyzwanie we wczesnej dorosłości – koncepcja Eriksona

Erikson (1968) opisuje rozwój człowieka przez zadania psychospołeczne, wobec których staje on w poszczególnych (ośmiu) fazach swojego życia. W stadium **wczesnej dorosłości** konieczne jest poradzenie sobie z kryzysem określanym przez Eriksona jako: Intymność–Izolacja, co prowadzi do ukształtowanie **cnoty miłości**. Pozytywne rozstrzygnięcie wcześniejszego kryzysu zapewnia jednostce właściwą siłę do nawiązywania odpowiedzialnych, intymnych relacji, zarówno przyjacielskich, jak i erotycznych. Zdaniem Eriksona, bliskie, partnerskie relacje możliwe są wyłącznie między osobami o uformowanej tożsamości. Rozwijana jest bowiem wówczas zdolność dochowania wierności wyznawanym wartościom i dotrzymywania przyjętych na siebie zobowiązań. Wcześniejsze związki z okresu adolescencji mają przede wszystkim charakter eksplorowania własnego Ja, podczas gdy w relacjach osób o ukształtowanej cnocie miłości nacisk położony jest na wspólnotę i odpowiedzialność za nią. Umożliwia to ukształtowanie realistycznej postawy wobec własnej osoby oraz partnera i rozwijanie zdolności do kompromisu. **Cnota miłości** ujawnia się i rozwija głównie w związkach małżeńskich, dlatego, według Eriksona, wczesna dorosłość to najbardziej korzystny czas dla zakładania rodziny. Warto zauważyć, że autor omawianej koncepcji, opisując rozwój człowieka, kładzie nacisk głównie na zmiany w obrębie osoby, wskazując jedynie ich swoistą przydatność w odniesieniu do zadań formułowanych przez społeczeństwo.

Wczesna dorosłość na tle „Pór roku" Levinsona

Nieco inną propozycję spojrzenia na zmiany w dorosłości proponuje Levinson (1986, 1990), który w teorii określanej jako „Pory roku" skupia się na obszarze granicznym między jednostką a społeczeństwem. Ze względu na rodzaj relacji między jednostką a otoczeniem, wyróżnia podstawowy, charakterystyczny dla poszczególnych okresów rozwojowych, wzorzec życia człowieka, określany jako struktura pór roku. W tym ujęciu, okres **wczesnej dorosłości**, obejmujący przedział wiekowy 17–45 lat, opisuje metafora lata. Era wczesnej dorosłości zaczyna się okresem przejścia, który trwa od 17 do 22 roku życia. (Jak łatwo zauważyć, odpowiada on wyróżnionej przez Arnetta fazie **„wyłaniania się dorosłości"**). Charakteryzuje go dążenie młodych do niezależności od rodziców i autorytetów oraz budowanie koncepcji przyszłego życia na podstawie posiadanych umiejętności oraz akceptowanego systemu wartości i dążeń. W kolejnym okresie (22–28 lat) tej ery młodzi ludzie podejmują próby realizacji marzeń i planów. Jest to czas swoistego zderzenia „młodzieńczych koncepcji" (por. fazę personalizacji w koncepcji Niemczyńskiego) z oczekiwaniami i systemem wartości otoczenia. Często, w okresie nazwanym przez Levinsona „Przekraczaniem 30 roku życia", prowadzi to do takiego przeformułowania wcześniejszych marzeń, że przyjmują one formę bardziej realistyczną i są systematycznie realizowane – przez wybór partnera, miejsca pracy, stylu życia. W ten sposób stworzone zostają warunki dla podjęcia kolejnych zadań życiowych: określenia własnego miejsca w społeczeństwie (zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej) oraz twórczego

Niektórzy badacze wiążą dorosłość z osiągnięciem dojrzałości, na którą składa się fizyczny i psychiczny dobrostan (*well-being*), jako wynik podejmowania odpowiedzialnych działań i akceptowania ról społecznych przez osobę posiadającą uporządkowany system wartości, charakteryzującą się umiejętnością logicznego myślenia, stabilnością emocjonalną i realistyczną koncepcją siebie oraz możliwościami radzenia sobie z trudnościami (Turner, Helms 1999). Zdaniem Bentley (2007), są to raczej charakterystyki idealistyczne, których pełny zestaw można rozpoznać tylko w nielicznej grupie dorosłych. Niewątpliwe jest jednak, że osiągnięcie określonego poziomu dojrzałości psychicznej stanowi konieczny warunek skutecznego radzenia sobie z zadaniami typowymi dla okresu dorosłości.

Podsumowując, można stwierdzić, że osiągnięcia rozwojowe w aktywności młodego dorosłego zaczynają się w okresie dorastania, od przezwyciężenia związku zależności od rodziców, krytycznego spojrzenia na autorytety, aby w dystansie do nich odnieść się do siebie i sformułować marzenia oraz plany odnośnie do własnego życia. Kształtowana w ten sposób tożsamość wzmacnia niezależność od osób znaczących, pozwala nawiązywać intymne relacje i umożliwia podejmowanie odpowiedzialności za swoje decyzje i działania, w trakcie których jednost-

gotowość do ponownego rozważenia aspektów samowiedzy w obliczu rozbieżnych informacji zwrotnych. Osoby te ujawniają też wysoki poziom *zaangażowania*. Zaangażowanie (*commitment*), zdaniem Berzonsky'ego, to świadome inwestowanie energii w określonym obszarze praktycznym (podjęcie pracy) lub mentalnym (wybór ideologii czy określonego światopoglądu).

uczestniczenia w jego życiu. Zadania te jednostka realizuje w fazie określanej jako „Kulminacyjna struktura życia" (33–40 lat). Ostatnie pięć lat omawianej ery stanowi okres przejściowy do wieku średniego.

Podkreślić należy, że model rozwoju człowieka dorosłego opracował Levinson na podstawie materiału z wywiadów prowadzonych z 40 mężczyznami. Jego uniwersalność, niezależnie od płci, stwierdził po przebadaniu 45 kobiet (Levinson 1986). Jednakże badania Robertsa i Newtona (1987) wskazują na różnice płciowe w przebiegu poszczególnych cykli życiowych.

Rozwój w dorosłości jako proces odrzucania fałszywych przekonań – koncepcja Goulda

Koncepcja Goulda (1978), podobnie jak Eriksona, wyrosła na podłożu tradycji psychoanalitycznej, ale wykracza poza myślenie Freuda, dla którego, jak pamiętamy, rozwój człowieka zostaje zakończony wraz z osiągnięciem dojrzałości płciowej. Rozwój człowieka dorosłego to proces zmian w obrębie świadomości, a w konsekwencji i osobowości. Poprzedza go doświadczenie lęków separacyjnych, związanych z „fałszywymi przekonaniami", które jednostka musi odrzucić, aby z sukcesem osiągać kolejne stadia rozwojowe. W fazie przejścia do dorosłości (16–22 lat), określanej przez Goulda hasłem „Opuszczam świat moich rodziców", jednostka zmaga się z przekonaniem, że osoby wchodzące w dorosłość nadal przynależą do świata rodziców. Przekonanie to jest konsekwencją dominujących w dzieciństwie i umożliwiających prawidłowy rozwój doświadczeń w kontaktach z rodzicami. Głęboko tkwi w młodym człowieku świadomość cielesnej przynależności do rodziców, którzy nadal spostrzegani są jako jedyna gwarancja bezpieczeństwa i ci, którzy zawsze mają rację, a niezależność od nich grozi nieszczęściem. Rodzinę dla młodej osoby nadal stanowią wyłącznie krewni związani z jej rodzicami. Zatem głównym problemem, przed którym jednostka staje u progu dorosłości, jest konieczność zdystansowania się wobec rodziców i rodziny oraz zaakceptowanie istnienia innych postaw i poglądów niż te napotkane w gronie najbliższej rodziny.

Przezwyciężenie kolejnego fałszywego w okresie dorosłości przekonania, że postępowanie drogą rodziców zwykle prowadzi do sukcesu, i dalsze zmagania w dążeniu do niezależności od rodziny przypadają na kolejną fazę (22–28 lat), określaną hasłem „Nie jestem teraz niczyim dzieckiem". Zanim jednak 20-latek osiągnie taką świadomość, musi odrzucić następujące przeświadczenia:

- „postępowanie na wzór rodzica zwykle przynosi sukces";
- „jeśli nie mogę sobie z czymś poradzić, to wówczas rodzic skutecznie mnie wesprze";
- „dążenie do bycia najlepszym jest w życiu najbardziej pożądane".

Ostatni etap wczesnej dorosłości (28–34 lata) to czas, w którym następuje, zdaniem Goulda, „Otwarcie na to, co jest we mnie". Aby mogło tak się stać, jednostka musi podważyć przekonanie, że życie jest proste i bezkonfliktowe oraz że możliwe jest sprawowanie pełnej kontroli nad jego przebiegiem.

Młody dorosły porzuca zatem idealistyczną koncepcję świata i siebie, na rzecz większego wglądu we własne możliwości i ograniczenia. Kolejne, systematyczne doświadczenia związane z wypełnianiem nowych ról, **zawodowych**, **rodzinnych** czy społecznych, prowadzą do budowania wiedzy o sobie, która stanowi podstawę do samodzielnego kierowania życiem i realizowania autonomicznie sformułowanych celów.

ka ma szanse nabywania umiejętności takiego sformułowania celów i zadań życiowych, aby pozostawały one w harmonii z oczekiwaniami i systemem wartości społeczności, w której żyje.

ROZWÓJ FIZYCZNY

W okresie wczesnej dorosłości obserwuje się duże zróżnicowanie między ludźmi w zakresie zmian w funkcjonowaniu systemu biologicznego i fizycznej sprawności organizmu. Są one kontrolowane zarówno przez czynniki genetyczne, jak i środowiskowe, a niemałe znaczenie ma też sposób reagowania przez jednostkę na doświadczane przez nią zmiany biologiczne.

Zwykle u osób obojga płci powyżej 20 roku życia wzrasta ciężar ciała: niektórzy ludzie także rosną aż do 25 roku życia (Wolański 1983). Jednakże wiele badań wskazuje jako przeciętną granicę osiągnięcia ostatecznego wzrostu: 17 lat i 3 miesiące u kobiet i 21 lat u mężczyzn. Maksymalny rozwój tkanek aktywnych metabolicznie (mierzony w kilogramach) występuje u mężczyzn między 20 a 25 rokiem życia, a u kobiet między 16 a 19 rokiem życia. Następuje też redystrybucja tkanki tłuszczowej i wzrost w obszarze powłok brzusznych. Między 30 a 50 rokiem życia zaczyna się zmniejszać wysokość ciała, co jest rezultatem stopniowej redukcji gęstości kości, kompresji chrząstki kręgosłupa oraz zmian posturalnych (Hoyer, Roodin 2003). Pod koniec wczesnej dorosłości w wyglądzie zewnętrznym następują niekorzystne zmiany w skórze, włosach i strukturze twarzy. Skóra stopniowo traci wilgotność i elastyczność. Włosy stają się cieńsze, a niektórzy mężczyźni (ge-

netycznie predysponowani) tracą włosy. Na twarzy zaczynają pojawiać się pierwsze zmarszczki i opuchnięcia oraz przebarwienia wokół oczu.

Na okres **wczesnej dorosłości** przypada najwyższy poziom sprawności fizycznej, do około 30 roku życia istnieje potencjalna możliwość narastania siły mięśni, a maksymalne napięcie i siła mięśni przypadają na okres między 25 a 30 rokiem życia. Potem następuje systematyczna utrata masy mięśniowej (między 24 a 50 rokiem życia około 10% masy mięśniowej). Niewłaściwa dieta (wysoki poziom spożywanego tłuszczu) może znacznie przyspieszyć ten proces. Rozwój motoryczny osiąga szczyt między 20 a 30 rokiem życia (Wolański 1983). Zaznaczyć jednak należy, że stosowanie używek (palenie papierosów), niewłaściwe nawyki żywieniowe (dieta wysokokaloryczna, przy mało aktywnym trybie życia) oraz przeżywanie silnych stresów mogą przyczynić się do wcześniejszego obniżenia sprawności organizmu, a także do wystąpienia poważnych problemów zdrowotnych w kolejnych latach życia. W omawianym okresie, układy wewnętrzne osiągają biologiczną dojrzałość, np. mózg uzyskuje maksymalną wielkość i ciężar. Oddychanie staje się wolniejsze i głębsze (od 12 do 20 oddechów na minutę). Około 20 roku życia pojawiają się dojrzałe formy przebiegu fal mózgowych. W tym okresie życia obserwuje się też maksymalną sprawność w zakresie funkcjonowania systemu zmysłów. Do około 25 roku życia wzrasta wrażliwość oka na światło (a między 30 a 40 rokiem życia rozpoczyna się jej spadek) oraz powiększa się pole widzenia peryferycznego (Wolański 1983). Ostrość widzenia ustala się około 18–20 roku życia i nie podlega większym zmianom do około 60 roku życia. W tej fazie mogą pojawić się też pewne defekty w zakresie widzenia; do około 30 roku życia wzrasta zdolność wyraźnego widzenia bliskich przedmiotów (miopia), a następnie zdolność ta obniża się, czemu towarzyszy systematycznie, aż do późnej starości, doskonalenie się sprawności widzenia dalekich przedmiotów (hipertrofia). Najlepsza ostrość słuchu przypada na okres między 20 a 30 rokiem życia. Po 20 roku życia słyszalność najwyższych dźwięków pogarsza się w niewielkim stopniu (Birren 1964a), a dopiero w późniejszym okresie życia następuje wyraźne upośledzenie słyszalności dźwięków wysokich.

Człowiek w okresie **wczesnej dorosłości** charakteryzuje się najwyższą sprawnością rozrodczą. Badania wskazują, że pary dwudziestoletnie częściej podejmują współżycie niż 30- i 40-latkowie, co prawdopodobnie związane jest z występującym wraz z upływem lat obniżaniem się natężenia popędu płciowego oraz mniejszą chęcią posiadania dziecka. Podłoża tych zmian nie stanowi gospodarka hormonalna, poziom hormonów płciowych nie zmienia się bowiem do 50 roku życia. Badanie cyklu menstruacyjnego kobiet oraz kondycji i dynamiki rozwoju dzieci urodzonych przez matki w różnym wieku, pozwalają stwierdzić, że optymalne warunki dla prawidłowego przekazania informacji genetycznej występują u kobiet w wieku 25–30 lat. Najkorzystniejszym okresem życia mężczyzny z tego punktu widzenia jest wiek 30–35 lat.

11.4. ROZWÓJ EMOCJONALNY I SPOŁECZNY

Emocje odgrywają istotną rolę w relacjach interpersonalnych, dlatego też trudno oddzielić dziedzinę rozwoju społecznego od emocjonalnego. Mimo dużego znaczenia emocji w życiu człowieka dorosłego (rozwój emocji stanowi jeden z podstawowych procesów adaptacyjnych), stosunkowo ubogi jest obszar badań dotyczących rozwoju emocjonalnego po okresie adolescencji. Przyczyn takiego stanu rzeczy autorzy upatrują w dominacji, przez długie lata, behawioryzmu i psychoanalizy; behawioryzm w małym stopniu zajmował się emocjami, a psychoanaliza badała rozwój jedynie w okresie dzieciństwa (Consedine, Magai 2003). Do wymienionych powodów dołączyć można duży stopień trudności związany z procedurami badania procesów emocjonalnych.

Znacznie większym zasobem badań dysponujemy w odniesieniu do zachowań społecznych młodego dorosłego. W okresie **wczesnej dorosłości** podejmowane są bowiem nowe role społeczne, co daje badaczom sposobność do eksploracji sposobów ich wypełniania oraz określania ich wpływu na rozwój dorosłych.

11.4.1. Rozwój emocjonalny

Współcześnie prowadzone badania dostarczają niekiedy sprzecznych wyników i nie pozwalają na zbudowanie spójnego obrazu zmian w życiu emocjonalnym człowieka dorosłego. W tym miejscu zostaną zatem przedstawione te prawidłowości, które zostały potwierdzone w kilku niezależnych badaniach.

Jednym z ważnych wskaźników życia emocjonalnego człowieka jest subiektywne odczucie zadowolenia bądź niezadowolenia. Udało się, za pomocą różnych miar, stwierdzić, że „satysfakcja z życia" jest w znacznie większym stopniu przeżywana przez

osoby na początku wieku senioralnego, niż we wczesnej i średniej dorosłości (Heckhausen 1997). Do pewnego stopnia wyniki te znajdują potwierdzenie w badaniach niemal 3 tys. osób[9], z których to badań wynika, że najwyższy poziom negatywnych emocji, nawet przy uwzględnieniu cech osobowości, wieku i zmiennych środowiskowych, ujawniają młodzi dorośli (Mroczek, Kolarz 1998). Taki stan emocjonalny młodych dorosłych może być wynikiem licznych stresów, związanych z podejmowaniem u progu dorosłości wielu nowych zadań i wynikających z nich obowiązków.

Inne badania wskazują na zmniejszanie się wraz z wiekiem (od 18 do 60 roku życia) częstości doświadczania negatywnych emocji, ze szczególnie wyraźnym spadkiem u osób w wieku 18–34 lat (Carstensen i in. 2000). Z kolei analiza pojedynczych emocji wskazuje, że złość w relacjach interpersonalnych częściej przeżywają adolescenci i młodzi dorośli niż osoby starsze (Birditt, Fingerman 2003). Ogólną prawidłowość, polegającą na coraz rzadszym wraz wiekiem ujawnianiu przez dorosłych negatywnych emocji, można powiązać z rozwojem rozumienia własnych emocji i, w konsekwencji, sprawowaniem skuteczniejszej nad nimi kontroli (Labouvie-Vief, DeVoe, Bulka 1989)[10]. Zdaniem badaczy (np. Barefoot i in. 1993), zbyt mała ilość dostępnych informacji odnoszących się do zmian w obrębie procesów emocjonalnych stanowi podstawowe ograniczenie dla wyróżnienia mechanizmów odpowiedzialnych za zmianę rozwojową w tej dziedzinie. Wśród różnych propozycji teoretycznych warta odnotowania jest koncepcja rozwojowego funkcjonalizmu (*developmental functionalism*), w ramach której wyróżnia się trzy zjawiska uwikłane w rozwojową zmianę w obrębie emocji. Są to: zmiany rozwojowe w zderzeniu z zadaniami rozwojowymi, zmiana funkcji emocji oraz zmieniające się zdolności organizmu (Consedine, Magai 2006). Dla młodych dorosłych ważnym wyzwaniem jest dokonanie właściwego wyboru intymnego partnera, zainteresowanie go własną osobą, utrzymanie związku i wreszcie posiadanie potomka. Na gruncie omawianej koncepcji, zadania te stanowią zatem jeden z mechanizmów prowadzących do ukształtowania takich cech emocjonalności, które pozwolą młodym dorosłym nawiązywać i podtrzymywać związki intymne.

11.4.2. Związki intymne

Okres wczesnej dorosłości jest czasem istotnych zmian w dziedzinie relacji społecznych jednostki. Rozluźnieniu ulega związek z rodziną, czemu często towarzyszy nawiązywanie intymnych relacji przyjacielskich i romantycznych, a także emocjonalnej więzi z własnymi dziećmi. Zdaniem Eriksona, nawiązanie bliskich, intymnych relacji z wybranymi osobami stanowi główne zadanie młodego dorosłego.

Intymny związek konstytuowany jest przez takie komponenty relacji interpersonalnych jak: emocjonalne wsparcie, niezawodność, zaufanie, wzajemna empatia i zrozumienie (Szafrańska 2008). Manifestuje się przez werbalne, niewerbalne oraz fizyczne modalności. Według Hazan i Shaver (1987), intymne relacje z dorosłym partnerem są manifestacją systemu przywiązania. Związki intymne charakteryzują się różnym stopniem głębokości, a zdaniem Morrisa (1971), który wyróżnił 12 poziomów intymności, najsilniejsza intymna więź ujawnia się we współżyciu seksualnym, które z kolei tę więź pogłębia. Zdolność wchodzenia w intymne relacje z drugą osobą stanowi, z jednej strony, przejaw rozwoju społecznego i emocjonalnego, z drugiej zaś – stwarzając możliwość zaspokojenia potrzeby bliskości, emocjonalnego wsparcia i wzajemności – umożliwia dalszy rozwój osobowy.

Wyniki badań (Katz, Beach 1997; Kurdek 1991) wskazują, że młodzi dorośli pozostający w intymnych związkach romantycznych są szczęśliwsi niż osoby samotne. Inny wzorzec występuje natomiast u młodzieży wchodzącej w okres dorastania; posiadanie intymnego partnera wiąże się w tym przypadku z takimi formami emocjonalnego nieprzystosowania jak depresja, niska samoocena i przestępczość (Meeus, Branje, Overbeek 2004). Samotny młody dorosły otrzymuje główne wsparcie emocjonalne od przyjaciół, a także od rodziców (przede wszystkim od matki, która nadal stanowi „obiekt przywiązania"). Jednakże więzi z przyjaciółmi wyraźnie słabną (przede wszystkim u mężczyzn) w fazie związku małżeńskiego. Współmałżonek staje się głównym źródłem doświadczania intymności i emocjonalnego wsparcia, a sytuacja ta ulega zmianie wraz z pojawieniem się w związku dziecka. Staje się ono głów-

[9] Badania w ramach *Mc Arthur Study of Successful Aging* obejmowały osoby w wieku od 20–70 lat.

[10] Wyniki tych badań wskazują, że poziom rozumienia takich emocji jak strach, smutek, złość czy poczucie szczęścia wzrasta u dorosłych wraz z wiekiem, przynajmniej do średniej dorosłości (30–45 lat). Opisy doświadczeń emocjonalnych prezentowane przez młodsze osoby zawierały głównie normatywne określenia i prezentację mniej dojrzałych strategii obronnych niż opisy dorosłych, które były zdolne doświadczać złożonych, niekiedy nawet sprzecznych emocji.

nym źródłem, a także obiektem przekazywanych emocji (Carbery, Buhrmester 1998).

Inne badania (Meeus i in. 2007) pokazują, że w okresie wczesnej dorosłości wzrasta zaangażowanie jednostki w związki z **partnerem intymnym**, które zajmują miejsce relacji z **najlepszym przyjacielem**. Towarzyszy temu zanikanie problemów emocjonalnych. W okresie wczesnej dorosłości jakość związku z partnerem intymnym stabilizuje się i wyraźnie wiąże się z emocjonalnym przystosowaniem oraz pozytywnymi relacjami z rodzicami[11]. Zdaniem autorów, we współczesnych zachodnich społeczeństwach wczesna dorosłość stanowi krytyczny okres w kształtowaniu się stałych relacji intymnych. Dlatego młodzi dorośli częściej niż adolescenci poszukują partnerów na całe życie. W okresie wchodzenia w dorosłość istotniejsza niż wcześniej jest psychologiczna wartość intymnego związku, który nabiera stabilnego charakteru i zapewnia emocjonalne przystosowanie. Na znaczenie stałych relacji intymnych wskazują wyniki badań młodych dorosłych z Norwegii (Pedersen, Blekesaume 2003), którzy deklarują wyraźnie wyższą satysfakcję seksualną przeżywaną w długotrwałych i zobowiązujących, niż w chwilowych związkach, przy czym dla kobiet najcenniejszym pod tym względem związkiem jest małżeństwo.

W literaturze spotkać można różne modele opisujące dynamikę relacji w związku intymnym, znane jako modele miłości. Do najbardziej popularnych należy Teoria kołowa Reiss (1980) oraz model Sternberga (1986), rozwinięty na gruncie polskim i spopularyzowany przez Wojciszke (2005). W pierwszym z wymienionych modeli miłość charakteryzowana jest jako proces złożony z czterech wzajemnie powiązanych komponentów: zrozumienia, ujawniania siebie, wzajemnego uzależnienia i spełniania się osobowości. W ujęciu Sternberga miłość jest stanem, na który składają się trzy podstawowe elementy: intymność, namiętność i zobowiązanie.

W badaniu Wróblewskiej (2003), w którym młodzież akademicka oceniała kilka modeli miłości, najczęściej akceptowaną była koncepcja Sternberga. Młode kobiety (w wieku 20–22 lat) preferowały typ **miłości partnerskiej** (zobowiązanie i intymność, bez namiętności) oraz **miłości doskonałej** (obejmującej zobowiązanie, intymność i namiętność). Mężczyźni natomiast wybierali przede wszystkim typ **miłości romantycznej** (intymność i namiętność, bez zobowiązań) oraz **miłość doskonałą**.

11.4.3. Małżeństwo i rodzina

Mimo nasilającego się w ostatnich latach zjawiska „życia w pojedynkę" (popularnie określanego jako „bycie singlem"), ponad 90% dorosłych ludzi w społeczeństwach zachodnich zawiera związek małżeński.

Małżeństwo. Małżeństwo to najczęstsza forma intymnego związku w omawianym okresie. Wiąże się z założeniem rodziny, a także podjęciem nowych ról męża i żony oraz z koniecznością uzgodnienia planów i wspólnych zasad postępowania.

Aczkolwiek życie rodzinne obfituje w rozliczne stresowe wydarzenia[12], to okazuje się, że osoby żyjące w związkach małżeńskich odznaczają się lepszą kondycją fizyczną i psychiczną oraz czują się szczęśliwsze w porównaniu z osobami samotnymi (Argyle, Furnham 1983). Szczęście w małżeństwie zapewniają bliskie relacje, oparte na wzajemnym zaufaniu (Argyle 1983; Bee 2004). Badania wskazują, że mężczyźni czerpią więcej satysfakcji z małżeństwa niż kobiety. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymienia się: konflikty między obowiązkami domowymi a zawodowymi, doświadczane głównie przez kobiety, oraz większe wsparcie społeczne i emocjonalne otrzymywane przez mężczyzn od żon, w porównaniu z tym, jakiego sami im dostarczają. Różnice płciowe w ujawnianiu satysfakcji z małżeństwa wynikają też prawdopodobnie z odmiennych sposobów wyrażania emocji; kobiety bowiem łatwiej akceptują oraz manifestują własne przeżycia i dlatego częściej okazują niezadowolenie ze związku. Poza tym okazuje się, że poczucie satysfakcji i doznawanie małżeńskiego szczęścia nie jest stanem stabilnym, lecz zmienia się wraz z upływem czasu. Na przykład, duże nasilenie pozytywnych emocji przeżywają małżonkowie we wczesnej i późnej dorosłości, natomiast w średniej dorosłości poziom zadowolenia z małżeństwa wyraźnie obniża się (Binstock, George 1990). Relacje między współmałżonkami uwarunkowane są ich cechami osobowości, doświadczeniem nabytym w rodzinie, a także szerszym kontekstem społeczno-kulturowym.

W pierwszej fazie związku często zapadają decyzje dotyczące podziału obowiązków w rodzinie. Małżonkowie stają przed koniecznością pogodzenia

[11] Warto zauważyć, że nie odkryto związku między pozostawaniem w relacji z „najlepszym przyjacielem" a emocjonalnym przystosowaniem.

[12] W badaniach Holme i Rahe (1967) pierwsze siedem najbardziej stresujących zdarzeń dotyczyło życia rodzinnego. Były to: śmierć współmałżonka, rozwód, separacja, ślub, godzenie się z małżonkiem, ciąża, opuszczenie domu przez dzieci.

wymagań wynikających z pełnienia ról zawodowych, z zadaniami członka rodziny. W trudniejszej sytuacji znajduje się zwykle kobieta, która, poza aspiracjami zawodowymi, czuje się odpowiedzialna za prowadzenie domu i opiekę nad dziećmi. Ze względu na podział ról w rodzinie, wyróżnia się różne typy **małżeństw** (np. Duberman 1973):

1) małżeństwo tradycyjne, w którym autorytetem jest mężczyzna podejmujący główne decyzje, z wyjątkiem kwestii związanych z wychowaniem dzieci i gospodarstwem domowym;
2) małżeństwo koleżeńskie, charakteryzujące się równomiernym podziałem obowiązków i decyzji, zwykle bez podziału na męskie i kobiece; nacisk kładzie się na koleżeństwo i satysfakcję ze związku;
3) małżeństwo współpracujące, w którym ważne jest jednakowe uczestniczenie współmałżonków w życiu rodziny, ale przypisane są im obowiązki z różnych dziedzin, zgodnie z ich zdolnościami i preferencjami.

Mimo popularności, jaką współcześnie cieszą się związki koleżeńskie, kobiety nadal spostrzegane są jako odpowiedzialne za obowiązki domowe. Warto jednak zaznaczyć, że podział ról i obowiązków w małżeństwie w znacznym stopniu uwarunkowany jest zmianami społeczno-ekonomicznymi. W tych społeczeństwach, w których kobiety są bardziej zaangażowane zawodowo, ich mężowie częściej podejmują prace domowe.

Małżeństwo stanowi dynamiczny system, którego jakość uwarunkowana jest rozwojem partnerów, kontekstem społeczno-kulturowym, zdarzeniami normatywnymi i pozanormatywnymi[13].

Rodzicielstwo. Dla większości młodych dorosłych małżeństwo związane jest z podejmowaniem ról rodzicielskich. Niemal 90% dorosłych posiada dzieci (Bee 2004). Obecnie w społeczeństwach zachodnich małżonkowie decydują się na rodzicielstwo w późniejszym wieku, wcześniej dążąc do zdobycia gruntownego wykształcenia, osiągnięcia stabilizacji materialnej czy realizacji ambicji zawodowych. Wzrasta również liczba młodych kobiet, które deklarują niechęć do posiadania dzieci (Jones 1995). Wyniki badań (np. Galinsky 1981) wskazują, że młodzi małżonkowie przeważnie nie potrafią przewidzieć znaczących zmian, jakie nastąpią w ich życiu w wyniku pojawienia się w rodzinie dziecka. Są obciążeni dodatkowymi obowiązkami, przeżywają liczne stresy związane z nabywaniem umiejętności opiekuńczych oraz mają znacznie mniej czasu dla siebie. Dlatego w ocenie większości rodziców, a szczególnie kobiet, które w nieporównanie większym stopniu niż ich mężowie angażują się w opiekę nad potomkiem (Matuszewska 1993), po urodzeniu pierwszego dziecka obniża się poziom satysfakcji z małżeństwa (Reibstein, Richards 1992). Mimo to posiadanie dziecka dostarcza rodzicom wiele radości. Turner i Helms (1999) twierdzą, że rodzicielstwo stymuluje dalszy rozwój dorosłych, ponieważ: nadaje sens ich życiu; pozwala pozytywnie rozwiązać kryzys generatywność–stagnacja; daje sposobność do rozwijania autorytetu u podopiecznych; zapewnia spełnienie oczekiwań społecznych; stwarza sposobność do rozwoju oraz wymiany przywiązania i miłości; daje okazję do przeżywania szczęścia i stabilizacji rodzinnej.

Rozwód. Rozwód, obok śmierci współmałżonka, stanowi jedno z najbardziej stresujących zdarzeń na skali stresu Holme i Rahe (1967). Zwykle poprzedza go **kryzys małżeński**. Wśród najczęściej wymienianych przez współmałżonków przyczyn rozpadu małżeństwa znajdują się problemy seksualne, trudności w porozumieniu się, niezgodności w kwestii wychowywania dzieci, kłopoty materialne i tzw. niezgodność charakterów. Liberska i Matuszewska (2006) przyczyn konfliktów i rozpadu małżeństwa upatrują w „deformacjach rozwojowych", polegających na rozbudowaniu struktury Ja i koncentracji na osobistych celach przez jednego lub obu współmałżonków. Współcześnie większą uwagę zwraca się na osobowościowe uwarunkowania prowadzące do zakończenia małżeństwa rozwodem.

Badania wskazują na istotnie większą zgodność w kwestii występowania rozwodu u bliźniąt jednojajowych, w porównaniu z dwujajowymi. Można zatem przypuszczać, że istnieją wrodzone predyspozycje do pewnych cech osobowościowych, które utrudniają ludziom konstruktywne rozwiązanie rodzinnych problemów (Plomin 1997). Poza tym zauważono, że doświadczanie przez dzieci silnych konfliktów między rodzicami lub ich rozwodu zwiększa prawdopodobieństwo zakończenia ich własnego małżeństwa w dorosłości w podobny sposób (Glenn, Kramer 1987). Dorośli pochodzący z rozbitych rodzin łatwiej niż inni akceptują rozwód jako sposób rozwiązania problemów małżeńskich. W sytuacji nieszczęśliwego małżeństwa, ujawniają większą chęć porzucenia związku i wykazują niższy poziom poczucia zobowiązania wobec współmałżonka (Greenberg, Nay 1982). Zdaniem badaczy, osoby te zawierają małżeństwo bez silnego

[13] Koncepcje rozwoju życia rodzinnego zob. rozdz. 17.

przekonania, że będzie ono udane i dlatego w sytuacji kryzysu nie podejmują intensywnych działań, koniecznych dla podtrzymania związku.

Rozwód niekorzystnie wpływa zarówno na kondycję fizyczną, jak i psychiczną osób w nim uczestniczących. Z badań wynika, że czynnikami, które ułatwiają przejście przez to stresujące zdarzenie, są: luźniejszy związek z byłym partnerem; inicjatywa w rozpoczynaniu i kończeniu związku; posiadanie silnego wsparcia społecznego; wejście w nowy, intymny, satysfakcjonujący związek; posiadanie wysokiej samooceny; bycie osobą niezależną; zdolność do tolerowania zmian oraz równorzędność ról w związku (Hewstone, Stroebe, Stephenson 1996).

Do rozwodu dochodzi najczęściej w czasie pierwszych pięciu lat oraz w okresie między 15 a 25 rokiem małżeństwa. Zauważono, że liczba rozwodów jest mniejsza u osób, które opóźniały zawarcie małżeństwa (Heaton 2002). Wynika to prawdopodobnie z większej ich dojrzałości i wyraźnie określonych oczekiwań związanych z życiem rodzinnym. Jednakże inne badania (Carrol i in. 2007) wskazują, że osoby między 18 a 23 rokiem życia, które mają w najbliższych planach zawarcie małżeństwa różnią się od swoich rówieśników mniejszą akceptacją kontaktów pozamałżeńskich i wartości związanych z seksem oraz rzadszym stosowaniem używek (alkohol, narkotyki). Zatem potencjalne korzyści związane z bardziej zaawansowanym wiekiem osób zawierających małżeństwo mogą być osłabione przez silniejsze oddziaływanie czynników zwiększających ryzyko rozwodu, czyli: przyzwolenie na przypadkowe zachowania seksualne, niezobowiązujące partnerstwo przed ślubem oraz nadmierne spożywanie alkoholu.

11.4.4. Aktywność zawodowa

Zdolność do pracy i miłości jest, zdaniem Freuda, wyznacznikiem prawidłowego rozwoju w dorosłości. Praca stanowi podstawową formę aktywności człowieka dojrzałego. Rozważymy zatem drogi rozwoju **zawodowego w dorosłości**. Do wykonywania wybranego zawodu przygotowuje się on już od wczesnej adolescencji, wybierając określony typ edukacji i ewentualnie kierunek studiów. Nie wszyscy dorastający mają sprecyzowane wyobrażenia co do przyszłej pracy zawodowej i często zmieniają plany oraz dziedziny aktywności. Sprzyja temu faza moratorium, czas który społeczeństwo pozostawia młodym ludziom – potrzebny dla określenia ich własnej tożsamości (Erikson 1968).

Pierwsze doświadczenia związane z pracą młody człowiek często zdobywa już w okresie późnej adolescencji, jednak są to zwykle zajęcia dorywcze, nastawione raczej na zdobycie pieniędzy niż rozwijanie zainteresowań i praktyczne uzupełnianie studiowanej wiedzy.

Wraz z podjęciem systematycznej pracy, zmianie ulegają aspiracje związane z aktywnością zawodową młodych ludzi. Zderzając się z rzeczywistością rynku pracy, młodzi dorośli porzucają dominujące w okresie dorastania **idealistyczne koncepcje aktywności zawodowej** i obniżają aspiracje związane z pracą (Shu, Marini 2008). Zjawisko to zaobserwowano u amerykańskich młodych dorosłych w czasie między ostatnią fazą uczelnianej edukacji (kiedy ujawniali wysokie ambicje zawodowe) a wejściem w trzydzieste lata swojego życia (Johnson, Stokes 2002).

Zdaniem Supera (1980, 1994), autora **teorii rozwoju zawodowego**, w wyborze kariery związanej z pracą istotną rolę odgrywa obraz własnej osoby (*self-concept*). Autor ten wyróżnił kilka faz rozwoju zawodowego. Są to:

- faza krystalizacji – (14–18 lat), kiedy to młodzież rozważa różne dziedziny aktywności zawodowej, uwzględniając własne zdolności i umiejętności;
- faza specyfikacji (18–22 lata), w której następuje zawężenie potencjalnych ról zawodowych;
- faza implementacji (22–24 lata), przypadająca na początek okresu wczesnej dorosłości, kiedy jednostki kończą edukację i rozpoczynają pracę;
- faza stabilizacji (24–35), kiedy to jednostka znajduje trwałe miejsce aktywności zawodowej, w którym realizuje swoje ambicje;
- faza konsolidacji (35 do późnych lat pięćdziesiątych), charakteryzująca się dążeniem do utrzymania uzyskanej pozycji zawodowej;
- faza schyłkowa (późne lata pięćdziesiąte do 60 lat), w której następuje stopniowe wycofywanie się z aktywności zawodowej i angażowanie w inne formy aktywności;
- emerytura (powyżej 60 roku życia).

Pod wpływem krytyki, zarzucającej omawianemu modelowi pominięcie specyfiki rozwoju zawodowego kobiet, uwzględniono także wpływ innych ważnych ról (np. rodzinnych) człowieka dorosłego na przebieg i modyfikację kariery zawodowej. Szczególnie widoczne jest to w przypadku kobiet, które zwykle doświadczają silnych konfliktów między obowiązkami wynikającymi z roli żony i matki, z jednej strony, a pracownika, z drugiej. Źródeł takiej sytuacji należy upatrywać w znacznie większym obciążeniu kobiet, w porównaniu z mężczyznami, pracami związanymi z domem. Dlatego też, jak wskazują

badania (Galinsky, Bond, Friedman 1993), niemal połowa aktywnych zawodowo kobiet przeżywa konflikty, stres i poczucie winy związane z wypełnianiem „podwójnej roli". Niemniej jednak, jeśli uda im się **zsynchronizować** wymagania tych ról, doświadczają satysfakcji i odznaczają się wysokim poziomem dobrego samopoczucia.

Rozwój kariery zawodowej kobiet przebiega, zdaniem badaczy (Pleck 1977), według odmiennego wzorca niż w przypadku mężczyzn, u których ma on charakter linearny, planowy, przewidywalny i jest związany z sukcesem. Kobieta często zmuszona jest do „balansowania" między pracą a rodziną. Mężczyzna natomiast wypełnia role związane z wymienionymi dziedzinami w takiej kolejności, że obowiązki rodzinne zwykle ustępują przed zawodowymi. Tymczasem kobieta występuje jednocześnie w obydwu rolach, które tak na siebie wzajemnie oddziałują, że konieczne są przerwy w jej karierze zawodowej, najczęściej związane z urodzeniem i wychowywaniem dzieci.

Różnice płciowe w przebiegu rozwoju zawodowego zauważono u osób stojących u progu dorosłości, gdy analizowano obszar ich marzeń i planów. Marzenia mężczyzn koncentrowały się głównie wokół zawodu i pracy, podczas gdy u kobiet były bardziej rozbudowane i oprócz kariery zawodowej obejmowały również relacje z innymi (Roberts, Newton 1987). Młodzi dorośli (szczególnie kobiety) kładą większy nacisk na wewnętrzne wartości związane z pracą, takie jak np. rozwijanie zainteresowań czy budowanie poczucia własnej kompetencji, niż na zewnętrzne gratyfikacje.

Aktywność zawodowa pełni istotną rolę w rozwoju człowieka dorosłego. Nie tylko stanowi źródło utrzymania, ale dostarcza osobistej satysfakcji wynikającej z wykorzystywania posiadanych umiejętności i dalszego ich rozwijania. Sprzyja też nawiązywaniu nowych interakcji społecznych. Podjęcie pracy zawodowej stanowi, z jednej strony, oznakę wchodzenia w świat dorosłych, świadczy bowiem o samodzielności jednostki i daje szansę na uzyskanie niezależności ekonomicznej, z drugiej zaś strony – stymuluje kształtowanie odpowiedzialnej postawy wobec obowiązków wynikających z przyjętej roli zawodowej. Z tego względu stres doświadczany przez młodych ludzi, gdy znajdą się w sytuacji bezrobocia, może spowodować negatywne skutki rozwojowe, tj. obniżony nastrój, a nawet nasilającą się depresję, zaniżoną samoocenę, negatywizm wobec otoczenia, postawę bezradności i utratę motywacji do dalszego poszukiwania pracy (Domagała 1992). Dotyczy to zwykle mężczyzn. Bezrobotni i ich żony doświadczają częściej i silniejszych napięć wewnątrzrodzinnych niż rodziny z pracującym mężem (Kornacka-Skwara 2005).

11.5. ROZWÓJ POZNAWCZY

Pytanie o to, czy inteligencja rozwija się w dorosłości, od dłuższego czasu pobudza badaczy do poszukiwania charakterystyk aktywności poznawczej człowieka dorosłego. Zaprezentujemy wyniki badań empirycznych prowadzonych w ramach dwóch głównych podejść teoretycznych: (a) psychometrycznego i przetwarzania informacji oraz (b) epistemologiczno-genetycznego. W ramach tego drugiego, uwagę zwraca się na nowe struktury umysłowe, które wyłaniają się właśnie w okresie wczesnej dorosłości i – zdaniem wielu badaczy – stanowią podstawę dla kształtowania się specyficznych cech myślenia osoby dorosłej.

11.5.1. Perspektywa psychometryczna

Przez długi czas poziom rozwoju intelektualnego charakteryzowano głównie na podstawie wskaźników ilorazu inteligencji. Z wielu badań poprzecznych wynika, że młodzi dorośli wykazują podobny jak adolescenci poziom sprawności w nabywaniu i posługiwaniu się wiedzą abstrakcyjną, a wyższy niż osoby w okresie średniej i późnej dorosłości (Wechsler 1958; Botwinick 1984).

Badania podłużne dowodzą natomiast, że po okresie adolescencji (aż do ok. 50 roku życia) niektóre wskaźniki inteligencji mogą wzrastać, zwłaszcza gdy stosowane jest rozróżnienie na inteligencję płynną (określaną jako zdolność myślenia abstrakcyjnego i radzenia sobie z nową sytuacją) i skrystalizowaną (zdolność wykorzystywania wyuczonej informacji zgromadzonej w ciągu życia). W okresie wczesnej dorosłości nie stwierdzono wyraźnych różnic między wymienionymi rodzajami inteligencji, chociaż często sprawności związane z inteligencją płynną reprezentowane są na wyższym poziomie w porównaniu ze zdolnościami w zakresie inteligencji skrystalizowanej. Zależność ta zmienia się jednak w okresie średniej dorosłości, kiedy to inteligencja skrystalizowana zaczyna przewyższać płynną, wykazującą spadek[14].

Badania prowadzone w omawianym nurcie teoretycznym pozwalają również określić następujące wraz z wiekiem zmiany w strukturze pojedynczych

[14] Zob. rozdz. 12, a także Trempała (2000b).

czynników składających się na poszczególne zdolności. Wynika z nich, że w okresie między 20 a 50 rokiem życia zachodzi jedynie nieznaczna modyfikacja konfiguracji nasycenia czynników, a wyraźna zmiana obserwowana jest dopiero po 60 roku życia (Cunningham, Birren 1980). Testowanie przebiegu procesów percepcji, różnych rodzajów pamięci oraz przetwarzania informacji pozwala stwierdzić, że okres wczesnej dorosłości stanowi optymalny czas dla aktywności poznawczej jednostki. W zakresie wymienionych sprawności nie zaobserwowano istotnych różnic między dorastającymi a młodymi dorosłymi. Zmiany takie, mające rozwojowy charakter, rozpoznawane są natomiast z perspektywy strukturalnego ujęcia rozwoju poznawczego.

11.5.2. Perspektywa genetyczno-epistemologiczna

Konceptualizacja aktywności poznawczej, przez określenie przebiegu pojedynczych procesów poznawczych czy poziomu poszczególnych zdolności umysłowych, stanowi, zdaniem wielu badaczy, niewystarczającą charakterystykę możliwości intelektualnych człowieka. Zwrócił na to uwagę Piaget (1972), wskazując na jakościowe zmiany w rozwoju poznawczym dzieci i młodzieży. Natomiast kontynuatorzy jego myśli poszukują specyficznych charakterystyk myślenia osób dorosłych. Nie akceptują bowiem tezy Piageta o formalno-operacyjnym charakterze myślenia człowieka dorosłego oraz o zakończeniu rozwoju poznawczego wraz z ukształtowaniem się struktur formalno-operacyjnych, co zachodzi w okresie adolescencji lub wczesnej dorosłości. Najczęściej też krytykuje się: nieadekwatność „zadań piagetowskich" (wymagających logicznego, formalnego rozumowania), wykorzystywanych do oszacowania poziomu rozwoju poznawczego dorosłych (Perkins 1986); oddzielanie procesów myślenia od innych procesów osobowościowych (Labouvie-Vief 1982) oraz przywiązywanie nadmiernej wagi do logiki klasycznej jako podstawy myślenia człowieka dorosłego (Sinnott 1984; Basseches 1980).

Analiza i porównanie sposobu rozwiązywania zadań piagetowskich, mających charakter problemów laboratoryjnych, oraz zadań codziennych[15] przez dorastających i dorosłych pozwoliła badaczom wyróżnić specyficzne cechy myślenia, które mogą ujawnić się w dorosłości. Najogólniej rozumowanie dorosłych można scharakteryzować jako praktyczne, czyli związane z kontekstami treściowymi, płynne i relatywistyczne, dzięki uwzględnianiu różnych perspektyw, dialektyczne, pozwalające syntetyzować sprzeczności i ujmować dynamikę zjawisk oraz uwzględniające złożoność systemów i ich zależności. Z rozumowaniem o wymienionych cechach wiążą się jakościowo nowe sposoby myślenia, a także zintegrowana aktywność obejmująca emocje, logikę i zachowanie jednostki.

Jakości rozumowania specyficzne dla dorosłych stały się podstawą do wyróżnienia przez krytycznych kontynuatorów myśli Piageta nowych struktur zwanych **postformalnymi**, wyznaczających kolejne stadium rozwoju poznawczego, następujące po piagetowskim stadium operacji formalnych. Rozwój tych struktur stymulują zadania, wobec których staje dorosły, a zatem obowiązki związane z rodziną, pracą zawodową oraz nowymi relacjami społecznymi (Sinnott 1984). Nowe struktury umysłowe opisywane są i empirycznie testowane w obrębie różnych koncepcji teoretycznych, takich jak: „myślenie relatywistyczne" (Sinnott), „myślenie dialektyczne" (Basseches), „odkrywanie problemów" (Arlin), „myślenie systemowe" (Commons, Richards i Armon) oraz „myślenie zintegrowane" (Labouvie-Vief). Wspólną cechą tych koncepcji jest zanegowanie tezy Piageta o stadium operacji formalnych jako finalnym etapie rozwoju poznawczego, a podstawowe różnice między nimi (opisane dalej), dotyczą charakterystyk wyróżnionej struktury **rozumowania postformalnego**.

Myślenie relatywistyczne. Relatywizm w poznaniu oznacza uwzględnienie subiektywnego charakteru wiedzy, wynikającego z indywidualnych doświadczeń, potrzeb czy przyjmowanej perspektywy. Myślenie relatywistyczne ma szczególne znaczenie w rozwiązywaniu problemów społecznych, pozwala bowiem uwzględniać różne stanowiska oraz interpretować relacje interpersonalne w kontekście wzajemnie równoważnych układów odniesień.

Systematyczne badania nad operacjami relatywistycznymi w rozumowaniu dorosłych podjęła Sinnott (1984, 1998), uznając je za efekt akomodacji struktur formalno-operacyjnych w trakcie rozwiązywania

[15] Problemy laboratoryjne są to tzw. zadania dobrze zdefiniowane (*well-defined*), czyli posiadające jedno poprawne rozwiązanie, najczęściej sformułowane w odniesieniu do abstrakcyjnego, symbolicznego materiału. Zadania codziennne przyjmują formę zadań źle zdefiniowanych (*ill-definied*), z którymi człowiek spotyka się w codziennym życiu, lub hipotetycznych, ale spostrzeganych jako życiowo ważne. Ich treść dotyczy kontekstów codziennej aktywności badanych. Zawierają znaczną liczbę przesłanek oraz mogą posiadać wiele równoważnych, poprawnych rozwiązań.

typowych dla dorosłości codziennych zadań. Autorka określa strukturę postformalną jako system porządkujący relacje między podsystemami, a zatem bardziej ogólny niż reprezentowany przez operacje formalne. Dlatego też osoba rozwiązująca problemy w sposób postformalny może rozważać analizowaną kwestię w ramach różnych perspektyw, a następnie je integrować, podczas gdy formalnie myślący „porusza się" wyłącznie w obrębie jednego systemu. Na podstawie empirycznych badań osób w wieku od 26 do 86 roku życia, autorka wyróżniła w myśleniu dorosłych dziewięć różnych operacji relatywistycznych. Są to: (1) definiowanie problemu; (2) nazywanie kluczowych zmiennych; (3) refleksja metateoretyczna (nad teoretycznym i praktycznym aspektem rozwiązania); (4) wyodrębnienie procesu rozumowania i jego efektu w postaci rozwiązania problemu; (5) poszukiwanie złożonych przyczyn analizowanych zdarzeń; (6) generowanie wielu rozwiązań; (7) dokonywanie oceny użyteczności rozwiązań; (8) odkrywanie wewnętrznych sprzeczności w obrębie problemu; (9) ujmowanie kontekstualnego charakteru prawdy.

Badania pokazują, że wymienione operacje można wyróżnić podczas tak różnorodnych form aktywności dorosłych jak prowadzenie wykładów z zakresu historii wychowania (Lee 1991) czy rozumowanie psychiatry i pacjenta w procesie terapeutycznym (Sinnott, Cavanaugh 1991).

Myślenie dialektyczne. Model myślenia dialektycznego autorstwa Bassechesa (1980, 1984, 1989) stanowi jedną z najbardziej popularnych koncepcji myślenia postformalnego. Dialektykę myślenia, zdaniem Riegla (1973, 1976) i Bassechesa, wymusza dialektyczna natura rzeczywistości, gdyż umysł rządzony strukturami formalno-operacyjnymi, opartymi na logicznej zasadzie niesprzeczności, nie może ogarnąć jej dynamiki, holistycznego charakteru oraz tkwiących w niej sprzeczności.

Myślenie oparte na strukturach dialektycznych jest zatem – w porównaniu z formalno-operacyjnym – bardziej zaawansowaną formą poznania, związaną ze świadomością możliwości i ograniczeń podmiotu oraz pozwalającą budować różnorodne przekonania odnośnie do systematycznie zmieniającej się, często niespójnej rzeczywistości.

Basseches (1980) zaproponował operacjonalizację myślenia dialektycznego, opisując 24 specyficzne formy tego myślenia. Zostały one uporządkowane w obrębie kilku schematów poznawczych: (1) schematy zorientowane na zmianę, dzięki którym podmiot jest wrażliwy na dynamiczną naturę rzeczywistości oraz rozszerza refleksję dotyczącą określonej idei, o ideę jej przeciwną, rozwijając w ten sposób schemat: „teza–antyteza–synteza"; (2) schematy zorientowane na formę, które umożliwiają umieszczenie poznawanego obiektu w obrębie szerszej całości; (3) schematy zorientowane na wzajemne relacje, w ramach których są dostrzegane i opisywane wewnętrzne związki między poznawanymi zjawiskami, z uwzględnieniem ich wieloznaczności i różnorodności; (4) schematy metaformalne, pozwalające porównywać ze sobą różne systemy i dokonywać ich uporządkowania.

Z badań Bassechesa (analizował np. wypowiedzi studentów i profesorów wyższych uczelni na temat edukacji) wynika, że osoby dorosłe częściej niż dorastający posługują się schematami myślenia dialektycznego oraz że opanowanie operacji formalnych stanowi konieczny, ale niewystarczający warunek rozwoju schematów dialektycznych. Dane te pozwalają zwolennikom koncepcji myślenia postformalnego na uznanie dialektyki myślenia za specyficzną cechę dojrzałego umysłu. Jednak badania innych autorów (zob. Niemczyński, Olejnik 1993) nie dają podstaw do tak jednoznacznych stwierdzeń.

Myślenie posformalne jako „odkrywanie problemów". Arlin (1975) jako pierwsza podjęła próbę empirycznej weryfikacji hipotezy o strukturalnie odrębnym, piątym stadium rozwoju poznawczego (następującym po stadium operacji formalnych), dostępnym dla osób dorosłych. Głównym osiągnięciem tego stadium jest, zdaniem autorki, zdolność odkrywania problemów (*problem finding*) – w przeciwieństwie do strategii rozwiązywania problemów (*problem solving*), która charakteryzuje myślenie formalne. Strategia odkrywania problemów definiowana jest jako dywergentny proces kreatywnego myślenia, prowadzący do formułowania problemów. Jest ona stosowana w przypadku otwartych, niedookreślonych problemów (*ill-structured problems*) i opiera się na operacjach myślenia relatywistycznego i dialektycznego, podczas gdy strategia rozwiązywania problemów wykorzystuje głównie schematy rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego. Zadania życiowe, wobec których stają dorośli, są głównie natury społecznej, a zatem reprezentują typ problemów otwartych i nieodookreślonych. Dlatego skuteczne poradzenie sobie z nimi wymaga stosowania strategii „odkrywania problemów". W zmaganiach z tymi problemami, a także w aktywności badawczej zorientowanej na „odkrycie czegoś", dorośli często wykorzystują formalno-operacyjne sposoby rozumowania, które jednak rzadko prowadzą do optymalnego rozwiązania. Zda-

niem Arlin, strategia odkrywania problemów może być stosowana przez osoby, które posługują się operacjami relatywistycznymi i dialektycznymi, ukształtowanymi na podstawie struktur myślenia formalnego. Jednakże zależność ta, sprawdzona przez Arlin (1989), nie znajduje jednoznacznego potwierdzenia w wynikach innych badań (Cropper, Meck, Ash 1977). Badania Selmana i Kohlberga (Selman 1981) wskazują, że taki sposób podejścia do rozwiązywania problemów ujawniają dzieci i młodzież, gdy stają wobec zadań natury społecznej, zatem nie musi być on poprzedzony stadium myślenia formalno-operacyjnego.

Myślenie systemowe, metasystemowe, paradygmatyczne i ponadparadygmatyczne. Koncepcja czterech stadiów **myślenia postformalnego** autorstwa Commonsa, Richardsa i innych (Commons, Richards, Kuhn 1982; Commons, Richards, Armon 1984; Commons i in. 1990), określana jako Model Hierarchicznej Złożoności, stanowi jedną z najlepiej pod względem formalnym opracowanych prób rozszerzenia modelu inteligencji Piageta. W tym modelu każde kolejne stadium wyznaczane jest przez uporządkowanie prowadzące na wyższy poziom abstrakcji, co powoduje, że koncepcja ta zdaje się być jedynie ilościowym rozszerzeniem (nie zmienia się bowiem jakość relacji) modelu Piageta. Proponuje się tutaj dwa sposoby różnicowania złożoności problemów: (1) horyzontalny, ze względu na ilość informacji zawartej w zadaniu i koniecznej dla poprawnego rozwiązania, oraz (2) wertykalny (hierarchiczny), wyznaczony przez rodzaj działań (np. przekształceń i relacji) określonych na poziomie organizacji o niższym porządku, a prowadzących do większej ich złożoności. Na podstawie struktur operacji formalnych rozwijają się, zdaniem autorów, nowe operacje, które wyznaczają kolejne stadia w rozwoju aktywności poznawczej człowieka: (1) systemowe, (2) metasystemowe, (3) paradygmatyczne i (4) ponadparadygmatyczne. Nowe uporządkowania wyłaniają się przez organizację i transformację poprzednich relacji.

Przedmiotem **systemowych uporządkowań** są formalno-operacyjne relacje między zmiennymi. Działania na tym zbiorze prowadzą do określenia wszystkich możliwych przyczynowo-skutkowych związków oraz do wyznaczenia wielu ich przyczyn, generując w ten sposób nowe systemy, z jedną właściwą dla nich strukturą. Taki sposób działania obecny jest w wielu dziedzinach nauki, gdy formułowane są i sprawdzane złożone zależności między badanymi relacjami. Według szacunków Commonsa i Richardsa, około 20% dorosłych ze społeczeństwa ame-rykańskiego samodzielnie funkcjonuje na tym poziomie.

Metasystemowe uporządkowania określają relacje między systemami (takie jak: porównywanie, przeciwstawianie, przekształcanie i łączenie systemów), budując w ten sposób nadrzędny system zwany metasystemem. Autorzy koncepcji sądzą, że większość profesorów wyższych uczelni reprezentuje, w ramach własnej dziedziny naukowej, to stadium.

Paradygmatyczne uporządkowania powstają na podstawie zbioru wielu metasystemów. Jednostki znajdujące się na tym poziomie rozumowania muszą posiadać umiejętność odkrywania związku między dużą liczbą odmiennych obszarów wiedzy i umiejętność koordynowania ich w ramach nadrzędnego systemu. Poziom ten wymaga wysokiego stopnia decentracji i porzucenia utrwalonego sposobu rozumienia wybranych obszarów rzeczywistości. Wśród osób reprezentujących stadium myślenia paradygmatycznego wymienia się znanych fizyków, np. Clarka Maxwella, który wykorzystując teorie dotyczące różnych dziedzin (elektryczności, magnetyzmu, matematyki, geometrii) stworzył nową teorię: fal elektromagnetycznych.

W najwyższym, **ponadparadygmatycznym** stadium wprowadzany porządek dotyczy zbioru paradygmatów. Tylko niektórzy odkrywcy, tacy jak Mikołaj Kopernik czy Kartezjusz, wskazywani są przez autorów koncepcji jako posługujący się operacjami ponadparadygmatycznymi.

Dla wielu badaczy nadal nierozstrzygnięta pozostaje kwestia, czy omówione tu struktury **myślenia postformalnego** reprezentują strukturalne reorganizacje myślenia formalnego, czy też stanowią jedynie proste rozszerzenie schematów formalnego rozumowania. Tym bardziej, że wyniki badań Commonsa i współpracowników (Commons, Richards, Kuhn 1982) wskazujące, iż rozwój operacji postformalnych przebiega na podstawie struktur formalno-operacyjnych, nie znajdują potwierdzenia w innych testach empirycznych (zob. Kallio, Helkama 1991)[16].

Myślenie intersystemowe i autonomiczne (zintegrowane). W koncepcji Labouvie-Vief (1980, 1984, 1990) myślenie dorosłych charakteryzowane jest

[16] Była to replikacja badań Commonsa, Richardsa i Kuhna na grupie fińskich studentów nauk społecznych i humanistycznych. Sposób rozwiązywania zadań świadczył o braku zakładanego związku między posługiwaniem się operacjami formalnymi a postformalnymi (tj. że struktury formalno-operacyjne są warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym opanowania myślenia postformalnego).

przez logiczny relatywizm, dialektykę i postępujące „zakotwiczenie w *Self*". Takie cechy myślenia dorosłych jak nasycenie osobistym doświadczeniem, odejście od zasad formalnej logiki zdań na rzecz intuicji, oceniane z perspektywy modelu piagetowskiego jako przejaw regresji w dziedzinie poznania, autorka uznaje za właściwe dla tzw. wiedzy „mitycznej" (*mythos*), rozwijającej się równolegle do wiedzy logicznej (*logos*). Obydwa rodzaje wiedzy są równoważne i wzajemnie się uzupełniają. Pewien stopień subiektywizmu w rozumowaniu i oparcie się na intuicji oraz odniesienie do społecznego kontekstu świadczą o odchodzeniu dorosłych od formalnego, sztywnego myślenia i wskazują na ich poznawczy rozwój – w kierunku pełniejszej autonomii. Jest ona osiągana wówczas, gdy procesowi rozumowania nadawany jest indywidualny sens, wynikający z integrującego działania *Self*. Opisując zmiany *Self* w biegu życia człowieka, autorka wyróżnia cztery rodzaje autoregulacji, które wyznaczają poziomy rozwojowe: presystemowy, intrasystemowy, intersystemowy i autonomiczny, czyli zintegrowany. Dwa pierwsze odpowiadają piagetowskim stadiom rozwoju inteligencji, natomiast w dwóch pozostałych, przypadających na okres dorosłości, ujawnia się myślenie postformalne.

Regulacje z poziomu intersystemowego kształtują się na podstawie wcześniejszych regulacji intrasystemowych, dla których charakterystyczne jest myślenie formalno-operacyjne. Pozwala ono ujmować rzeczywistość i logikę jako odrębne, ale równoważne systemy oraz integrować w obrębie nadrzędnego systemu teoretyczną wiedzę z ograniczeniami otaczającej rzeczywistości. Na tym poziomie rozwija się tzw. dualistyczne rozumienie prawdy, zgodnie z którym ten sam sąd, w zależności od kontekstu, może być różnie oceniany. Zjawisko to określane jest przez autorkę jako przejście od logicznego absolutyzmu do logicznego relatywizmu i wiąże się z umiejętnością dostrzegania różnorodnych, właściwych dla danej sytuacji rozwiązań, przy jednoczesnym zachwianiu poczucia pewności odnośnie do posiadanej wiedzy. Ponadto, zdolność do koordynowania różnych podsystemów w obrębie struktury *Self* pozwala dorosłemu ujmować siebie w kontekście wielu związków z innymi osobami. Umiejętność ta jest niezbędna jednostce do rozwijania twórczych relacji społecznych, szczególnie ważnych w okresie wczesnej dorosłości, gdy podejmowane są nowe role społeczne, wymagające od dorosłego ujawnienia własnej indywidualności, przy uwzględnieniu punktu widzenia i praw innych osób.

Regulacje z poziomu autonomicznego kształtują się, według Labouvie-Vief, na najwyższym etapie rozwoju. Podstawowym regulatorem jest struktura *Self*, która pełni funkcję metasystemu. Integruje ona trzy sfery: myślenia, emocji i działania. W konsekwencji, aktywność jednostki, która poprzednio rządzona była, odpowiednio na poszczególnych poziomach, bodźcami sensorycznymi, prawdami formalnymi i normami społecznymi, obecnie jest wyrazem dążeń jednostki, wyznaczanych przez nią celów i wartości. Autonomia tego poziomu wyraża zdolność podmiotu do podjęcia odpowiedzialności za własne działania i rozwój, przy jednoczesnym uwzględnieniu różnego rodzaju ograniczeń w ujawnianiu indywidualnych dążeń. Integrujący charakter *Self* pozwala jednostce na subiektywne przeżywanie problemów, wobec których staje, a przez to na ujmowanie zarówno ich poznawczych, jak i afektywnych komponentów. Poza tym, względne uniezależnienie się jednostki od zewnętrznych norm i ograniczeń stwarza jej szansę ujawnienia pełni własnej osobowości.

Podsumowując, w zakresie pojedynczych funkcji poznawczych i poszczególnych zdolności intelektualnych oraz ich strukturalnej konfiguracji, nie zauważono wyraźnych różnic między osobami w okresie wczesnej dorosłości i dorastania. Zasadnicze różnice wystąpiły natomiast w obszarze jakościowych cech myślenia młodzieży i młodych dorosłych, ujawniających się przy rozwiązywaniu codziennych, nieustrukturowanych problemów. Młodzi dorośli znacznie częściej niż młodzież stosują wówczas myślenie relatywistyczne, dialektyczne i zintegrowane, co umożliwia im głębszą analizę napotkanych problemów oraz kreatywne ich rozwiązywanie. Nieliczne jeszcze badania (np. Vukman 2005) nad rozwojem tych umiejętności od okresu dorastania do późnej dorosłości wskazują, że wraz z wejściem w okres dorosłości następuje przełom w stosowaniu **myślenia postformalnego**, przy czym największe osiągnięcia w rozwiązywaniu społecznych, pragmatycznych zadań ujawniają się w okresie średniej dorosłości. Zaobserwowano też u dorosłych współwystępowanie i podobną linię rozwojową myślenia relatywistycznego i dialektycznego ze zdolnością do metarefleksji. Zdaniem niektórych badaczy, zależność ta oraz znaczenie metarefleksji w kompensowaniu braków w poszczególnych procesach poznawczych w późnej dorosłości, pozwalają sądzić, że refleksja nad przebiegiem procesu poznawania stanowi jeden z czynników wpływających na rozwój myśli postformalnej i w ten sposób wyznacza wyższe poziomy rozwoju poznawczego. Nadal nierozstrzygnięta pozostaje kwestia, czy struktury myślenia

Blok rozszerzający 11.3. **Poznawanie rzeczywistości w ramach formalnych i postformalnych struktur umysłowych** (na podst.: Rybash, Hoyer, Roodin 1986; Gurba 1997)

Kryteria porównania	Myślenie formalne	Myślenie postformalne
Obraz rzeczywistości	(1) Rzeczywistość opisywana jako zbiór zamkniętych, statycznych systemów.	(1) Rzeczywistość opisywana jako całość zbudowana ze złożonych, dynamicznych i wzajemnie powiązanych systemów.
	(2) Rozpoznawanie przyczynowo-skutkowego, linearnego związku między zmiennymi.	(2) Odkrywanie interakcji zmiennych.
Stosunek do rzeczywistości	(3) Nacisk wyłącznie na tzw. czystą logikę w rozumowaniu. Prawa logiki klasycznej traktowane jako wyłączne narzędzie poznania. Oderwanie od pragmatyki życia codziennego. Dominacja rozumowania hipotetycznego i abstrakcyjnego.	(3) Przenikanie się aspektu formalnego i treściowego. Nacisk na zdarzenia z otaczającej rzeczywistości.
Charakter wiedzy	(4) Wiedza ma charakter absolutny dzięki temu, że może być logicznie wydedukowana.	(4) Wiedza, ponieważ stanowi konstrukcję umysłu, jest relatywna, zależna od kontekstu.
Rodzaj rozwiązywanych problemów	(5) Użyteczne głównie przy rozwiązywaniu problemów dotyczących reprezentacji świata fizycznego. Ograniczone zastosowanie w rozwiązywaniu problemów społecznych.	(5) Dialektyczne i relatywistyczne operacje umysłowe, dzięki akceptacji „sprzeczności", pozwalają skutecznie rozwiązywać konflikty społeczne.
	(6) Zastosowanie przy rozwiązywaniu problemów „zamkniętych i dobrze zdefiniowanych".	(6) Użyteczne przy rozwiązywaniu „otwartych, źle zdefiniowanych" problemów.

postformalnego wyznaczają nowe, w sensie piagetowskim, stadium rozwoju inteligencji, czy też są jedynie zestawem praktycznych, kontekstualnych kompetencji, powiązanych ze specyficznymi obszarami rzeczywistości i stanowią raczej rozszerzenie struktur formalno-operacyjnych niż ich reorganizację (Trempała 1994; Marchand 2001; Kallio, Pirttilä-Backman 2003; Gurba 2005).

11.6. ROZWÓJ MORALNY

Psychologiczne analizy dotyczące kwestii moralności podejmowane są w ramach różnych perspektyw teoretycznych. Można je uporządkować w obrębie trzech ogólnych modeli: psychodynamicznego, społecznego uczenia się i poznawczo-rozwojowego.

W ramach podejścia psychodynamicznego (Freud), które moralność wiąże z działaniem *Superego*, nie ma miejsca na rozwój w tej dziedzinie w okresie dorosłości. *Superego*, które w życiu człowieka pełni funkcje sumienia, zostaje, zdaniem Freuda, uformowane w dzieciństwie – do końca 6 roku życia. W następnych latach, nakazy i zakazy, zinterioryzowane przez identyfikację z autorytetem (najczęściej ojcem), stoją na straży moralności i blokują ujawnianie się społecznie nieakceptowanych impulsów.

Twórcy drugiego z wymienionych modeli (np. Bandura) twierdzą, że moralność postaw i zachowań człowieka jest konsekwencją uczenia się społecznego, opartego na mechanizmach warunkowania oraz modelowania. Zatem nowe doświadczenia i ich różnorodność mogą modyfikować postawy wobec norm społecznych. Podejmowanie nowych ról społecznych, specyficznych dla człowieka dorosłego, sprzyja kwestionowaniu konwencjonalnych norm i tradycyjnych postaw, na rzecz bardziej relatywistycznego punktu widzenia (Bandura 1986).

Najbardziej popularną i od dłuższego czasu systematycznie testowaną propozycją teoretyczną, opisującą i wyjaśniającą rozwój moralny, jest stadialna teoria rozumowań moralnych Kohlberga (1969), reprezentująca model poznawczo-rozwojowy. Stanowi ona rozszerzenie koncepcji Piageta, charakteryzują-

cej rozwój moralny jako przebiegający od heteronomii do autonomii moralnej osiąganej w okresie adolescencji. Zdaniem Kohlberga, wraz z rozwojem wyższych form logicznego rozumowania kształtują się odpowiadające im wyższe formy rozumowania moralnego. Sposoby rozwiązywania dylematów moralnych oraz określenie motywów uzasadniających proponowane rozwiązanie reprezentują jeden z trzech poziomów perspektywy społeczno-moralnej:

1) **poziom przedkonwencjonalny**, na którym dominuje perspektywa egocentryczna, a zachowanie oceniane jest na podstawie fizycznych konsekwencji unikania kary (1 stadium) lub osiągania korzyści (2 stadium);
2) **poziom konwencjonalny**, obejmujący rozumowania odwołujące się do społecznej konwencji; zalecane są zachowania prowadzące do podtrzymania wsparcia od bliskich osób (3 stadium) lub zachowania porządku społecznego (4 stadium).
3) **poziom postkonwencjonalny** (**autonomiczny**), na którym występują sposoby rozwiązywania kwestii moralnych oparte na zasadach i normach sumienia człowieka (5 stadium) oraz odwołujące się do uniwersalnych zasad sprawiedliwości, równości i szacunku dla życia człowieka (6 stadium).

Jak wynika z badań Kohlberga i kontynuatorów jego tradycji, rozumowania moralne dzieci reprezentują poziom przedkonwencjonalny, a rozwój myślenia formalno-operacyjnego pozwala dorastającym rozwiązywać kwestie moralne przez odwołanie się do społecznie obowiązujących zasad, które rozumiane są jako wynik umowy społecznej. W dalszej konsekwencji może to prowadzić do skrajnie relatywistycznej postawy wobec zasad moralnych (co zaobserwowano wśród studentów; Kohlberg, Kramer 1969). Badania podłużne pozwalają traktować to zjawisko jako przejściową fazę w rozwoju, ku moralności postkonwencjonalnej. W dzieciństwie i okresie dorastania stadia moralne są silnie skorelowane z wiekiem (Armon, Dawson 1997); związek ten słabnie w okresie wczesnej i średniej dorosłości, chociaż rozwój rozumowań moralnych nadal występuje (Colby, Kohlberg 1987). Zrozumienie rozwoju moralnego w dorosłości wymaga zatem określenia czynników warunkujących jego przebieg. Według Kohlberga (1969), są nimi przede wszystkim doświadczenia społeczne związane z koniecznością rozwiązywania konfliktu moralnego. Badani, którzy w codziennej aktywności zawodowej stawali wobec takich problemów, ujawniali rozumowania z wyższych stadiów rozwoju moralnego. Formalna edukacja identyfikowana jest jako potencjalne źródło takich społeczno-moralnych doświadczeń i potwierdzają to badania empiryczne, wskazujące na wpływ nauczania na przebieg rozwoju moralnego (Dawson 2002). Okazuje się bowiem, że myślenie moralne przekraczające poziom konwencjonalny ujawniają głównie osoby posiadające wyższe wykształcenie. Zwraca się też uwagę na związek wyższych form rozumowania moralnego z wiedzą o charakterze mądrości. Świadczą o tym m.in. badania osób w wieku od 20 do 87 lat (Pasupathi, Staudinger 2001), które, rozwiązując dylematy moralne, odwoływały się do bardziej ogólnych zasad, a równocześnie ujawniały poziom wiedzy świadczący o mądrości. Związek ten był jednak modyfikowany działaniem takich cech osobowości jak: kreatywność, styl poznawczy, cechy osobowości oraz zdolności intelektualne. Dostępne w literaturze badania nie pozwalają na jednoznaczne określenie związku między płcią a poziomem rozumowań moralnych. W większości opracowań podkreśla się brak różnic związanych z płcią, jednak kilka badań prowadzonych wśród młodych dorosłych, wskazuje bądź to na wyższy poziom moralny kobiet, które częściej, w porównaniu z mężczyznami, przyjmowały perspektywę uniwersalnych zasad moralnych (Thoma 1986; Czyżowska 2008), bądź na większe zaawansowanie w rozwoju moralnym mężczyzn (Walker 1991, 1995).

W tym miejscu należy postawić pytanie, czy formy rozumowania moralnego młodych dorosłych różnią się jakościowo od tych, które dominują w myśleniu moralnym młodzieży. Odpowiedzi na to pytanie dostarczają badania podłużne, które pozwalają prześledzić dynamikę zmian w biegu życia człowieka. Metaanalizy dwóch niezależnych badań na grupie osób w wieku od 5 do 86 lat wskazują, że rozumowanie moralne dorosłych reprezentuje głównie czwarte stadium w modelu Kohlberga, przy czym zastosowanie odpowiednich analiz matematycznych[17] pozwala stwierdzić strukturalne różnice między trzecim i czwartym stadium (Dawson 2002). Dorośli, stając wobec dylematów moralnych, odwołują się do powszechnie akceptowanych zasad regulujących życie społeczne, będąc jednocześnie świadomymi ich umowności. Jest to punkt wyjścia do dalszego rozwoju w kierunku akceptacji relatywnych definicji właściwego zachowania i powoływania się na normy własnego sumienia[18].

[17] Wykorzystywany był model Rasha, pozwalający określić hierarchię trudności wykonania zadania na określonym poziomie.

[18] U niektórych młodych dorosłych, którzy osiągnęli już konwencjonalne, czwarte stadium (Kohlberg, Kramer 1969)

Opisane w modelu Kohlberga prawidłowości rozwoju moralnego w dorosłości znajdują częściowe potwierdzenie w podłużnych badaniach postaw młodzieży i młodych dorosłych wobec tradycyjnych wartości (Willits, Crider 1988). Młodzi dorośli ujawnili bowiem znacznie mniej kategoryczny stosunek w porównaniu z dorastającymi, w postawach wobec tradycyjnych wartości. Jednakże postawy te nie były spójne w odniesieniu do prezentowanych im dziedzin i zachowań. Okazało się bowiem, że z dużą elastycznością i permisywnością młodzi dorośli odnosili się do norm obowiązujących w świecie dorosłych, natomiast w stosunku do zasad obowiązujących młodzież byli bardzo rygorystyczni. Jednocześnie zaobserwowano wyraźną ciągłość w analizowanych postawach; reakcje dorastających były znaczącymi predyktorami postaw młodych dorosłych. Warto jednak zaznaczyć, że określony na podstawie badań empirycznych obraz moralności młodego dorosłego w dużym stopniu zależy od zastosowanej metody badania. Zwrócił na to uwagę Kurdek (1989), badając rozumowanie moralne przy zastosowaniu dwóch rodzajów dylematów w odmienny sposób ujmujących zasadę sprawiedliwości, mianowicie: w kategoriach zakazu lub w kategoriach prospołecznych interakcji. Okazało się, że typ orientacji moralnej ujawniony przez młodych dorosłych w znacznym stopniu zależał od rodzaju problemu, przed którym zostali oni postawieni. Orientacja sprawiedliwościowa powiązana była głównie z pierwszym typem wymienionych dylematów, a afiliacyjna współwystępowała z kwestiami opisującymi interakcje prospołeczne.

11.7. OSOBOWOŚĆ MŁODEGO DOROSŁEGO, CZYLI O DOJRZAŁOŚCI PSYCHICZNEJ

Badania osobowości prowadzone w ramach różnych perspektyw teoretycznych doprowadziły do wyodrębnienia dwóch stanowisk w kwestii zmian w osobowości człowieka dorosłego: (1) wskazującego na rozwojowy (najczęściej stadialny) charakter zmian w strukturze osobowości (np. Erikson 1968; Niemczyński 1980; Levinson 1990); (2) dokumentującego stałość cech osobowości, mimo występowania różnych cyklów życiowych (np. Costa, McCrae 2006).

zaobserwowano skrajny subiektywizm i relatywizm w myśleniu o dylematach moralnych. Kwestionowanie społecznie obowiązującego systemu wartości interpretowane jest jako przejściowe zjawisko, warunkujące osiągnięcie postkonwencjonalnego stadium piątego, moralności umowy społecznej.

11.7.1. Zmiany w strukturze Ja

W teoriach opisujących zmiany w strukturze osobowości jako rozgrywające się w ramach odrębnych stadiów, wskazuje się na związek między określonymi zadaniami rozwojowymi, wydarzeniami życiowymi i właściwościami *ego*. A zatem związane z nimi doświadczenia i przypisywane im znaczenia wywierają wpływ na kształtowanie osobowości człowieka (Selman 1980). Straś-Romanowska (1999) podkreśla jednak, że, odwołując się wyłącznie do wyzwań, wobec których staje człowiek dorosły, nie można wyjaśnić mechanizmu zmian w jego osobowości. Stanowią one wynik nieustannej rekonstrukcji treści osobistego doświadczenia, dokonywanej ze względu na podmiotowe i/lub transcendentne kryteria wartościowania i są przejawem procesu indywidualizacji oraz postępującej autonomii jednostki. Na wzrastający wraz z rozwojem jednostki stopień autonomii zwraca uwagę Niemczyński (1980), według którego początki autonomii odkryć można w projektach młodzieńczych. Wprawdzie są one związane z zadaniami społecznymi, ale mają indywidualny, jednostkowy charakter i wyznaczają podmiotowość jednostki. Proces ten kończy etap rozwoju osobowości określany w koncepcji Niemczyńskiego jako **poziom organizacji działania**. Jest to czas rozwoju, kiedy w jedną całość zostają połączone aktywność podmiotu odnosząca się do teraźniejszości oraz aktywność podmiotu nastawiona na przyszłość i realizująca wizję przyszłego życia. Na kolejnym etapie rozwoju, określanym przez Niemczyńskiego jako **dopełnienie osobowościowej organizacji działania**, wizje własnego życia zostają zintegrowane w kontekście społeczno-historycznym. Znaczenie zdolności do integracji przeszłości z przyszłością podkreśla Łukaszewski (1984), dla którego jest to podstawowy warunek doświadczania odpowiedzialności za własne działania. A zatem „odpowiedzialność za własne postępowanie", podstawowy wymóg dorosłości (wskazywany zarówno przez młodzież, jak i dorosłych), nierozerwalnie wiąże się z posiadaniem zintegrowanej struktury osobowości. Proces urzeczywistniania wizji pełnego kształtu własnego życia, zdaniem Niemczyńskiego, wymaga od młodego dorosłego rozpoznania sensu zdarzeń w świecie i ich znaczenia dla indywidualnego rozwoju. Proces ten wyraża autonomię jednostki, która z kolei stanowi niezbędny warunek odkrywania sensu życia (Obuchowski 1977, 2000a).

Sens życia a rozwój religijny. Sens życia może tkwić w wartościach celów, do których dąży jednostka i ze względu na które podejmuje trud codziennej aktyw-

ności, a także w wartościach transcendentnych. Młody dorosły nie tylko tworzy koncepcję własnego życia (co charakteryzuje głównie dorastających), ale podejmuje działania umożliwiające jej realizację w różnych dziedzinach życia. Zdaniem Goulda (1978) i Levinsona (1986), pierwsze kryzysy w dorosłości przeżywają ludzie 30-letni i wiążą się one z niezadowoleniem z realizacji dotychczasowych pragnień i zamierzeń oraz z odkrywaniem w sobie nowych talentów. Doświadczane w ten sposób poczucie niespełnienia podważa sensowność dotychczasowych wysiłków. Pomocnym narzędziem w tej sytuacji może okazać się rozwój refleksyjności (kształtowanie się myślenia postformalnego), która pozwala ujmować dotychczasowe i przyszłe cele życiowe z wielu perspektyw oraz w ramach nowych, szerszych systemów odniesień. Jednym z nich jest sfera transcendencji religijnej (Tillich 1994). We wczesnej dorosłości, w sferze religijności, podobnie jak w przypadku innych dziedzin rozwoju, zaznacza się duże zróżnicowanie międzyosobnicze. Ogólnie, jest to czas stabilności religijnej i pogłębiania religijności, chociaż wielu młodych przeżywa oddalenie od Kościoła. Zdaniem Fowlera (1981), który wyróżnił 6 stadiów w rozwoju religijności, osoby między 25 a 40 rokiem życia reprezentują stadium „indywidualistyczno-refleksyjne"[19]. Jest to głównie faza „odwoływania się do samego siebie", a w rezultacie – doświadczania niepokoju związanego z kształtowaniem bądź odrzuceniem przekonań i odczuć religijnych. Prawdy dotąd niekwestionowane, związane z zewnętrznymi autorytetami, stają się teraz przedmiotem krytycznych, szczegółowych analiz. W konsekwencji, część osób, które wkroczyły na ten etap rozwoju, traktuje wiarę jak tradycję związaną z kultywowaniem świąt, która odwołuje się do uniwersalnych idei, takich jak np. miłość bliźniego. Ci młodzi dorośli, mimo że nie przekreślają ostatecznie swojej przynależności do wspólnoty religijnej, to jednak nie odwołują się do wiary i do Kościoła w sposób tak bezwarunkowy jak wcześniej. Podkreślają osobisty charakter wiary. Jednocześnie wiara osób ze stadium indywidualistyczno-refleksyjnego często ma charakter synkretyczny, łącząc w sobie elementy pochodzące z różnych tradycji religijnych. Wiąże się to z akceptacją osób o innych przekonaniach. Zdaniem Fowlera, osobom przeżywającym wiarę bez odniesienia wspólnotowego (w sposób niezależny) zagraża nasilenie indywidualizmu, zarozumiałość i narcyzm. W sytuacji negatywnych doświadczeń życiowych, religijność stanowi dla nich znacznie mniejsze oparcie niż w przypadku starszych dorosłych. Autorzy wiążą to z kształtującymi się dopiero strukturami myślenia postformalnego (np. operacji relatywistycznych i dialektycznych) i, wskutek tego, niezdolnością do satysfakcjonującego uporania się z niepewnością i wieloznacznością sytuacji życiowych oraz zrozumienia ich w kontekście przeżyć religijnych. Badania wskazują jednak (Głaz 2006), że doświadczeniom obecności Boga towarzyszy u młodych osób poczucie sensu życia, a świadomość braku Boga wiąże się z poczuciem braku sensu życia. Zaobserwowano jednocześnie, że wyższy poziom praktyk religijnych jest dodatnio skorelowany z lepszym zdrowiem oraz dobrostanem emocjonalnym (*emotional well-being*), aczkolwiek związek ten jest silniejszy w późniejszych okresach dorosłości.

Niektóre badania sugerują stabilność religijną w okresie dorosłości, inne zaś ujawniają występowanie korelacji dodatniej między religijnością a wiekiem osób dorosłych. Rozważana jest też przynależność do określonej kohorty (rocznika), jako czynnik modyfikujący poziom religijności. Odkryto bowiem, że członkowie młodszych kohort rozwijają swą religijność przez cały okres dorosłości, podczas gdy w starszych kohortach zjawisko to pojawia się w średniej dorosłości. Jednocześnie członkowie starszych kohort charakteryzują się we wczesnej dorosłości wyższym poziomem religijności niż ich rówieśnicy z późniejszych generacji (Seifert 2002).

11.7.2. Zmiana i ciągłość w obrębie cech osobowości

Badania dotyczące rozwoju osobowości w kontekście teorii cech najczęściej ogniskują się wokół zagadnień różnic indywidualnych oraz prawidłowości grupowych (Vaiday i in. 2002). Zastosowanie różnych metod testowych (np. Multidimensional Personality Questionaire – MPQ, Pięcioczynnikowy Kwestionariusz Osobowości – NEO-FII) w badaniach podłużnych pozwala stwierdzić pewną stałość w obrębie różnic indywidualnych, w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości. Z przeglądu badań wykorzystujących metodę NEO-FII (McCrae, Costa 2005) wynika jednak, że w okresie od 18 do 30 roku życia obniża się poziom Neurotyzmu, Ekstrawersji i Otwartości na doświadczenie, a wzrasta poziom Ugodowości i Sumienności. Ocena średniego poziomu poszczególnych cech mierzonych w różnych okresach życia (absolutna stabili-

[19] Zaznaczyć jednak należy, że, podobnie jak w przypadku rozwoju poznawczego czy moralnego, nie wszyscy młodzi dorośli osiągają to stadium i w dziedzinie rozwoju religijnego mogą pozostać w fazie „Przynależności wspólnotowej", która charakteryzuje się świadomą akceptacją doktryn, przekonań i działań ustalonych przez grupę, jej tradycję i autorytety.

Blok rozszerzający 11.4. **Cechy dojrzałej osobowości**

Osiąganie autonomii jest, zdaniem Chlewińskiego (1991), procesem ciągłym, trwającym całe życie. W procesie tym jednostka rozwija się w jedyny, niepowtarzalny sposób i podejmuje odpowiedzialność za swoje życie. Na podstawie koncepcji Allporta, autor wyróżnia trzy wymiary dojrzałej osobowości: autonomię jednostki, wgląd we własne motywy, dojrzały stosunek do innych osób.

Wymiary dojrzałej osobowości w ujęciu Allporta (1961) i Chlewińskiego (1991)

Wymiary dojrzałej osobowości wg Allporta	Wymiary dojrzałej osobowości wg Chlewińskiego	Charakterystyka
Poszerzanie zasięgu Ja Jednocząca filozofia życia	Autonomia jednostki	Ujawnia się, gdy człowiek może realizować własne, podmiotowe działania, niezależnie od czynników je determinujących. Jest wynikiem zaangażowania się w zdobywanie nowych doświadczeń. Aktywność podejmowana jest ze względu na posiadane cele, które nadają sens życiu jednostki.
Obiektywizacja samego siebie Poczucie bezpieczeństwa	Wgląd we własne motywy	Poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa daje możliwość wglądu we własne motywy i, w konsekwencji, zapewnia jednostce zdolność akceptacji zarówno słabości i porażek, jak i osiągnięć. Bogata wiedza o sobie zapewnia dokonywanie słusznych wyborów i skuteczne działania.
Realizm Serdeczne kontakty z ludźmi	Dojrzały stosunek do innych	Adekwatny obraz siebie i innych pozwala ukształtować postawę odpowiedzialności w relacjach z ludźmi i szacunek dla nich. Dzięki temu możliwy jest osobisty, autentyczny kontakt z drugą osobą, przy zachowaniu wzajemnej niezależności.

ność) skalami MPQ, wskazuje też na podwyższanie się poziomu w zakresie Samokontroli, Osiągnięć i Unikania krzywdy oraz towarzyszące temu obniżanie się średniego poziomu takich cech jak: Reakcja na stres, Alienacja, Agresja, Przyswajanie (McGue, Bacon, Lykken 1993). Podobnie, Roberts i współpracownicy (Roberts, Caspi, Moffitt 2001) zanotowali, że młodzi dorośli częściej planują, stają się bardziej rozważni, stanowczy i dobroczynni. Zmiany te wskazują na postępujący od okresu dorastania do wczesnej dorosłości rozwój w kierunku osiągania funkcjonalnej dojrzałości[10], którą wiąże się z takimi cechami osobowymi jak: wysoka samokontrola, wrażliwość interpersonalna, stabilność emocjonalna oraz realizm w odniesieniu do siebie i świata (Allport 1961; Chlewiński 1991; McCrae, Costa 2005). Wzrost funkcjonalnej dojrzałości osobowości młodych dorosłych znajduje dwie interpretacje. Jedna, nawiązująca do poglądów Costy i McCrae (2006), traktuje osiąganie dojrzałości jako wrodzony proces oparty na biologicznych mechanizmach, modyfikowany pod wpływem presji środowiska wymuszającej kształtowanie cech zapewniających opiekę nad potomstwem. Drugie wyjaśnienie, związane ze specyfiką rozwoju człowieka, opiera się na twierdzeniu, że źródłem rozwoju osobowości są głównie czynniki szeroko rozumianego środowiska (Roberts 2006). Zatem zmiany w osobowości kształtują się pod wpływem podejmowania przez młodego człowieka nowych ról społecznych, które niejako wymuszają pewne wzorce myślenia, odczuwania i zachowania.

[10] Funkcjonalna dojrzałość definiowana jest przez takie jakości osobowe, które umożliwiają wykonywanie społecznie ważnych ról, np. pracownika czy rodzica.

Podkreśla się znaczenie osobistego zaangażowania w pełnienie ról związanych z dorosłością, co potwierdzają metaanalizy wyników licznych badań (Lodi-Smith, Roberts 2007), wskazujące na silny związek między społecznym zaangażowaniem jednostki w pracę zawodową, rodzinę, instytucje religijne i wolontariat a wyższym poziomem cech osobowości mierzonych na skali: Zgodności, Sumienności oraz Stabilności emocjonalnej. Można zatem sądzić, że, z jednej strony, osoby charakteryzujące się wyższym poziomem tych cech chętniej angażują się w wypełnianie konwencjonalnych ról społecznych, a, z drugiej strony, że podjęcie nowych obowiązków wiąże się z oczekiwaniami wobec młodego człowieka – by był bardziej zgodny, sumienny i stabilny emocjonalnie. Dłuższe działanie zgodne z tymi oczekiwaniami może prowadzić do zmian w obrębie cech osobowości (Lodi-Smith, Roberts 2007).

Zauważono również związek między stopniem dojrzałości osobowości a zmiennością cech w okresie od okresu dorastania do wczesnej dorosłości; bardziej dojrzali dorastający ujawnili nieliczne zmiany w obrębie cech osobowości, gdy osiągali dorosłość (Roberts, Caspi, Moffitt 2001). Zależność tę wyjaśnia się mniejszym naciskiem nowych sytuacji związanych z dorosłością na tych młodych ludzi, którzy już w okresie dorastania, dzięki dojrzalszej osobowości, byli przygotowani do radzenia sobie z nimi (Donnellan, Conger, Burzette 2007).

11.7.3. Rozwój tożsamości

Pojęcie tożsamości wprowadził do psychologii Erikson, odnosząc je do struktury *Self*, która rozwija się przez jakościowo odrębne stadia. Wyróżnia się tożsamość jednostkową (indywidualną), związaną z doświadczaniem własnej odrębności i niepowtarzalności, oraz tożsamość społeczną określaną poprzez przynależność do wybranej grupy społecznej. Różnicom w charakterystykach tożsamości odpowiadają odrębne podejścia badawcze. W ujęciu psychospołecznym, będącym kontynuacją myśli Eriksona, nacisk kładzie się zarówno na rolę społeczeństwa, jak rolę jednostkowych, intrapsychicznych i biologicznych dynamizmów w rozwoju tożsamości (Berzonsky 1993; Marcia 1993). Podejście społeczno-kulturowe, zakotwiczone w myśli Meąda (1975), traktuje tożsamość jako rezultat działania różnych kontekstów kulturowych. Z kolei ujęcie narracyjne (McAdams 1996) zwraca uwagę, że tożsamość konstruowana jest i podtrzymywana przez wypowiadany tekst narracji.

Pierwsze systematyczne wysiłki w kierunku budowania własnej tożsamości podejmują dorastający, ale wyłaniająca się wówczas struktura podlega w kolejnych okresach dalszym modyfikacjom. Marcia, opracowując operacjonalizację zaproponowanego przez Eriksona pojęcia, wyróżnił cztery statusy tożsamości: tożsamość dyfuzyjną, lustrzaną, moratoryjną oraz osiągniętą, które najczęściej testowane są w zakresie życia rodzinnego, zawodowego, politycznego i religijnego. W wymienionych obszarach, proces kształtowania tożsamości przebiega według różnych wzorców (Marcia 1993; McAdams 1989).

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że w żadnym z tych obszarów większość młodych dorosłych nie reprezentuje tożsamości osiągniętej, a wyraźne zmiany w tym zakresie występują dopiero w okresie średniej dorosłości (Kroger 2000, 2007; Fadjukoff 2007). Młodzi dorośli wraz z wiekiem, zamiast moratorium i statusu tożsamości dyfuzyjnej, dominujących w okresie dorastania, częściej ujawniają status tożsamości lustrzanej (określanej także jako „nadana"). Stanowi on, obok tożsamości osiągniętej, najbardziej stabilny[21] w tym okresie wzorzec tożsamości. U dorosłych obserwuje się, występujący wraz z wiekiem, wzrost zaangażowania, przy jednoczesnym dużym zróżnicowaniu indywidualnym (Marcia 2002). Z badań Fadjukoff (2007) wynika, że w grupie młodych dorosłych zdecydowanie więcej osób ujawnia moratorium w obszarach związanych z aktywnością zawodową niż z innymi dziedzinami życia. Na drugim miejscu lokuje się moratorium w obrębie „stylu życia". Zjawisko to, zdaniem autorki, potwierdza sugestię Arnetta (2004), że w fazie wyłaniania się dorosłości młodzi najbardziej angażują się w znalezienie swojego miejsca w pracy zawodowej oraz w związki intymne.

Zaobserwowano również, że przy podejmowaniu nowych ról społecznych (np. rodzica) najczęściej kształtują się cykle rozwojowe statusów tożsamości: od tożsamości lustrzanej na początku wczesnej dorosłości, do tożsamości osiągniętej – pod koniec wczesnej dorosłości. Zatem, z powodu braku osobistych doświadczeń związanych z daną rolą, jednostka przejmuje wzorce od osób znaczących, aby następnie przez osobistą eksplorację wypracować indywidualny schemat realizacji przyjętych obowiązków. Warto zaznaczyć, że młodzi mężczyźni wolniej niż kobiety kształ-

[21] Stabilność i zmienność poszczególnych statusów związana jest z dziedziną aktywności jednostki: najniższa stabilność została zaobserwowana w obszarze aktywności zawodowej, a największa dotyczyła kwestii życia religijnego.

tują wysoki poziom **zangażowania** i później ujawniają postępy w kierunku tożsamości osiągniętej[22].

Spośród czynników kontrolowanych w badaniach, istotnym predyktorem wcześniejszego ukształtowania się tożsamości osiągniętej (traktowanej przez Marcię jako forma tożsamości o największym potencjale rozwojowym) okazał się czas „wchodzenia w dorosłość", przy czym wczesne (na początku trzeciej dekady życia) zakładanie **rodziny** skorelowane było z tożsamością lustrzaną, a nieco późniejsze (pod koniec trzeciej dekady życia) podejmowanie stałej, pełnoetatowej pracy związane było z tożsamością osiągniętą w tym obszarze. Ta druga zależność niewątpliwie wynika z wydłużającego się obecnie okresu edukacji. Natomiast znacznemu odsuwaniu obowiązków związanych z dorosłością lub niepowodzeniom w ich wypełnianiu towarzyszy status tożsamości dyfuzyjnej. Zatem osoby, które nie potrafią znaleźć intymnego partnera w czasie, gdy czynią to ich rówieśnicy, mają mniejsze szanse na ukształtowanie tożsamości osiągniętej w relacjach interpersonalnych (Adams, Marshall 1996).

Z licznych badań wynika, że, ze względu na kształtowanie się dojrzałych statusów tożsamości, optymalnym czasem „wchodzenia w dorosłość" jest czas przed osiągnięciem 30 roku życia (Arnett 2004; Fadjukoff 2007). Podkreślić należy, że tożsamość opisywana w tym paradygmacie jest strukturą dynamiczną i pod wpływem różnych zdarzeń życiowych może przybierać formę jednego z czterech wymienionych statusów. Przyjmuje się, że wzorzec progresywnych zmian tożsamości osób dorosłych obejmuje następującą kolejność statusów: moratorium–tożsamość osiągnięta–moratorium–tożsamość osiągnięta (Stephen, Fraser, Marcia 1992).

Zaobserwowano też związek między stylem budowania tożsamości a poziomem rozumowania moralnego. W przypadku kobiet, styl informacyjny okazał się najbardziej sprzyjający ukształtowaniu postkonwencjonalnych przekonań moralnych. Natomiast styl normatywny współwystępował (zarówno u kobiet, jak u mężczyzn) z konwencjonalnym poziomem rozumowania (Czyżowska 2008). Na koniec warto podkreślić, że stopień ukształtowania tożsamości osiągniętej wpływa na psychologiczny dobrostan osób w okresie średniej dorosłości. Osoby takie wcześnie charakteryzują się wysokim poziomem refleksyjności, wysoką osobistą kontrolą własnego rozwoju, niskim neurotyzmem i wysokim poziomem generatywności (w rozumieniu Eriksona), co zapewnia im satysfakcjonujące wypełnianie zadań rozwojowych przypisanych dorosłemu człowiekowi (Fadjukoff 2007).

[22] Jednakże w przypadku wybranych dziedzin, takich jak np. polityka, mężczyźni wcześniej, w porównaniu z kobietami, reprezentują wyższe statusy tożsamości.

11.8. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

1) Wejście w okres wczesnej dorosłości (20/23–35/40) poprzedza, zdaniem wielu badaczy, faza wyłaniania się dorosłości (*emerging adulthood*), przypadająca na okres 18–25 lat. W tym czasie młodzi ludzie samodzielnie poszukują własnej drogi, ale nie podejmują jeszcze ważnych, życiowych decyzji. Nie przyjmują zobowiązań w relacjach uczuciowych, a ich aktywność zawodowa ma charakter dorywczej pracy.
2) Dorosłość charakteryzowana jest w kategoriach dojrzałości biologicznej i psychicznej jednostki oraz niezależności społecznej i ekonomicznej. Zwraca się uwagę na indywidualizację przebiegu rozwoju, jako zjawisko charakterystyczne dla zmian występujących w dorosłości.
3) Wczesna dorosłość jest czasem największych możliwości człowieka, zarówno fizycznych, jak psychicznych. Biologiczną dojrzałość osiągają układy wewnętrzne; obserwuje się maksymalną sprawność w zakresie funkcjonowania systemu zmysłów. Na okres ten przypada też najwyższa zdolność rozrodcza zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Szczyt rozwoju motorycznego przypada na okres między 25 a 30 rokiem życia.
4) Rozwija się zdolność rozumienia i kontrolowania własnych emocji. Te umiejętności przyczyniają się do większej stabilności i głębszych więzi w intymnych relacjach młodych dorosłych.
5) W okresie wczesnej dorosłości podejmowane są nowe role społeczne, związane z aktywnością zawodową i życiem rodzinnym. Obserwuje się uwarunkowane płciowo zróżnicowanie w sposobie angażowania się w ich wypełnianie. Mężczyźni realizują się głównie w aktywności zawodowej, kobiety najczęściej stają wobec konieczności pogodzenia obowiązków rodzinnych z zawodowymi.
6) Młodzi dorośli mogą osiągać wysoką sprawność umysłową. Na porównywalnym poziomie kształ-

tują się dwa rodzaje inteligencji: płynna i skrystalizowana. Istotne zmiany opisują badacze w zakresie strukturalnych cech myślenia młodych dorosłych. Wyróżnia się tzw. postformalne struktury inteligencji, które rozwijają się na podstawie struktur formalno-operacyjnych i zapewniają adaptację do wymagań, w obliczu których staje młody dorosły.

Tabela 11.1. Charakterystyka zmian rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości

Dziedzina rozwoju	I faza wczesnej dorosłości (18–25 lat)	II faza wczesnej dorosłości (25–35 lat)
Rozwój fizyczny	Występuje duże zróżnicowanie indywidualne. Trwa rozwój kondycji fizycznej i rozwija się sprawność funkcjonowania zmysłów. Nadal może występować przyrost wysokości i wagi ciała.	Nadal obserwuje się duże zróżnicowanie indywidualne. Osiągany jest najwyższy poziom sprawności fizycznej (maksymalne napięcie i siła mięśni). Po 30 roku życia następuje systematyczna utrata masy mięśniowej. Ujawnia się maksymalna sprawność w zakresie funkcjonowania zmysłów. Występuje najwyższa zdolność rozrodcza.
Rozwój emocjonalny	Nawiązywane są stabilne relacje intymne. Następuje rozluźnienie relacji emocjonalnych z rodzicami. Obserwowane jest duże nasilenie negatywnych emocji, wynikające ze spiętrzenia się sytuacji stresowych.	Dalej postępuje rozwój intymności. Współmałżonek staje się podstawowym źródłem wsparcia emocjonalnego, a nowych przeżyć emocjonalnych dostarczają własne dzieci. Wzrasta zdolność kontrolowania emocji i autonomia emocjonalna.
Rozwój społeczny	Podtrzymywane są i rozwijane związki przyjacielskie. Kształtują się partnerskie relacje z rodzicami. Stabilizują się związki intymne.	Podejmowane są nowe role społeczne związane z zakładaniem własnej rodziny oraz pełnowymiarową pracą zawodową. Podejmowane są próby koordynacji wymagań wynikających z pełnienia tych ról. Kryzysy małżeńskie występują w czasie pierwszych pięciu lat oraz w okresie między 15 a 25 rokiem małżeństwa i często kończą się rozwodem.
Rozwój poznawczy	Występuje stabilizacja zdolności intelektualnych oraz ich strukturalnej konfiguracji. Kształtuje się i doskonali myślenie formalno-operacyjne. Jest to optymalny czas dla aktywności poznawczej jednostki. Inteligencja płynna i skrystalizowana są na tym samym poziomie.	W zetknięciu z codziennymi problemami młodzi dorośli mogą rozwijać nowe operacje umysłowe: relatywistyczne i dialektyczne. Przebieg procesów poznawczych zależy od kontekstu treściowego, a poznanie zostaje zintegrowane z przeżywanymi emocjami i zachowaniem. Oprócz stosowanej dotychczas strategii „rozwiązywania problemów", używana jest również strategia „odkrywania problemów".
Rozwój moralny	Dominuje poziom konwencjonalny, przejściowo obecna jest też faza skrajnego relatywizmu.	Możliwy jest (i u część młodych obserwowany) rozwój w kierunku postkonwencjonalnego poziomu moralności. Rozumowanie z tego poziomu współwystępuje z wiedzą o charakterze mądrości. Słabnie związek poziomu rozumowania z wiekiem.
Rozwój osobowości	Zachodzi indywidualizacja rozwoju. Występują zmiany w zakresie statusów tożsamości; dominuje status **tożsamości lustrzanej** i **tożsamości osiągniętej**.	Następują zmiany w kierunku kształtowania dojrzałej osobowości. W różnych dziedzinach ujawniany jest status **tożsamości osiągniętej**. Wzrost w zakresie **zaangażowania**, przy jednoczesnym dużym zróżnicowaniu indywidualnym.
Formy aktywności	Często nadal kontynuowana jest nauka, nieraz łączona z pracą dorywczą. Część młodych osób rozpoczyna aktywność zawodową. Jednocześnie uczestniczą w różnorakich rozrywkach, w trakcie których przejawiają wiele tzw. zachowań ryzykownych.	Dominuje aktywność zawodowa oraz wypełnianie obowiązków rodzinnych. Aktywność zawodowa, która wkracza w fazę „stabilizacji", często łączona jest z uzupełnianiem lub poszerzaniem edukacji.

7) W sprzyjających warunkach, np. w sytuacji osiągania wysokich poziomów wiedzy związanej z mądrością czy zdobywania bogatego doświadczenia w rozwiązywaniu dylematów społecznych, osiągane jest czwarte, według koncepcji Kohlberga, stadium poziomu konwencjonalnego w rozumowaniu moralnym.
8) Okres wczesnej dorosłości jest czasem osiągania dojrzałości psychicznej. Przejawia się ona w autonomii jednostki, czyli zdolności do podejmowania podmiotowego działania, w przyjaznych relacjach z innymi ludźmi oraz we wglądzie we własne motywy. Rozwojowi osobowości towarzyszy kształtowanie stylu tożsamości lustrzanej i osiągniętej, które sprzyjają wypełnianiu ról społecznych charakterystycznych dla wczesnej dorosłości oraz osiąganiu dobrostanu psychicznego w okresie średniej dorosłości.

SŁOWA KLUCZOWE

aktywność zawodowa – zespół aktywności podejmowanych dla celów zarobkowych. Zwykle dąży się do tego, aby wiązała się z wyuczonymi umiejętnościami lub posiadanymi zdolnościami. Z aktywnością zawodową wiąże się kariera zawodowa, czyli sekwencja stanowisk lub zawodów, jakie kolejno wykonuje człowiek w toku swego życia.

małżeństwo – w polskim prawie definiowane jest jako trwały i legalny związek mężczyzny i kobiety, powstały z ich woli jako równoprawnych stron w celu wspólnego pożycia, realizacji dobra małżonków, dobra założonej rodziny i celów społecznych.

myślenie postformalne – myślenie kształtujące się po osiągnięciu przez jednostkę zdolności do stosowania operacji formalnych. Najogólniej można je scharakteryzować jako praktyczne, czyli związane z kontekstami treściowymi, relatywistyczne, oraz dialektyczne, pozwalające syntetyzować sprzeczności i ujmować dynamikę zjawisk, i uwzględniające złożoność systemów oraz ich zależności.

rodzina – w szerokim ujęciu, oznacza grupę osób spokrewnionych ze sobą lub wywodzących się od wspólnego przodka. W bardziej ścisłym znaczeniu, jest to grupa społeczna składająca się z rodziców i ich dzieci oraz, w niektórych społeczeństwach, z innych krewnych żyjących pod jednym dachem. Każda rodzina ma swój indywidualny, specyficzny styl życia.

wczesna dorosłość – przyjmuje się, że przypada na czas między 20/22 a 35/40 rokiem życia człowieka. Dolna granica wiązana jest z przypisaniem jednostce określonych przywilejów i praw oraz obowiązków obywatelskich, a górna oznacza czas osiągnięcia stabilizacji w życiu rodzinnym i zawodowym, a także pojawiania się pierwszych sygnałów biologicznego starzenia się organizmu. W tej fazie życia człowiek staje wobec takich zadań rozwojowych jak: założenie rodziny, spłodzenie i wychowanie dzieci, podjęcie aktywności zawodowej oraz wypełnianie obowiązków obywatelskich.

ZADANIA KONTROLNE

1) Określ, jakie zmiany fizyczne zachodzą w okresie wczesnej dorosłości.
2) Wymień argumenty przemawiające za wyróżnieniem w okresie wczesnej dorosłości fazy „wyłanianie się dorosłości".
3) Zastanów się nad znaczeniem relacji intymnych w rozwoju młodych dorosłych.
4) Wyjaśnij, czy opóźnienie w podejmowaniu rodzinnych i zawodowych ról społecznych ma wpływ na rozwój młodego dorosłego.
5) Określ, na czym polega adaptacyjny charakter myślenia postformalnego.
6) Wyjaśnij, jakie relacje zachodzą między rozwojem poznawczym, moralnym a religijnym młodych dorosłych.
7) Wymień cechy dojrzałej osobowości.

LITERATURA ZALECANA

Gałdowa A. (1995). *Powszechność i wyjątek*. Kraków: Wydawnictwo Księgarni Akademickiej.

Pietrasiński Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Tyszkowa M. (red.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.

12 ŚREDNIA DOROSŁOŚĆ

Marian Olejnik

Przyjmujemy, że wiek średni obejmuje okres od 35/40 do 60/65 roku życia. Jest to stosunkowo długi i szczególny okres w życiu człowieka – oznacza wejście w drugą połowę życia. Fakt ten w naturalny sposób sprzyja ocenom i podsumowaniom oraz skłania do refleksji nad biegiem własnego życia. Może być ona źródłem zadowolenia i poczucia satysfakcji, albo przeciwnie – niezadowolenia i poczucia porażki. Wiek średni jest w dalszym ciągu najsłabiej poznanym okresem w życiu człowieka. Ten stan rzeczy sprawia, że funkcjonuje wiele nie do końca sprawdzonych przekonań, a nawet mitów dotyczących wieku średniego, związanych np. z **kryzysem środka życia**, **syndromem pustego gniazda**, depresją okresu **przekwitania**, rzekomym regresem funkcji intelektualnych i pamięciowych. Istnieje więc potrzeba lepszego poznania tej fazy życia. Z dotychczasowych badań nad rozwojem człowieka w wieku średnim wynika, że o jego kierunku i naturze decydują przede wszystkim czynniki „nienormatywne" – te indywidualne oraz społeczne. Sprawiają one, że rozwój w tym okresie ma charakter w większej mierze potencjalny niż normatywny oraz że jest bardzo plastyczny. Poznanie mechanizmów wpływu tych czynników na rozwój ma zatem istotne znaczenie dla pełnego wykorzystania możliwości rozwojowych tego okresu.

12.1. ROZWÓJ FIZYCZNY

Cechą charakterystyczną zmian fizycznych, jakie dokonują się w wieku średnim, jest ich początkowo niezauważalny, a później – coraz bardziej wyraźny przebieg.

12.1.1. Funkcje czuciowe

Wzrok. W wieku średnim wzrok pogarsza się. Niekorzystne zmiany, począwszy od 40 roku życia, ulegają wyraźnemu przyspieszeniu. W szczególności: obniża się ostrość widzenia; pogorszeniu ulegają zdolności akomodacyjne gałki ocznej; zmniejsza się tolerancja na słabe oświetlenie; pojawia się dalekowzroczność, co sprawia, że często spostrzeganie odległych obiektów jest lepsze niż w okresie wczesnej dorosłości; gorsza jest w tym wieku ocena głębi. Wiele niekorzystnych zmian dotyczących widzenia ma w istotnym stopniu związek z typowym dla tego okresu życia wzrostem ciśnienia śródgałkowego (Boerner 2002), co w konsekwencji może prowadzić do zaburzeń o charakterze patologicznym, takich jak np. jaskra (łac. *glaucoma*).

Słuch. W tym okresie następuje również powolne, ale systematyczne obniżanie się wydolności aparatu słuchowego. Zaznacza się wyraźny spadek zdolności słyszenia dźwięków o wysokiej częstotliwości, choć zmiany nie mają większego znaczenia adaptacyjnego. Trudno rozstrzygnąć, w jakim stopniu są one wyrazem naturalnego przebiegu procesu starzenia się układu słuchu (np. postępującej degeneracji komórek włosowych w narządzie Corti'ego), a w jakim – konsekwencją wpływu środowiska i warunków życia współczesnych, zindustrializowanych społeczeństw, w których tak powszechne jest duże natężenie hałasu. Niektóre badania międzykulturowe wskazują na wolniejsze tempo spadku wydolności układu słuchu w społeczeństwach pierwotnych (Timiras 1972).

Zapach i smak. Przyjmuje się, że wrażliwość smakowa zaczyna się obniżać około 50 roku życia, co wiąże się z systematycznym zmniejszaniem się liczby kubków smakowych i spadkiem ich wydolności funkcjonalnej. Nie obserwuje się istotnych zmian rozwojowych w zakresie zmysłu węchu (zob. Czerniawska, Czerniawska-Far 2007). Należy podkreślić, że negatywne zmiany w dziedzinie funkcji czuciowych nie obniżają zdolności adaptacyjnych organizmu. W wieku średnim zmiany regresywne są jeszcze niewielkie i nie mają istotnych, praktycznych konsekwencji. Poza tym większość deficytów można z powodzeniem wyrównywać, stosując proste i skuteczne środki, takie jak okulary korekcyjne, aparaty słuchowe, dodawanie większej ilości przypraw do potraw w celu poprawienia ich walorów smakowych i zapachowych.

12.1.2. Funkcje psychomotoryczne

Większość badań wskazuje, że siła mięśni oraz koordynacja ruchowa obniżają się w trzeciej dekadzie życia o 10%, a spadek ten pogłębia się jeszcze w latach następnych (Papalia, Olds 1995). Jednak te zmiany, chociaż istotne w sensie statystycznym, nie mają poważniejszych konsekwencji dla psychomotorycznego funkcjonowania człowieka. Wiele osób, wbrew typowym i powszechnym wzorom biernego, statycznego spędzania wolnego czasu, dba o odpowiedni poziom własnej aktywności fizycznej i dzięki temu utrzymuje w wieku średnim kondycję fizyczną przeciętnego 20- czy 30-latka. Obecnie jesteśmy świadkami wzrostu świadomości znaczenia kultury fizycznej dla prawidłowego funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym, a zarazem konieczności przewartościowania poglądów na temat granic wydolności fizycznej w różnym wieku.

Wiele badań nad rozwojem psychomotorycznym człowieka dorosłego wskazuje na możliwość kompensacji deficytów w zakresie elementarnych sprawności psychomotorycznych. Przykładem mogą być znane badania Salthouse'a (1984), w których uczestniczyły 74 maszynistki reprezentujące przedział wieku od 19 do 72 lat. Okazało się, że wiek nie pozostawał w żadnym związku z poziomem kompetencji w pisaniu na maszynie. W pomiarze szybkości percepcyjno-motorycznej (polegającym na ocenie szybkości uderzania pojedynczych klawiszy) młodsze maszynistki wypadły lepiej niż starsze maszynistki. Natomiast w pomiarze liczby słów przepisywanych w pojedynczym akcie odczytywania fragmentu przepisywanego tekstu (*eye-hand span*), związek z wiekiem był dokładnie odwrotny, to znaczy starsze maszynistki przepisywały tekst, dzieląc go na większe całości. Okazuje się zatem, że starsze maszynistki kompensują spadek szybkości percepcyjno-motorycznej, stosując inną strategię pisania na maszynie, która polega na „wybieganiu dalej naprzód" w odczytywaniu przepisywanego tekstu. Badanie to potwierdza często obserwowany fakt, że pracownicy w wieku średnim, w porównaniu z młodszymi, bardzo często wykazują wyższy poziom kompetencji i sprawności w odniesieniu do złożonych sprawności psychomotorycznych, mimo niewątpliwych braków w zakresie elementarnych funkcji psychomotorycznych. Ludzie w wieku średnim kompensują te deficyty z nawiązką, odwołując się do większego doświadczenia oraz stosując efektywniejsze strategie działania.

12.1.3. Ogólny stan zdrowia

Stan zdrowia osób w wieku średnim jest na ogół dobry, aczkolwiek należy pamiętać o bardzo dużym zróżnicowaniu indywidualnym, u podstaw którego leżą czynniki demograficzne, środowiskowe czy kulturowe. Badania polskie dostarczają niejednoznacznych wskaźników zdrowotności ludzi w wieku średnim. Faktem jest, że umieralność mieszkańców Polski w ostatniej dekadzie wykazuje tendencję spadkową w większości grup wiekowych. Warto jednak zwrócić uwagę, że śmiertelność mężczyzn w grupie wiekowej 45–54 lata po roku 2003 wzrosła – jest obecnie wyższa niż w roku 2000 i wciąż znacznie wyższa (o prawie 1/4) niż w roku 1970. Zwraca uwagę również fakt, że we wszystkich grupach wiekowych umieralność w Polsce jest wyższa niż w krajach UE, zarówno w przypadku mężczyzn, jak i kobiet. Jednak największa różnica występuje wśród mężczyzn w wieku średnim, w którym umieralność w Polsce jest o około 2/3 wyższa niż w UE (Wojtyniak, Goryński 2008).

Mimo przeciętnie zadowalającego stanu zdrowia, obserwuje się jednak niekorzystne zmiany fizyczne, niewątpliwie obniżające zdolności adaptacyjne organizmu w wieku średnim. Należą do nich przede wszystkim: spadek ilości pompowanej przez serce krwi, obniżona sprawność nerek, zmniejszone wydzielanie hormonów oraz enzymów trawiących, słabsza przepona, w przypadku – mężczyzn przerost prostaty, spadek aktywności seksualnej. Te i inne zmiany sprawiają, że w średnim wieku wzrasta prawdopodobieństwo zachorowań. Typowe dla tego wieku są choroby układu krążenia, oddechowego, trawienia, choroby psychiczne, artretyzm i reumatyzm, zaburzenia

słuchu i wzroku itd. Na pierwszy plan wysuwa się choroba nadciśnieniowa, schorzenie bardzo powszechne w wysoko rozwiniętych społeczeństwach współczesnego świata i szczególnie niebezpieczne, ponieważ łączy się z ryzykiem zawału serca, który jest główną przyczyną śmierci w wieku średnim. W roku 2006 w Polsce choroby układu krążenia były odpowiedzialne za 45,6% wszystkich zgonów (Wojtyniak, Goryński 2008).

Zdrowie a płeć. Stosowane w badaniach demograficznych wskaźniki zdrowia wykazują istotny związek z płcią. U podstaw tego związku leżą zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczne. Niewątpliwie zjawiska związane z biologią organizmu kobiety – cyklem menstruacyjnym, ciążą, przekwitaniem – wpływają na owe wskaźniki. Wskaźniki te zależą również od czynników związanych ze społeczną koncepcją płci, trybem życia, wzorcami kulturowymi i środowiskowymi. Na przykład, badania pokazują, że kobiety łatwiej i szybciej dostrzegają u siebie symptomy choroby, przez co częściej korzystają z usług służby zdrowia (Nathanson, Lorenz 1982). Cykl menstruacyjny i ciąża sprawiają, że kobieta jest bardziej świadoma własnego ciała, jego funkcji i warunków jego sprawnego działania. Obowiązujące i podtrzymywane w społeczeństwie kobiece wzorce postaw wobec zdrowia wzmacniają jeszcze to podejście. Zauważono jednak, że status zawodowy kobiety ma wpływ na jej postawy wobec zdrowia – kobiety pracujące są mniej zaabsorbowane problemami własnego zdrowia, w związku z czym rzadziej korzystają z pomocy lekarza niż ich niepracujące koleżanki (Nathanson, Lorenz 1982).

Przekwitanie. Około 50 roku życia każda kobieta wchodzi w okres przekwitania. Proces ten jest związany z zatrzymaniem funkcji prokreacyjnych organizmu kobiety. Okres od mniej więcej 2 do 5 lat poprzedzający **przekwitanie** (menopauzę), w którym organizm kobiety podlega rozmaitym zmianom fizjologiczno-biologicznym, określa się mianem klimakterium. Do typowych objawów klimakterium należą np. niespodziewane fale gorąca przebiegające ciało, dysfunkcje układu moczowego, zmniejszone wydzielanie śluzu w pochwie utrudniające współżycie płciowe. Na skutek zmniejszonej produkcji żeńskiego hormonu płciowego – estrogenu – wzrasta prawdopodobieństwo pojawienia się osteoporozy, choroby układu kostnego, która sprawia, że kości stają się cieńsze i słabsze oraz są bardziej narażone na złamania czy innego rodzaju uszkodzenia.

Mimo braku wskaźników zmian fizjologiczno-biologicznych odpowiadających okresowi klimakterium u kobiet, u mężczyzn stwierdza się pewne symptomy odpowiadające okresowi klimakterium u kobiet. Mężczyźni w drugiej połowie wieku średniego wykazują zmniejszoną aktywność seksualną, wzrasta również w tym czasie prawdopodobieństwo pojawienia się impotencji. Mężczyźni częściej uskarżają się na depresję, uczucie zmęczenia, różne dolegliwości fizyczne. Wydaje się jednak, że – podobnie jak w przypadku kobiet – wszystkie te objawy są raczej konsekwencją presji czynników kulturowych i społecznych, sprawiających, że zbliżająca się starość, z wszelkimi jej oznakami, jest postrzegana jako zagrożenie i źródło dolegliwego stresu.

12.2. ROZWÓJ POZNAWCZY

Obecnie coraz powszechniej akceptowany jest pogląd, że wiek średni jest okresem nie tylko stabilizacji wcześniej osiągniętych możliwości poznawczych, ale wręcz ich rozwoju. Pogląd ten uzasadnia dorobek dominujących współcześnie podejść teoretyczno-badawczych: psychometrycznego, piagetowskiego, informatycznego oraz „ekspertywnego", w ramach których podejmuje się problem rozwoju poznania (Baltes 1998; Hoyer, Rybash, Roodin 1999; Berg, Sternberg 2003).

12.2.1. Inteligencja psychometryczna

Istnieje wiele empirycznych świadectw wskazujących, że inteligencja płynna ulega regresji w wieku dojrzałym. Na ich podstawie, Horn i Donaldson (1976, 1977) formułują tezę o ogólnej deterioracji sfery intelektualnej w tym okresie. Zdaniem Baltesa i Schaie'go (1976, 1977), sprawa jest jednak skomplikowana i nawet uznając tę tezę za wiarygodną, trudno stwierdzić, jaki jest rozmiar tej deterioracji, jakie ma ona konsekwencje praktyczne oraz w jakiej mierze te domniemane ubytki mogą być kompensowane. Schaie i Baltes zawsze podkreślali, że nie ma żadnych podstaw, aby przeceniać rolę inteligencji płynnej, szczególnie w wieku dojrzałym i senioralnym. Inteligencja jest kompleksem różnych jakościowo zdolności, z których raczej te zawarte w inteligencji skrystalizowanej przejmują główne funkcje adaptacyjne w wieku średnim i późnej dorosłości.

Najbardziej dobitnym potwierdzeniem słuszności tych wątpliwości był program badań sekwencyjnych SLS (*Seattle Longitudical Study*) zainicjowany i reali-

zowany przez Warnera Schaie'go przez z górą 20 lat, w których do pomiaru zmian inteligencji zastosowano Test Podstawowych Zdolności Umysłowych Thurstone'a (*Primary Mental Abilities Test* – PMA; Thurstone, Thurstone 1949). Rezultaty badań Schaie'go wskazują, że, aczkolwiek zmiany regresywne występują już w grupach badanych przed 60 rokiem życia, to ich wielkość, choć istotna statystycznie, ma jednak znaczenie praktycznie dopiero w przypadku grup osób, które przekroczyły 74 rok życia (Schaie 1983, 2005).

Wkładem Schaie'go w dziedzinę badań nad rozwojem inteligencji było stwierdzenie niedocenianego dotychczas wpływu czynnika generacyjnego na wielkość obserwowanych zmian. Okazało się, że generacje urodzone przed I wojną światową wyraźnie ustępują generacjom urodzonym później pod względem wykonania wszystkich podtestów testu PMA, za wyjątkiem podtestu „Płynności słownej" (w tym przypadku trend generacyjny był odwrotny). Schaie podkreśla, że wszelkie różnice związane z wiekiem stwierdzane w badaniach poprzecznych są efektem przede wszystkim wpływu czynnika generacyjnego, który w badaniach poprzecznych pozostaje poza kontrolą.

Szukając źródeł i przyczyn interindywidualnego zróżnicowania zmian intraindywidualnych, Schaie dokonał analizy porównawczej wyników w teście PMA i informacji o charakterze kwestionariuszowym, dotyczących charakterystyk środowiskowych, demograficznych i zdrowotnych badanych osób. Analizy te wykazały, że za owo zróżnicowanie mogą być odpowiedzialne różne czynniki. Po pierwsze, mogą to być np. choroby naczyniowo-sercowe. Po drugie, korzystne środowisko, bogate w bodźce stymulujące aktywność intelektualną, które koreluje z utrzymaniem wysokiego poziomu funkcji intelektualnych aż do późnej starości. Po trzecie, wysokie wskaźniki tzw. plastyczności osobowości, stwierdzane w teście „Sztywności zachowania" (*Test of Behavioral Rigidity*), które także korelują z utrzymywaniem wysokiego poziomu funkcji intelektualnych do późnej starości (Schaie 1983, 2005).

12.2.2. Osobiste teorie inteligencji

Czołowy przedstawiciel podejścia informatycznego, Sternberg (1983, 1985), autor triarchicznej teorii inteligencji, stwierdza, że nie można zrozumieć natury inteligencji bez uwzględnienia kontekstu jej przejawiania się. Tego rodzaju kontekstualizm zakłada, że w kolejnych okresach życia człowieka zmienia się natura inteligencji, ponieważ zmienia się specyficzny kontekst jej funkcjonowania, w postaci charakterystycznych dla danego okresu zadań rozwojowych (Havighurst 1972, 1973; Levinson 1978; Sternberg 1983; Brubaker 1986).

W ujęciu Sternberga, środowisko stanowiące kontekst dla inteligencji jest specyficzne nie tylko dla określonych społeczności czy kultur, ale również dla różnych generacji czy też grup wiekowych w ich obrębie. Sytuacje i problemy, które rozwiązuje człowiek stary, w sposób zasadniczy różnią się od tych, które rozwiązuje człowiek w wieku średnim. Te z kolei są inne niż w okresie dorastania. Ponieważ zmienia się charakter zadań, szczególnie tych najważniejszych dla biegu życia człowieka, to zmieniać się wraz z wiekiem powinna również natura jego inteligencji (Berg, Sternberg 1985).

Pewną próbą wyjaśnienia tej kwestii były badania nad tzw. osobistymi teoriami inteligencji (Sternberg 1985; Berg, Sternberg 1992). W pierwszej części badania grupę osób w przedziale wieku od 20 do 83 lat poproszono o sporządzenie listy zachowań charakteryzujących wybitnie inteligentną oraz nieinteligentną jednostkę w wieku 30, 50 i 70 lat. W drugiej części badania, listę wybranych zachowań jednostki wybitnie inteligentnej przedstawiono trzem nowym grupom osób badanych; „młodym", „w średnim wieku" i „starym", z prośbą o określenie, na ile prawdopodobne jest pojawienie się tych zachowań w przypadku jednostki przeciętnie i wybitnie inteligentnej w wieku 30, 50 i 70 lat. Następnie oceny dla tych trzech poziomów wieku zostały poddane analizie czynnikowej. Dla 30-latków wyodrębniono trzy zasadnicze czynniki: rozwiązywanie nieznanych (nowych) problemów, inteligencja skrystalizowana oraz rozwiązywanie problemów codziennych. W przypadku 50-latków wyodrębnione zostały następujące czynniki: rozwiązywanie nowych problemów, rozwiązywanie problemów codziennych oraz kompetencja społeczna. Dla 70-latków wyodrębniono takie czynniki jak: konglomerat inteligencji płynnej i skrystalizowanej, rozwiązywanie problemów codziennych oraz poznawcze zaangażowanie. Wydaje się, że podstawowe kategorie zachowań wyrażające inteligencję pozostają w ciągu życia niezmienne. Tym jednak, co się zmienia, jest waga przypisywana poszczególnym ich rodzajom, w odniesieniu do trzech porównywanych poziomów wieku. Okazało się, że umiejętność rozwiązywania problemów codziennych była spostrzegana jako bardziej różnicująca osobę wybitnie inteligentną od przeciętnie inteligentnej w przypadku 50- i 70-latków niż 30-latków. Co więcej, prawidłowość ta była tym wyraźniejsza, im wyższy był wiek osób badanych. Wyniki te wskazują, że

od wieku średniego wzrasta rola takich zdolności intelektualnych, które mają szczególne znaczenie w rozwiązywaniu problemów praktycznych, codziennych. Obniża się natomiast znaczenie zdolności, które są wyrazem inteligencji płynnej. Wyniki te pozostają w zgodzie z faktem szybszego obniżania się poziomu wykonania w testach mierzących inteligencję płynną, w porównaniu z tymi, które mierzą inteligencję skrystalizowaną. W tym sensie potwierdzają one także model dwóch procesów odpowiedzialnych za rozwój inteligencji człowieka (Baltes, Dittmann-Kohli, Dixon 1984; Baltes, Lindenberger, Staudinger 2006).

12.2.3. Myślenie postformalne

Nurt neo- i postpiagetowski wskazał na aspekt rozwoju poznawczego w dorosłości, który jest ważny dla zrozumienia natury przemian, jakim podlegają kompetencje poznawcze człowieka w wieku średnim, mianowicie na specyfikę i odrębność zadań oraz problemów, wobec których staje człowiek dorosły (Commons, Richards, Armon 1984). Są to problemy natury społecznej, z istoty swej nieokreślone, z mnogością wchodzących w grę zmiennych, charakteryzujące się wielością równie dobrych i poprawnych rozwiązań. Okazuje się, że myślenie formalne w obliczu takich problemów zawodzi. W większej mierze odpowiada ono rzeczywistości ujmowanej raczej statycznie niż dynamicznie, w której rządzą prawa mechaniki, a nie dialektyki. Wiąże się z tym druga cecha rozwoju poznawczego w dorosłości, na którą zwraca uwagę nurt neo- i postpiagetowski. Jest nią relatywny i zależny od kontekstu charakter wiedzy o rzeczywistości (Perry 1970; Sinnott 1984, 1998). Rzeczywistość dostarcza często sprzecznych informacji, w związku z czym cechą postformalnych stylów myślenia i wiedzy człowieka dorosłego jest umiejętność relatywistycznego ujmowania zjawisk oraz dialektycznego przekraczania owych sprzeczności i paradoksów (Riegel 1973; Basseches 1984; Kramer 1987, 1989; zob. także podrozdz. 11.5).

W nurcie neo- i postpiagetowskim zwraca się również uwagę na znaczenie osobowości (a ściślej rzecz biorąc struktury Ja) w rozwoju inteligencji. Zdaniem niektórych autorów, inteligencja przyjmuje w dorosłości postać, w której naturalnym czynnikiem regulacji staje się Ja – integrujące i koordynujące. Dzięki temu, możliwe staje się przekroczenie relatywizmu perspektyw widzenia rzeczywistości, które oferuje intelekt (Perry 1970; Edelstein, Noam 1982; Labouvie-Vief 1984).

12.2.4. Wiedza „ekspertywna"

W ramach badań nad ekspertywnością (*expertise*), kluczem do zrozumienia rozwoju poznawczego w dorosłości czyni się analizę procesu kształtowania się i rozwoju specyficznych treściowo dymensji wiedzy. Są one podstawą osiągania wysokich poziomów wydolności w rozmaitych dziedzinach aktywności człowieka (Chi, Rees 1983; Charness 1989; Ericsson, Smith 1991). Model rozwoju ekspertywności pozwala zrozumieć brak zdecydowanego obniżania się poziomu wydolności w zakresie podstawowych procesów przetwarzania informacji, jeśli dotyczą one treści będących przedmiotem wiedzy ekspertywnej. Pozwala także wyjaśnić wiele mechanizmów kompensujących niewątpliwe ubytki sfery intelektualnej (Charness, Bosman 1990; Hoyer 1985; Hoyer, Rybash, Roodin 1999).

Mądrość. Model rozwoju wiedzy ekspertywnej jest szczególnie interesujący jako podstawa teoretyczna badań nad mądrością (Pietrasiński 2001; Baltes, Glück, Kunzmann 2004). Stanowi o tym przede wszystkim podkreślanie roli funkcjonalno-pragmatycznych aspektów wysokich kompetencji intelektualnych, będących podstawą ekspertywności w określonej dziedzinie. Akcentowanie tych aspektów jest zbieżne z upatrywaniem w mądrości cech, które umożliwiają rozwiązywanie problemów i zadań typowych dla dorosłości i starości. W modelach ekspertywności podkreśla się znaczenie wielości i różnorodności doświadczeń, praktyki i swoistego treningu stanowiącego podstawę perfekcji. Jest rzeczą oczywistą, że taki trening wymaga czasu. Stwierdzenie tego faktu daje się doskonale pogodzić z powszechnym odczuciem, że mądrość jest domeną późnej dorosłości i starości. Okresy te na pewno można utożsamić z największym nagromadzeniem doświadczenia w rozwiązywaniu problemów i zadań, wobec których mądrość mogłaby znaleźć zastosowanie. Z modeli oferowanych przez badania nad ekspertywnością, mądrość wyłania się jako ekspertywność w rozwiązywaniu problemów związanych z pragmatyką życia. Jej podstawą jest wielość doświadczeń w rozwiązywaniu tego typu problemów. Doświadczenia te tworzą określony treściowo system wiedzy faktualnej i proceduralnej. Wraz z wiekiem podlega on rozbudowie i przekształceniom, wykazując w późnych okresach życia, w przypadku niektórych osób, cechy ekspertywności. Ilość doświadczeń niewątpliwie dodatnio koreluje z wiekiem, niemniej jednak – jak się wydaje – nie jest warunkiem wystarczającym dla osiągnięcia poziomu ekspertywności (Pietrasiński 1960, 2001).

Blok rozszerzający 12.1. **Model „kapsułacji" jako próba integracji różnych teoretyczno-badawczych ujęć rozwoju poznawczego człowieka dorosłego**

W literaturze poświęconej zagadnieniom rozwoju poznawczego w dorosłości dominują obecnie modele rozwoju inteligencji, które reprezentują podejście kontekstualistyczne, funkcjonalistyczne oraz odwołują się do teorii czynności. Przykładem tego rodzaju ujęcia jest teoria „kapsułacji" Hoyera, Rybasha i Roodina (1999). Ich zdaniem system poznawczy tworzą trzy wymiary: przetwarzania informacji, wiedzy i myślenia. Te trzy wymiary są zazwyczaj badane i opisywane osobno. Wymiar przetwarzania informacji wzbudził największe zainteresowanie u przedstawicieli podejścia informatycznego i psychometrycznego. Przedmiotem ich zainteresowania były procesy umożliwiające odbiór, zapamiętywanie i „odpamiętywanie" (tzn. wydobywanie z pamięci, odtwarzanie, zapominanie itp.) informacji. Badania realizowane w ramach tych nurtów informowały o regresywnych zmianach w inteligencji dorosłych. Przedstawiciele kierunku genetyczno-epistemologicznego (neo- i postpiagetowskiego) swą uwagę koncentrowali na rozwoju specyficznych dla dorosłości stylów myślenia. Doniesienia z ich badań wskazywały na możliwość progresywnych zmian w dorosłości. Wymiar wiedzy stał się przedmiotem dociekań przedstawicieli nauki poznawczej (*cognitive science*) i zapoczątkował nurt badań nad ekspertywnością. Ich zdaniem, dorosłość znamionują zmiany w kierunku kształtowania się coraz bogatszej, specyficznej treściowo, często intuicyjnej wiedzy, będącej podstawą ekspertywności. Model „kapsułacji" ujmuje system poznawczy człowieka w sposób całościowy oraz zintegrowany, uwzględniając wymienione trzy wymiary. Istotą rozwoju poznawczego w dorosłości jest jego specjalizacja. Wyraża się ona w kształtowaniu się specyficznych treściowo systemów wiedzy oraz podtrzymywaniu, a nawet podwyższaniu poziomu wydolności procesów przetwarzania informacji, ale tylko w kontekstach zgodnych z treścią owych systemów wiedzy. Wiedza staje się wskutek tego bardziej zróżnicowana wewnętrznie, zautomatyzowana oraz intuicyjna. Zdaniem Hoyera, Rybasha i Roodina, fakt obniżania się poziomu wydolności procesów przetwarzania informacji, stwierdzany w badaniach psychometrycznych oraz wywodzących się z nurtu informatycznego, jest przeceniany. Badane procesy mają niewielkie znaczenie przystosowawcze, gdyż zazwyczaj dotyczą dziedzin wiedzy, które nie mają charakteru ekspertywnego. Inaczej mówiąc, są to procesy, które nie znalazły się w „kapsule" wiedzy ekspertywnej. Hoyer, Rybash i Roodin dodają, że opanowywanie informacji nowych, których nie można odnieść do już ukształtowanych systemów wiedzy, w miarę upływu lat przychodzi coraz trudniej. Jest to domena raczej wcześniejszych okresów rozwojowych. Brak ten może być jednak kompensowany ekspertywnością w ramach wybranych systemów wiedzy oraz kształtującą się w dorosłości postformalną perspektywą, w jakiej ta wiedza jest ujmowana. Autorzy modelu „kapsułacji" do cech tej perspektywy zaliczają relatywistyczny, dialektyczny oraz otwarty stosunek do własnej wiedzy. Tego rodzaju perspektywa epistemiczna umożliwia: (1) rozwiązywanie słabo zdefiniowanych, otwartych problemów życia codziennego; (2) dostrzeganie nowych problemów oraz różnych możliwości ich rozwiązania; (3) twórczość w ramach dziedzin wiedzy mających cechy ekspertywności.

12.3. ROZWÓJ EMOCJONALNY I SPOŁECZNY

12.3.1. Kryzys wieku średniego

Określenie „kryzys wieku średniego" zostało użyte po raz pierwszy przez Jaquesa (1965, 1993) na oznaczenie momentu, w którym ludzie uświadamiają sobie realność własnej śmierci i w którym następują zmiany w subiektywnej perspektywie czasu (czas przyszłości jest odczuwany jako krótszy w zestawieniu z czasem przeszłości). Przyjmuje się, że kryzys wieku średniego zakłada obawy o przyszłość, nieumiejętność cieszenia się czasem wolnym, przekonanie o pogarszającym się zdrowiu, negatywną ocenę pożycia małżeńskiego oraz pracy, stres związany z koniecznością opieki nad starzejącymi się rodzicami (Shek 1996).

Według Levinsona (1978), istotnym problemem ludzi w okresie wczesnej dorosłości jest obarczona niepokojem i niepewnością perspektywa wkroczenia w drugą połowę życia, jakie czeka ich w wieku średnim. Dla wielu osób oznacza ono kryzys. Przejście w wiek średni może być wprawdzie względnie łagodne, lecz gdy cechuje się istotnymi zaburzeniami autopercepcji, samooceny, poczucia sensu życia czy nawet zachowania – należy mówić o kryzysie wieku średniego. W badaniach Levinsona zdecydowana większość badanych mężczyzn określała ten okres we własnym życiu jako kryzysowy (Levinson 1978). W innych badaniach (Tamir 1987) odsetek badanych deklarujących kryzysowy charakter wieku średniego był zdecydowanie mniejszy, niemniej jednak pośrednie miary stanu psychicznego badanych (np. testy projekcyjne czy symptomy fizjologiczno-somatyczne) wskazywały

często na stany depresyjne, obniżoną samoocenę, zaburzenia somatyczne itd.

Shek (1996) przebadał 1501 osób dorosłych w wieku 30 do 60 lat narodowości chińskiej 15-punktową Skalą Kryzysu Wieku Średniego (Mid-Life Crisis Scale). Badanie pokazało, że chociaż część badanych nie była zadowolona ze swego życia zawodowego i osobistych osiągnięć, to zdecydowana większość nie określała swego stanu jako kryzysowy. Badanie to, jak i wiele wcześniejszych (McCrae, Costa 1990) nie potwierdziło normatywnego charakteru tego zjawiska.

Ciekawą propozycję systematyzacji sposobów rozwiązywania kryzysu wieku średniego przedstawił w swojej monografii Oleś (2000). Wyróżnił on dwa podstawowe wymiary, wedle których można zidentyfikować cztery zasadnicze typy rozwiązywania kryzysu wieku średniego. Te wymiary można wyrazić w postaci opozycji **ciągłość– zmiana** oraz **refleksja–działanie**. Analizując biografie znamienitych postaci reprezentujących świat nauki, literatury i sztuki, które w rozmaity sposób rozwiązywały kryzys wieku średniego, Oleś charakteryzuje te cztery „idealne" typy:

1) bezrefleksyjne działanie oraz ewolucyjny charakter wprowadzanych w życiu zmian;
2) bezrefleksyjne działanie i towarzysząca mu zasadnicza, dramatyczna zmiana sytuacji życiowej;
3) refleksja (wyczerpująca i dogłębna), prowadząca do wprowadzenia jednoznacznej i zasadniczej zmiany w sytuacji życiowej;
4) refleksja (wyczerpująca i dogłębna), której efektem jest stopniowe i ewolucyjne wprowadzanie zmian w sytuacji życiowej.

Oczywiście, owe cztery typy mają charakter wzorcowy, a większość osób, które przeżywają kryzys wieku średniego, reprezentuje typy mieszane (Oleś 2000).

12.3.2. Rozwój uczestnictwa w pracy zawodowej

Charakteryzując rozwój człowieka w wieku średnim z punktu widzenia kariery zawodowej, najczęściej zwraca się uwagę na pozytywne aspekty tego okresu życia. Zazwyczaj pozycja zawodowa jest w tym czasie optymalna, a wyraża to osiągnięty status materialny, sytuacja finansowa, zakres sprawowanej władzy, autorytet oraz satysfakcja z wykonywanej pracy. Człowiek czerpie ze swojej pozycji zawodowej najwięcej korzyści osobistych, a zarazem w największym stopniu dzieli się swoim doświadczeniem i wiedzą z innymi. Badania potwierdzają, że wiek średni jest okresem najważniejszych osiągnięć zawodowych; dotyczy to nie tylko artystów i naukowców, ale również ludzi prowadzących prywatne przedsiębiorstwa, urzędników państwowych, rzemieślników itd. (Papalia, Olds 1995).

Niektórzy badacze zwracają uwagę, że wiek średni może oznaczać istotny kryzys w rozwoju kariery zawodowej (Levinson 1986; Vaillant 1977). U podstaw kryzysu najczęściej leży rozbieżność między oczekiwaniami wobec pracy zawodowej a tym, w jakim stopniu wykonywana praca je spełnia. Kryzys znajduje często swój wyraz w decyzji o zmianie pracy czy nawet zawodu albo w syndromie wypalenia zawodowego (*burnout*).

Stres w pracy. Badania potwierdzają, że zadowolenie z wykonywanej pracy wyraźnie koreluje z długością życia, a więc jest podstawą zadowolenia z życia w ogóle (Holt 1993). Niestety, istnieje wiele czynników i okoliczności, które stanowią przyczyny braku satysfakcji z pracy, a tym samym są źródłem dolegliwego stresu fizycznego i emocjonalnego. Do czynników tych należą np.: niska płaca, brak awansu, zbytnie przeciążenie pracą, brak istotnego wpływu na charakter wykonywanej pracy, małe urozmaicenie wykonywanych w pracy działań itd. Niektóre badania pokazują, że najczęstszymi pacjentami ośrodków pomocy medycznej i psychologicznej są osoby o niskim statusie zawodowym, które nie mają wpływu na charakter i warunki pracy, którą wykonują (Holt 1993).

Szczególnym przypadkiem stresu związanego z wykonywaną pracą jest syndrom tzw. **wypalenia zawodowego**. Cechuje go wyczerpanie emocjonalne oraz poczucie utraty możliwości wykonywania zawodu w sposób efektywny i zaangażowany. W badaniach prowadzonych pod kierunkiem Maslach (Maslach, Jackson 1985) udział brały osoby reprezentujące zawody szczególnie narażone na długotrwały stres związany z koniecznością utrzymywania bliskich i intensywnych kontaktów z innymi ludźmi, wymagających długotrwałego emocjonalnego zaangażowania. Byli to nauczyciele i wychowawcy, lekarze i pielęgniarki, pracownicy społeczni, pracownicy służb więziennych, psychologowie, prawnicy itd. Badania wykazały, że długotrwały stres prowadzi stopniowo do wystąpienia objawów **wypalenia**, takich jak zmęczenie, bezsenność, bóle głowy, brzucha, nadużywanie alkoholu. W świetle uzyskanych wyników, Maslach wyróżniła trzy fazy wypalenia zawodowego:

fazę wyczerpania emocjonalnego, fazę depersonalizacji oraz fazę braku poczucia własnych osiągnięć. Syndrom wypalenia zawodowego był szczególnie częsty u osób bardzo mocno zaangażowanych w wykonywaną pracę, które boleśnie przeżywały brak możliwości pomocy ludziom, z którymi spotykały się w pracy (Maslach, Jackson 1985).

W polskich badaniach nad wypaleniem zawodowym nauczycieli (Sęk 1991) stwierdzono, że najistotniejszą jego przyczyną jest uogólnione doświadczenie niepowodzenia w radzeniu sobie ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu. To nie długotrwały stres jako taki jest przyczyną wypalenia zawodowego, ale brak umiejętności radzenia sobie z nim. Autorka dzieli objawy wypalenia zawodowego na trzy grupy: psychiczne i fizyczne wyczerpanie, dystans emocjonalny wobec pracy oraz utrata satysfakcji zawodowej. Z kolei z badań Golińskiej i Świętochowskiego (1998) wynika, że istotne w rozwoju syndromu wypalenia zawodowego są czynniki indywidualne – takie jak temperament, potrzeba osiągnięć i poczucie kontroli, oraz czynniki środowiskowe – np. wsparcie ze strony przełożonych.

Utrata pracy. Jednym z najważniejszych czynników wywołujących stres w wieku średnim jest utrata pracy. Sytuacja ta często staje się źródłem różnych zaburzeń zachowania, problemów zdrowotnych czy też dysfunkcji w rodzinie bezrobotnego. Istotną rolę odgrywają czynniki finansowe, ale jeszcze ważniejsze – jak się wydaje – są psychologiczne konsekwencje utraty pracy, takie jak zaniżona samoocena i zaniżone poczucie własnej wartości bezrobotnego. Sytuacja utraty pracy jest szczególnie trudna dla mężczyzn, w przypadku których praca jest istotną składową poczucia tożsamości oraz koncepcji roli mężczyzny jako odpowiedzialnego za własną rodzinę i zapewnienie jej środków do życia (Voydanoff 1983).

Z badań nad sposobami radzenia sobie z bezrobociem wynika, że łagodzącą okoliczność stanowią dodatkowe źródła zarobkowania. Ludzie, którzy posiadają takie źródła, lepiej radzą sobie ze stresem. Duże znaczenie ma także wsparcie ze strony rodziny lub przyjaciół. Równie ważnym – jeśli nie ważniejszym – czynnikiem określającym sposób radzenia sobie z własnym bezrobociem jest indywidualna interpretacja tej sytuacji. Okazuje się, że ludzie, którzy są w stanie dostrzec w niej okazję do zmiany zainteresowań, zdobycia nowych doświadczeń i kwalifikacji, zdecydowanie częściej rozwiązują problem własnego bezrobocia (Papalia, Olds 1995). Wyniki badań Manek wskazują z kolei na to, że istotny wpływ na sposób radzenia sobie ze stresem związanym z utratą pracy ma poziom rozwoju psychospołecznego jednostki (Manek 1993).

12.3.3. Aktywność społeczna w rodzinie

Fazy życia rodzinnego w wieku średnim. Wielu badaczy zgadza się, że wiek średni znamionuje wejście w kolejną fazę rozwoju rodziny (Bakiera 2003; zob. także rozdz. 17). W tym czasie istotnej zmianie ulega rola rodziców wobec ich dorastających dzieci. Zmianę tę wymusza przede wszystkim coraz bardziej realistyczny, a niekiedy krytyczny stosunek dzieci do własnych rodziców. Autorytet rodziców przestaje być jedynym punktem odniesienia dla pytań, problemów i niepokojów, jakie przeżywają dzieci. Wielu rodziców nie przewartościowuje koncepcji własnej roli wobec dorastających dzieci, co często staje się podstawowym źródłem kryzysu. Podstawowym zadaniem, przed jakim stoją rodzice, jest w takiej sytuacji zaakceptowanie zwiększonej potrzeby autonomii, eksplorowania świata i niezależności dorastających dzieci, a jednocześnie zaspokajanie w dalszym ciągu obecnej u dzieci potrzeby pomocy i wsparcia. Jest to podstawowy warunek w miarę łagodnego przejścia przez trudny okres ułożenia sobie na nowych zasadach stosunków z dorastającymi dziećmi. Ta faza w rozwoju rodziny jest trudna dla rodziców także z tego względu, że oni sami wchodzą w trudny okres własnego rozwoju, który często określa się jako **kryzys wieku średniego**. Czasami zdarza się wręcz, że rodzice, obserwując proces wchodzenia w dorosłość własnych dzieci, paradoksalnie przeżywają na nowo dylematy i rozterki z okresu własnego dorastania.

Na wiek średni rodziców przypada jeszcze jedna faza w rozwoju rodziny, którą czasami określa się jako fazę **opuszczonego gniazda**. Obecnie dzieci opuszczają dom, gdy rodzice mają przed sobą jeszcze prawie dwudziestoletni okres aktywności zawodowej[1]. Często sytuacja ta jest bardzo trudna dla rodziców, którzy starają się za wszelką cenę odroczyć moment „odejścia" dzieci, wyrządzając im tym samym krzywdę. Czasem pozostają z uczuciem pustki i smutku, gdy ich usiłowania nie przynoszą rezultatu, a oni sami nie potrafią pogodzić się z faktem odejścia dzieci z domu. Takie reakcje, jak pokazują badania i prak-

[1] Jeszcze niedawno nie było podstaw do wyróżniania tej fazy w rozwoju rodziny, ponieważ – w związku z wyższymi wskaźnikami przyrostu naturalnego oraz krótszą niż obecnie przeciętną długością życia ludzi – rodzice zajmowali się wychowaniem i opieką nad dziećmi prawie do końca swojego życia.

tyka terapeutyczna, są częstsze u kobiet niż u mężczyzn. Kobiety w większej mierze zaangażowane są w wychowanie dzieci oraz w większym stopniu utożsamiają się z rolą rodzinną. Należy jednak zaznaczyć, że większość kobiet spostrzega sytuację opuszczenia domu przez dzieci jako swego rodzaju wyzwolenie i okazję do zaangażowania się w bardziej atrakcyjne i rozwijające działania (Barnett 1985). Syndrom „opuszczonego gniazda" występuje czasami także u ojców, szczególnie tych, którzy czynią sobie wyrzuty, że nie spędzali więcej czasu z dziećmi, gdy były małe (Rubin 1979).

Opieka nad starzejącymi się rodzicami. W wieku średnim zmieniają się również stosunki z własnymi starzejącymi się rodzicami. Nie mają one charakteru stałego i często odzwierciedlają złożoną historię wzajemnych relacji. W tym wieku, niekiedy po raz pierwszy, spostrzega się własnych rodziców w sposób bardziej realistyczny, z większą tolerancją dla ich wad i słabości, jako osoby, które w większym stopniu oczekują wsparcia i pomocy, niż są w stanie same go udzielić. Utrata zdrowia fizycznego lub samowystarczalności finansowej rodziców często prowadzi do konieczności wzięcia za nich całkowitej odpowiedzialności. Czasami dochodzi wtedy do kolizji między interesami i potrzebami wymagających opieki rodziców oraz współmałżonka i dzieci u progu dorosłości. Większość badań pokazuje, że mimo dużego prawdopodobieństwa powstania tego rodzaju trudnych sytuacji i konieczności dokonywania wyborów, obustronne więzi stają się w tym okresie coraz silniejsze (Cicirelli 1977; Cantor 1983). Badania wskazują również, że opieka dzieci nad starzejącymi się rodzicami częściej dyktowana jest miłością i troską niż poczuciem obowiązku. W tym drugim przypadku dzieci częściej żywią negatywne uczucia do rodziców (Robinson, Thurnher 1979). Warto zaznaczyć, że klimat emocjonalny, jaki stwarzają dzieci, zależy w pewnej mierze od stanu zdrowia rodziców – gdy jest on zły, dzieci częściej żywią uczucia negatywne.

Istnieją różnice płci w zakresie sprawowania opieki przez dzieci nad starzejącymi się rodzicami, którzy wykazują dysfunkcje fizyczne i psychiczne. Zdecydowanie częściej podejmują się tej roli córki niż synowie (Coward, Dwyer 1990). Badanie przeprowadzone przez Himesa, Jordana i Farkas (1996) rzuca nieco światła na cechy i predyspozycje kobiet, które podejmują się opieki nad chorymi rodzicami. Okazało się, że częściej są to kobiety zamężne, w dobrym zdrowiu i posiadające własne dzieci w wieku od 5 do 18 lat. Częściej również są to kobiety, które posiadają tylko jednego rodzica oraz te, które mieszkają bliżej rodzica(ów). Takie czynniki jak posiadanie rodzeństwa czy status zawodowy kobiet nie miały istotnego znaczenia.

12.4. ROZWÓJ OSOBOWOŚCI

Każda próba zrozumienia zmian rozwojowych, jakim podlega osobowość człowieka w wieku średnim, napotyka na trudności związane z wielością proponowanych ujęć teoretyczno-badawczych. Badania prowadzone w ich obszarze są często nieporównywalne, by nie powiedzieć: sprzeczne. W ostatnim czasie pojawiły się jednak propozycje ich integrującego ujęcia.

Na przykład, Baltes (Baltes, Lindenberger, Staudinger 1998) stoi na stanowisku, że można wyróżnić trzy perspektywy ujęcia problematyki osobowości. Pierwsza jest charakterystyczna dla koncepcji, które ujmują ją w kategoriach stałych dyspozycji behawioralnych lub cech (teorie strukturalne typów, cech osobowości). Druga koncentruje się na zagadnieniu Ja, a dokładniej mówiąc – jego obrazu(ów), koncepcji własnej tożsamości. Istotą trzeciej jest podkreślanie znaczenia regulacyjnych (planująco-kontrolujących) funkcji osobowości, a ściślej – struktury Ja.

Podobny podział proponuje McAdams (1996), a na gruncie psychologii polskiej Oleś (2002)[2]. Próbując zintegrować rozmaite stanowiska teoretyczne, zakładają oni, że można je odnosić do trzech zasadniczych poziomów analizy osobowości. Najbardziej podstawowy poziom dotyczy stałych predyspozycji do zachowywania się w określony sposób; kolejny poziom reprezentują dążenia, cele i wartości, a więc motywy, instrumenty regulacji zachowania; a ostatni – narracyjna w swym charakterze koncepcja samego siebie. McCrae (1996) również opowiada się za takim trójpodziałem, chociaż wyraża go w innych kategoriach: cech, stylu adaptacji oraz koncepcji samego siebie.

12.4.1. Modele stabilności

Przegląd badań reprezentujących trzy wymienione tu perspektywy pozwala dostrzec, że obraz zmian, jakim podlega osobowość, nie jest spójny. Psychometryczne badania nad osobowością prowadzone w obszarze strukturalnych teorii cech wskazują na

[2] Rozwinięcie tego ujęcia znajdzie Czytelnik w książce Piotra Olesia *Psychologia człowieka dorosłego* (w druku).

stabilność osobowości, nie tylko w wieku średnim, ale w zasadzie w pełnym cyklu życia, począwszy od okresu późnego dzieciństwa. Z kolei badania reprezentujące pozostałe dwa podejścia sugerują, iż osobowość człowieka dorosłego podlega zasadniczym zmianom – w przeważającej mierze rozwojowym.

Interesującą próbę przeglądu badań opartych na koncepcji Wielkiej Piątki (*Big Five*), obecnie jednej z najbardziej popularnych koncepcji reprezentujących podejście teorii cech, przedstawili Costa i McCrae (Costa, McCrae 1994b; McCrae, Costa 1997) oraz Conley (1985) i Kogan (1990). Wszyscy oni są zgodni co do tego, że osobowość człowieka dorosłego (a więc również człowieka w wieku średnim) nie podlega istotnym zmianom rozwojowym. W badaniach stwierdza się więcej przejawów stabilności i ciągłości niż wzrostu czy spadku. Jednak pytanie o rozmiary stabilności osobowości przekłada się na co najmniej cztery możliwe sposoby określania stabilności w sensie statystycznym (Nesselroade 1990, 1991). Po pierwsze, analiza stabilności może się sprowadzać do oceny istotności związanych z wiekiem różnic między przeciętnymi poziomami nasilenia określonych cech (czynników osobowości). Po drugie, przedmiotem oceny stabilności mogą być określane w badaniach podłużnych i (lub) sekwencyjnych różnice międzyosobnicze. Po trzecie, ocenę stabilności osobowości można sprowadzić do oceny stałości kowariancji (stabilności strukturalnej założonych w badaniu czynników, cech osobowości)[3].

Stabilność miar przeciętnych. Większość badań dotyczących stabilności cech miało charakter badań poprzecznych, obejmujących pełny dorosły okres życia człowieka. Wynika z nich, że współczynniki korelacji między pięcioma czynnikami osobowości zakładanymi w teorii Wielkiej Piątki a wiekiem, chociaż istotne statystycznie, nie są duże, wahając się od -0,2 do 0,2. Ten związek wyjaśnia zaledwie 3% ogólnej wariancji wyników. Niewielkie różnice sugerują, że wraz z wiekiem ludzie stają się bardziej zrównoważeni emocjonalnie (mniej neurotyczni), bardziej ugodowi i sumienni oraz mniej otwarci na nowe doświadczenia oraz innych (mniej ekstrawertywni). Mając na uwadze poprzeczny charakter tych badań, można podejrzewać, że ta i tak niewielka wyjaśniana część ogólnej wariancji wyników obejmuje istotny wpływ nie tylko wieku, ale także różnic generacyjnych.

Stabilność różnic międzyosobniczych. Badania nad stabilnością osobowości, w których ocenie podlegały różnice interindywidualne, stanowiły zasadniczy przedmiot zainteresowania Costy i McCrae, którzy w swojej metaanalizie zestawili i porównali wyniki większości opisanych w literaturze przedmiotu badań podłużnych nad rozwojem osobowości (Costa, McCrae 1992, 1994b, 1997). Należy podkreślić, że plan badań podłużnych (sekwencyjnych) jest jedynym możliwym dla oceny zmian związanych z wiekiem oraz interindywidualnych różnic w obrębie tych zmian. Plan badań poprzecznych nie pozwala określić stabilności/ciągłości różnic interindywidalnych, przedmiotem bowiem oceny mogą być jedynie grupy niezależne. Rozpiętość wieku życia uwzględniana w tych badaniach wahała się od 6 do 30 lat. Okazało się, że wielkość wskaźników stabilności różnic interindywidualnych zależy od rozpiętości wieku uwzględnionej w badaniu – wskaźniki były tym wyższe, im mniejsza była rozpiętość wieku badanych. Na przykład, dla rozpiętości wieku równej 6 lat wskaźniki wahały się w granicach 0,79–0,83. Z kolei dla rozpiętości wieku 30 lat – wynosiły 0,56–0,65. Można więc przyjąć, że w około 6 na 10 przypadków zróżnicowanie interindywidualne zmian intraindywidualnych wykazuje stabilność, a w pozostałych 4 – zmienność. Oznacza to, że 3 z 5 osób nie zmieniają swojego miejsca w populacji, biorąc pod uwagę względne (tzn. w odniesieniu do własnej grupy wieku) nasilenie określonej cechy osobowości. Takie właśnie stanowisko prezentują Costa i McCrae. Jednak najczęściej przyjmuje się bardziej bezpieczne szacunki wskazujące na przeciętnie 50% wskaźniku stabilności tych różnic (Baltes, Lindenberger, Staudinger 1998). Należy jednak zwrócić uwagę na brak kontroli wzrostu homogeniczności badanych grup zależnych w większości badań, na których oparta była metaanaliza Costy i McCrae. Naturalne w przypadku badań podłużnych zjawisko „wykruszania się" osób badanych sprawia, że próba staje się w coraz większym stopniu jednorodna, a więc mniej reprezentatywna dla określonej grupy wieku, co może mieć wpływ na ocenę ogólnej stabilności różnic interindywidualnych.

[3] W tym przypadku wchodzą jednak w grę dwie kwestie. Stabilność strukturalna może mieć charakter bardziej substancjalny i dotyczyć tego, czy zestaw cech (czynników) osobowości zmienia się wraz z wiekiem, czy relacje między nimi pozostają takie same. Pytanie o stabilność strukturalną może mieć również charakter bardziej metodologiczny, związany w gruncie rzeczy z pytaniem o trafność wewnętrzną pomiaru cech(y) osobowości. Na przykład, badacz może być zainteresowany tym, czy zastosowanie tego samego testu dla oceny ekstrawersji dorastającej młodzieży i osób w wieku średnim pozwala zmierzyć ten sam konstrukt, czy test w tym samym stopniu mierzy to, co ma mierzyć.

Stabilność strukturalna. Ocena stabilności strukturalnej czynników osobowości wydaje sie kwestią w dalszym ciągu otwartą[4]. Costa i McCrae podkreślają, że w odniesieniu do czynników zakładanych w teorii Wielkiej Piątki, począwszy od mniej więcej 10 roku życia, przyjąć można wysoki poziom stabilności strukturalnej (Conley 1985; Costa, McCrae, Dye 1991; McCrae, Costa 1997). Jednak Baltes nie podziela tego stanowiska, twierdząc, że jak dotąd nie przeprowadzono systematycznych badań nad strukturą czynników uzyskiwanych w materiale wyjściowym ocen, których autorami byłyby grupy reprezentujące różne przedziały wieku. Chodzi o to, że podstawą dla analizy czynnikowej, pozwalającej wyodrębnić pięć cech osobowości były z reguły oceny młodych dorosłych. Badanie osobowości młodzieży w okresie dorastania Johna, Caspi'ego, Robbinsa, Moffitta, Stouthamer-Loebera (1994), przeprowadzone z zastosowaniem testu California Adult Q-set (McCrae, Costa, Bush 1986), co do którego wykazano, że odzwierciedla strukturę czynników Wielkiej Piątki (McCrae, Costa, Bush 1986) pokazuje, że należy zidentyfikować dwa dodatkowe czynniki określane jako aktywność (*activity*) i drażliwość (*irritability*). Te dwa czynniki odnosiły się do cech osobowości specyficznych dla adolescentów, których nie można zredukować do właściwych dla dorosłych czynników ekstrawersji i neurotyzmu. Baltes, Lindenberger i Staudinger (1998) twierdzą, że nie można wykluczyć podobnych różnic w odniesieniu do wieku średniego czy późnej dorosłości.

Mimo nierozstrzygniętych tego typu kwestii spornych można przyjąć, że badania reprezentujące podejście teorii cech wskazują na stabilny charakter osobowości w wieku średnim oraz w całym dorosłym okresie życia człowieka. Jeśli uwzględni się charakterystyczne cechy podejścia psychometrycznego, to fakt ten nie dziwi. Teorie cech, z założenia, koncentrują się na przejawach stabilizacji zachowania zarówno w kontekście różnych sytuacji, jak i w związku z wiekiem. W pierwszym przypadku znajduje to swój wyraz w przekonaniu, że cechy osobowości nie zależą od sytuacji, natomiast w drugim przypadku uznaje się, że każdy czynnik jest stabilnym źródłem różnic interindywidualnych (jest to warunek *sine qua non* jego identyfikacji). Stabilizacja jest więc niejako wpisana w ten sposób myślenia o osobowości tak na poziomie konceptualizacji, jak i operacjonalizacji tego, co uznaje się za cechę osobowości.

12.4.2. Modele wzrostu

W przeciwieństwie do pierwszego, dwa pozostałe wymieniane przez Baltesa podejścia, koncentrujące się na obrazie samego siebie oraz regulacyjnej funkcji Ja, podkreślają znaczenie nieciągłości i zmiany w osobowości człowieka. Baltes określa je jako oparte na modelach wzrostu osobowości (*growth models of personality development*). Przykładem tego rodzaju modeli są teorie Junga, Bühler, Eriksona czy też bardziej współczesne – Levinsona, Labouvie-Vief, Loevinger. Mimo wielu istotnych różnic, wszystkie te koncepcje łączy myśl, że osobowość w sposób systematyczny (nieprzypadkowy) zmienia się, a zmiany te wiążą się z odmiennym jakościowo poziomem adaptacji jednostki oraz organizacją jej zachowania.

Przykładem badań nad osobowością opartych na teoretycznych podstawach „modeli wzrostu osobowości", był program badań prowadzonych przez Haan i współpracowników określany jako *The Berkeley and Oakland Longitudianal Studies* (Block 1971; Haan 1981). Badania były prowadzone przez z górą 50 lat z udziałem osób, które po raz pierwszy uczestniczyły w badaniach, gdy miały 5 lat, a po raz ostatni, gdy miały lat 60. Pomiaru osobowości badanych dokonywano przede wszystkim za pomocą techniki Q-sort (Block 1961) oraz testu CPI (Gough 1957). W jednym z opublikowanych opracowań (Meredith, Millsap 1985) wyniki uzyskane w teście Q-sort były poddane analizie czynnikowej, która pozwoliła wyodrębnić 6 czynników: wiarę w siebie, asertywność, ciepło, spolegliwość, bezpośredniość, zaangażowanie. Analiza współczynników stabilności różnic międzyosobniczych wykazała, że, w zależności od rodzaju czynnika, wahały się one w granicach 0,14–0,37[5]. Analiza zmian, jakim podlegały wartości przeciętne w kolejnych momentach pomiaru 6 wyodrębnionych czynni-

[4] Problem ten stał się przedmiotem dyskusji (Block 1995; Goldberg, Saucier 1995; Costa, McCrae 1997), która nie przyniosła jednak rozstrzygających rezultatów.

[5] Nietrudno zauważyć, że są one zdecydowanie niższe od tych, które podawali Costa i McCrae w odniesieniu do czynników Wielkiej Piątki. Oczywiście trudno porównywać w sposób bezpośredni szacunki Haan, z jednej strony, oraz Costy i McCrae, z drugiej, odnoszące się do stabilności różnic międzyosobniczych, ponieważ inny charakter miały zastosowane w obu przypadkach narzędzia pomiaru, inna była rozpiętość wieku, w ramach którego dokonywano pomiarów, oraz nieporównywalny był odsetek wyjaśnianej przez wyodrębione w jednym i drugim przypadku czynniki wariancji wyników (dla czynników Wielkiej Piątki był on istotnie większy). W kontekście pozostałych danych ten rezultat wydaje się jednak nieprzypadkowy.

ków, pozwoliła stwierdzić wyraźny wzrost wartości czynnika **ciepła** po 40 roku życia (Haan, Millsap, Hartka 1986; Jones, Meredith 1996).

Badania nad zmianami osobowości prowadzone w duchu koncepcji Murraya (analiza zmian, jakim podlegają motywy i dążenia dorosłych) również nie potwierdzają opinii o stabilności osobowości w tym okresie życia. Veroff ze współpracownikami przeprowadził badanie z udziałem dorosłych od 21 roku życia, w którym dokonał dwukrotnego pomiaru osobowości w odstępie 20 lat. Stwierdzono, że afiliacja oraz motywacja osiągnięć w przypadku kobiet uległa obniżeniu po 40 roku życia, podczas gdy obawa przed słabością pozostała na tym samym poziomie. Natomiast u mężczyzn nadzieja pozostawania silnym i witalnym była szczególnie wysoka po 40 roku życia (Veroff, Reumann, Feld 1984). Z kolei w badaniu poprzecznym Stevensa i Edwardsa, w którym zastosowano Skalę Preferencji Osobistych (Edwards Personal Preferences Scale – EPPS) okazało się, że w wieku średnim wzrasta znaczenia takich potrzeb jak potrzeba osiągnięć, autonomii i dominacji oraz zmniejsza się znaczenia potrzeby afiliacji. W przypadku innych potrzeb nie stwierdzono wyraźnych zmian związanych z wiekiem.

Z badań prowadzonych nad rozwojem osobowości na podstawie teorii Eriksona warto wymienić te związane z generatywnością. Wskazują one zgodnie, że w wieku średnim dorośli przeorientowują swoje preferencje i potrzeby: z tych, które mają charakter partykularny i osobisty – na te, które są wyrazem troski o przyszłe pokolenia, a przede wszystkim własne dzieci lub wychowanków (McAdams, St. Aubin 1992; Ochse, Plug 1986). Przedmiotem badań była również **integracja Ja** w ujęciu Loevinger (1976) oraz Vaillanta (1977) określana jako dojrzałość (*maturity*). Jej szczególnym wyrazem jest kontrola emocjonalna. Wiele badań wskazuje na to, że wraz z wiekiem wzrasta umiejętność rozwiązywania problemów emocjonalnych (Blanchard-Fields 1986; Cornelius, Caspi 1987; Staudinger 1989). Labouvie-Vief opracowała schemat oceny zmian, jakim podlega w ciągu życia umiejętność dokonywania wglądu oraz kontroli takich emocji jak złość, smutek, lęk czy radość. Stwierdziła ona, że osoby w wieku średnim wykazywały najwyższy poziom rozwojowy w zakresie rozumienia i kontrolowania emocji (Labouvie-Vief, DeVoe, Bulka 1989).

Tezę o współwystępowaniu przejawów wzrostu, spadku i stabilizacji potwierdzają również badania Ryff i jej współpracowników (Ryff 1989, 1995; Ryff, Keyes 1995). Wyróżniane przez nią wymiary autonomii oraz orientacji w środowisku (*environmental mastery*) wykazują korelację dodatnią z wiekiem, przy przejściu od wczesnej do późnej dorosłości, natomiast cel życia (*purpose in life*) oraz rozwój osobisty (*personal growth*) wykazywały spadek między wiekiem średnim a późną dorosłością. W jakiejś mierze wynik ten znajduje potwierdzenie w rezultatach badań nad złożonością reprezentacji Ja, przeprowadzonych przez Labouvie-Vief (1995), w których okazało się, że jest ona największa właśnie w wieku średnim.

12.5. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI

1) Wiek średni jest okresem doskonale ilustrującym zasadę wielowymiarowości, wielokierunkowości i plastyczności rozwoju. We wszystkich zasadniczych obszarach rozwoju można zaobserwować przejawy wzrostu, spadku oraz stabilizacji, które są wyrazem zawartych w nim wielu, nie zawsze wykorzystywanych możliwości.
2) W obszarze zmian fizycznych odnotować można niewątpliwy ubytek funkcji sensorycznych i motorycznych. Konsekwencje praktyczne tego rodzaju ubytków nie muszą być tak duże, jak się powszechnie sądzi. Często mogą być z powodzeniem redukowane i kompensowane, a nawet odwracane.
3) Wiek średni wiąże się niewątpliwie ze wzrostem prawdopodobieństwa pojawienia się różnego rodzaju schorzeń i dolegliwości, a niektóre spośród nich (choroby układu krążenia, nowotwory) stanowią realne zagrożenie dla życia i są obecnie istotnym problemem społecznym.
4) U podstaw wielu problemów i zjawisk związanych z procesem starzenia się, leżą jednak w dużej mierze czynniki psychologiczne i społeczne, które sprawiają, że starość i starzenie się mają tak negatywne konsekwencje w świecie współczesnym.
5) W dziedzinie zmian w sferze poznawczej stwierdzić można niewątpliwe obniżanie się wielu funkcji i sprawności. Jednak proces ten zazwyczaj nie ma charakteru nieuniknionego i nieodwracalnego, i nie musi mieć istotnych konsekwencji praktycznych.
6) Podstawową cechą rozwoju poznawczego w wieku średnim jest współwystępowanie tendencji

progresywnych i regresywnych oraz postępująca specjalizacja i indywidualizacja inteligencji. W tym okresie istotny ciężar funkcji adaptacyjnych przejmują pragmatyczne struktury inteligencji – w tym mądrość rozumiana jako szczególna kompetencja w zakresie rozwiązywania problemów z dziedziny pragmatyki życia.

7) Istnieją przesłanki uzasadniające potrzebę zmian w systemie edukacyjnym współczesnych społeczeństw, umożliwiających kontynuowanie uczenia się w wieku średnim, a tym samym pobudzanie rozwoju poznawczego i wykorzystywanie tkwiących w nim rezerw.
8) W dziedzinie zmian emocjonalno-społecznych wiek średni kojarzony jest zazwyczaj z kryzysem wieku średniego. W sytuacji istnienia wielu często sprzecznych propozycji teoretycznych i doniesień badawczych, trudno przyjąć tezę o jego nieuchronności, a tym samym naturalnym, wręcz „rozwojowym" charakterze tego zjawiska.
9) Wiek średni może być okresem największych osiągnięć zawodowych, jak również okresem kryzysu w rozwoju kariery zawodowej. Ogólna ocena dotychczasowego życia i dokonań życiowych ma duży wpływ na to, która z tych dwóch opcji weźmie górę.
10) W wieku średnim wiele osób podejmuje decyzje o zmianie miejsca pracy. Zjawisko to nie ma jednak charakteru jednorodnego. U podstaw tego typu decyzji leżą różne motywy związane z płcią, wykształceniem, środowiskiem społeczno-kulturowym.
11) Jeśli chodzi o środowisko rodzinne, to w tym okresie życia pojawia się potrzeba dokonania

Tabela 12.1. Charakterystyka zmian w okresie średniej dorosłości

	Średnia dorosłość	
Dziedziny rozwoju	**Początek**	**Koniec**
Zmiany fizyczne	1) Początek wyraźnego pogorszenia się wzroku i słuchu 2) Niezaburzona wrażliwość zmysłów smaku i węchu 3) Nieznacznie obniżona wydolność psychomotoryczna 4) Przeciętnie zadowalający stan zdrowia 5) Podtrzymywanie funkcji prokreacyjnych	1) Wyraźnie gorszy wzrok i słuch 2) Początki obniżania się wrażliwości smakowej przy braku zmian zmysłu węchu 3) Wyraźnie niższa wydolność funkcji psychomotorycznych 4) Wysokie ryzyko zachorowań na choroby układu krążenia, oddechowgo, trawienia 5) Menopauza u kobiet i spadek sprawności seksualnej u mężczyzn
Poznanie	1) Przeciętnie niższy w stosunku do optymalnego poziom inteligencji płynnej; nieznaczny przyrost inteligencji skrystalizowanej 2) Spadek wartości adaptacyjnej formalnych i niespecyficznych aspektów inteligencji 3) Zarysowująca się indywidualizacja rozwoju poznawczego 4) Ugruntowanie relatywistycznego stosunku do rzeczywistości i własnej wiedzy	1) Dalszy spadek inteligencji płynnej przy nieznacznym wzroście inteligencji skrystalizowanej 2) Wyraźny wzrost znaczenia pragmatycznych aspektów inteligencji 3) Kontynuacja procesu indywidualizacji procesu rozwoju poznawczego; kształtowanie się systemów wiedzy o ekspertywnym charakterze 4) Typowe przejawy relatywizmu i podejścia dialektycznego w zakresie myślenia i wiedzy
Emocje i relacje społeczne	1) Częste przypadki zaburzeń zachowania, określanych jako „kryzys wieku średniego" 2) Konieczność określenia na nowych zasadach relacji z dorastającymi dziećmi (konflikt pokoleń, „syndrom opuszczonego gniazda")	1) Wypracowanie i stabilizacja nowej „struktury życia" w rezultacie podejmowanych prób rozwiązania „kryzysu wieku średniego" 2) Konieczność określenia w nowy sposób własnej roli wobec starzejących się i wymagających opieki rodziców
Osobowość	Stabilizacja psychometrycznych cech osobowości oraz wiele przejawów zmienności osobowości (zarówno wzrostu, jak również spadku) w ujęciu modeli wzrostu	Stabilizacja psychometrycznych miar osobowości z zaznaczającym się trendem wzrostu równowagi emocjonalnej, ugodowości i sumienności oraz trendem spadku otwartości na innych i nowe doświadczenia

przez rodziców przewartościowania stosunków z ich wchodzącymi w okres dorastania dziećmi. Ważnym wyzwaniem w tym okresie jest również rozwiązanie problemu „opuszczonego gniazda" oraz opieki nad starzejącymi się rodzicami.

12) Obraz zmian osobowości jest niejednoznaczny. Badania reprezentujące podejście psychometryczne wskazują na stabilność osobowości, nie tylko w wieku średnim, ale w zasadzie w pełnym cyklu życia, począwszy od okresu późnego dzieciństwa. Z kolei badania nawiązujące do modeli wzrostu sugerują, iż osobowość człowieka dorosłego podlega zasadniczym zmianom – w przeważającej mierze rozwojowym. Tę sprzeczność rozwiązuje się w sposób dialektyczny, wskazując na odmienny poziom analizy osobowości, jaki przyjmuje się w przypadku modeli wzrostu i modeli stabilizacji osobowości.

SŁOWA KLUCZOWE

kryzys wieku średniego – przypadający na mniej więcej połowę życia okres, w którym człowiek uświadamia sobie realność własnej śmierci oraz przejawia rozmaite obawy i rozterki związane z własną przyszłością, zdrowiem, rodziną oraz sytuacją w pracy, koniecznością sprawowania opieki nad starzejącymi się rodzicami itd.

przekwitanie – trwający od ok. 2 do 5 lat proces zmian fizjologiczno-biologicznych, związany z zatrzymaniem funkcji prokreacyjnych organizmu kobiety.

syndrom opuszczonego gniazda – zjawisko w życiu rodziny związane z pełnym usamodzielnieniem się dorastających dzieci, stanowiącym psychologiczne wyzwanie dla rodziców.

wypalenie zawodowe – wyczerpanie emocjonalne oraz poczucie utraty możliwości wykonywania zawodu w sposób efektywny i zaangażowany.

ZADANIA KONTROLNE

1) Omów przejawy interakcji czynników kulturowo-społecznych oraz biologicznych w określaniu zmian, jakim podlega psychika i zachowanie człowieka w wieku średnim.
2) Zastanów się nad przesłankami wskazującymi na istnienie tzw. kryzysu wieku średniego.
3) Określ warunki pomyślnego rozwiązania przez osoby w wieku średnim „zadań rozwojowych" związanych z życiem rodzinnym oraz zawodowym.
4) Uzasadnij, czy – twoim zdaniem – można mówić o specyfice rozwoju kobiet i mężczyzn w wieku średnim.
5) Wyjaśnij, czy mądrość w znaczeniu przyjmowanym na gruncie psychologicznym ma związek z wiekiem, a jeśli tak, to jaka jest jego natura.
6) Wyjaśnij współwystępowanie przejawów ciągłości i zmiany w rozwoju osobowości ludzi w wieku średnim.

LITERATURA ZALECANA

Harwas-Napierała B. (red.) (2003). *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Oleś P. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: TN KUL.

Pietrasiński Z. (2001). *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Sujak E. (1987) *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: „Znak".

Tyszkowa M. (red.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.

Worach-Kardas H. (1988). *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*. Warszawa: IWZZ.

13 PÓŹNA DOROSŁOŚĆ

Maria Straś-Romanowska

Późna dorosłość, czyli starość, to naturalny, schyłkowy okres życia człowieka, charakteryzujący się przewagą zmian regresywnych nad progresywnymi. Z biologicznego punktu widzenia starość jest ubocznym, nieadaptacyjnym produktem ewolucji (zwierzęta żyją w dwupokoleniowym cyklu reprodukcyjnym), natomiast z punktu widzenia psychologicznego może być postrzegana jako ostatnia szansa rozwojowa. W okresie tym zachodzą wielopłaszczyznowe i wielokierunkowe zmiany, dostosowane do specyficznych zadań życiowych, przy czym zmiany te charakteryzują się tak wysokim stopniem zindywidualizowania, że trudno sformułować jeden uniwersalny model starości. Wieloaspektowość oraz zindywidualizowany charakter procesu starzenia się wymagają holistycznego podejścia do problematyki starości[1].

13.1. WKRACZANIE W OKRES PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI

Starzeć zaczynamy się już w młodości, ale o wejściu w okres zaklasyfikowany jako starość decydują jakościowe zmiany w funkcjonowaniu, powstałe wskutek kumulacji początkowo niewidocznych, a z czasem nasilających się zmian ilościowych. Ustalenie jednoznacznego progu starości jest trudne ze względu na: (1) systematyczne wydłużanie się życia ludzkiego[2] suwanie granic kolejnych etapów rozwojowych[3]; ny pokoleniowe w zakresie biologicznych właczłowieka, związane z przemianami cywilizacyjnymi (tzw. trend sekularny)[4]; (3) złożoność struktur życia psychicznego, powodującą zróżnicowanie podstawowych wzorców zmian rozwojowych; (4) indywidualne tempo starzenia się, wynikające z różnic genetycznych, różnorodności i zmienności uwarunkowań cywilizacyjnych, z rosnącej z wiekiem roli czynników pozanormatywnych, zwłaszcza osobistego wpływu na rozwój, stylu życia i rodzaju aktywności (Cavanaugh 1997; Levenson, Crumpler 1996)[5]; (5) płynność i niejednoznaczność kryteriów rozwojo-

[1] Przyspieszony przyrost liczby ludzi starych na świecie i w Polsce (wg OECD w 2010 r. osoby mające 60 lat i więcej będą stanowić 1/6 ogółu ludności) przyczynia się do rozwoju nowych dyscyplin badawczych, takich jak gerontologia medyczna, gerontologia społeczna, geragogika (pedagogika starości), gerontologia edukacyjna (Zych 2001). Nowym zjawiskiem jest tzw. podwójne starzenie się społeczeństw, polegające nie tylko na wzroście liczby ludzi w wieku powyżej 60 lat, ale też bardzo starych – powyżej 75 lat (Tarkowska 2005). Zwiększa się zapotrzebowanie na medyczną i psychologiczną pomoc dla seniorów (Leszczyńska-Rejchert 2005; Nowicka 2006). Przewiduje się, że geriatria stanie się w przyszłości jedną z najpopularniejszych specjalności medycznych (Łuczywek, Kądzielawa 2005).

[2] O ile w średniowiecznej Europie średnia długość życia wynosiła 30–35 lat, o tyle dziś wynosi 70–75 lat.

[3] O płynności granicy między dorosłością a późną dorosłością świadczy m.in. fakt, że w 1993 r. WHO wskazywała jako początek starości wiek 60 lat, a obecnie 60–65 lat. Niektórzy gerontolodzy skłonni są uznawać za próg starości nawet 70 rok życia (Trafiałek 2003).

[4] W ciągu XX w. procesy biologicznego starzenia się uległy przesunięciu o ok. 10 lat (Malinowski 1997).

[5] Osoby aktywne w wieku emerytalnym żyją dłużej. Goethe ukończył *Fausta* w 81 roku życia, Picasso malował do 92 roku życia. Aktywni w późnym wieku byli: Lem (żył 85 lat), Miłosz (żył 93 lata), Jan Paweł II (żył 85 lat).

wych, będące pochodną zmian cywilizacyjnych – w miejsce kryteriów uniwersalnych wprowadza się kryteria kulturowe, takie jak styl życia, rodzaj zajęć, zaangażowanie w pracę, samopoczucie itp. (Freund 1997). Ogólnie rzecz ujmując, trudności w ustaleniu progu starości wiążą się z faktem indywidualnego tempa starzenia się, niejednolitym obrazem starości oraz kulturowymi różnicami w wyborze kryteriów starości. Względy te sprawiają, że wiek progowy późnej dorosłości jest kategorią umowną, której definicja zależy od przyjętych kryteriów. Dwa stosunkowo najmniej sporne kryteria progu starości stanowią: (1) **kryterium biologiczne**, określone przez uchwytne zmiany funkcji fizjologicznych organizmu i (2) **kryterium socjoekonomiczne**, wynikające z podporządkowania aktywności życiowej człowieka czynnikom socjologicznym, instytucjonalnym i ekonomicznym. Na te kryteria nakłada się trzecie – **psychologiczne**, najmniej precyzyjne, uwzględniające przeobrażenia w sferze procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i osobowości. Między zmianami opisywanymi za pomocą tych kryteriów nie ma pełnej synchronizacji, dlatego rozróżnia się trzy kategorie wieku człowieka starego: (1) **wiek chronologiczny** (kalendarzowy i socjoekonomiczny), (2) **wiek biologiczny** i (3) **wiek psychologiczny** (Settersten 1997; Birch, Malim 1998; zob. temporalny model rozwoju, podrozdz. 4.3.3). Wiek chronologiczny ma charakter wyłącznie orientacyjny, sama liczba przeżytych lat nie decyduje bowiem o jakości zmian rozwojowych. Są osoby przedwcześnie postarzałe, o wyglądzie odpowiadającym stereotypowi człowieka starego (siwizna, pochylona sylwetka), a nie będące w wieku starczym[6]. I odwrotnie, niektóre osoby, starsze z metrykalnego punktu widzenia, mają wygląd i kondycję młodych dorosłych (agerazja). Z uwagi na przytoczone kryteria, najczęściej wskazuje się, jako progowy dla okresu późnej dorosłości wiek 60–65 lat[7], a cały ten okres dzieli się na trzy podokresy[8]. Są to: (1) **starość wczesna** (*young-old*), obejmująca wiek 60–74 lat (wiek podeszły, wiek młodych starszych); (2) **starość zaawansowana** (*old-old*), obejmująca wiek 75–89 lat (wiek starczy, starsi w średnim wieku) i (3) **starość późna**, przypadająca na lata powyżej 90 roku życia (starość sędziwa, starość właściwa, długowieczność (*longlife*; Zych 2001, Zych, Kaleta-Witusiak, 2005; Stuart-Hamilton 2006)[9]. Z powodu znacznej indywidualizacji procesu starzenia się, niektórzy badacze proponują klasyfikację podokresów starości ze względu na kryterium jakościowe, a nie ilościowe. Na przykład, Riley (za: Berger 1998) rozróżnia starość dobrą, pomyślną, charakteryzującą człowieka zdrowego, aktywnego, zintegrowanego ze wspólnotą, oraz starość złą, uciążliwą, charakteryzującą człowieka chorego, o słabej kondycji fizycznej i psychicznej, wymagającego opieki. Z kolei Powell (za: Berger 1998) rozróżnia starość zwyczajną, dobrą (*usual ageing*), z odczuwalnymi deficytami, ale bez wyraźnej patologii; starość pomyślną (*succesful ageing*) czy optymalną (*optimal ageing*), a więc bardzo dobrą, charakteryzującą się zmianami neutralnymi lub stymulującymi aktywność spowolniającą proces starzenia się; oraz starość patologiczną (*impaired ageing*), z szybko postępującym upośledzeniem wielu funkcji życiowych (por. Bień 1997).

13.2. BIOLOGICZNY WYMIAR STARZENIA SIĘ

Starzenie się organizmu to naturalny, nieodwracalny i postępujący proces, powodujący zmniejszanie się zasobów funkcjonowania (rezerw czynnościowych) i tym samym stopniowe ograniczanie możliwości adaptacji, zarówno do środowiska zewnętrznego, jak i wewnętrznego (Borysławski 2005). Biologiczne zmiany w późnej dorosłości są zmianami wstecznymi, zachodzącymi wskutek zaniku zdolności reprodukcyjnej komórek organizmu, ich stopniowej degeneracji, rozpadu i braku wzajemnej koordynacji (Lubczyńska-Kowalska 2005). Starość rozpoczyna się więc na poziomie komórkowym, następnie obejmuje tkanki, narządy i układy organizmu. Rozróżnia się następujące rodzaje zmian biologicznych w późnej dorosłości: **zmiany uniwersalne**, dotyczące w różnym stopniu wszystkich starzejących się ludzi (np. utrata elastyczności skóry, ubytek masy kostnej), i **zmiany prawdopodobne**, których prawdopodobieństwo wystąpienia w starości jest stosunkowo duże (np. artretyzm, depresja). Inny podział wyróżnia starzenie się pierwotne, wtórne i trzeciorzędowe. Starzenie się pierwotne obejmuje nieodwracalne, dotyczące wszystkich ludzi zmiany organiczne (np.

[6] Osobną grupę przedwcześnie starzejących się osób stanowią chorzy z zespołem Hutchinsona-Gilforda i zespołem Wernera. Proces patologicznie szybkiego starzenia się (progeria), ujawniający się już w dzieciństwie, powoduje nie tylko pojawienie się symptomów starości, ale też prowadzi do przedwczesnej śmierci (ok. 40 roku życia).

[7] WHO za próg starości uznaje 65 rok życia, Berger (1998) – 60, a Stuart-Hamilton (2006) 60–65.

[8] Niektóre źródła podają nieco inne progi podokresów starości (np. Bee 2004).

[9] Późna dorosłość zwyczajowo określana jest też mianem trzeciego wieku (trzecia tercja), następującego po okresie dorosłości (druga tercja, trwająca od ok. 30 do ok. 60 roku życia).

ubytek masy kostnej); starzenie się wtórne jest następstwem zmian organicznych i przejściowych chorób (np. spowolnienie ruchów ciała), starzenie się zaś trzeciorzędowe jest nagłą, skokową deterioracją wszystkich funkcji organizmu, z reguły poprzedzającą śmierć (Berger 1998). Należy odróżnić naturalne zmiany starcze od zmian patologicznych, modyfikujących pierwotny obraz starzenia się i często błędnie utożsamianych ze zmianami starczymi[10]. W związku ze zróżnicowaną dynamiką procesu starzenia się, rozróżnia się naturalny, maksymalny czas trwania życia, szacowany na około 120 lat[11], oraz czas przewidywany, oznaczający przeciętną długość życia, zależną od czynników cywilizacyjnych, głównie od statusu społeczno-ekonomicznego populacji, do której należy jednostka (Borysławski 2005)[12]. Przewidywana długość życia jest związana z płcią. Mężczyźni żyją przeciętnie o około 7–9 lat krócej niż kobiety, co wynika głównie z ich wyższej ekosensytywności. Jednak ci, którzy dożywają do 90 roku życia i dłużej, są na ogół sprawniejsi fizycznie i umysłowo niż kobiety. Według koncepcji wybiórczego przeżycia, bardzo starzy ludzie są bardzo zdrowi.

13.2.1. Mechanizmy starzenia się

Starzenie się organizmu jest procesem złożonym, dlatego nie ma jednej, uniwersalnej teorii wyjaśniającej to zjawisko. Liczne koncepcje akcentują rolę bądź czynników genetycznych, bądź środowiskowych, niektóre zaś obu łącznie.

Genetyczne czynniki starzenia się. O długości życia jednostki decyduje współdziałanie wielu genów zaangażowanych w procesy życiowe (Sinclair, Guarente 2006). Stosunkowo dobrze udokumentowaną hipotezą wyjaśniającą proces starzenia się jest hipoteza zaprogramowanej śmierci komórek, znana też jako **hipoteza genów śmierci**, granic genetycznych (Bee 2004), albo jako hipoteza zegara mitotycznego czy zegara życia (Medina 2001). Głosi ona, że program starzenia się jest zapisany w genach i oznacza liczbę podziałów komórkowych. Z wiekiem następuje stopniowe odblokowywanie tego programu, niczym odmierzanie przez zegar czasu życia każdej komórki. Jedną z uszczegółowionych wersji hipotezy genów śmierci jest **hipoteza telomerowa** (Hayflicka, Mooreheada, za: Medina 2001). Telomery to pozbawione genów końcowe segmenty DNA w chromosomach, ulegające podczas podziału komórkowego skróceniu, aż do wyczerpania, czyli śmierci. Komórki organizmu ludzkiego dzielą się około 60 razy (tzw. limit Hayflicka), a przy każdym podziale, kiedy następuje odnowienie komórki, ich część zostaje bezpowrotnie utracona. Zatem im starszy organizm, tym krótsze są telomery i w rezultacie mniejsze możliwości dalszego podziału komórek. Przypuszcza się, że komórki przechodzą w stan senescencji (wyczerpania), gdy długość telomerów spadnie poniżej pewnej granicy. Staje się to najczęściej i definitywnie około 70 roku życia, mimo że komórki mogą nadal oddychać i poruszać się[13]. Kolejną hipotezą jest **hipoteza kaskady błędów** (Orgela), znana też jako hipoteza mutacji somatycznych DNA lub łączeń krzyżowych (Bee 2004). Zakłada ona, że przy kolejnych podziałach komórkowych dochodzi do kumulacji drobnych mutacji (np. połączenia dwóch rodzajów białka), powodującej wzrost liczby błędnych informacji genetycznych i wadliwych składników budulcowych, których eliminację uniemożliwia równoległy proces słabnięcia mechanizmów regeneracyjnych. Inna hipoteza, **immunologiczna**, wyjaśnia starzenie się organizmu, wskazując na uszkodzenia mechanizmów odpornościowych, obniżające skuteczność zwalczania infekcji i zwiększające alergię na składniki własnego metabolizmu (Borysławski 2005). Wreszcie **hipoteza wyczerpania reprodukcyjnego** lub dyspozycyjnego ciała (Borysławski 2005; Stuart-Hamilton 2006) zakłada, że najkorzystniejsze z ewolucyjnego punktu widzenia jest utrzymywanie w najlepszej formie komórek organów rozrodczych, co odbywa się kosztem innych organów; inwestowanie energii w reprodukcję przyspiesza zatem degenerację całego organizmu. Koncepcje starzenia się jako skutku realizacji programu genetycz-

[10] Przykładami zmian niespecyficznych, sprawiających wrażenie starczych, są m.in. wzrost ciśnienia krwi i cukrzyca spowodowane niewłaściwą, długotrwale stosowaną dietą, a nie samym procesem starzenia się.

[11] Najdłużej żyjąca kobieta miała 122 lata, a najdłużej żyjący mężczyzna 115 lat (Borysławski 2005).

[12] Oczekiwana długość życia rośnie nie dlatego, że starość zaczyna się później, ale dlatego, że coraz więcej ludzi dożywa sędziwych lat (Bregy 2007). W latach 1955–1975 liczba osób w wieku powyżej 60 lat wzrosła z 8,5% populacji do 13,7%. Szacuje się, że w 2010 r. będzie ich 18,3%, a w 2020 – 24%. Od 1960 r. co 10 lat podwaja się liczba stulatków. W latach 70. żyło w Polsce 500 stulatków, w 2004 – 1500, a prognoza na 2010 r. przewiduje podwojenie tej liczby (Straś-Romanowska, Frąckowiak 2008).

[13] Senescencja w najmniejszym stopniu dotyczy układu nerwowego, gdyż większość komórek nerwowych nie dzieli się, a tylko część obumiera i to powoli. Na starzenie się mózgu wpływa tylko 1/3 genów. Może się on więc częściowo regenerować, przez tworzenie nowych połączeń międzykomórkowych (Medina 2001).

nego i wyczerpania reprodukcyjnego wypierane są obecnie przez **hipotezę zużycia** (Sinclair, Guarente 2006). Zakłada ona, że z czasem słabną mechanizmy podtrzymujące funkcjonowanie organizmu i mechanizmy naprawcze. W procesie tym uczestniczą geny z rodziny sirtuin, odpowiedzialne za odporność organizmu na stres środowiskowy (np. wysoką temperaturę, niedobór wody), oraz za niezależne od wieku zdolności naprawcze. Jak długo geny te są aktywne, tak długo mogą poprawiać stan zdrowia organizmu i przedłużać jego życie. Są więc one niejako przeciwieństwem genów starzenia się – czyli genami długowieczności[14].

Środowiskowe czynniki starzenia się. Środowiskowe czynniki starzenia się obejmują czynniki środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Rolę pierwszych wyjaśniają: hipoteza wolnych rodników i hipoteza klinkierowa. **Hipoteza wolnych rodników** głosi, że przyczyną starzenia się organizmu są nadaktywne cząsteczki tlenu H_2O_2, powstające w procesie oddychania komórkowego oraz pod wpływem promieni Roentgena i UV. Uszkadzają one makromolekuły, m.in. DNA, a podatność na ich oddziaływanie nasila się z wiekiem jednostki. **Hipoteza klinkierowa** zaś głosi, że z upływem życia w organizmie gromadzą się składniki odpadowe i wchłonięte, a niezmetabolizowane substancje. Wśród czynników środowiska zewnętrznego, o których mówią **hipotezy behawioralne**, najczęściej wskazywane są, jako wpływające na dynamikę starzenia się, takie czynniki jak: ruch, który w umiarkowanej dawce sprzyja zdrowej długowieczności, a także tempo życia, mierzone zużyciem energii – im jest większe, tym krócej żyje organizm (także dlatego, że szybki metabolizm zwiększa ilość wolnych rodników), oraz sposób odżywiania się (Walewski 2006). W świetle dotychczasowych badań należy uznać więc, że starzenie się jest procesem wieloprzyczynowym i synergicznym, stanowi rezultat oddziaływania różnorodnych czynników, których wpływ wzrasta, gdy są one skumulowane.

Obraz zmian biologicznych w procesie starzenia się. Rozróżnia się dwie zasadnicze grupy biologicznych zmian starczych: (1) obniżenie sprawności fizycznej i (2) mnogą patologię. **Obniżenie sprawności fizycznej** jest bezpośrednim rezultatem regresywnych zmian anatomicznych, takich jak odwodnienie koloidu tkankowego (histereza), zmniejszenie gęstości struktury kostnej i związane z tym wytrącanie się wapnia, żelaza, cholesterolu itp., oraz zmian fizjologicznych, polegających najogólniej na zwiększaniu się w metabolizmie przewagi procesów katabolicznych nad anabolicznymi. W rezultacie tych zmian maleje wydolność układów: krążenia, oddechowego, pokarmowego i wydalniczego, słabnie komunikacja między komórkami nerwowymi, pojawiają się zmiany w wyglądzie ciała i funkcjonowaniu jego narządów: skóra wiotczeje i pokrywa się zmarszczkami, wzrasta kruchość kości, zmniejsza się siła, napięcie i elastyczność mięśni, a ciało staje się coraz sztywniejsze. Innymi widocznymi oznakami starości są: siwienie i łysienie, wyostrzenie rysów twarzy, rozwodnienie oczu, tremor głowy i dłoni, a także zmiany w sylwetce ciała, sposobie stania i poruszania się (tendencja do stania na zgiętych stawach kolanowych i biodrowych, z uwypukleniem pleców, chwianie się z powodu mniej skutecznego podparcia statycznego). Wraz z postępującą deterioracją funkcji narządów organizmu, słabnie wigor, obniża się zdolność do wysiłku, ograniczeniu i spowolnieniu ulega aktywność ruchowa, zwiększa się natomiast męczliwość. Rezultatem łącznego wpływu zmian biologicznych jest zmniejszenie odporności na stres, osłabienie odporności immunologicznej, obniżenie wydolności mechanizmów odpowiedzialnych za homeostazę organizmu i ograniczenie zdolności adaptacyjnych (Zych 2001). Trudno jednoznacznie określić, na ile obniżenie sprawności fizycznej jest następstwem naturalnych, fizjologicznych procesów starzenia się, a na ile towarzyszących im chorób oraz skutków chorób przebytych wcześniej (tzw. odległe efekty starzenia się). Niektórzy badacze (np. Krzymiński 1993) twierdzą, że wymierny spadek sprawności fizycznej jest przede wszystkim następstwem chorób, a nie samego procesu starzenia się, czego dowodem mają być wyniki testów laboratoryjnych uzyskiwane przez ludzi starszych, a zarazem zdrowych – porównywalne z wynikami ludzi młodych. Drugi wyróżnik starości biologicznej, **mnoga patologia** (polipatologia) polega na występowaniu u tej samej osoby kilku dolegliwości równocześnie, co spowodowane jest zaburzeniami metabolizmu. Stan ten ogranicza sprawność narządów ciała, a ponadto utrudnia rozpoznanie starości jako takiej. Według Krzymińskiego, u 80–85% osób po 60 roku życia występuje co najmniej

[14] Istnienie osobnego mechanizmu przeciwdziałającego starzeniu się organizmu przewidywał Frolkis, określając go mianem witauktu (za: Olszewski 2003). Pogląd zbliżony do koncepcji zużycia obecny jest w najstarszej koncepcji starzenia się, zwanej teorią zmęczenia i wyczerpania – *wear-and-tear theory* (Berger 1998).

jedna choroba, u 30% stwierdza się pogorszenie słuchu (częściej u kobiet niż u mężczyzn), u 20% – upośledzenie wzroku. Najczęstszymi chorobami somatycznymi w starości są choroby infekcyjne, związane z obniżeniem odporności organizmu, choroby układu krążenia, oddechowego i pokarmowego, choroby narządu ruchu i układu hormonalnego (głównie cukrzyca). Od 60 roku życia narastają zmiany mikroskopowe w korze mózgowej (tzw. płytki starcze), spowodowane zanikaniem komórek i przyrostem produktów ich rozpadu, oraz zmniejsza się przepływ krwi przez mózg. Po 65 roku życia wzrasta prawdopodobieństwo chorób neurologicznych i psychicznych, głównie depresji. Osłabienie czynności biologicznych stanowi podstawę zmian w funkcjonowaniu społecznym i psychologicznym.

13.3. SPOŁECZNY WYMIAR STARZENIA SIĘ

Głównym psychospołecznym zadaniem w późnej dorosłości jest adaptacja do nowej sytuacji życiowej, charakteryzującej się istotnymi **stratami** (*aging losses*) oraz ich kumulacją (*loss continuum*). Straty dotyczą: (1) zdrowia, siły, sprawności i atrakcyjności fizycznej; (2) pozycji zawodowej, prestiżu i statusu materialnego; (3) kontaktów zawodowych i towarzyskich[15]; (4) więzi z bliskimi osobami – z powodu wzrastającej z biegiem lat liczby zgonów oraz zmiany struktury rodzinnej (zakładanie własnych rodzin przez dorosłe dzieci); (5) perspektywy życiowej, tj. kurczącego się czasu życia, planów i możliwości ich realizacji; (6) tożsamości społecznej – z powodu nienadążania za przemianami społeczno-kulturowymi i technologicznymi. Krytyczne wydarzenia, jakimi są straty i związane z nimi negatywne emocje, stanowią źródło aktualizującego się w różnych sytuacjach kryzysu. Klasycy psychologii rozwojowej (np. Neugarten, Havighurst, Tobin 1968) wyjaśniają mechanizm powyższego zjawiska **teorią stresu starości** (*stress aging-theory*). Według tej teorii, krytyczne wydarzenia związane z procesem starzenia się działają jak stresory. Zmuszając jednostkę do nieustannej readaptacji, pozbawiają ją nabytych cech, upraszczają więc osobowość i obnażają jej pierwotny obraz, co staje się wtórnym czynnikiem stresogennym. Typowym sposobem reagowania na stres starzenia się jest zachowanie typu: „góra"–„dół" (*elevatory behaviour*). Jednostka uczy się nowej formy zachowania („góra"), wkrótce jednak wraca do starego schematu („dół"). Ostatecznie, wskutek chronicznego stresu, następuje rekapitulacja cyklu rozwojowego, tzn. powrót do schematu typowego dla wczesnego dzieciństwa, gdzie najważniejsze znaczenie mają potrzeby dobrostanu fizjologicznego, poczucia bezpieczeństwa i ogólnej, łagodnej stymulacji.

Sprostanie wyzwaniom starości jest sztuką wymagającą osobistej kontroli nad życiem, w warunkach skumulowanego doświadczenia utraty najważniejszych wartości (Baltes, Baltes 1990). Podstawę adaptacji do starości stanowią: (1) selektywna optymalizacja sprawności, tzn. podtrzymywanie, przez stymulację i aktywność, tych funkcji i działań, które słabną najwolniej, (2) stopniowe podejmowanie działań kompensacyjnych i (3) utrzymywanie optymizmu, niezależnie od kosztów starzenia się. Ustosunkowanie się do krytycznych zdarzeń w późnej dorosłości i praktyczne sposoby rozwiązywania napotykanych problemów cechuje znaczne zróżnicowanie indywidualne. Głównymi czynnikami różnicującymi są (oprócz stanu zdrowia i warunków materialnych): sprawność intelektualna, cechy osobowości, rodzaj i poziom aktywności realizowanej we wcześniejszym okresie życia oraz ukształtowane w młodości postawy (Bee 2004; Matejczuk 2007). Istotnym czynnikiem pomagającym w radzeniu sobie z problemami starzenia się i sprzyjającym dalszemu rozwojowi człowieka starzejącego się jest poczucie bezpieczeństwa psychologicznego ukształtowane we wczesnym okresie życia (Łój 2001). Efektywna adaptacja do starości przejawia się w akceptacji nieuchronności starzenia się i związanych z tym ograniczeń, w pogodzeniu się z przemijaniem i nadchodzącym kresem życia, w dostosowaniu stylu życia do nowych warunków, w dostrzeganiu pozytywnych aspektów swojej sytuacji życiowej, w twórczej postawie, skoncentrowaniu uwagi na tym, co istotne, co maksymalizuje poczucie sensu życia i daje pogodę ducha. Specyficznym wskaźnikiem adaptacji do starości jest podjęcie ostatniego zadania rozwojowego, jakim jest przygotowanie się na śmierć. Brak przystosowania do starości przejawia się natomiast w samoizolacji, mizantropii, apatii oraz w negatywnych emocjach, głównie we wrogości do świata, wzmożonym lęku i poczuciu winy (Bromley 1969).

[15] Utrata kontaktów to jedno z najdotkliwszych zjawisk związanych z emeryturą. Boleśniej przeżywają ten rodzaj deprywacji kobiety niż mężczyźni, dla których ważniejsza jest utrata pozycji i prestiżu (Synak 2003).

13.3.1. Style funkcjonowania ludzi starszych

Najczęściej wskazywanymi stylami są (za: Reichard, Livson, Petersen 1962; Neugarten, Havighurst, Tobin 1968; Stuart-Hamilton 2006): (1) **styl przystosowany aktywny**, niezależny, charakteryzujący osoby zaangażowane w realizację celów, odczuwające satysfakcję z działania, pozostające w dobrych, żywych relacjach z innymi, radzące sobie z wyzwaniami codzienności; (2) **styl przystosowany bierny**, zależny, nazywany też stylem „bujanego fotela" (*rocking chair style*), charakteryzujący osoby, które preferują spokój, wycofujące się z aktywnego życia społecznego i zawodowego, z reguły akceptujące swoją sytuację życiową, traktujące ją jako uwolnienie się od obowiązków, dostrzegające pozytywne aspekty emerytury, skoncentrowane głównie na przeżyciach wewnętrznych; (3) **styl przystosowany obronny**, charakteryzujący osoby, które radzą sobie ze stresem starzenia się za pomocą zastępczych form aktywności, także przez nadaktywność, rygoryzm, sztywne przestrzeganie norm. Osoby reprezentujące ten styl są na ogół mało refleksyjne, samowystarczalne, unikają bezczynności i pomocy innych. Dwa kolejne style to **style nieprzystosowane**, przejawiające się głównie w agresji i jawnym bądź ukrytym buncie przeciw starości. Niektóre osoby kierują wrogość i agresję ku światu oraz innym ludziom, są podejrzliwe, złośliwe, zawistne i zgorzkniałe, inne zaś nienawidzą siebie (*self-haters*), są autoagresywne, prawdopodobnie z powodu silnego poczucia niespełnienia. Ta i podobne klasyfikacje stylów zachowania w późnej dorosłości stały się podstawą sformułowania dwu głównych teorii wyjaśniających mechanizm adaptacji do starości. Są to: teoria wycofania się (*disengagement theory*), wyłączenia lub dezaktywacji (Cumming, Henry 1961) i teoria aktywności (*activity theory*) lub zaangażowania (Bee 2004; Neugarten, Havighurst, Tobin 1968; Turner, Helms 1999). **Teoria wycofania** zakłada, że starzejąca się osoba ma potrzebę oddalenia się od absorbujących ją obowiązków, zdystansowania się wobec nich, zwolnienia tempa życia; jest także przekonana o konieczności ustąpienia miejsca młodszym. Wiąże się to z potrzebą oszczędzania zasobów energetycznych oraz eliminowania źródeł stresu, na który z wiekiem odporność słabnie. Wycofanie się z dotychczasowej aktywności i ograniczenie przestrzeni społecznej sprzyja refleksji nad życiem i jego sensem, pomaga w dokonywaniu bilansu i osiąganiu równowagi psychicznej. **Teoria aktywności** z kolei zakłada, że potrzeba bycia aktywnym jest niezależna od wieku, a jej niezaspokojenie przyczynia się do obniżenia poczucia jakości życia i przyspiesza proces degradacji psychicznej. Większość badań dowodzi, że osoby aktywne są nieco bardziej zadowolone z życia, zdrowsze i pozytywnie usposobione. Jednakże wiele starszych osób chętnie spędza czas w odosobnieniu, nie doświadczając przykrości z tego powodu (Błachnio 2002; Bee 2004). Na ogół są to osoby, które w okresie przedemerytalnym preferowały spokojny tryb życia, ciszę i samotność.

Tradycyjne teorie wycofania i aktywności wymagają weryfikacji, gdyż – jak się zdaje – upraszczają problem starzenia się w wymiarze społecznym i nie dostrzegają obronnego, kompensacyjnego aspektu aktywnego stylu funkcjonowania. Problem stylu życia ludzi starszych sprowadza się nie tyle do dynamiki zaangażowań, ile raczej do dostosowania poziomu i rodzaju aktywności do indywidualnych potrzeb i możliwości. Aktywność zewnętrzna sprzyja dobrej jakości życia, chroni przed depresją, ale tych efektów nie gwarantuje. Podobnie, wycofanie, jeśli jest zgodne z osobowością i temperamentem, może pomagać w osiąganiu dobrej jakości życia. U wielu osób wycofanie się z aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym jest podyktowane zmęczeniem pracą, stresem związanym z koniecznością dokształcania się i negatywnymi emocjami pojawiającymi się wskutek porównań generacyjnych, a także presją środowiska zawodowego i przekonaniem, że należy ustąpić miejsca młodszym. Badanie stylu funkcjonowania w późnej dorosłości wymaga uwzględnienia zarówno indywidualnej perspektywy biograficznej, aktualnego kontekstu społecznego, jak i cech osobowości.

Z czasem aktywność człowieka starszego zmienia się drastycznie: w coraz mniejszym stopniu skierowana jest na cele wyższe, zainteresowania, uczestnictwo w kulturze, kontakty towarzyskie itp., a w coraz większym obejmuje podstawowe czynności typu pielęgnacyjnego, zależne od zdrowia i sprawności ruchowej. Dzieje się tak zazwyczaj w bardzo późnej dorosłości (w czwartym wieku), kiedy codzienne funkcjonowanie staje się uciążliwe, przykre, a nawet bolesne. Oddalenie tego stanu jest możliwe przez nieustanne podtrzymywanie potencjału sprawności w okresie poprzedzającym schyłek życia.

13.3.2. Role społeczne w późnej dorosłości

Główną rolą człowieka starszego jest **rola emeryta**, której jednak nie da się precyzyjnie zdefiniować (stąd pojęcie roli emeryta jako roli pustej, bez treści, lub jako „roli bez roli" – *roleless role*), z powodu znacznego zróżnicowania stylu życia na emeryturze, głównie zaś

z powodu braku podstawowej cechy roli, jaką jest konkretny rodzaj obowiązku czy powinności (Peterson, Maier, Seligman 1993)[16]. Istotą emerytury zaś jest zwolnienie z obowiązku pracy i innych społecznie określonych zajęć. Emeryt niczego już nie musi, natomiast może jeszcze bardzo wiele, a wybory, jakich dokonuje, określają jego status jako emeryta. Przejście na emeryturę jest doświadczane skrajnie różnie: jako „początek końca", „gwałtowne zejście w dół", bądź jako „zasłużony odpoczynek", początek nowego okresu, kojarzonego z wolnością i możliwością realizowania zainteresowań. Niekiedy, na skutek kontynuowania dotychczasowych aktywności, tyle że w mniejszym wymiarze czasu, nie ma istotnych zmian w stylu życia na emeryturze (Susułowska 1989; Pietrasiński 1990). Kryzysu doświadczają osoby silnie identyfikujące się z rolą zawodową – tracąc tę rolę, tracą czasem sens życia. Przejście na emeryturę zazwyczaj nie ma jednak istotnego wpływu na ogólne samopoczucie (Palmore i in. 1985), a towarzyszące temu wydarzeniu pozytywne bądź negatywne przeżycia zależą od stanu zdrowia (słabe zdrowie sprzyja zadowoleniu z przejścia na emeryturę), poziomu wykształcenia i statusu zawodowego (im wyższy status, tym trudniejsza adaptacja do roli emeryta), charakteru wykonywanej pracy (obowiązki rutynowe ułatwiają adaptację). Nie bez znaczenia są zasoby materialne i relacje rodzinne – dobra ich jakość chroni przed kryzysem (Susułowska 1989; Niewiedział 2006). Na stosunek do emerytury oraz do starości jako takiej wpływ ma także poziom satysfakcji z osiągnięć zawodowych, poczucie spełnienia. Niekiedy początkowa akceptacja roli emeryta z czasem zmienia się w swoje przeciwieństwo. Dzieje się tak, gdy osoba nie może odnaleźć się w nowej sytuacji, nie ma alternatywnego zajęcia lub nie może kontynuować dotychczasowych zajęć w pożądanym zakresie. Niektórzy emeryci stawiają sobie nowe cele, wcześniej nieobecne w ich codziennym repertuarze (np. czytanie książek, podróżowanie), a gdy nie potrafią ich realizować, przeżywają rozczarowanie. Ujawnia się tu swoisty paradoks, polegający na tym, że człowiek, mimo doświadczenia, nie jest w stanie przezwyciężyć trudności adaptacyjnych (Wiśniewska-Roszkowska 1989). W tym świetle wagi nabiera problem przygotowania się do emerytury, wcześniejszego zdobywania wiedzy na temat procesu starzenia się, związanych z tym procesem ograniczeń i możliwości, a także problem samoświadomości, poczucia realizmu, systemu wartości i sposobu spędzania czasu wolnego, jeszcze przed emeryturą (Nowicka 2006). Ostatnie z wymienionych czynników należą do najtrwalszych elementów osobowej tożsamości – im człowiek jest starszy, tym trudniej je zmienić. Już klasycy psychologii rozwojowej głosili, że do starości trzeba przygotowywać się przez całe życie, a współczesna psychologia pogłębiła zarówno rozumienie sensu tego postulatu, jak i potrzeby eksponowania pozytywnych aspektów emerytury jako okresu szansy na dalszy rozwój.

W późnej dorosłości dokonuje się **zmiana w zakresie ról rodzinnych**. Osoby, które do niedawna były żywicielami, opiekunami i wychowawcami, stają się coraz bardziej zależne od swoich byłych podopiecznych (Leszczyńska-Rejchert 2005). Rola córki czy syna kończy się wraz ze śmiercią ostatniego z rodziców, rola żony czy męża zamienia się w rolę wdowy lub wdowca, rola rodzica staje się coraz mniej obarczona obowiązkami, w związku z usamodzielnieniem się dorosłych dzieci. Pojawia się rola babci lub dziadka, jej scenariusz jest jednak elastyczny, podatny na wpływy kulturowe; obecnie staje się coraz mniej wymagający. Charakterystyczne dla współczesności jest odwrócenie piramidy rodzinnej, związane ze zmianami demograficznymi, przejawiające się tym, że w przeciętnej rodzinie jest więcej dziadków niż wnuków – z powodu niskiego przyrostu naturalnego i systematycznego wydłużania się czasu życia człowieka, a także z powodu zmian dokonujących się w modelu życia współczesnej rodziny. Dorosłe dzieci na ogół prowadzą osobne gospodarstwo domowe, mieszkają oddzielnie, nierzadko w niemałej odległości od rodziców, ich dzieci zaś uczęszczają na liczne pozaszkolne zajęcia. Dawniej dziadkowie przekazywali wnukom wiedzę życiową i doświadczenie, byli wzorami w kultywowaniu tradycyjnych wartości. Dziś w coraz mniejszym stopniu imponują wnukom, ci bowiem mają alternatywny dostęp do wiedzy o wydarzeniach historycznych i do rozmaitych bohaterów czy autorytetów – za pośrednictwem nowoczesnych środków przekazu, głównie TV oraz Internetu, nierzadko też są nauczycielami dla swoich dziadków, np. w obsłudze komputera. Współcześni dziadkowie coraz chętniej wypełniają czas kontaktami z przyjaciółmi, lekturą i innymi formami rozrywki czy samorealizacji (np. dokształcaniem się na uniwersytecie trzeciego wieku)[17].

[16] Moment przejścia na emeryturę jest ustalany ustawowo, zależy od koniunktury gospodarczej danego kraju. W Polsce kobiety na ogół mają prawo do emerytury w wieku 60 lat, a mężczyźni – 65. W krajach Zachodu, po okresie panowania tendencji do obniżania wieku emerytalnego, wraca tendencja do jego podwyższania (Belsky 2007).

[17] Idea uniwersytetu trzeciego wieku (UTW) pojawiła się ok. 30 lat temu i jest wyrazem przekonania o możliwości rozwoju człowieka do późnych lat życia oraz społecznej potrzeby wspierania tego rozwoju. Spotkania na zajęciach UTW sprzyjają nawią-

Ważne w późnej dorosłości są **relacje w związkach** oraz **przyjaźnie**, jednak liczne badania z tego zakresu, przeprowadzone zarówno w Polsce, jak i w krajach Zachodu, nie pozwalają na ich jednoznaczny opis i ocenę (np. Bee 2004; Frąckowiak 2006; Belsky 2007). Wiele danych świadczy o tym, że osoby starsze żyjące w związkach są szczęśliwsze niż samotne, że kobiety lepiej radzą sobie z samotnością niż mężczyźni, oraz że kontakty z dziećmi należą do ważnych, lecz niekiedy zbytnio angażujących emocjonalnie. Relacje małżeńskie starszych osób opierają się głównie na przywiązaniu, wzajemnej pomocy, niekiedy mają charakter romantyczny, rzadziej towarzyszy im namiętność; nie brak też danych świadczących o łączącej starszych małżonków więzi seksualnej (Bee 2004; Cichocka 2005). Bardziej przekonujące są dane świadczące o tym, że dla samooceny i ogólnego zadowolenia znaczenie mają relacje z przyjaciółmi i że są one niejednokrotnie ważniejsze niż relacje z członkami rodziny. Przyjaciele zaspokajają inne potrzeby niż członkowie rodziny, m.in. potrzebę dzielenia się wspomnieniami, konfrontowania doświadczeń. Relacje z przyjaciółmi mają też inny charakter – są oparte na regule wzajemności, partnerstwie, zrozumieniu, wspólnocie poglądów itp. Po 65 roku życia liczba przyjaźni w naturalny sposób maleje, starzy przyjaciele umierają, a nowe przyjaźnie zawiera się coraz trudniej.

13.4. STARZENIE SIĘ W WYMIARZE ŻYCIA PSYCHICZNEGO

Zmiany psychiczne obejmują zasadniczo dwie sfery: sferę funkcji poznawczych i sferę szeroko rozumianej osobowości, wraz z emocjami i dążeniami.

13.4.1. Zmiany dotyczące funkcji poznawczych

Funkcje poznawcze to: procesy percepcyjno-motoryczne, uwaga, pamięć, język i myślenie. Tworzą one system, który integruje i organizuje wszelkie złożone działania, wpływa więc nie tylko na sprawność funkcjonowania, lecz pośrednio także na jego styl (por. Jodzio 2008).

Zmiany w sferze percepcyjno-motorycznej. Z wiekiem słabnie wrażliwość zmysłów. Najwcześniej zaczyna się podwyższać próg wrażliwości zmysłu wzroku, następnie słuchu i smaku. Jedynie wrażliwość bólowa pozostaje na względnie stałym poziomie. Osłabieniu ulega koncentracja uwagi, jej podzielność i selektywność. Wydłuża się czas reakcji na wszelkiego rodzaju bodźce oraz czas wykonania czynności, zarówno prostych, jak i złożonych. **Spowolnienie czasu reakcji** to najpewniejszy psychofizyczny wskaźnik starzenia się (Birren 1964b; Cavanaugh 1997). Spowolnienie czasu reakcji i tempa wykonywania czynności leżą u podstaw obniżenia się nie tylko sprawności psychomotorycznej, ale także intelektualnej. Najczęściej wskazuje się dwa uwarunkowania tego zjawiska: postępujący z wiekiem proces degradacji tkanki nerwowej i brak treningu. Czynnikami kompensującymi deficyty spowodowane spowolnieniem czasu reakcji są: doświadczenie, stosowanie strategii kompensacyjnych, aktywność umysłowa i częste wykonywanie złożonych czynności.

Zmiany w sferze pamięci i zapamiętywania. Wydolność pamięci spada stopniowo już od 25–30 roku życia. W wieku 60–70 lat spadek jest wolniejszy, a po 80 roku życia znacznie przybiera na sile (Salthouse 1993). Największy deficyt dotyczy pamięci mechanicznej i bezpośredniej. Najdłużej utrzymuje się sprawność pamięci skojarzeniowej i logicznej, przy czym skojarzenia znane (np. ogień–woda) zapamiętywane są z większą łatwością niż skojarzenia nowe (np. ulica–kuchnia). Lepsze rezultaty uzyskuje się także w testach rozpoznawania materiału zapamiętywanego niż w testach swobodnego przypominania jego treści. Zacks i Hasher (1993) podają dwa wyjaśnienia słabnięcia pamięci: procesualne (poznawcze) i systemowe. Według pierwszego, pamięć jest procesem przebiegającym etapowo i ściśle wiąże się z procesem przetwarzania informacji. Ponieważ ten ostatni słabnie wcześniej (głównie wskutek zaniku płatów czołowych i hipokampa), wobec tego pobieranie informacji z pamięci roboczej i magazynowanie w niej nowych informacji ulega ograniczeniu. Podstawową rolę w osłabianiu wydolności pamięci odgrywają deficyty uwagi (Jodzio 2008). Słaba selektywność uwagi powoduje, że do pamięci operacyjnej przedostają się informacje przypadkowe, niemające związku z wykonywanym zadaniem, co staje się źródłem „hałasu neuronalnego". Nadmiar informacji utrudnia ich selekcję, obróbkę i przerzucanie z jednego pola pamięci do innego, przeciążając w rezultacie cały system poznawczy. Do tego dochodzą trudności z eliminowaniem z pola uwagi in-

zywaniu nowych relacji, wymianie doświadczeń i poglądów, inspirują refleksję nad bilansem życia i wspomagają samorealizację w sferach, w których wcześniej, z różnych względów, jednostka nie mogła się spełniać (zob. Zaorska 1990).

formacji zbędnych, nieprzydatnych do rozwiązywania aktualnego problemu. Absorbowanie informacji sytuacyjnie zbędnych nie ma jednoznacznie negatywnych konsekwencji. Wprawdzie spowalnia proces ich przetwarzania, ale w dalszej perspektywie może okazać się korzystne. Hasher (za: Goldberg 2005) porównywała rozumienie przez osoby młode i starsze tekstu, którego ekspozycję co jakiś czas przerywano informacjami niemającymi z nim związku. Osoby starsze gorzej radziły sobie z zadaniem eksperymentalnym, jednak uzyskiwały lepsze rezultaty w zadaniach nowych, wymagających szerszej wiedzy, m.in. tej, która poprzednio pełniła rolę dystraktora. Wysnuto wniosek, że rozległe ognisko uwagi utrudnia wprawdzie selekcję informacji, ich zapamiętywanie i przetwarzanie, sprzyja natomiast gromadzeniu różnorodnych informacji. Zdaniem Hasher, taki styl funkcjonowania uwagi jest jednym z warunków mądrości, a argumentem na rzecz tej tezy ma być fakt, że charakteryzuje on również osoby młode, o twórczych umysłach. Drugie wyjaśnienie słabnięcia z wiekiem pamięci opiera się na rozróżnieniu kilku jej typów, z czym wiążą się różnice w dynamice procesów pamięciowych. Na przykład **pamięć proceduralna** odnosi się do informacji zapamiętywanych automatycznie, bez refleksji, najczęściej podczas codziennej, fizycznej aktywności (np. chodzenia, jazdy samochodem). Tego rodzaju pamięć utrzymuje się w stanie nienaruszonym do późnych lat życia, a korzystanie z nabytych umiejętności ulega ograniczeniu głównie ze względu na deficyty aparatu ruchowego. **Pamięć semantyczna** dotyczy faktualnej, dobrze ugruntowanej wiedzy ogólnej (np. nazwy stolicy kraju); jako taka jest elementem inteligencji skrystalizowanej i bazą dla mądrości. W zakresie tego typu pamięci nie stwierdza się istotnych różnic związanych z wiekiem. Jedynie przypominanie imion znanych osób jest nieco lepsze u młodszych starszych, natomiast przypominanie nazw przedmiotów okazuje się lepsze u starszych (Rendell i in., za: Belsky 2007). Gillund i Perlmutter (1993) twierdzą, że wyniki w testach pamięci semantycznej zależą pośrednio od poprzedzającego badanie ukierunkowania uwagi – torowania (*priming*); poprawia ono zapamiętywanie o około 12%, przy czym efekt torowania[18] nie dotyczy najstarszych osób. Autorzy interpretują ten rezultat wykorzystywaniem przez osoby młodsze strategii mnemotechnicznych (np. kojarzenia nowego słowa z innym, znanym). Starsi niemal w ogóle nie korzystają z tego rodzaju strategii, co stanowi dla badaczy intrygującą zagadkę, tym większą, że skuteczność mnemotechnik – po uprzednim treningu – jest możliwa do osiągnięcia nawet u osób w wieku 75–78 lat (Cavanaugh 1997; Kliegel i in., za: Pietrasiński 1990; Moritz 2002). Niektórzy uzasadniają małą skuteczność mnemotechnik u osób starszych koniecznością głębokiego przetwarzania informacji podczas ich stosowania, a to z wiekiem ulega poważnemu ograniczeniu (Gillund, Perlmutter 1993). W dodatku trening mnemotechniczny nie podlega transferowi, tzn. trening z zastosowaniem jednego rodzaju techniki nie usprawnia zapamiętywania przy użyciu techniki innego rodzaju. Wydolność pamięci semantycznej jest związana z zasobami ugruntowanej wiedzy, zdolnościami werbalnymi i poziomem myślenia dialektycznego. Im rozleglejsza wiedza, tym mniej widoczne są ubytki pamięci. Również płynność językowa ułatwia dostęp do leksykalnych zasobów pamięci, sprzyja operowaniu symbolami, przetwarzaniu informacji i w rezultacie chroni pamięć przed deterioracją. Kompetencje werbalne, w tym pamięć materiału werbalnego, utrzymują się do późnej starości na wysokim (osiągniętym znacznie wcześniej) poziomie. Jedynie presja czasu powoduje ich obniżenie (Salthouse 1993). W zabezpieczaniu pamięci ma także udział myślenie dialektyczne, które ułatwia porządkowanie materiału tekstowego, nadawanie tekstowi hierarchicznej struktury, rozpoznawanie sensów i relacji między poszczególnymi fragmentami, równocześnie jednak pozbawia odpamiętywany tekst szczegółów (Kramer, Kahlbaugh 1994). **Pamięć epizodyczna** odnosi się do bieżących zdarzeń (np. przedwczorajszej pogody). Badania dowodzą, że pamięć epizodyczna (badana odtwarzaniem nieznanych słów) jest znacząco słabsza niż pamięć semantyczna (średnio o 2 punkty na 8-punktowej skali) – zarówno u osób we wczesnym, jak i późnym okresie starości, przy czym najsłabsza jest u najstarszych. Szczególną formą pamięci jest **pamięć autobiograficzna**. Odgrywa ona ważną rolę w życiu człowieka starszego, chociaż – wbrew potocznym opiniom – nie zajmuje centrum jego uwagi. Badania przekonują, że wspomnienia z najwcześniejszego okresu życia należą do rzadkości i są raczej nieprzyjemne (Field 1997; Stuart-Hamilton 2006). Ta „dziecięca amnezja" interpretowana jest jako efekt braku zdolności umysłu do kodowania wczesnych doświadczeń, albo – w duchu Freudowskim – jako skutek tłumienia, spowodowanego negatywnymi emocjami towarzyszącymi tym doświadczeniom. Najwięcej wspomnień pochodzi z okresu między 10 a 30 rokiem

[18] Angielski termin *priming* jest tłumaczony w polskiej literaturze psychologicznej na: torowanie, poprzedzanie lub prymowanie.

życia, a za najważniejsze uznawane są te, które dotyczą ostatniej dekady życia. Wspomnienia osób starszych z reguły pozbawione są szczegółów, zawierają ogólne informacje o zdarzeniach oraz próby ich interpretacji, co może świadczyć o wzmożonej potrzebie odkrywania w nich sensu na tle całego doświadczenia. W obliczu tej hipotezy wagi nabiera problem wspomaganego przywoływania wspomnień jako formy terapii egzystencjalnej dla osób starszych. U ekstrawertyków powroty do przeszłości mogą być reakcją na nudę (Stuart-Hamilton 2006). Ważnymi modyfikatorami pamięci są: samoocena, poczucie samoskuteczności i stres (przyspieszający, na drodze hormonalnej, atrofię hipokampa)[19]. Wysoka samoocena i przekonanie o własnym wpływie na wydolność pamięci poprawiają jej funkcjonowanie. Zarazem deficyty pamięci obniżają samoocenę i zniechęcają do aktywności wymagającej zaangażowania pamięciowego. W behawioralnym paradygmacie satysfakcjonującego starzenia się zalecana jest – w celu zabezpieczania pamięci – strategia optymalizacyjno-kompensacyjna. Zakłada ona: (1) selektywność, tzn. wybiórczą koncentrację uwagi na tym, co chcemy zapamiętać, i odrzucanie z pamięci roboczej niepotrzebnych myśli, (2) optymalizację, tzn. obróbkę zapamiętywanego materiału, polegającą na włączaniu jego treści do pamięci ciągłej, operacyjnej i (3) kompensację, tzn. używanie rekwizytów ułatwiających przypominanie oraz zapisywanie fragmentów zapamiętywanych informacji (Baltes, Baltes 1990).

Na gruncie genetyki behawioralnej podejmowane są próby znalezienia biologicznego czynnika determinującego deterioracje procesów pamięci, jak również innych procesów poznawczych, takich jak inteligencja płynna, orientacja przestrzenna, operacje słowno-logiczne czy tempo przetwarzania informacji (Finkel i in. 2005). Badania podłużne w ramach szwedzkiego programu SATSA (*Swedish Adoption/ Twin Study of Ageing*), trwającego 13 lat i obejmującego 478 par bliźniąt w wieku 50–92 lat, sugerują, że nie ma prostoliniowej zależności między procesem starzenia się a deterioracją funkcji intelektualnych, czynniki genetyczne zaś mogą jedynie tę deterioracje przyspieszać. Odpowiedzialnym za sprawność pamięci roboczej i odroczonego rozpoznawania figur okazał się gen APOE (apolipoproteina E), zwłaszcza jeden z jego alleli – *e4*, który jest transmiterem cholesterolu i decyduje o odkładaniu się płytek starczych w mózgu. Pamięć osób wyposażonych w ten gen jest narażona na szybszą deterioracje, należą one także do grupy ryzyka zachorowania na chorobę Alzheimera. Stwierdzono, że odziedziczalność cech pamięci wynosi od 32% do 70%, przy czym większy jest wpływ genów na pamięć roboczą, krótkoterminową niż długoterminową. Wpływ genów na sprawność pamięci widoczny jest wyraźnie dopiero u osób powyżej 80 roku życia (Reynolds i in. 2005).

Zmiany w sferze intelektualnej. W miarę starzenia się, stopniowej deterioracji ulegają w zasadzie wszystkie funkcje intelektualne, w różnym wszakże stopniu i w różnym tempie. Zmiany w zakresie **inteligencji ogólnej** wyrażają się spadkiem sprawności, mierzonym standardowymi technikami diagnostycznymi. Wprawdzie od 60 roku życia obniża się ogólny iloraz inteligencji, jednak jej profil nie daje podstaw do jednoznacznie negatywnej oceny zmian. Z jednej strony widać spadek takich funkcji jak: myślenie indukcyjne, wyobraźnia przestrzenna, koordynacja wzrokowo-ruchowa (funkcje bezsłowne testu Wech-slera). Deficyty te są uchwytne już u osób w 57 roku życia, wyraźne stają się po 60 roku, a 5 lat przed śmiercią osiągają poziom drastycznie niski (Hoyer, Rybash 1994). Z drugiej strony, takie funkcje jak rozumowanie arytmetyczne, kompetencje słowno-pojęciowe i wiadomości (funkcje słowne testu Wechslera) nie wykazują ubytków (Krzymiński 1993). W procesie starzenia się rozpadowi ulegają przede wszystkim **funkcje inteligencji płynnej** (wrodzonej, decydującej o przetwarzaniu informacji i stanowiącej bazę dla nowych sprawności). Z kolei **inteligencja skrystalizowana**, nabyta w toku uczenia się i gromadzenia doświadczenia, utrzymuje się na względnie stałym poziomie, wykazując nieznaczną tendencję wzrostową. Oba typy inteligencji tworzą stabilną strukturę, wyrażającą się względnie stałym współczynnikiem korelacji między miarami każdej z nich (Rudinger, Rietz 2001). Ta strukturalna równowaga z czasem przybiera postać strukturalnego regresu, co przejawia się w równoległym spadku zarówno inteligencji płynnej, jak i skrystalizowanej (tamże, s. 45). Ważne ustalenia dotyczą zmian w zakresie strategii pozna-

[19] Oprócz stresu, a ściślej: kortyzolu (sprzyjającego także depresji, lękom, zaburzeniom snu i łaknienia), wydzielanego przez nadnercza pod jego wpływem, destrukcyjnie wpływają na pamięć i wszelkie procesy neurogenezy takie czynniki jak: nadmiar substancji neuroprzekaźnikowych (np. kwasu glutaminowego), powodującego przeładowanie organizmu jonami wapnia, środki uspokajające (np. relanium) i niedotlenienie mózgu. Najważniejsze dla utrzymania sprawnego funkcjonowania mózgu są: unikanie stresu, aktywność umysłowa i fizyczna, usprawniająca funkcje mózgu przez układ krążenia i mięśni, oraz niskokaloryczna dieta (Walewski 2006). Dobre rezultaty daje też gimnastyka mózgu, polegająca na ćwiczeniach ruchowych stymulujących pracę mózgu i synchronizujących jego funkcje (Ułaszewska-Żuk 2005).

nia. Wprawdzie są one kontynuacją zmian dokonujących się już we wczesnej dorosłości (zob. rozdz. 11), ale w późnej dorosłości stabilizują się i stają się wyraźniejsze. Główna zmiana polega na zwiększonym udziale operacji kontekstualno-dialektycznych w rozwiązywaniu problemów oraz ukierunkowaniu aktywności poznawczej na osiąganie integracji między logiczno-rozumową a intuicyjno-emocjonalną sferą poznania (Sinnott 1994). Operacje dialektyczne umożliwiają syntezę opozycyjnych sądów, rozumienie na poziomie metapojęciowym i dostrzeganie sensu w zdarzeniach, które z racjonalnego punktu widzenia są bezsensowne. Kramer i Kahlbaugh (1994) stwierdzili (badając Skalą Paradygmatów 20 osób w okresie wczesnej i 20 w późnej dorosłości), że osoby starsze wykazują silniejsze preferencje do operowania kategoriami dialektycznymi (co przejawia się m.in. w przedkładaniu sądów typu: „Człowiek rozwija się przez całe życie", „Rozwój przebiega drogą rozwiązywania konfliktów", nad sądy typu: „Osobowość jest stała", „Osobowość jest zdeterminowana" itp.). Procesy poznawcze w drugiej połowie życia zmieniają charakter: forma wertykalna, zabezpieczająca podporządkowanie emocji intelektowi i rozpoznawanie związków przyczynowych między rzeczami, ustępuje miejsca formie horyzontalnej, ukierunkowującej aktywność na integrację wszystkich rodzajów poznania i osiąganie wglądu w istotę rzeczy (Labouvie-Vief, DeVoe, Bulka 1989).

Osobna grupa badań nad zmianami w sferze intelektualnej ludzi starszych dotyczy **wnioskowania pragmatycznego** (Light, Albertson 1993). Opiera się ono na doświadczeniu (w przeciwieństwie do wnioskowania logicznego, bazującego na operacjach formalnych) i pozwala spodziewać się czegoś, co nie jest wyraźnie i jednoznacznie stwierdzone, a co zdaje się prawdopodobne na podstawie wcześniejszego doświadczenia i ogólnej wiedzy o świecie. Innymi słowy, wnioskowanie pragmatyczne jest rozumieniem naturalnego języka (dyskursu), wymagającym integracji nowych informacji z posiadaną wiedzą ogólną. Różnice w zakresie wiedzy o świecie są źródłem trudności w rozumieniu wypowiedzi i ostatecznie – braku porozumienia. Zjawisko to jest dość częste w relacjach ludzi starych z młodymi. Badania dowodzą, że o ile zmiany regresywne w zakresie operacji formalno-logicznych osób starszych nie są jednoznaczne (Trempała 1989c), o tyle w zakresie sprawności rozumienia pragmatycznego jakościowych zmian w zasadzie nie ma. Pojawiają się one wówczas, gdy pamięć zostaje nadmiernie obciążona, a zadania wymagają integracji informacji z wielu różnych źródeł (Light, Albertson 1993). Przykładem zadania sprawiającego osobom starszym trudności może być zrozumienie wniosku: „Rzucony papieros wzniecił pożar", jako wyprowadzonego z następujących przesłanek: „Zapalony papieros był nierozważnie wyrzucony"; „Ogień zniszczył wiele hektarów lasów". Podobną trudność sprawia wykrycie nieprawidłowości w stwierdzeniu zaprzeczającym podstawowej wiedzy, np.: „Gospodyni, która nie miała chleba, zrobiła kanapki" (za: Light, Albertson 1993). Trudności sprawiają też zdania zawierające podwójne przeczenia i leksykalnie ujemne czasowniki (np. powstrzymywać się, wykluczać). Ograniczenia we wnioskowaniu pragmatycznym wynikają nie tyle z niedostatecznego przetwarzania semantycznego słów i zdań, ile z trudności zapamiętania zawartych w nich informacji. Są widoczne zwłaszcza w sytuacjach stresowych, konfrontacyjnych i nacechowa-

Blok rozszerzający 13.1. **Czynniki modyfikujące funkcjonowanie intelektualne osób starszych**

Głównymi modyfikatorami zmian sprawności intelektualnej seniorów są: poziom wykształcenia, rodzaj rozwiązywanych problemów, typ osobowości, a zwłaszcza poziom aspiracji, rodzaj celów życiowych i charakter codziennej aktywności. Baltes i Willis (za: Baltes, Reese 1984; Pietrasiński 1990) wykazali, że dzięki treningowi możliwa jest znacząca poprawa sprawności intelektualnych nawet u osób powyżej 70 roku życia. Autorzy badań przekonują, że obniżanie się z wiekiem inteligencji wiąże się ze zmianą zadań życiowych, oczekiwań społecznych i koniecznością rozwijania innego rodzaju kompetencji niż te, które są potrzebne ludziom młodym. Ważnym modyfikatorem obrazu inteligencji seniorów jest czynnik związany z tzw. efektem generacyjnym (*birth kohort effect*), tzn. ze specyficznym dla danego pokolenia doświadczeniem, określonym przez warunki społeczno-kulturowe, charakterystyczne dla danego okresu historycznego. Schaie i Hertzog (1983), badając grupę osób w 1970 roku i ich rówieśników w roku 1975, stwierdzili istotne różnice w testach sprawności intelektualnej. Dopiero po 70 roku życia obrazy zmian intelektualnych w obu kohortach okazały się podobne. Rozwój społeczno-gospodarczy, nowe technologie, migracje, tempo życia itp. czynniki kształtują specyficzny dla danego okresu historycznego kontekst, określają codzienne zadania, styl życia i tą drogą wpływają na cechy osobowe, umiejętności, wiedzę i aspiracje. W rezultacie tych przemian dzisiejszy stary człowiek nie jest pod względem intelektualnym takim samym starym człowiekiem jak jego rówieśnik sprzed kilkunastu, a nawet sprzed kilku lat.

nych presją czasową. W codziennym życiu źródłem trudności w rozumieniu pragmatycznym (rozumieniu naturalnego języka) przez osoby starsze są: przerwy w rozmowie, zmiana tematu rozmowy oraz długie, wielokrotnie złożone zdania, zawierające wiele potencjalnych desygnatów zaimków.

Zarysowane prawidłowości mają zaledwie orientacyjny charakter; badacze podkreślają znaczne zindywidualizowanie przebiegu zmian w sferze procesów poznawczych, nawet w grupie osób sędziwych (Jodzio 2008; Łuczywek, Kądzielawa 2005).

13.4.2. Starzenie się w wymiarze osobowości

Badania nad osobowością w późnej dorosłości obejmują kwestie dotyczące: (1) cech osobowości; (2) struktury Ja (obrazu własnej osoby i samooceny); (3) emocji, w tym stresu i zasobów radzenia sobie ze stresem; (4) dążeń (potrzeb i celów) oraz postaw życiowych; (5) mądrości. Zagadnienia te podejmowane są z reguły w kontekście problematyki jakości życia. Według klasyków psychologii rozwoju człowieka w drugiej połowie życia – Junga, Bühler, Eriksona, Neugarten, Levinsona, Goulda, Vaillanta – osobowość jest strukturą dynamiczną, podlegającą zmianom rozwojowym. Tymczasem istnieje podobna ilość dowodów empirycznych przemawiających za stałością i za zmiennością osobowości. Odpowiadając na pytanie o zakres zmienności osobowości człowieka starszego, należy odróżnić wrodzone składniki osobowości od nabytych.

Cechy osobowości. Większość badań podłużnych prowadzonych w wieloletnich odstępach czasu, dostarcza danych przekonujących, że wrodzone cechy, takie jak ekstrawersja, neurotyzm, otwartość na doświadczenie, przywiązanie do zasad i porządku oraz ugodowość, pozostają stabilne na przestrzeni całego życia (Costa i McCrae, za: Cavanaugh 1997). Są też jednak dane kwestionujące przytoczony wniosek. Już sami twórcy teorii Wielkiej Piątki, McCrae i Costa wykazali, że ekstrawersja i neurotyzm zwiększają nieco swój poziom u współczesnych starszych Amerykanów[20]. Z kolei badania Rembowskiego (1984), prowadzone przy użyciu testu projekcyjnego GAT (*Gerontological Apperception Test*), potwierdzają pogląd Junga, według którego z wiekiem postępuje introwertyzacja osobowości. Cavanaugh (1997) wykazał, że niektóre nabyte cechy osobowości, skorelowane z cechami ujętymi w modelu Wielkiej Piątki, takie jak pewność siebie, zakres zainteresowań, serdeczność w kontaktach społecznych, ulegają w biegu życia wyraźnej zmianie – u niektórych osób nasilają się, u innych słabną. W innych badaniach okazało się, że jedne cechy (np. serdeczność) umacniają się z wiekiem, inne (np. zaangażowanie poznawcze) słabną (Helson, Roberts 1994; Ryff 1991). Zróżnicowanie stopnia stałości cech osobowości zależy prawdopodobnie od bardzo dużej liczby czynników wchodzących w złożone i trudne do kontrolowania interakcje. Głównymi determinantami cech osobowości są zarówno wrodzone predyspozycje, jak i aktualny oraz dawny kontekst życia. Rozstrzygnięcie problemu stałości vs. zmienności cech osobowości wymaga dalszych badań podłużnych i całościowych, uwzględniających jak najszerszy zakres czynników współokreślających dynamikę osobowości.

Struktura Ja: obraz własnej osoby i samoocena. Na ogół uważa się, że obraz Ja nie ulega zasadniczym zmianom w ciągu życia (Baltes, Smith 1997). Przekonanie to nie wytrzymuje jednak krytyki. Krueger i Heckhausen (za: Ryff, Kwan, Singer 2001) rozpoznali u osób starszych tendencję do przeceniania pozytywnych zmian w sobie. Błaszczak (2008) stwierdziła (na podstawie badań kwestionariuszowych przekonań o stałości vs. zmienności natury ludzkiej Dweck), że osoby starsze częściej niż młodsze wyrażają przekonanie, iż typowy człowiek zmienia się w ciągu życia. Z kolei Gocał (2002), porównując obrazy Ja osób w różnym wieku (badane m.in. kołem Shalita i skalą Rokeacha) ustaliła, że osoby starsze częściej eksponują w obrazie własnej osoby cechy związane z pełnionymi rolami i sferą moralności (odpowiedzialny, sumienny, obowiązkowy, skromny, religijny, ofiarny), natomiast w samoopisach osób młodszych przeważają cechy sprawnościowe, związane z potrzebą osiągnięć i autonomii (aktywny, inteligentny, ambitny, indywidualista, niezależny). W systemie wartości najstarszych osób częściej pojawiają się wartości ostateczne, takie jak pokój na świecie, bezpieczeństwo kraju, sprawiedliwość. Również w zakresie samooceny występują, nieznaczne wprawdzie, ale uchwytne, zmiany związane z procesem starzenia się. Strzelbicka (2008) porównywała samoocenę osób w różnym wieku, a Baran (2008) samoocenę aktualną i retrospektywną u tych samych starszych osób. Obie autorki stwierdziły, że ogólna

[20] Czynnik kulturowy wpływa też na ogólny nastrój i intensywność przeżyć emocjonalnych. Rothermund i Brandstädter w badaniach międzykulturowych wykazali, że starsi mieszkańcy Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii znacząco częściej doświadczają emocji pozytywnych niż mieszkańcy Europy Wschodniej (za: Belsky 2007).

samoocena osób z najstarszej grupy wiekowej jest niższa od pozostałych, lecz nie niższa od samooceny adolescentów. Heidrich i Ryff (1995) zaobserwowali, że samoocena starszych osób jest labilna i w znacznej mierze zależy od porównań społecznych. Pozytywne porównania podnoszą samoocenę.

Emocje, stres i radzenie sobie ze stresem. Podstawowa wrażliwość i wzorzec reagowania emocjonalnego w zasadzie nie ulegają zmianom wskutek starzenia się. Skłonność do reagowania lękiem, gniewem albo do popadania w depresję, jak również gotowość do okazywania serdeczności, życzliwości i sympatii nie wyróżniają ludzi starszych z całej populacji i są względnie stałe w ciągu życia. Znacząca **stabilizacja wzorca emocjonalnego** widoczna jest od okresu średniej dorosłości (Rappaport 1972; Costa i McCrae, za: Cavanaugh 1997). Pewne zmiany dotyczą **znaku emocji**. Costa i McCrae rozpoznali u starszych osób nieznaczne podwyższenie poziomu lęku, niepokoju oraz irytacji, złości i zaciętości. Z kolei Mroczek i Kolarz (za: Magai 2001), porównując reakcje afektywne osób w wieku 25–74 lat, stwierdzili tendencję wzrostową w zakresie przeżywania emocji pozytywnych i malejącą w zakresie emocji negatywnych. Rozpoznali też, że promotorami emocji pozytywnych są: status materialny i ekstrawersja. Liczne badania dostarczają danych na temat zmian w zakresie **intensywności emocji**, chociaż dane te nie są ze sobą zgodne. Na przykład, Diener i Lawton, na podstawie analizy retrospekcyjnych wypowiedzi osób w różnym wieku, stwierdzili, że emocje osób starszych są słabsze niż młodszych (za: Magai 2001). Natomiast Carstensen i inni (tamże), analizując odpowiedzi na zadawane codziennie przez okres tygodnia pytania o intensywność codziennych przeżyć, ustalili, że nie ma różnic związanych z wiekiem w zakresie intensywności przeżywanych emocji. Nie stwierdzono też różnic generacyjnych odnośnie do ogólnego samopoczucia, mierzonego częstotliwością i siłą pozytywnych i negatywnych emocji. Jedynie u osób powyżej 75 roku życia odnotowano nieznaczne obniżenie tak pozytywnych, jak i negatywnych emocji (za: Magai 2001). Również badania w ramach programu BAS (*Berlin Aging Study*) przekonują, że u osób powyżej 85 roku życia występuje nieznaczne ograniczenie emocji pozytywnych, co jednak nie wiąże się ze wzrostem emocji negatywnych (Baltes, Mayer 1999). Można więc uznać, że z wiekiem nie pojawiają się istotne zmiany w zakresie intensywności i częstotliwości przeżywania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji, z wyjątkiem najstarszej, sędziwej grupy wiekowej. Jednak polskie badania podważają wiarygodność powyższego wniosku. Jasielska i Szczygieł (2007) w badaniu 425 seniorów stwierdziły, że mają oni wyraźną skłonność do przeceniania negatywnych stanów emocjonalnych. Autorki uznają ten fakt raczej za efekt kulturowy (m.in. polskiej normy narzekania), niż za prawidłowość rozwojową.

Interesujące dane pochodzą z badań nad **treścią emocji**. Lawton i inni (za: Magai 2001) – analizując odpowiedzi na pytania o częstotliwość różnych rodzajów emocji przeżywanych w ostatnim roku przez osoby we wczesnej, średniej i późnej dorosłości – potwierdzili pogląd, że nie ma różnic co do znaku i intensywności emocji, istnieją natomiast różnice w ich treści. Osoby starsze ujawniły mniejszą skłonność do depresji, niepokoju i gniewu, a równocześnie więcej zadowolenia z życia niż osoby z pozostałych grup wiekowych. Podobne wyniki uzyskał Gibson (1997), który przy okazji rozpoznał, dzięki zastosowaniu skali aprobaty społecznej, że na tak optymistyczny ogólny wynik wpływa chęć zaprezentowania się przez osoby starsze w lepszym świetle. Okazało się, że z wysokimi wynikami w skali kłamstwa dodatnio korelowały niskie wyniki dotyczące złości, niepokoju, depresji oraz wysokie dotyczące wigoru, życzliwości itp. emocji wrażliwych na ocenę społeczną. W innych badaniach (Gross i in. 1997), w których pytano respondentów w wieku 20–70 lat, jak często odczuwają szczęście, złość, smutek, lęk i niezadowolenie, stwierdzono, że z wiekiem skłonność do popadania w gniew, do przeżywania smutku i lęku słabnie u starszych kobiet (u mężczyzn brak różnic), ale tendencja ta nie pozostaje w związku ze wzrostem poczucia szczęścia. Frąckowiak (2006) przebadał grupę 114 słuchaczy UTW i stwierdził, że 62% badanych ocenia swój codzienny nastrój jako dobry, 14% – jako bardzo dobry, a 28% – jako obniżony lub zły. Jako główne przyczyny obniżonego nastroju podawano problemy bliskich osób (dorosłych dzieci i wnuków), stan zdrowia i samotność, jako zaś pomocne w przezwyciężaniu złego nastroju wymieniano rozmowy z przyjaciółmi, lekturę i praktyki religijne. Warto podkreślić, że u osób starszych źródła pozytywnych emocji są inne niż u osób młodszych. Nie są to już sukcesy własne, lecz bliskich, nie jest to realizacja osobistych planów czy powodzenie towarzyskie, a coraz częściej możliwość spokojnego i beztroskiego oddawania się ulubionym zajęciom, kontakt z przyrodą, względnie dobra kondycja, a także sam fakt życia. Starsze osoby, pytane o pozytywne emocje, opisują je jako doświadczanie spokoju, wdzięczności, docenianie każdej chwili życia i sprawności

mimo podeszłego wieku, zadowolenie z „załatwienia wcześniej niezałatwionych spraw", ulgę w cierpieniu, czyste sumienie. Johnson i Barer stwierdzili, że „starsi ludzie mogą być bardzo szczęśliwi, jednak ich szczęście nie jest takim szczęściem, jakie ceni świat" (za: Belsky 2007, s. 409).

Ważną cechą przeżyć emocjonalnych w późnej dorosłości jest **złożoność** i **niejednorodność**, przy równoczesnej głębi i wyrazistości. Starsze osoby często opisują swoje emocje jako „słodko-gorzkie" (*bitter-sweet*), wskazując zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty emotogennej sytuacji (np. faktu starzenia się), w sposób świadczący o głębokim zaangażowaniu całej osoby (Carstensen i in. 2000). Zjawisko to interpretowane jest w kategoriach teorii selektywności i optymalizacji Baltesa – jako przejaw ostatecznego, kompensacyjnego samonagradzania. Z kolei według Labouvie-Vief (1989), złożoność stanów emocjonalnych jest rezultatem interakcji poznawczej i emocjonalnej sfery umysłu, oraz procesu integracji tych sfer. Procesy integracyjne z wiekiem nasilają się, osiągając szczyt w średniej dorosłości. Autorka zaznacza jednak, że zjawisko to nie dotyczy wszystkich osób. Tych, których ono nie dotyczy, cechuje raczej zubożenie, a nie pogłębienie przeżyć.

Z wiekiem nie zwiększa się częstotliwość stresogennych doświadczeń (według niektórych nawet maleje), jednak **siła przeżywanego stresu wzrasta** (zob. Blok rozszerzający 13.2). Pojawia się specyficzna podatność na stres, która wiąże się nie tyle z nagłymi, trudnymi wyzwaniami, ile z codziennymi, drobnymi ograniczeniami. W starości **stres epizodyczny** zamienia się w **chroniczny**. Wprawdzie nie paraliżuje on działania, ale zmusza do wzmożonego wysiłku i godzenia się z uciążliwościami. Aldwin i inni (za: Magai 2001) stwierdzili, że osoby starsze częściej oceniają nowe wyzwania jako mniej uciążliwe niż osoby w średniej dorosłości. Prawdopodobnie jest to efekt adaptacji do chronicznego stresu albo czerpania ze specyficznych zasobów radzenia sobie ze stresem. Są nimi: postawa filozoficzna, afirmacja losu i religijność. Osoby starsze stosują również specyficzne **strategie radzenia sobie ze stresem**. Przede wszystkim unikają sytuacji trudnych, zdając sobie sprawę, że silne negatywne emocje, jakich z większą łatwością doświadczają, utrzymują się dłużej niż dawniej, trudniej się z nich wyzwolić, a koszty ich przezwyciężania są ogromne. Ponadto używają znacznie częściej, w porównaniu z osobami młodszymi, strategii negocjacyjnych oraz interpretacyjnych opartych na pozytywnych iluzjach, na doszukiwaniu się w trudnych sytuacjach aspektów korzystnych, na sięganiu do mądrościowych sentencji, w czym niewątpliwie pomaga myślenie paradoksalno-dialektyczne. Czynnikami różnicującymi mechanizmy obronne są: samoświadomość i kontrola emocjonalna – u osób starszych miary obu tych czynników są wyższe niż u młodszych. Hipotezą o zmianie z wiekiem strategii regulacji emocjonalnej wyjaśnia się także zaobserwowany fakt częstszego unikania przez starsze osoby konfliktów, ograniczania mocnych wrażeń i większego zaangażowania w kontrolowanie ekspresji emocjonalnej. Kontrola ta, z instrumentalnej i społecznej, zmienia się w wewnętrzną, osobistą, tzn. dokonuje się nie tyle ze względu na opinię otoczenia, ile ze względu na własne racje, wśród których dominuje chęć maksymalizowania pozytywnych przeżyć – z jednej strony przez aktywne i skuteczne zamykanie się na bodźce dezorganizujące, z drugiej zaś przez otwieranie się na bodźce pozytywne. Mechanizm kontroli dotyczy zarówno bieżącej sytuacji, jak i sytuacji wspomnieniowej. Za przejaw sprawnej kontroli emocjonalnej uważany jest fakt, że u osób po 65 roku życia występuje znacznie mniej problemów emocjonalnych niż u dorosłych z pozostałych grup wiekowych (Weissman i in., za: Belsky 2007). Efektywna kontrola emocjonalna ma jednak swoją cenę – jeśli dla kogoś priorytetem jest unikanie silnych, negatywnych emocji, to również ogranicza możliwość doświadczania silnych emocji pozytywnych. Prawdopodobnie osobom starszym bardziej zależy na równowadze i stabilności emocjonalnej niż na maksymalizowaniu przyjemności. Seligman (2003) twierdzi, że najskuteczniejszą obroną przed stresem w starości jest prosty i ustabilizowany tryb życia.

System potrzeb i postaw. Większość badaczy uznaje, że struktura potrzeb człowieka jest w zasadzie stała, zmianie ulega jedynie miejsce potrzeb w hierarchii oraz sposób ich zaspokajania (Susułowska 1989; Bee 2004). W późnej dorosłości wzrasta waga potrzeb: bezpieczeństwa, przynależności, szacunku, życzliwości i przyjaźni, rozumienia siebie i świata, bycia użytecznym i akceptowanym (Trafiałek 2003, s. 945–948). W bardzo zaawansowanej starości najsilniej odczuwane są potrzeby opieki i miłości oraz potrzeby fizjologiczne, z wyjątkiem seksualnej, która z wiekiem słabnie (Klonowicz 1979; Trafiałek 2003)[21]. Cichocka (1993), w badaniach za pomocą Testu Przymiotników ustaliła, że u osób starszych nasilają się

[21] Pogląd o aseksualności ludzi starszych jest współcześnie weryfikowany. Dzięgielewska (2008) zwraca uwagę na trudności metodologiczne badań nad potrzebą seksualną ludzi starszych, a Cichocka (2005) – na znaczącą rolę czynnika społecznego w regulowaniu tej potrzeby (por. Bee 2004).

Blok rozszerzający 13.2. **Depresja w późnej dorosłości**

Mimo że jakość życia emocjonalnego w późnej dorosłości nie ulega zasadniczemu pogorszeniu, to jednak u licznej grupy osób po 60 roku życia, a zwłaszcza po 75 roku (ok. 12%–15%) stwierdza się nasilenie stanów depresyjnych (Johnson 2004; Belsky 2007). Jako źródło depresji wymieniana jest najczęściej bezczynność, samotność, brak celu życiowego. Kluczową rolę odgrywa jednak w tym procesie osłabienie układu serotoninergicznego, odpowiedzialnego za odczuwanie przyjemności, radości, wiary w siebie, czyli tego, co składa się na psychologicznie rozumiane szczęście. Osoby o niskim poziomie serotoniny, niezależnie od wieku, mają większą skłonność do niepokoju i depresji. U osób starszych spadek liczby receptorów serotoniny wynosi ok. 55%. Do tego dołącza się spadek poziomu hormonu *DHEA*, regulującego działanie serotoniny w organizmie. Ten proces obejmuje wprawdzie wszystkie starzejące się osoby, ale istnieją znaczne różnice indywidualne w jego tempie. U kobiet na obniżenie nastroju dodatkowo wpływa po menopauzie zanik estrogenów, które są promotorami serotoniny. Zgodny pogląd głosi, że najlepszą receptą na przeciwdziałanie depresji jest aktywność, zwłaszcza angażowanie się w sprawy pozaosobiste, a także zorganizowany, podporządkowany ważnemu celowi tryb życia. Problem jednak w tym, że z wiekiem coraz trudniej o inicjatywę z powodu słabnięcia funkcji poznawczo-wykonawczych mózgu (planowanie, koncentrowanie się na wykonaniu zadania, podtrzymywanie motywacji), co jest rezultatem ubytków (5–10%) tkanki płatów czołowych, odpowiedzialnych za te umiejętności (np. żadna inna część mózgu nie ulega tak daleko idącym zmianom). Ponadto, równolegle ze spadkiem poziomu serotoniny w organizmie nie maleje, a wręcz nasila się wydzielanie hormonu stresu – kortyzolu. Osoby o takim wzorcu hormonalnym mają więc znacznie większe trudności w przezwyciężaniu oporu przed uczestnictwem w życiu społecznym. Neurolodzy uważają, że koincydencja niedoboru serotoniny i nadmiaru kortyzolu jest największym neurologicznym paradoksem procesu starzenia się (Johnson 2004). Często tendencja do wycofywania się z aktywnego życia ma u podstaw ten właśnie mechanizm.

potrzeby uległości i poniżania siebie, słabną natomiast potrzeby osiągnięć, dominacji, zmian, uzewnętrzniania się i autonomii, przy czym potrzeby uległości i podporządkowania wykazują nieco większe natężenie u mężczyzn niż u kobiet, odwrotnie niż potrzeba autonomii. Większość osób po 60 roku życia zdecydowanie łagodnieje i staje się usposobiona pojednawczo, chociaż u sporej liczby wzrasta poziom agresji (Cichocka 1993; por. Rappaport 1972; Rembowski 1984). **Nasilenie postawy uległości** u osób starszych interpretuje się na ogół jako przejaw instynktu samozachowawczego, uruchamianego wskutek zachwiania poczucia bezpieczeństwa, głównie z powodu niekorzystnej sytuacji zdrowotnej i materialnej, lęku przed osamotnieniem i bezradnością. Podobnie wyjaśnia obserwowany u starszych osób wzrost egocentryzmu Krzymiński (1993). Możliwa jest też inna interpretacja większej uległości w późnym wieku. Odnosi się ona do osób usposobionych prorozwojowo, traktujących zachowania ugodowe jako społecznie pożyteczne, dające innym szansę wykazania się inicjatywą, oraz osób praktykujących cnotę pokory i samoograniczania w imię wartości wyższych. Za słusznością takiej interpretacji przemawiają badania zespołu Labouvie-Vief (Labouvie-Vief i in. 1995) nad związkiem funkcjonowania społecznego i emocjonalnego z myśleniem postformalnym. W badaniach tych, osoby charakteryzujące się większą skłonnością do redefinicji życia emocjonalnego, lepszym rozumieniem potrzeb i stanów emocjonalnych innych ludzi, większą skłonnością do refleksji i skuteczniejszą kontrolą emocji i pragnień, wykazywały wyższy poziom myślenia postformalnego (mierzony liczbą wypowiedzi o charakterze kontekstualno-dialektycznym zawartych w reprezentacjach poznawczych na temat własnej osoby i rodziców). Niestety, z przywołanych badań wynika, że osób starszych, charakteryzujących się tak rozumianą emocjonalno-społeczną dojrzałością, jest stosunkowo niewiele. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w badaniach Ryff i Keyes (1995) pokazujących, że u większości starszych osób motywacja do osobistego rozwoju, definiowanego w kategoriach zmiany priorytetów życiowych, znacząco słabnie[22]. Philippe (1998) rozpoznał u prorozwojowo nastawionych seniorów „nowe wyczucie moralne", przejawiające się w pokorze i bezinteresowności, a wynikające głów-

[22] W tym względzie istnieją prawdopodobnie nie tylko różnice indywidualne, ale też kulturowe. W Polsce jest wielu seniorów zaangażowanych we własny rozwój, co przejawia się m.in. w zgłaszaniu zapotrzebowania (w ramach zajęć na UTW) na wykłady i dyskusje o tym, jak sensownie przeżywać schyłek życia, jak radzić sobie z nasilającymi się problemami egzystencjalnymi. Grupa osób sygnalizujących potrzebę podejmowania tego rodzaju problemów jest na tyle liczna, że nie można jej uznać za nieznaczącą. Ryff, Kwan, Singer (2001) uważają, że programy badawcze oraz instytucjonalne oferty wsparcia dla ludzi starszych w krajach zachodnich niewystarczająco uwzględniają egzystencjalny, duchowy wymiar starzenia się – nazywają to „strukturalnym opóźnieniem".

nie z pogłębionej religijności. Na znaczenie religijności w życiu starszych osób zwraca uwagę wielu badaczy (m.in. Berger 1998; Bee 2004; Zych, Kaleta-Witusiak 2005). Podkreślają oni rolę religijności nie tylko w pokonywaniu lęku przed śmiercią, ale też w doskonaleniu charakteru, w zmienianiu stosunku do świata i do siebie, czego wyrazem jest wzrost wyrozumiałości, tolerancji, łagodności, dobroczynności, a mniejsza dbałość o dobra materialne i inne wartości związane z prestiżem społecznym.

Cele i zadania życiowe. Opierając się na poglądach klasyków (głównie Bühler, Massarika, Eriksona i Havighursta), w znacznej mierze potwierdzonych współczesnymi badaniami, można uznać, że w późnej dorosłości, wraz ze zmianą kontekstu życia, zmianie ulega charakter podejmowanych celów, następuje swoiste **przesunięcie priorytetów życiowych.** Polega ono, z jednej strony, na intelektualizacji (czy raczej transcendentalizacji) dążeń, a z drugiej – na reorientacji temporalnej. **Intelektualizacja dążeń** przejawia się w zamianie celów związanych z potrzebami witalnymi, praktycznymi i z potrzebą ekspansji Ja – na cele duchowe i religijne (McGregor, Little 1998; por. Straś-Romanowska 1999). Realizacja pierwszych (np. doskonalenie kompetencji) dostarcza zadowolenia i satysfakcji, drugie cele natomiast postrzegane są jako powinność moralna (np. samoograniczanie) lub przeznaczenie (afirmacja losu) i stanowią źródło poczucia sensu. **Reorientacja temporalna** z kolei polega na zamianie nastawienia prospektywnego na retrospektywne lub prezentystyczne. Człowieka starszego określa bardziej to, kim był, niż to, kim będzie; również on sam – pod wpływem rosnącej świadomości nadchodzącego kresu życia – częściej kieruje myśli ku przeszłości (Belsky 2007). U podstaw tej reorientacji tkwi niekiedy motywacja hedonistyczna – życie miłymi wspomnieniami jest swoistą kompensacją aktualnego braku przyjemności. U wielu osób powrót do przeszłości motywowany jest jednak „troską ostateczną" i z reguły odbywa się w perspektywie śmierci, a u jego źródeł tkwi potrzeba dokonania bilansu życia, ustosunkowania się do dawnych konfliktów i niepowodzeń, głębszego zrozumienia i rozwiązania nierozwiązanych we właściwym czasie problemów, pozbycia się poczucia winy. Aktywności tej sprzyja refleksyjność, nasilająca się z wiekiem potrzeba porządkowania doświadczeń, harmonizowania relacji ze światem (por. Jung 1969; Pietrasiński 1990). Bee (2004), podobnie jak wcześniej Butler (1968) i inni badacze z kręgu psychologii *ego*, przekonuje, że powrót do przeszłości, analiza i ocena całego życia na ostatnim jego etapie stanowią niezbędny warunek osiągnięcia integracji psychicznej i wewnętrznego spokoju. Z badań cytowanych przez autorkę wynika, że proces „wspomaganego przywoływania wspomnień" podnosi samoocenę, poprawia samopoczucie i sprzyja doświadczaniu ogólnego zadowolenia. Wiele starszych osób unika jednak wspomnień. Ten wniosek znajduje częściowe potwierdzenie w badaniach Frąckowiaka (2006), w których prawie 50% (spośród 114) słuchaczy UTW przyznało, że bardzo rzadko wraca do przeszłości, a spośród tych, którzy co jakiś czas przywołują wspomnienia, mniej więcej tyle samo doświadcza satysfakcji i przyjemności co poczucia winy i żalu. Wiele starszych osób koncentruje się niemal wyłącznie na teraźniejszości, chcąc przyjemnie spędzać czas, nie wspominać przykrych zdarzeń i nie myśleć o rozstaniu się z życiem.

W przedstawionym wzorcu zmian rozwojowych, dotyczących celów i postaw człowieka starszego, można rozpoznać poglądy Bühler i Eriksona. Według Bühler (1999, s. 126–128), na ostatnim etapie życia następuje zmiana „osobowościowej determinanty funkcjonalnej": dominanta potrzeb witalnych ustępuje miejsca dominancie zadań życiowych, ta z kolei – dominancie przeznaczenia. Realizacja zadań jest „samoprzeznaczającym się życiem", w którym sens wyznaczają osobiste cele, realizacja zaś przeznaczenia jest „samospełnianiem się", polegającym na odkrywaniu sensu w tym, co już się wydarzyło, przez refleksję, interpretację, twórczy wysiłek. Poczucie samospełnienia (*self-fullfilment*) jest przeświadczeniem, że życie, jak całość, było wartościowe, że najważniejsze cele, dotyczące pomnażania ogólnego dobra, zostały osiągnięte; jako takie jest poczuciem samospełnienia, „rośnięciem ducha" i „dojrzewaniem do śmierci". Ma ono szczególne znaczenie dla osób przekonanych o powinności angażowania się w realizację wartości wyższych, stanowiących źródło gratyfikacji o charakterze niehedonistycznym. Problem sensu życia i potrzeba rozliczenia się z własną przeszłością zanikają w bardzo późnej starości, kiedy dominuje oczekiwanie na śmierć. Poglądy Bühler są zbieżne z poglądami Eriksona (1968), według którego starość przypada na ostatnie, VIII stadium rozwoju osobowego. Jego specyfikę określają alternatywne stany: integracja *ego* vs. rozpacz. Integracja *ego* jest stanem umysłu charakteryzującym się poczuciem harmonii wewnętrznej i sensu życia, mimo jego niedoskonałości. Jest on rezultatem długotrwałego procesu przechodzenia przez wcześniejsze stadia rozwoju, swoistą nagrodą za dobrze przeżyte życie.

Człowieka o zintegrowanej osobowości cechuje nienarcystyczna miłość, akceptacja siebie i własnego losu jako czegoś niepowtarzalnego i wartościowego, brak lęku przed śmiercią, gotowość do odejścia, jak po dobrze spełnionej misji. Z kolei rozpacz, będącą przeciwieństwem integracji, przeżywają osoby niepotrafiące ani zaakceptować swojego życia, ani dokonać jego sensotwórczej reinterpretacji. Rozpacz przejawia się w poczuciu krzywdy, niemożności wybaczenia i pozbycia się urazów, w żalu, poczuciu winy (np. z powodu konformistycznego stylu życia, porzucenia powołania na rzecz kariery, życia wolnego wprawdzie od wielkich błędów, ale i pozbawionego pasji).

Nie wszyscy starsi ludzie realizują zarysowany wzorzec dążeń osobowych. Wiele osób pozostaje na etapie celów i zadań typowych dla Eriksonowskiego VI i VII stadium rozwoju *ego*. Nierzadko u osób starszych następuje regres do wcześniejszych etapów rozwojowych, co skutkuje wzrostem egocentryzmu, buntem, koncentracją na podstawowych potrzebach, związanych z bezpieczeństwem fizycznym, materialnym i społecznym (zdrowie, samopoczucie, aprobata otoczenia). Zatrzymanie się w siódmej fazie rozwoju, przejawiające się ukierunkowaniem aktywności na zabezpieczenie kompetencji i niezależności, a także angażowaniem się w działalność na rzecz innych, skutkuje pozytywnym samopoczuciem i dobrym zdrowiem, w przeciwieństwie do regresu, któremu z reguły towarzyszą emocje negatywne. Wielu współczesnych badaczy uważa, podobnie jak Bühler i Erikson, że najlepsze samopoczucie daje człowiekowi starszemu realizacja celów należących do wyższego porządku motywacyjnego, inspirowanych wartościami duchowymi, religijnymi (McGregor, Little 1998; Ryczek 2003; Stuart-Hamilton 2006)[23]. Chociaż starzenie się jest najbardziej sprzyjającym kontekstem dla przeżyć religijnych (Zych, Kaleta-Witusiak 2005), to niektóre starsze osoby programowo i starannie ich unikają. Cele życiowe, kierunek rozwoju osobowego oraz pułap, do jakiego człowiek dochodzi na ostatnim etapie życia, zależą w dużej mierze od wcześniejszego sposobu życia, głównie od rodzaju realizowanych celów, od efektywności rozwiązywania kryzysów, a także od refleksyjności i wrażliwości duchowej. Nie bez znaczenia jest to, czy w przeszłości rozwój stanowił dla jednostki wartość samą w sobie.

13.4.3. Mądrość człowieka starego

Mądrość, definiowana ogólnie jako sztuka dobrego życia, jest uważana za chrakterystyczną cechę starości i zarazem jedną z nielicznych pozytywnych cech obecnych w społecznym obrazie człowieka starego (Baltes, Glück, Kunzmann 2008)[24]. W badaniach nad mądrością dominuje podejście holistyczne, uwzględniające szerokie spektrum współokreślających ją czynników. Najważniejszymi są właściwości systemu poznawczego (myślenie relatywistyczne i dialektyczne), cechy osobowości związane z poznaniem, takie jak samoświadomość (np. świadomość granic własnych możliwości) i autorefleksja (np. dotycząca źródeł porażek) oraz panowanie nad własną perspektywą biograficzną (Kramer 1990; Niemczyński, Olejnik 1993; Sternberg 1998). Poziom mądrości zależy od synergii dyspozycji cząstkowych. Holistyczny model mądrości zakłada, że pełni ona funkcję „systemu eksperckiego", organizującego wiedzę na temat „podstawowej pragmatyki życiowej", tj. sensownego sposobu życia (Baltes, Smith 1990; Baltes, Glück, Kunzmann 2008; por. podrozdz. 12.2.4). Składają się nań: znajomość ludzkiej kondycji, głównych celów i powinności życiowych, strategii planowania i działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach, w warunkach niedoboru informacji i niepewności, rozumienie różnorodnych uwarunkowań życia i rozwoju człowieka, jego możliwości i ograniczeń, oraz głęboka świadomość przemijania i kresu życia. Mądrość rozwija się przez całe życie, osiągając poziom szczytowy w dorosłości (w 6 i 7 dekadzie) i może być zachowana nawet powyżej 80 roku życia. Wiek nie stanowi istotnego wyznacznika mądrości, ale warunkiem mądrości w późnej dorosłości jest zdobywanie jej we wcześniejszych okresach. Zależy to nie tylko od sprawności poznawczej osoby, ale też od jej determinacji w dążeniu do sensownego życia, od doświadczenia, zwłaszcza w rozwiązywaniu problemów krytycznych, a także od dostępności wzorów mądrego postępowania, kontaktu z osobami inspirującymi poszukiwanie dróg sensownego życia. Grupa Baltesa wykazała, że starsi dorośli rozwiązują zadania diagnozujące mądrość równie dobrze jak młodzi, zdarza się nawet, że osiągają lepsze wyniki, gdy sytuacje przedstawiane w zadaniach są zgodne z ich doświadczeniem. Poziom zachowań znamionujących mądrość obniża się zazwyczaj po 75 roku życia, wraz z pogarszaniem się podstawowych funkcji poznawczych, takich jak tempo przetwarzania informacji,

[23] Woźniak, Tobiasz-Adamczyk i Zawisza (2008), badając w ciągu 18 lat reprezentatywną próbę 2605 osób w wieku powyżej 65 lat, potwierdzili pogląd, że religijność jest istotnym predyktorem długiego życia, zwłaszcza u mężczyzn.

[24] W badaniach Miluskiej (2008), przeprowadzonych na próbie 807 osób, prawie 70% badanych wskazywało mądrość jako cechę charakterystyczną dla typowego człowieka starszego.

otwartość i płynność poznawcza (za: Baltes, Glück, Kunzmann 2008). Zachowanie mądrości, mimo deterioracji funkcji intelektualnych, uznawane jest za fascynujący i trudny do wyjaśnienia paradoks (Goldberg 2005). Sprzyja mu zdrowie i brak patologicznych zmian osobowościowych, interaktywny styl życia i refleksyjne usposobienie. Wieloczynnikowe uwarunkowanie mądrości sprawia, że jest ona stanem ekskluzywnym, charakterystycznym tylko dla około 5% starszych osób (Berger 1998).

Mądrość, definiowana w kategoriach jej praktycznych i społecznych funkcji, nie pokrywa się w pełni z archetypowym modelem mądrości, nawiązującym do tradycji filozoficznej, do tekstów ksiąg mądrościowych (np. Biblii, Tory), do poglądów starożytnych myślicieli i mnichów buddyjskich. W modelu tym obecny jest przede wszystkim duchowy, kontemplatywny i moralny aspekt mądrości, związany z rozróżnianiem dobra i zła, praktykowaniem takich cnót jak cierpliwość, prawość, pokora, radzenie sobie z ekstremalnie trudnymi, granicznymi sytuacjami (np. „bycie poza cierpieniem"). Archetypowa mądrość to mądrość transcendentna (Wink, Helson 1997), zwana też duchową (Atchley 1997; Straś-Romanowska 2002)[25]. Dla człowieka najstarszego charakterystyczny jest przede wszystkim ten typ mądrości (Kramer 1990; Orwoll, Achenbaum 1993). **Mądrość duchowa** (transcendentna) to filozoficzna postawa życiowa, przejawiająca się w „całościowym ustosunkowaniu do świata, stanowiącym owoc rozwoju osobowego" (Wink, Helson 1997, s. 2). Jest ona efektem naturalnego procesu, nazwanego przez Tornstama (1999) **gerotranscendencją**. Proces ten polega na przekierowywaniu światopoglądu – od materialistycznego i racjonalistycznego do kosmicznego (ogarniającego całą rzeczywistość, widzialną i niewidzialną, jej początek i koniec) oraz transcendentalnego, w następstwie czego można ujrzeć własne życie w szerszym kontekście i odkryć sens nawet tam, gdzie jest on nie do zaakceptowania na płaszczyźnie czysto rozumowej. Osiąganie mądrości duchowej jest możliwe dzięki wolności wewnętrznej, przekraczaniu własnych ograniczeń (autotranscendencji) i poszukiwaniu nadrzędnego sensu życia (Holliday, Chandler 1986; Orwoll, Perlmutter 1990; Assmann 1994). Punktem zwrotnym w rozwoju mądrości duchowej jest przemiana ustosunkowań do świata, do innych ludzi i do samego siebie, w kierunku uwalniania się od osobistego (angażującego własne Ja i oceniającego) punktu widzenia, dzięki czemu relacje jednostki ze światem nabierają charakteru pozapodmiotowego (*nonpersonal, transpersonal*). Chociaż mądrość, jako konsekwencję rozwoju duchowego, rozpoznaje się także u osób młodszych, to jednak jest ona zasadniczo atrybutem ludzi starszych (Orwoll, Achenbaum 1993). Starość sama w sobie nie gwarantuje ani mądrości, ani rozwoju duchowego, stwarza jedynie dla nich najdogodniejsze warunki. Według Atchleya (1997), są nimi: (1) bogactwo doświadczeń, zwłaszcza doświadczenie przemijania, utraty dóbr, względności ocen, ograniczeń racjonalnego rozumu i możliwości sprawowania kontroli nad własnym życiem; w ich następstwie kształtuje się postawa typu „niech będzie" (*let be attitude*); (2) wycofanie się z aktywnego życia bez poczucia żalu, a z poczuciem niezależności, uwolnienia się; wycofanie prowadzi do wyciszenia umysłu, cisza zaś stanowi kontekst głębokiego przeżywania, w niej osiąga się zrozumienie; (3) prosty styl życia, wzmacniający swoim rytmem rytualny charakter codziennych czynności (*natural monastery*); (4) spadek energii życiowej, sprzyjający refleksji i kontemplacji. Idei mądrości duchowej najbliższa jest konceptualizacja mądrości jako cnoty w ujęciu Eriksona (1968) i stanu samospełnienia w ujęciu Bühler (1999)[26].

Mądrość duchowa różni się więc od pragmatycznej. O ile mądrość pragmatyczna wiąże się z ukierunkowaniem uwagi głównie na zewnątrz, na praktyczne aspekty życia, o tyle mądrości duchowej towarzyszy odwracanie się od świata materialnego i społecznego. Mądrość pragmatyczna daje poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie, duchowa zaś – głębokie poczucie sensu życia, niezależnie od okoliczności oraz wewnętrzny spokój. Mądrość pragmatyczna wyraża osobiste ustosunkowanie do świata, duchowa zaś jest wolna od osobistego zaangażowania. Mądrość pragmatyczna stanowi w znacznej mierze naturalną konsekwencję doświadczenia życiowego, osiąganie mądrości duchowej wymaga spełnienia dodatkowych warunków, zwłaszcza woli rozwoju.

[25] Rozróżnienie między mądrością pragmatyczną a transcendentną opiera się na starym filozoficznym podziale wiedzy na praktyczną, społeczną i kontemplatywną, metafizyczną (Holliday, Chandler 1986). Mądrość transcendentna została opisana przez Platona jako *sophia*, przez Arystotelesa jako *theorein* – w przeciwieństwie do *phronesis*, oznaczającej mądrość praktyczną i *episteme*, oznaczającej mądrość naukową, wyjaśniającą rzeczy w sposób przyczynowy.

[26] W potocznych przekonaniach na temat mądrości (tzw. koncepcje implicitywne lub intuicjonistyczne) znajdują odzwierciedlenie cechy ujęte zarówno w modelu mądrości praktycznej, jak i duchowej, z przewagą tej drugiej (Holliday, Chandler 1986; Sternberg 1998). Badaczy intryguje potoczne postrzeganie mądrości jako cechy związanej z konserwatywnym stylem życia (Baltes, Glück, Kunzmann 2008).

13.5. JAKOŚĆ ŻYCIA W PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI

Nie ma podstaw do jednoznacznych uogólnień na temat jakości życia seniorów. Wynika to z samej specyfiki jakości życia jako kategorii nieostrej, wieloaspektowej i wieloczynnikowo uwarunkowanej, oraz z charakterystycznej dla wieku starzenia się indywidualizacji we wszystkich wymiarach życia. Mimo to można sformułować kilka ostrożnych wniosków. Po pierwsze, starsze osoby, pytane wprost o zadowolenie z życia, na ogół deklarują stosunkowo wysoki jego poziom (Brzezińska 2000; Bee 2004; Bil 2006; Matejczuk 2007), nie niższy od poziomu osób młodszych (Hippel, Henry, Matovic 2008)[27]. Po drugie, jako źródło poczucia wysokiego poziomu jakości życia najczęściej wskazywane są dobre relacje z ludźmi, serdeczne więzi, następnie poczucie sensu życia, rozumiane jako bycie potrzebnym, użytecznym. Często większe znaczenie dla poczucia dobrej jakości życia mają kontakty z przyjaciółmi (kobiety mają ich więcej niż mężczyźni, dla których głównym źródłem wsparcia są żony) niż relacje z rodziną (Halicki 2008). Liczba kontaktów z dziećmi nie jest w sposób istotny skorelowana z poziomem zadowolenia, często dzieci są wskazywane jako źródło trosk i zmartwień (Frąckowiak 2006). Oprócz tego, wyznacznikami dobrej jakości życia osób starszych są: przyjemne spędzanie czasu, praktyki religijne oraz subiektywnie odczuwane zdrowie (Molesztak 2008)[28]. Drzymała (2004), analizując aktywność życiową 90 starszych osób o poczuciu wysokiego poziomu jakości życia, stwierdziła, że aktywność tę cechuje wielotorowość i czerpanie satysfakcji z różnego rodzaju zaangażowań, jasna wizja celów, poczucie wpływu na własne życie, akceptacja zdarzeń niezależnych od własnej woli, wiara w głębszy sens tego, na co się nie ma wpływu, odwoływanie się w trudnościach do religii, dążenie do samodoskonalenia. Po trzecie, niską jakość życia najczęściej wykazują osoby samotne i osamotnione, pozbawione rodziny i przyjaciół, mające niezaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, wsparcia, opieki i możliwości decydowania o własnym życiu (np. o zamieszkaniu w domu opieki społecznej), co często idzie w parze z niskim statusem materialnym, poczuciem ogólnej niemocy, bezużyteczności i braku sensu życia (Brzezińska 2000; Matejczuk 2007)[29]. O tym, jak istotne znaczenie dla jakości życia ma poczucie bezpieczeństwa i bliskie kontakty, świadczą wyniki badań przeprowadzonych w domach opieki, pokazujące, że – wbrew obiegowym opiniom – wielu pensjonariuszy cieszy się stosunkowo wysokim poziomem zadowolenia z życia i dość dobrym codziennym nastrojem (Niewiedział 2006; Ryczek 2003). Jest on jednak niższy od tego, jaki wykazują osoby starsze zamieszkujące we własnych rodzinach i mające serdeczny kontakt z bliskimi (Okła 2006)[30].

Na ocenę aktualnej sytuacji życiowej człowieka starszego nakładają się trzy inne grupy czynników: (1) ocena własnej przeszłości, (2) poziom rozwoju osobowego i (3) cechy osobowości. Najbardziej modyfikuje poczucie jakości życia stosunek do przeszłości, wyrażający się w sposobie interpretacji zdarzeń życiowych, dokonywanej w świetle posiadanej wiedzy, doświadczenia i pogłębionej refleksji. Można więc uznać, że o poczuciu jakości życia człowieka starszego ostatecznie decyduje jego mądrość. Z poglądem tym współbrzmi przewidywanie, że w przyszłości jakość życia seniorów będzie bardziej zależała od zdrowia psychicznego i stanu umysłu niż od poziomu materialnego (Johnson 2004). Osoby o poczuciu wysokiego poziomu jakości życia wyróżniają się ponadto (bez względu na wiek) następującymi cechami: sumiennością, ekstrawertyzmem i umiarkowanym neurotyzmem (Bee 2004; Finogenow 2008). Cechy osobowości nie mają bezpośredniego wpływu na poczucie jakości ży-

[27] Optymistyczny obraz jakości życia współczesnych seniorów jest, być może, odzwierciedleniem różnic generacyjnych. Jeszcze 10–20 lat temu uzyskiwano odmienne rezultaty (Cichocka 1993; Susułowska 1989). Norma nienarzekania, „obowiązująca" w kulturze młodości także ludzi starszych, pragnących akceptacji, powstrzymuje ich od odsłaniania negatywnych aspektów życia. Podobna tendencja jest wiązana z kulturą indywidualistyczną – wymusza ona kreowanie wizerunku człowieka starego (i nie tylko) jako szczęśliwego (Bee 2004). Wyniki świadczące o poczuciu wysokiego poziomu jakości życia seniorów pozostają w sprzeczności z doniesieniami o wysokim (najwyższym w Europie) i wzrastającym z wiekiem poziomie depresji współczesnych Polaków (Bregy 2007). Optymistyczny obraz jakości życia polskich seniorów podważają też badania Halickiego (2008). Rozstrzygnięcie tego problemu wymaga dalszych badań.

[28] W badaniach Tokaj i Miszczak (za: Bregy 2007), 50% Polaków powyżej 60 roku życia oceniło stan swojego zdrowia jako średnio dobry, 20% – jako dobry, a tylko ok. 25% – jako zły. Podobne dane uzyskał Pędich (1996), stwierdzając równocześnie, że kobiety oceniają stan swojego zdrowia gorzej niż mężczyźni.

[29] Osoby starsze na ogół nie wskazują na status materialny jako źródło niskiej jakości życia, odgrywa on co najwyżej rolę pośrednią. Wg socjologów, bieda w krajach środkowej Europy dotyczy głównie ludzi młodych (Tarkowska 2005). W Polsce mamy do czynienia z tzw. przepływem generacyjnym, tj. udzielaniem pomocy dorosłym dzieciom, co jest traktowane jako swoisty odpowiednik spadku.

[30] Lęk przed samotnością zdaje się najpoważniejszym problemem człowieka starszego, co potwierdzają badania nad kondycją Polaków po 60 roku życia. Wynika z nich, że samotności boi się 95% seniorów (Tokaj, za: Bregy 2007).

Blok rozszerzający 13.3. **Ageizm**

Zagrożeniem dla poczucia wysokiej jakości życia w późnej dorosłości są uprzedzenia, oparte na stereotypie człowieka starego jako smutnego, zgorzkniałego, zacofanego, nienadążającego za zmianami cywilizacyjnymi, niesamodzielnego, powolnego, sztywnego, zrzędliwego, nieatrakcyjnego fizycznie, a przy tym nadużywającego pomocy finansowej państwa (Kilian 2004; Kołodziej 2006). Mimo że stereotyp ten bywa dziś kwestionowany, to jednak wciąż utrzymują się mniej lub bardziej jawne postawy niechęci wobec ludzi starszych, określone przez Butlera (1969) mianem **ageizmu**[1]. Postawę tę wzmacnia kultura młodości, w której starość traktuje się jako stygmat, wywołujący lęk (gerontofobia) i uruchamiający mechanizmy obronne, np. zaprzeczanie nieuchronności starzenia się i pielęgnowanie mitu wiecznej młodości (kultura *anti-age*). Człowiek stary symbolizuje przemijanie, słabość, kruchość, niedołężność i śmierć. Jest więc przeciwieństwem najbardziej pożądanych wartości: siły, sprawności, wigoru i przyjemności. Osobliwością uprzedzeń do starości jest to, że są żywione przez osoby będące docelowo ich adresatami, często także przez same starsze osoby, oraz to, że w większym stopniu dotyczą kobiet niż mężczyzn (Nelson 2003). Najbardziej pozytywny obraz człowieka starego mają dzieci w wieku przedszkolnym, w grupie dorosłych zaś najmniej uprzedzeni są młodzi, zwłaszcza studenci (Chmielewska-Łuczak 2001; Trempała, Zając-Lamparska 2007; Strzelec 2008; Zając-Lamparska 2008a). Często zdarza się, że negatywnie oceniając całą generację ludzi starszych, znaną osobę ocenia się pozytywnie. Do najmniej uzasadnionych stereotypów starości należą te, które dotyczą przeceniania przez ludzi starszych przeszłości oraz dominowania w ich życiu obniżonego nastroju (Seligman 2003; Straś-Romanowska, Frąckowiak 2008). Badania Fielda (1997) pokazują, że osoby w wieku 65–74 lat oceniają, jako najszczęśliwszą dekadę w swoim życiu, lata 50-te, jako zaś najmniej szczęśliwy okres – dzieciństwo i dorastanie. Wśród 60-latków znalazło się aż 36% osób, które uznały obecny czas („właśnie teraz") za najbardziej satysfakcjonujący. Liczba osób deklarujących takie oceny maleje jednak z każdą następną dekadą.

Najbardziej drastyczną formą ageizmu jest jawna dyskryminacja, np. odmowa kosztownego leczenia czy blokada informacji (Szukalski 2008). Spektakularnym przykładem otwartego ageizmu są tytuły prasowe w rodzaju: „Czy światu grozi bomba geriatryczna?", „Jesień świata. Starzenie to jeden z największych problemów XXI wieku". Ageizm przejawia się także w protekcjonalnym traktowaniu osób starszych, w języku (np. w komunikowaniu się z nimi jak z dziećmi), zamazywaniu granic międzypokoleniowych (*uniageizm*), w udawaniu, że problem wieku nie istnieje i w narażaniu ludzi starszych na śmieszność. Dokuczliwą formą ageizmu jest epatowanie młodością, ukazywanie wartości człowieka przez pryzmat atrakcyjności fizycznej, witalności, sprawności i zdrowia, oraz nadmierne rozbudzanie motywacji do eliminowania wszelkich oznak starzenia się, tak jakby starość była czymś wstydliwym, co należy ukrywać. Kult młodości i utożsamianie młodości z doskonałością sprawia, że dla wielu osób zatrzymanie młodości staje się głównym zadaniem życiowym, motywującym nie tylko do przesadnego dbania o wygląd, ale też do zachowań moralnie kontrowersyjnych (np. do naśladowania młodych w sposobie zachowania). Ageizm powoduje odwracanie uwagi od wyzwań specyficznych dla wieku późnej dorosłości, utrudnia rozwój i naraża na utratę godności. Ta zaś jest dla człowieka starszego wartością podstawową (Steuden 2006). Problem akceptacji starości staje się poważnym wyzwaniem dla współczesnych społeczeństw.

[1] Budujące wyniki na temat obrazu człowieka starszego w polskim społeczeństwie uzyskała Miluska (2008). Najwyżej ocenione zostały cechy moralne seniorów. Autorka stwierdziła też, że postawy Polaków wobec starszych ludzi nie mają charakteru uprzedzeń.

cia, ale modyfikują jego nasilenie, są swego rodzaju regulatorami posiadanych zasobów (np. ekstrawersja ułatwia znajdowanie wsparcia, sumienność maksymalizuje sukces, a neurotyzm usposabia do ograniczania kontaktów).

13.6. KRES ŻYCIA – UMIERANIE

Wiedza psychologiczna na temat umierania i śmierci obciążona jest sporą dozą niepewności, dotyczy bowiem jedynego w swoim rodzaju, nieprzekazywalnego doświadczenia, trudnego do badania także ze względów etycznych i technicznych. Filozofowie i psychoanalitycy upatrują w śmierci najpotężniejszego źródła ludzkich motywacji, w lęku zaś przed śmiercią motoru poszukiwania sensu życia. Psychologowie rozwojowi są przekonani, że wiedza na temat umierania może być przydatna do głębszego zrozumienia całego cyklu rozwoju człowieka; może być też cenna w pracy terapeutycznej z ludźmi starymi (Bee 2004). Autorzy publikacji z dziedziny tanatologii odwołują się na ogół do klasycznej pracy Kübler-Ross, opisującej problematykę śmierci w odniesie-

niu do nieuleczalnie chorych pacjentów (np. Birch, Malim 1998; Bee 2004). Tymczasem należy odróżnić śmierć jako przerwanie życia (tak ją opisuje Kübler-Ross) od śmierci jako naturalnego kresu życia, następującego w wyniku starzenia się. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z umieraniem jako problemem, w drugim zaś z procesem stanowiącym integralną część całego cyklu rozwoju (Kastenbaum 2004). Jego istotą jest fizyczne i psychiczne dostosowywanie się do śmierci. W fazie preterminalnej naturalnym faktem jest wzmożone zainteresowanie śmiercią; pełni ona rolę najistotniejszego czynnika strukturalizującego i wiążącego doświadczenie, podobną do roli, jaką pełnią inne wydarzenia krytyczne we wcześniejszych okresach życia (Gaucher 1997). Zainteresowaniu śmiercią towarzyszą dwa główne zjawiska: (1) lęk przed śmiercią i (2) powrót do przeszłości.

Lęk przed śmiercią to jeden z najistotniejszych, choć nie zawsze bezpośrednio ujawnianych stanów psychicznych w fazie preterminalnej. Starsi ludzie na ogół nie odczuwają tak silnego lęku jak młodzi, zdążyli się już bowiem oswoić z myślą o nieuchronności śmierci, nie są jednak od niego wolni. Niektórzy badacze kwestionują powszechność tego stanu (np. Mishara, za: Belsky 2007), inni zwracają uwagę na zróżnicowane jego natężenie (np. Kastenbaum 2004), Wolff zaś, na podstawie obserwacji 240 umierających osób (za: Rappaport 1972) twierdzi, że śmierci nie boją się tylko schizofrenicy. Najbardziej pomocne w zwalczaniu lęku przed śmiercią są rozmowy o niej i o problemach z nią związanych. Lęk przed śmiercią ma charakter złożony, u człowieka starszego najistotniejszy jest w nim nie tyle żal za światem czy wątpliwości co do istnienia „życia po życiu", ile obawa przed ewentualną karą, a także lęk przed samym procesem przechodzenia przez próg śmierci i związanym z tym cierpieniem, upokorzeniem i utratą tożsamości. Bee (2004) i Belsky (2007) przywołują oparte na obserwacjach przekonania, w myśl których mniej boją się śmierci osoby głęboko religijne oraz zdecydowanie niewierzące, najbardziej zaś osoby słabej wiary. Według Bühler i Eriksona, lęk przed śmiercią jest słabszy u osób, które pomyślnie zrealizowały zadania życiowe, mają poczucie spełnienia i sensu życia.

Drugim istotnym wyróżnikiem fazy preterminanej jest **powrót do przeszłości**, rewizja i ocena całego swojego życia. Potrzeba powrotu do przeszłości u schyłku życia wyjaśniana jest na kilka sposobów. W psychologii *ego* uważa się, że w ostatniej fazie życia człowiek w naturalny sposób dąży do integracji psychiki, do jedności myśli i uczuć, uporządkowania hierarchii wartości oraz do zgody i harmonii ze światem. Osiągnięcie tego stanu wymaga przeglądu całego doświadczenia w perspektywie ostatecznej oraz wybaczenia win innym i sobie. Śmierć jest punktem, z którego najpełniej widać całą drogę życiową, sens wszystkich, nawet najbardziej bolesnych doświadczeń; ma także moc uwalniania i aktywizowania tych treści doświadczenia, które wcześniej nie były dopuszczane do świadomości. Odnajdywanie sensu doświadczeń życiowych, przez ich reinterpretację, uwalnia od żalu, poczucia winy i lęku (Gaucher 1997). Z kolei Butler (1968) opisuje mechanizm powrotu do przeszłości w kategoriach teorii kryzysów. Przed śmiercią, podobnie jak w innych kryzysowych sytuacjach, człowiek zadaje sobie fundamentalne pytania tożsamościowe (Kim jestem? Jaki był cel i sens mojego życia? Co wniosłem do ogólnego dobra? Jakie popełniłem błędy?). Pod ich naporem dokonuje rewizji całego doświadczenia. Według Butlera, możliwe są też inne wyjaśnienia, np. hipoteza o uaktywnianiu się pamięci sensorycznej w fazie preterminalnej i ucieczce od ponurych myśli związanych z teraźniejszością. Przeszukując pamięć w celu doświadczenia przyjemności, człowiek nieuchronnie napotyka na wspomnienia wzbudzające emocje negatywne, wśród których dominuje poczucie winy. Według gerontologów, poczucie winy stanowi osiowy objaw emocjonalnych zaburzeń u schyłku życia.

Niektórzy badacze sądzą, że ludzie reagują na śmierć podobnie jak na inne krytyczne wydarzenia: od gniewu, lęku, depresji, po zaprzeczanie i lekceważenie problemu; inni zakładają obecność w psychice człowieka „schematu śmierci" (Belsky 2007). Jest on konstruowany bardzo wcześnie, pod wpływem kultury, tradycji i osobistego systemu wartości; najwyraźniejszy staje się w połowie życia, a największą aktywność zyskuje po przekroczeniu statystycznej długości życia (ok. 70 roku życia). Istotnym jego elementem jest przekonanie o nieśmiertelności, z którym nie sposób nie zetknąć się w ciągu życia. Pod wpływem siły tego przekonania, ludzie u progu śmierci odczuwają potrzebę dokonania ostatecznego egzystencjalnego wyboru. Według niektórych interpretacji, zwrócenie się ku transcendencji jest przejawem kontroli nad swoim przeznaczeniem (Belsky 2007).

Predyktorami rychłej śmierci, uznawanymi niekiedy za przejaw utraty woli życia, są: w sferze biologicznej – problemy z oddychaniem i połykaniem, nudności, brak łaknienia, suchość ust, bezsenność, obstrukcja, diureza i obniżenie wrażliwości na ból; w sferze psychicznej – znaczące obniżenie funkcji

poznawczych i motorycznych, społeczna obojętność, wzrost wrażliwości emocjonalnej (Lieberman 1965). Utrata woli życia porównywana jest z akceptacją śmierci w schemacie Kübler-Ross (zob. Birch, Malim 1998); pozostałe etapy objęte tym schematem (zaprzeczanie, gniew, targowanie się, depresja) nie odnoszą się do procesu umierania człowieka starego.

13.7. PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYKA ZMIAN ROZWOJOWYCH W OKRESIE PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI

1) Późna dorosłość jest ostatnim etapem życia człowieka, na którym zachodzą wielopłaszczyznowe zmiany, przeważnie o charakterze regresywnym.
2) W płaszczyźnie biologicznej deterioracja obejmuje wszystkie funkcje organizmu, w stosunkowo najmniejszym stopniu układ nerwowy, który może się regenerować.
3) Ze względu na znaczną indywidualizację biologicznego starzenia się, nie ma jednego, uniwersalnego modelu tego procesu, ani jednej teorii wyjaśniającej jego mechanizm. Wiodącymi są: teoria granic genetycznych i teoria zużycia.
4) Sytuację społeczną człowieka starego cechuje, z jednej strony, kumulacja strat i kurczenie się przestrzeni życiowej, z drugiej – powiększenie obszaru osobistej wolności. Adaptacja do strat i zagospodarowanie wolności to główne zadania rozwojowe okresu starości.
5) Styl życia w późnej dorosłości cechuje wysoki stopień zróżnicowania: od stylu wycofującego do aktywnego, na co zasadniczy wpływ mają, oprócz stanu zdrowia, cechy osobowości oraz preferowany we wcześniejszych okresach styl życia.
6) Z wiekiem następuje pogarszanie się wszystkich rodzajów pamięci, w najmniejszym stopniu pamięci semantycznej. Podłożem deficytów pamięci są zmiany zanikowe w płatach czołowych i hipokampie. Dodatkowymi czynnikami obniżającymi wydolność pamięci są: niska samoocena, brak poczucia samoskuteczności oraz stres.
7) W późnej dorosłości umacnia się sprawność myślenia dialektycznego, a rozumienie języka naturalnego pozostaje w zasadzie nienaruszone. Następuje jednak stopniowe obniżanie się poziomu ogólnej inteligencji, w tym głównie inteligencji płynnej. Inteligencja skrystalizowana pozostaje na wysokim poziomie do późnej starości, jednakże spadek inteligencji płynnej pociąga za sobą ostatecznie spadek tej pierwszej – zgodnie z modelem strukturalnego regresu. Poziom wszystkich sprawności drastycznie spada tuż przed śmiercią.
8) Podstawowa struktura osobowości, obejmująca wrodzone cechy, pozostaje względnie stała przez całe życie. Nieznaczne zmiany dotyczą nie tyle samych cech, ile sposobu ich przejawiania się w zachowaniu. Wiąże się to z nowym kontekstem życia oraz spadkiem motywacji do samokontroli (same możliwości kontroli zachowania pozostają wysokie).
9) Względnie stała pozostaje podstawowa wrażliwość emocjonalna oraz ogólny ton życia uczuciowego. Zmniejsza się natomiast intensywność przeżywanych emocji.
10) W późnej dorosłości maleje odporność na stres i uruchamiane są specyficzne zasoby radzenia sobie ze stresem, takie jak unikanie sytuacji stresogennych i stosowanie strategii interpretacyjnych; ich skuteczność zależy od poziomu samoświadomości i mądrości.
11) Z wiekiem wzrasta zdolność do kontroli emocjonalnej, dzięki czemu ludzie starsi na ogół potrafią skutecznie unikać negatywnych emocji i optymalizować swój nastrój. Zdolność do samokontroli słabnie po 70 roku życia, wtedy też nasila się skłonność do przeżywania lęku, niepokoju i depresji.

Stosunkowo największe zmiany dotyczą systemu wartości i celów życiowych. U osób starszych usposobionych prorozwojowo dominują wartości ostateczne nad instrumentalnymi, główne zaś cele dotyczą pozytywnego bilansu, sensu życia i poczucia spełnienia. Niewiele jest jednak osób, których rozwój osiąga ten pułap lub w tym kierunku zmierza. Integracja i samospełnienie stanowią raczej idealistyczny plan rozwojowy niż stan typowy. Nieliczne wprawdzie, ale spektakularne przykłady realizacji tego planu i jego pozytywnych konsekwencji każą go uznawać za najbardziej pożądany.

12) Starość, przez swój specyficzny kontekst, stwarza najdogodniejsze warunki do rozwoju duchowego (osobowego) i tym samym do osiągania mądrości transcendentnej. Mądrość jest głównym pozytywnym atrybutem człowieka starego.
13) Poczucie jakości życia w późnej dorosłości zależy w istotnym stopniu od bilansu życia i poziomu rozwoju osobowego. Czynnikami modyfikującymi poczucie jakości życia są cechy osobowości oraz aktualne relacje z ludźmi.

Tabela 13.1. Charakterystyka człowieka w okresie późnej dorosłości

Wiek	Starość wczesna 60–74 lata	Starość zaawansowana 75–89 lat	Starość sędziwa 90+ lat
			
Sfera fizyczna	– osłabienie zmysłów, głównie wzroku i słuchu – obniżenie wydolności i odporności organizmu – zmiany wyglądu (zmarszczki, siwizna, łysienie, przygarbiona sylwetka)	– nasilanie się zmian w kierunku ograniczania wydolności i sprawności organizmu	
Motoryka	– spowolnienie i sztywność ruchów – chwiejność postawy ciała, podatność na upadki i uszkodzenie ciała	– nasilanie się zmian deterioracyjnych	
Sfera społeczna	– utrata dotychczasowych ról – utrata atrakcyjności – podtrzymywanie zaangażowań społecznych – kształtowanie się nowego stylu życia	– utrwalanie się nowego stylu życia, przy stopniowym spadku zaangażowań społecznych	
Sfera poznawcza	– nieznaczne osłabienie uwagi – obniżenie inteligencji płynnej, przy zachowaniu lub wzroście inteligencji skrystalizowanej – lekkie osłabienie pamięci epizodycznej – dobra pamięć semantyczna – dobre rozumienie języka naturalnego – wysoki poziom myślenia dialektycznego – mądrość praktyczna	– postępujące osłabienie koncentracji, selektywności i podzielności uwagi – stabilizacja równowagi między inteligencją płynną a skrystalizowaną – dalsze osłabianie się pamięci epizodycznej – dobra pamięć semantyczna, zależna od aktywności – nieznaczny spadek rozumienia języka naturalnego, zależny od treści i składni języka – utrzymywanie się sprawności operacji dialektycznych i tendencja do integralnego rozumienia rzeczywistości	– regres obu form inteligencji

Wiek	Starość wczesna 60–74 lata	Starość zaawansowana 75–89 lat	Starość sędziwa 90+ lat
Emocje	– stabilizacja dotychczasowego wzorca emocjonalnego – efektywna kontrola emocjonalna	– dwie główne tendencje: wzrost łagodności, życzliwości vs. wzrost irytacji i agresywności – narastanie skłonności do depresji – spadek odporności na stres – spadek efektywności kontroli emocjonalnej	– spadek intensywności emocji pozytywnych i negatywnych
Osobowość	– względna stałość podstawowych cech osobowości – spadek samooceny i pewności siebie – spadek potrzeb: osiągnięć, dominacji, niezależności i zmian	– wzrost potrzeb: akceptacji i szacunku – wzrost lęku przed osamotnieniem – wzrost postawy uległości	– wzrost potrzeb: opieki i miłości
Duchowość	– dwie główne tendencje: wzrost motywacji do samorozwoju vs. spadek motywacji do samorozwoju – gerotranscendencja i dążenie do integracji *ego* vs. działania kompensacyjne, regres i pustka duchowa – mądrość transcendentna		

Uwaga: Zmiany rozwojowe we wszystkich sferach cechuje znaczna indywidualizacja

Źródło: fot. 1 i 2 Piotr Cembaluk; fot. 3 Tomasz Frąckowiak

14) Śmierć w starości jest naturalnym kresem życia. Zjawiska krytyczne w fazie preterminalnej to: lęk przed śmiercią oraz przegląd życia, często ewokujący poczucie winy. Lęk przed śmiercią jest osłabiany przez poczucie spełnienia oraz głęboką religijność.
15) Zmiany rozwojowe w późnej dorosłości cechują się znacznym zróżnicowaniem indywidualnym, dlatego trudno ustalić definitywny próg starości oraz progi stadiów pośrednich. Trudno też o uogólnienia obserwowanych w badaniach tendencji.
16) Nie ma jednej, uniwersalnej teorii wyjaśniającej zmiany rozwojowe sfery psychicznej w późnej dorosłości. Wiodącymi teoriami są: teoria selektywnej optymalizacji (dotycząca głównie zmian w sferze poznawczej i psychospołecznej), teoria kontynuacji (dotycząca głównie cech osobowości i stylu funkcjonowania), teorie dynamiki biegu życia (akcentujące dialektyczny i kontekstowy charakter rozwoju) i teorie egologiczne (koncentrujące się na rozwoju *ego*).

SŁOWA KLUCZOWE

adaptacja do starości – wypracowanie stylu życia, odpowiadającego nowym wyzwaniom, zgodnego z możliwościami i cechami osobowości.

ageizm – dyskryminacja społeczna ze względu na wiek ludzi (np. młodych lub starych), ostatnio wiązana głównie z niechęcią do ludzi starszych, która wyraża się w negatywnym ich stereotypie i praktykach dyskryminacyjnych.

gerotranscendencja – przekierowanie światopoglądu: z materialistycznego i racjonalistycznego na kosmiczny i transcendentalny.

intelektualizacja dążeń – zamiana celów związanych z potrzebami witalnymi i praktycznymi na cele duchowe.

mądrość duchowa – filozoficzna postawa wobec życia, będąca owocem rozwoju osobowego, maksymalizująca dobrą starość.

senescencja – starzenie się organizmu, rozpoczynające się już w młodości, a z wiekiem coraz bardziej widoczne i nieuchronnie prowadzące do zniedołężnienia w późnej dorosłości.

strukturalny regres inteligencji – obniżanie się inteligencji skrystalizowanej, związane ze spadkiem inteligencji płynnej.

wnioskowanie pragmatyczne – rozumienie naturalnego języka, oparte na doświadczeniu, wymagające integracji nowych informacji z posiadaną wiedzą ogólną.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wyjaśnij, jaki sens ma trwanie życia ludzkiego po przekroczeniu granicy zdolności reprodukcyjnej? (W świecie zwierzęcym starość jest zjawiskiem unikalnym.)
2) Określ, na czym polega i od czego zależy fenomen narastającej z wiekiem indywidualizacji zmian rozwojowych (ich ukierunkowania i dynamiki).
3) Określ, jakie argumenty przemawiają na korzyść modelu aktywności, a jakie na korzyść modelu wycofania się w odniesieniu do stylu życia w późnej dorosłości. Czy istnieje „trzecia droga"?
4) Wyjaśnij, jak należy rozumieć tezę (i jakie kryją się za nią argumenty), w myśl której do dobrej starości trzeba przygotowywać się za młodu.
5) Wyjaśnij, czym szczególnym charakteryzuje się mądrość człowieka starego.
6) Przytocz argumenty biologiczne, psychologiczne i społeczne, które uzasadniają tezę głoszącą, że kontynuacja rozwoju w kierunku integracji *ego* ma charakter elitarny.
7) Wyjaśnij kwestię, czy w Polsce istnieje problem ageizmu i jakie są jego ewentualne przejawy.

LITERATURA ZALECANA

Bühler Ch. (1999). *Bieg życia ludzkiego* (tłum. E. Cichy, J. Jarosz). Warszawa: WN PWN.

Dyczewski L. (1994). *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*. Lublin: RW KUL.

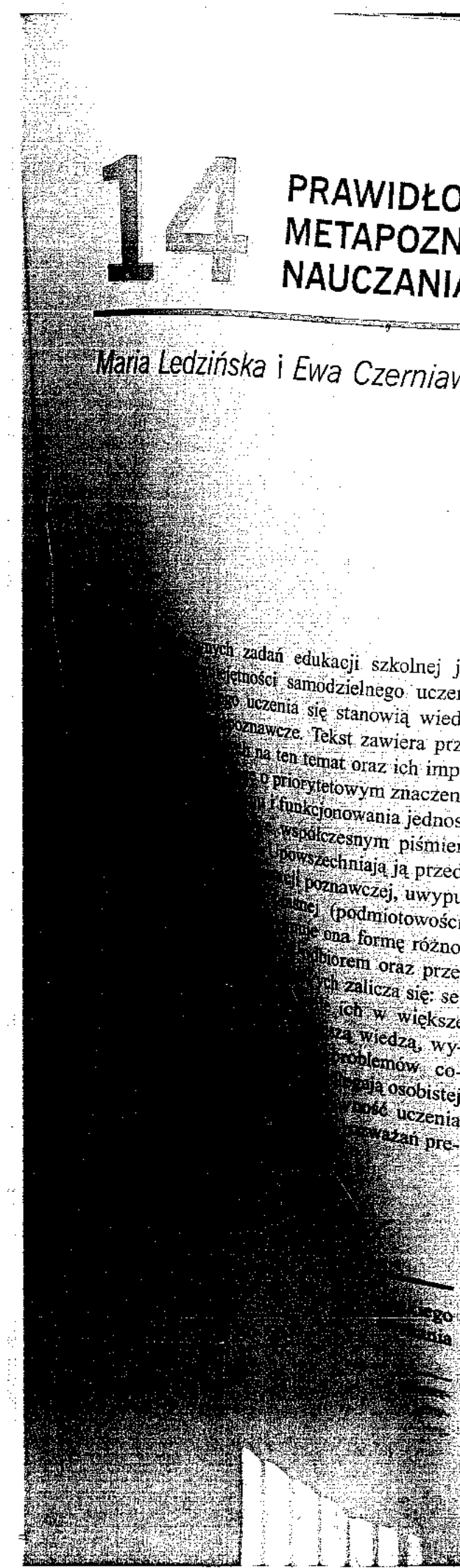
Gałdowa A. (2000). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

III STOSOWANA PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA: WYBRANE ZAGADNIENIA

redakcja
Adam Niemczyński
Maria Czerwińska-Jasiewicz

14 PRAWIDŁOWOŚCI ROZWOJU SFERY METAPOZNAWCZEJ W TEORII I PRAKTYCE NAUCZANIA

Maria Ledzińska i *Ewa Czerniawska*



...nych zadań edukacji szkolnej jest ...ejętności samodzielnego uczenia ...go uczenia się stanowią wiedza ...poznawcze. Tekst zawiera prze- ...na ten temat oraz ich impli- ...o priorytetowym znaczeniu ...funkcjonowania jednost- ...współczesnym piśmien- ...powszechniają ją przede ...poznawczej, uwypu- ...nej (podmiotowości) ...nie ona formę różno- ...biorem oraz prze- ...ch zalicza się: se- ...ich w większe ...zą wiedzą, wy- ...problemów, co- ...ają osobistej ...ość uczenia ...ważań pre-

celów kształcenia. W przeciwieństwie do wcześniejszej – i naukowo przebrzmiałej – koncepcji nauczania przygotowawczego, nie jest nim wyposażanie uczniów w treści niezbędne i wystarczające do podejmowania zadań typowych dla człowieka dorosłego (Włodarski, Hankała 2004). Utopijność tak formułowanych celów stanowi – co dostrzegamy dziś bardzo wyraźnie – konsekwencję zmian w świecie. Na przełomie XX i XXI wieku dokonują się one na szeroką skalę, są intensywne, szybkie, wielokierunkowe, przekształcają środowisko życia jednostek, grup, całych społeczności (Arnett 2002). Określa się je mianem **globalizacji**, która modyfikuje nie tylko otoczenie, ale także – przez zmianę środowiska – samego człowieka (Bauman 2000; Pietraś 2002). Motorem napędowym przemian pozostaje rozwój technologiczny, przede wszystkim ekspansja technologii informacyjnej (Postman 2004). To jej zawdzięczamy globalizację przełomu XX i XXI wieku, której istotą jest przenikanie przez granice dóbr materialnych i niematerialnych oraz zacieśniające się wzajemne zależności. Globalizacja jest zjawiskiem złożonym, dlatego też bada się ją, uwzględniając różne obszary zwane nurtami lub ścieżkami (Pietraś 2002). Psychologów interesuje przede wszystkim informacyjny i kulturowy aspekt zmian ogólnoświatowych.

Zmienia się nie tylko świat, ale i wiedza o nim, stanowiąca jedno z trzech ogniw nauki (Feynman 1999). Tempo rozwoju wiedzy oraz jej nieustanny przyrost nie mają swego odpowiednika w przeszłości, podobnie jak lawinowy wzrost liczby informacji, stanowiących zaledwie punkt wyjścia i podstawę tworzenia wiedzy, rozumianej jako system uporząd-

kowanych i powiązanych danych (Postman 2004; Morbitzer 2007). Nagromadzenie wiedzy, z jednej strony, oraz jej zmienność, z drugiej, stanowią prawdziwe wyzwanie zarówno dla osób uczących się, jak i nauczających. Przedmiotem troski pozostaje problem podstawowych zadań szkoły w obliczu przemian w świecie, a także w obrębie nauki. Postulaty formułowane przez psychologów są jednoznaczne, natomiast ich urzeczywistnienie w procesie dydaktycznym pozostawia wiele do życzenia. Analiza złożonych powodów takiego stanu rzeczy wykracza zdecydowanie poza ramy niniejszego opracowania. Sygnalizujemy zaledwie niektóre przyczyny rozbieżności między teorią a praktyką nauczania, jak choćby „nowość" idei edukacji całożyciowej (*life-long education*), w zestawieniu z chronologicznie wcześniejszą, a przez to dobrze utrwaloną koncepcją nauczania przygotowawczego. Mimo że koncepcyjnie fałszywa, jest ona dobrze ugruntowana i stanowi jeden z mitów edukacyjnych (Ledzińska 1999). Istotną przeszkodą pozostaje także niewystarczające upowszechnienie przesłanek oraz tez psychologii uczenia się i nauczania czasu przełomu wieków. Jej przedstawiciele uwypuklają możliwość i konieczność uczenia się oraz nauczania przez całe życie, jako że rozwój jest procesem nie mającym granic czasowych. Podkreślają też, że każda okoliczność, a nie tylko pobyt w szkole, stanowi okazję do uczenia się, którego istotą pozostaje aktywność ukierunkowana na coraz lepsze rozumienie siebie, świata oraz siebie w świecie (Delors 1998; Drucker 1999).

Aktualnie główny cel nauczania stanowi – oprócz formowania fundamentów wiedzy – kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się. W dalszych rozważaniach koncentrujemy się przede wszystkim na uwarunkowaniach owej samodzielności, obejmującej takie działania jak – poddawane kontroli własnego umysłu – poszukiwanie źródeł danych, selekcjonowanie informacji, integrowanie ich w większe całości, łączenie z posiadaną wiedzą, wreszcie – wykorzystywanie w trakcie rozwiązywania bieżących problemów. Warunkiem takiej aktywności jest dojrzałość jednostki, dysponującej wiedzą i umiejętnościami określanymi mianem metapoznawczych. Teza o fundamentalnym znaczeniu wiedzy oraz umiejętności metapoznawczych ma we współczesnej psychologii nauczania najwyższy status. Powstała na gruncie psychologii poznawczej, opisującej człowieka jako podmiot aktywnie poszukujący oraz przetwarzający informacje. Przybliżmy główne jej tezy.

14.2. PSYCHOLOGIA POZNAWCZA JAKO KONTEKST ANALIZ

Początki psychologii poznawczej przypadają na lata pięćdziesiąte minionego wieku. Jednak dopiero praca Neissera spopularyzowała tę problematykę i wytyczyła główne kierunki badań (Miller 2003; Braisby, Gellatly 2005). Badacz ten zdefiniował psychologię poznawczą jako dyscyplinę zajmującą się nabywaniem, strukturalizowaniem, przechowywaniem oraz wykorzystywaniem wiedzy. Rozwój tego nurtu cechuje wciąż duża dynamika poszukiwań, ale i towarzyszące im rozbieżności koncepcyjne. Główne kontrowersje są znane – przedstawiono je w wielu, także rodzimych opracowaniach (m.in. Maruszewski 2001; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2007). Także dziś twierdzi się, że nie istnieje jedna teoria opisująca i wyjaśniająca funkcjonowanie procesów poznaw-

Blok rozszerzający 14.1. **Szerokie i wąskie rozumienie procesów poznawczych**

- Mimo odmienności koncepcyjnych znajdujemy wspólne tezy, do których zalicza się przekonanie o priorytetowej roli procesów poznawczych, traktowanych jako współwystępujące i badanych łącznie. Wspólnym elementem obu ujęć jest przekonanie o roli interpretowania napływających danych.
- Szerokie ujęcie procesów poznawczych wiąże się z przekonaniem, że jeśli chcemy rozumieć i przewidywać zachowanie człowieka, musimy najpierw pojąć sposób, w jaki odbiera on oraz rozszyfrowuje otaczający go świat. Zatem to samo zachowanie może nabierać zupełnie innego znaczenia, gdy rozpoznajemy faktyczne intencje leżące u jego podstaw.
- Węższy sposób rozumienia sprowadza procesy poznawcze do przetwarzania informacji. Jego istotą pozostaje analizowanie, interpretowanie i przekształcanie napływających danych tak, by można je było wykorzystywać w procesie tworzenia nowej wiedzy oraz w planowaniu działań. Podkreśla się, że interpretacja polega przede wszystkim na porównaniu nowych danych z danymi już posiadanymi, oraz na nadawaniu nowym danym takiej postaci, by można je było wykorzystać w dalszych etapach przetwarzania informacji. Aktywność ta angażuje uwagę, pamięć, myślenie, wymaga też wewnętrznej kontroli. Procesy interpretacji stają się o wiele bardziej skomplikowane, gdy człowiek staje przed złożonymi zadaniami, wymagającymi odwoływania się do dotychczasowego doświadczenia, przeformułowania problemów i znalezienia nowych rozwiązań.

czych. Znane są natomiast liczne ujęcia dotyczące spostrzegania, pamięci, myślenia, wyobraźni itp. Fakt ten znajduje odzwierciedlenie w głównych kierunkach badań oraz próbach aplikacji, także w rozwiązaniach edukacyjnych referowanych w niniejszym rozdziale (Chlewiński 2007).

14.3. UCZENIE SIĘ W UJĘCIU POZNAWCZYM

Zatrzymajmy się przy **uczeniu się**, tak jak je opisują reprezentanci stanowisk poznawczych. Znajdujemy wśród nich coraz więcej zwolenników podejść całościowych, uwypuklających procesualny charakter uczenia się, jego złożoność oraz wieloaspektowość. Kompleksowe podejście do uczenia się w edukacji wymaga uwzględnienia kilku perspektyw analizy (por. Woolfolk Hoy 2000).

1) Perspektywa konstruowania wiedzy. Uczniowska wiedza w znacznej mierze decyduje o przebiegu kolejnego etapu uczenia się, tworząc dla niego fundament, nadając strukturę nowym treściom i pozwalając na interpretowanie ich znaczenia.
2) Perspektywa strategiczna. Kluczową rolę w procesie uczenia się – opartym na aktywności własnej – odgrywają umiejętności jednostki, a przede wszystkim znajomość i wykorzystywanie strategii poznawczych, pamięciowych oraz metapoznawczych, czyli tych związanych z planowaniem działań, ich monitorowaniem oraz dostosowywaniem do wyników bieżącej oceny przebiegu uczenia się.
3) Perspektywa motywacyjno-emocjonalna. Niezastąpioną rolę w uczeniu się, podobnie jak w innych formach aktywności, pełni motywacja. Decyduje o mobilizacji oraz znaku emocji, wywierając wpływ na konkretyzację celów, ich ochronę oraz realizację.
4) Perspektywa rozwojowa. Uczenie się bardzo rzadko ma charakter jednorazowego aktu. Pozostaje procesem, jest zatem rozłożone w czasie, ma swoją dynamikę i kolejne etapy.
5) Perspektywa kontekstu. Uczenie się przebiega zawsze w określonych warunkach, w pewnym planie indywidualnym i społecznym, który waży na jego przebiegu oraz wynikach.
6) Perspektywa interakcyjna. Właściwości osoby uczącej się i nauczyciela, cechy sytuacji, w której zachodzi proces uczenia się, wreszcie – parametry otoczenia społecznego pozostają we wzajemnej interakcji, tworząc niepowtarzalne konfiguracje.

We współczesnych badaniach nad uczeniem się postulat holistycznego podejścia jest zazwyczaj respektowany. Najlepszym tego wyrazem pozostają propozycje modelowe. Obecność modeli teoretycznych pozwala na formułowanie szczegółowych hipotez i ich systematyczną weryfikację drogą postępowania empirycznego. Główne zjawiska – w tym uwypuklone w tytule rozdziału funkcjonowanie metapoznawcze – znajdują w ich ramach dobre zakotwiczenie. Powróćmy jednak do istoty uczenia się, którego sednem pozostaje coraz lepsza orientacja człowieka, czyli pogłębione rozumienie siebie, otoczenia i ich wzajemnych związków. Zakłada ona obecność wiedzy przechowywanej w pamięci. Stajemy zatem przed pytaniem o to, jaką postać ma ta wiedza i w jaki sposób powstaje.

Jednostką wiedzy, cegiełką poznania są – dla wielu kognitywistów – schematy poznawcze, choć inni autorzy proponują takie określenia jak: ramy, skrypty, plany (Miller 2003; Chlewiński 2007). Pozostańmy przy propozycji **schematów**, zasymilowanej przez psychologów nauczania, której źródła tkwią w pracach Piageta. Różnie się je definiuje. Na przykład, Rumelhart uważa, że „cała wiedza jest niejako 'spakowana' w jednostkach. Te jednostki to właśnie schematy. W tych 'paczkach', poza samą wiedzą, zawarte są także informacje o tym, jak wiedza ma być używana" (Rumelhart 2007, s. 432). Schematy pełnią ważne role, wpływając na percepcję, międzyludzką komunikację, pamięć, rozwiązywanie problemów, uczenie się. W percepcji – będącej także procesem interpretacyjnym – sprzyjają tworzeniu trafnego spostrzeżenia (choć niekiedy powodują powstawanie zniekształceń). Umożliwiają rozumienie słyszanego lub czytanego przekazu. Stanowią też tzw. siłę sprawczą zapamiętywania i przechowywania. Procesy zaangażowane w percepcję i pamięć są do siebie podobne, ale w pierwszym przypadku źródło danych ma charakter sensoryczny, w drugim – pamięciowy. W obydwu obszarach funkcjonowania schematy „podpowiadają", czego i gdzie poszukiwać. Schematy pełnią ponadto ważną rolę we wszystkich procesach rozumowania. Sprawia to, że zrozumienie problemu bywa niekiedy traktowane jako równoznaczne z jego rozwiązaniem (Rumelhart 2007). Wreszcie uczenie się, proces kluczowy dla naszych analiz, bywa ujmowane w kategoriach rozwoju schematów. W ślad za tym mówi się o:

- uczeniu „przyrostowym" (*learning accretion*), czyli uczeniu się faktów (*fact learning*);

- ewolucji lub zmianie schematów, by stawały się lepiej dostrojone, czyli zharmonizowane z doświadczeniem (*tuning*);
- tworzeniu nowych schematów (*restructuring*); ten tryb uczenia się bywa realizowany na dwa sposoby. Pierwszy, zwany generowaniem wzorca, polega na tworzeniu nowego schematu – przez kopiowanie już istniejącego, z wprowadzeniem niewielu modyfikacji. Jest to zasadniczo uczenie się przez analogię. Drugi sposób to tzw. indukcja schematów, określana jako uczenie się przez styczność.

Podkreślmy raz jeszcze, że psychologowie poznawczy traktują uczenie się jako proces, rodzaj celowej aktywności człowieka. Uczenie się ma w tym ujęciu charakter konstruktywny i kumulatywny. Osoba ucząca się nie przyjmuje biernie wiedzy z zewnątrz. Oznacza to, że żaden nauczający nie jest w stanie „włożyć do głowy nauczanego" jakiejkolwiek porcji wiedzy. Wiedzę buduje się bowiem samemu, podejmując intensywny, nierzadko długotrwały wysiłek umysłowy. Konstruuje się ją tworząc schematy, czyli miejsca jej lokalizacji lub reorganizując struktury już istniejące. Uczenie się prowadzi zatem nie tylko do przyrostu wiedzy, czyli do zmian ilościowych. Jego istotą są także zmiany jakościowe, choćby odmienne uporządkowanie posiadanej wiedzy. Modyfikacja reguł dotychczasowej strukturalizacji umożliwia niejednokrotnie przyjęcie nowych treści.

Uczenie się, polegające na nabywaniu nowej reprezentacji wiedzy, skutecznych strategii dostępu do niej oraz sposobów wykorzystywania, zakłada towarzyszącą aktywność nauczyciela. Jednym z jego zadań pozostaje wspomaganie uczniów w wymienionych wysiłkach. Tak brzmi jeden z naczelnych postulatów współczesnej psychologii nauczania. Zatem odpowiedź na pytanie o to, co wspierać, precyzujemy jak następuje: (a) tworzenie i stosowanie strategii uczenia się, (b) kształtowanie umiejętności metapoznawczych, o czym piszemy w następnym podrozdziale.

14.4. METAPOZNANIE

14.4.1. Istota, struktura, rozwój

Termin **metapoznanie**, powszechny w naukowym piśmiennictwie, w języku codziennym spotykany jest raczej rzadko. Oznacza analizowanie własnych procesów poznawczych i wykorzystywanie efektów tych analiz do zwiększania skuteczności działania. To bardzo pojemna kategoria zjawisk. Na najbardziej ogólnym poziomie, jest to indywidualna, introspekcyjna wiedza na temat aktywności poznawczej oraz zdolność podmiotowego wpływania na tę aktywność, czyli kierowania nią. Zamiennie badacze proponują także takie określenia jak: poznanie wyższego rzędu, wyższe umiejętności poznawcze czy też poznanie dotyczące poznawania (Veenman, Van Hout-Wolters, Afflerbach 2006). Studia nad metapoznaniem mają już swoją historię (z górą trzy dziesięciolecia), która ilustruje m.in. istotne zmiany stanowisk co do struktury metapoznania, związków z pozostałymi sferami psychiki, roli w wyznaczaniu efektywności działań (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006; Bowman, Markham, Roberts 2002; Efklides 2006; Schunk 2008; Świeży 2008). Kontrowersje dotyczą nawet tak podstawowej kwestii jak struktura metapoznania, tj. liczby i rodzaju zawartych w niej elementów. Pomijając różnorodne propozycje badaczy metapoznania, przywołujemy klarowną – jak się wydaje – propozycję porządkującą.

Podstawowe kryterium podziału obejmuje rozróżnienie na wiedzę i umiejętności metapoznawcze i nawiązuje tym samym do podziału wiedzy na deklaratywną i proceduralną (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006). Ten podstawowy podział wzbogacony został o trzecią kategorię analiz: doświadczenia metapoznawcze (Efklides 2006). Zatem podstawowe sposoby przejawiania się metapoznania stanowią: wiedza, umiejętności i doświadczenia. Dwie pierwsze kategorie odnoszą się do monitorowania procesów poznawczych, trzecia związana jest z kontrolą. Do **wiedzy metapoznawczej** zalicza się różnorodne przekonania czy indywidualne koncepcje siebie (Ja) jako podmiotu poznającego (tzw. teorie umysłu, por. rozdz. 2), znajomość zadań, strategii poznawczych oraz pamięciowych, wiedzę na temat specyfiki procesów poznawczych itp. **Umiejętności metapoznawcze** obejmują świadome, zamierzone działania, czyli strategie i ich wykorzystywanie w celu racjonalnego rozłożenia czasu i wysiłku, monitorowanie wymagań zadania, sprawdzanie przebiegu przetwarzania, ocenianie wyników działania pod kątem stopnia realizacji zamierzeń. **Doświadczenia metapoznawcze** to zespół subiektywnych odczuć jednostki, np. poczucie znajomości materiału, jego trudności, stopnia opanowania, szacowanie czasu potrzebnego do wykonania pewnych czynności, niezbędnego wysiłku, nakładów pracy, źródła posiadanych danych, specyficznej wiedzy na temat przebiegu niektórych działań itp.

Metapoznaniem określa się także prostsze przejawy występujące szczególnie u małych dzieci. Zalicza się do nich np. świadomość zawartości własnej pamięci, mierzoną deklaracjami „wiem, co wiem" oraz „wiem, że wiem". Na uwagę zasługuje ponadto tzw. wrażliwość metapamięciowa, czyli świadomość faktu, że wykonanie konkretnych działań sprzyja zapamiętywaniu. U niektórych dzieci stwierdza się elementy metapoznania charakterystyczne dla osób dorosłych, jak przekonanie o konieczności korzystania ze strategii (konkretnych działań) w trakcie zapamiętywania, samopoprawianie, dostęp do własnych myśli itp. Istnieją zatem mocne podstawy, by twierdzić, że wiedza i umiejętności metapoznawcze są obecne nawet u bardzo małych dzieci (Jagodzińska 2008). Stają się powszechne jednak dopiero wówczas, gdy jednostka jest zdolna do abstrahowania i do świadomej refleksji nad przebiegiem własnych procesów poznawczych.

Poszczególne ogniwa metapoznania rozwijają się w kolejnych okresach życia, a jego dynamika ma różne tempo. Jak już wspomniano, najwcześniejsze, proste funkcje metapoznawcze są dostrzegalne u dzieci przed osiągnięciem przez nie wieku szkolnego (zob. rozdz. 7 i 8), natomiast bardziej złożone postacie metapoznania pojawiają się później i pozostają w związku z potrzebą lepszego dawania sobie rady z celowym uczeniem się obszerniejszych treści. Część uczniów osiąga w toku rozwoju tak niski poziom metapoznania, że bez znaczącej pomocy z zewnątrz, zwłaszcza bez wsparcia nauczycieli, nie jest w stanie podołać obowiązkom szkolnym (Veenman, Van Hout-Wolters, Afflerbach 2006).

Zakończenie formalnej edukacji nie oznacza też kresu rozwoju metapoznania, które dokonuje się w całym biegu ludzkiego życia (por. np. Jagodzińska 2003, 2008; Veenman, Spaans 2005). Niektóre zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny, inne wiążą się z treningiem szkolnym czy aktywnością zawodową. Tylko u niewielu, nie licząc ekspertów z danej dziedziny, funkcjonowanie metapoznawcze zyskuje najwyższy poziom. Co więcej, pewna część „wiedzy i umiejętności wyższego rzędu" okazuje się stosunkowo mało trafna. Udowodniono np., że większość ludzi przecenia poziom nabycia informacji bezpośrednio po zakończeniu uczenia się, ale tylko nieliczni mają tego świadomość (Jagodzińska 2008). Zauważmy także, że pewne okoliczności stymulują rozwój sfery metapoznawczej. Z taką sytuacją mamy do czynienia w naszych czasach. Zmiany dokonujące się w świecie skutkują wzrostem wymagań formułowanych pod adresem zarówno osób uczących się, jak i pracujących. Metapoznanie staje się w złożonej rzeczywistości nie tylko potrzebne, ale wręcz nieocenione i niezastąpione. W dalszej części rozdziału omawiamy rangę kontroli, stanowiącej jedną z umiejętności metapoznawczych. Rozważania te poprzedzamy refleksją na temat relacji poznanie–metapoznanie.

14.4.2. Związki metapoznania ze sferą poznawczą

Związki między poznaniem a metapoznaniem okazują się bardzo złożone i różnie ujmowane (Boekaerts 2007). Pewne stwierdzenia formułowane w literaturze przedmiotu wydają się stosunkowo oczywiste. Należy do nich teza głosząca, iż dysponowanie wiedzą i umiejętnościami dziedzinowymi stanowi jeden z warunków kształtowania się wszystkich trzech ogniw metapoznania. Brak wiedzy i umiejętności z określonego obszaru (przedmiotu) utrudnia lub uniemożliwia sprawowanie przez uczącego się kontroli nad własnym uczeniem się, a także jego skuteczne planowanie. Osobista wiedza stanowi bowiem ważne źródło zarówno celów działania, jak i sposobów ich realizacji. Nie ulega też wątpliwości, że kompetencje metapoznawcze wymagają wykorzystywania operacji umysłowych: analizy, syntezy, uogólniania, abstrahowania. Szczególnie ważne jest myślenie abstrakcyjne. Nie można też pomijać zdolności decentracji, czyli patrzenia na problem z różnych perspektyw. Nie dziwi zatem fakt, że wiele pytań dotyczy związków między metapoznaniem a inteligencją.

Stanowiska są podzielone. Niektórzy badacze wskazują wręcz na pokrywanie się obszarów znaczeniowych obydwu terminów (Ardila, Pineda, Rosselli 2000; Czerniawska 2006; Veenman, Wilhelm, Beishuizen 2004). Jednoznaczne stanowisko teoretyczne w kwestii związków między inteligencją a metapoznaniem zajmuje Sternberg (1985, 2001a). Badacz znany jest przede wszystkim jako autor **triarchicznej teorii inteligencji**. Ujmuje inteligencję wieloaspektowo, wskazując na jej związki (1) ze światem wewnętrznym jednostki (subteoria składników); (2) doświadczeniem (subteoria doświadczenia) i (3) ze światem zewnętrznym (subteoria kontekstu). Najistotniejszy, z punktu widzenia podjętych rozważań, jest aspekt pierwszy, czyli składniki inteligencji, określane jako komponenty wykonawcze, komponenty nabywania wiedzy oraz metakomponenty. **Inteligencja** – ujmowana w tym wymiarze – utożsamiana jest z różnymi procesami przetwarzania informacji, ale także z planowaniem, monitorowaniem, kontrolą i oceną tych procesów. Metapoznanie wchodzi zatem w skład inte-

ligencji, stanowiąc jeden z jej podstawowych aspektów. Wyniki wielu badań wskazują jednak, że umiejętności metapoznawcze nie mogą być całkowicie utożsamiane ze zdolnościami intelektualnymi. Na podstawie wskaźników inteligencji można przewidywać zaledwie część osiągnięć. Dojrzalsze umiejętności metapoznawcze pozwalają na uzyskiwanie wyższych osiągnięć niż prognozowane na podstawie inteligencji. Co więcej, niedostatki w zakresie wiedzy i zdolności metapoznawczych mogą stanowić przeszkodę w osiąganiu rezultatów zgodnych z poziomem rozwoju intelektualnego (por. Czerniawska 2006; Veenman, Wilhelm, Beishuizen 2004).

14.4.3. Kontrola jako istotne ogniwo metapoznania

Niniejszy fragment ma na celu przybliżenie Czytelnikowi złożonej i rozległej problematyki metapoznania oraz ukazanie jej w wymiarze praktycznym. Koncentrujemy uwagę na zjawisku **kontroli psychologicznej**, uwypuklając jej adaptacyjne znaczenie. Termin kontrola pochodzi z teorii systemów, gdzie oznacza sterowanie, czyli celowe dokonywanie zmian w układzie. Psychologowie poznawczy rozumieją kontrolę dwojako: węziej, jako obecność procesów organizujących inne czynności umysłowe, lub szerzej – jako sposób zachowania umożliwiający wywieranie rzeczywistego wpływu na bieg zdarzeń. Termin kontrola bliski jest zatem takim kategoriom jak podmiotowość, swoboda wyboru, poczucie sprawstwa, autonomia decyzji, przyjmowanie osobistej odpowiedzialności.

Kontrola sprawowana jest zawsze w konkretnych sytuacjach. Charakterystyką współczesności jest sygnalizowane na początku zjawisko nadprodukcji informacji. Terminy „eksplozja informacyjna", „informacyjne przeładowanie", „smog informacyjny", „przeciążenie umysłu", „rwący nurt informacji" spotykamy zarówno w opracowaniach naukowych, jak i w prasie, codziennych rozmowach, także tych prowadzonych w szkołach różnych szczebli (Shenk 1997; Ledzińska 2003; Goban-Klas 2005). Problemy towarzyszące nadprodukcji informacji określa się mianem paradoksu dostępności (*the data availability paradox*; Woods, Patterson, Roth 2002). Łatwy dostęp do informacji, ich nadmiar oraz szybkie tempo przekazu stanowią dla wielu, w tym dla uczniów i nauczycieli, źródło licznych problemów. Oto niektóre z nich.

- Powstają nowe specjalności, np. neurobiologia, biotechnologia, biocybernetyka, genetyka zachowania, molekularna genetyka zachowania, telematyka, niosące specjalistyczną terminologię, narzędzia badawcze, stwierdzenia i hipotezy. Miewamy poczucie nienadążania za rozwojem nauki, także w uprawianej przez nas dziedzinie.
- Zwiększa się objętość treści programowych. Przyrost jest tak znaczny, że ustala się minima programowe.
- Oferta obowiązkowych podręczników z różnych przedmiotów, a także lektur uzupełniających imponuje lub przeraża.
- Uczniowie samodzielnie sięgają do zasobów Internetu, pozyskując treści w różnym stopniu korespondujące z przekazami szkolnymi.

Rodzi się pytanie, czy i jak można poradzić sobie z informacyjnym zalewem. Jedna z odpowiedzi uwypukla priorytetowe znaczenie kontroli.

Popularność badań nad kontrolą nie dziwi, jeśli przywoła się podstawową tezę nurtu poznawczego. Przedstawia ona człowieka jako badacza rzeczywistości, podmiot aktywnie poszukujący i przetwarzający informacje. Sprawowanie kontroli nad sobą i otoczeniem wyróżnia jednostkę, czyniąc ją aktorem w środowisku życia.

Wyróżnia się wiele odmian kontroli, w tym behawioralną oraz poznawczą. Istotą **kontroli behawioralnej** jest kierowanie wydarzeniami za pomocą własnych, intencjonalnych działań, poprzedzanych sformułowaniem celu. Jej przeciwieństwem jest bierność, podporządkowanie, zależność od otoczenia. Z kolei na **kontrolę poznawczą** składa się rozumienie zjawisk i – związane z nim – przewidywanie możliwych następstw. Natomiast istotą **wzajemnej zależności** pozostaje zazwyczaj fakt, iż kontrola poznawcza stanowi istotny, choć niewystarczający warunek skutecznej kontroli behawioralnej. Sprawowanie kontroli behawioralnej może zaś zwiększać poziom kontroli poznawczej.

Przytoczmy jeszcze jeden podział. Jeśli wywieranie wpływu na otoczenie polega na wprowadzaniu zmian odpowiądających naszym potrzebom, to mamy do czynienia z kontrolą pierwotną. Natomiast przystosowywanie się do wymagań sytuacji stanowi wyraz kontroli wtórnej. Opiera się ona na dwóch podstawowych odmianach kontroli poznawczej, tj. interpretacyjnej oraz predykcyjnej. Interpretacyjna polega na aktywnym poszukiwaniu sensu zdarzeń tak, aby stały się one możliwe do zaakceptowania. Sednem kontroli predykcyjnej pozostaje sterowanie oczekiwaniami: jeśli nie sposób osiągnąć celu, to można przeformułować nastawienie, chroniąc się przed doświadczeniem porażki.

Szczególną postacią kontroli pozostaje ta sprawowana nad własnym umysłem. Analogicznie do zjawiska kontroli nad otoczeniem, może ona przyjmować postać kontroli poznawczej, gdy rejestrujemy i rozumiemy nasze myśli i uczucia oraz kiedy znamy ich źródła, a także kontroli behawioralnej, wyrażającej się próbami wywierania wpływu na własne myśli (kontrola mentalna) oraz nastroje, emocje (kontrola afektywna). Sedno kontroli umysłu zawiera się w pytaniu: „Czy to, co dzieje się w obszarze myśli, przeżyć i działań odpowiada moim intencjom?". Sfera kontroli mentalnej jest bardzo szeroka i obejmuje dwa nurty: dążenie do uzyskania pewnych stanów umysłu oraz staranie o unikanie innych. Na przykład, kontrola myśli to kierowanie uwagi na pewne treści i oddalanie niektórych wątków myślenia, tłumienie niechcianych, niekiedy narzucających się myśli. Przykładem kontroli uczuć są próby uzyskania określonych stanów emocjonalnych lub wyjścia ze stanów niepożądanych. Wreszcie, kontrola działań przyjmuje postać monitorowania ich przebiegu, utrzymywania kierunku działania, wpływania na poziom wykonania. Sprawowanie kontroli jest zjawiskiem złożonym. Mechanizm przebiegu umysłowej kontroli nie został do końca rozszyfrowany i pozostaje w sferze naukowych dociekań (Wegner, Wenzlaff 1996).

Kontrolę cechuje różna skuteczność, a decyduje o tym kondycja naszej psychiki, określana mianem poziomu dostępności zasobów poznawczych. Z osłabieniem lub utratą kontroli mamy do czynienia przede wszystkim w sytuacji ograniczenia zasobów. Znaczące zubożenie występuje najczęściej w sytuacji obciążenia poznawczego, emocjonalnego lub działania pod presją czasu (Engle i in. 2006). Zatrzymajmy się przy obciążeniu poznawczym, którego doświadczamy próbując wykonywać jednocześnie różne, niekiedy piętrzące się zadania, albo – co bliższe uczniowi – goniąc nieustannie za nowymi informacjami. Następuje wówczas zakłócenie we współdziałaniu wymienionych procesów poszukiwawczych, przez co pogarsza się selekcja. Skutek jest taki, że proces monitorujący wprowadza do świadomości treści niezgodne z realizowanym celem. Doznajemy wówczas intruzji myśli, w polu świadomości pojawiają się bowiem wątki pozostające bez związku z rozwiązywanym problemem. Tracimy zdolność sprawowania kontroli.

Wydaje się, że metapoznanie jest w działaniach szkoły zbyt słabo akcentowane (Ledzińska 2004). Tymczasem teoretycy z zakresu psychologii, pedagogiki i technologii kształcenia dostrzegają jego kluczową rolę w funkcjonowaniu jednostki i jej rozwoju (Stapleton 2001; Mietzel 2002). Podkreślają przy tym, że najlepszą płaszczyzną kształcenia sfery metapoznawczej pozostają naturalne warunki pracy szkoły. Zagadnienia wchodzące w obszar metapoznania należałoby także uprzystępniać i wyjaśniać, włączając je w nurt popularyzacji nauki. Niektóre kwestie wydają się szczególnie ważne.

- Świadomość różnic między informacją a wiedzą oraz znajomość specyfiki ich wzajemnych relacji. Uczący się powinni mieć przekonanie, że wiedzę można pojmować jako zasób oraz proces. Wiedza – tworzona na podstawie informacji, ale nieutożsamiana z nimi – powstaje powoli, dzięki podejmowaniu systematycznego wysiłku poznawczego.
- Znajomość narzędzi i procedur pozwalających wyszukiwać potrzebne dane, porządkować je, wreszcie – zarządzać zarówno nimi, jak i procesami ich tworzenia. Szczególna rola przypada umiejętności selekcji danych, dokonywanej pod kątem zamierzonego celu. Zdolność do koncentracji na tym, co nas interesuje, co jest potrzebne do rozwiązania zadania, stanowi podstawową kompetencję ludzkiego umysłu. „Szukam, więc jestem" – powiada jeden ze współczesnych teleinformatyków, parafrazując znane zdanie Kartezjusza (Leszczuk 2008).

14.5. METAPOZNANIE W PRAKTYCE NAUCZANIA

14.5.1. Zasady nauczania z perspektywy poznawczej

Naczelną zasadą jest **koncentracja na procesach uczenia się i myślenia uczących się.** Psychologowie o orientacji poznawczej wskazują na dużą złożoność tych procesów i na fakt zaangażowania w nie wielu mechanizmów (Pintrich 2000). Te postulaty zostały omówione w początkowych partiach rozdziału.

Kolejna ważna zasada dotyczy **konieczności stopniowego przekazywania przez nauczyciela kontroli nad uczeniem się.** Oznacza to, że w miarę uczenia się uczeń w coraz większym stopniu przejmuje kierowniczą rolę nad własnym działaniem. Początkowo uczący się otrzymuje silne, stałe wsparcie, w postaci kierowania jego pracą przez nauczyciela, jednak w miarę postępów ta zewnętrzna kontrola ulega osłabieniu. Równocześnie nauczyciel ukazuje uczącemu się, jak może on sprawować wewnętrzną kontrolę i sam regulować swoje procesy uczenia się.

Inaczej mówiąc, ta zasada zakłada stopniowe przechodzenie od zewnętrznej regulacji do samoregulacji, czyli nauczanie uczenia się i nauczanie myślenia to nic innego jak stopniowe zdejmowanie z nauczyciela obowiązku kontroli i regulacji działań jego uczniów, oraz przekazywanie go im samym.

Umiejscowione nauczanie umiejętności uczenia się i myślenia stanowi nakaz nauczania procesów poznawczych, afektywnych i metapoznawczych w powiązaniu z treściami programowymi z dziedziny, w której będą stosowane. Zatem z poglądów poznawczych wynika, że nie należy nauczać „czystych" umiejętności myślenia, gdyż jest to mało skuteczne, ale nie można też poprzestawać na nauczaniu tylko treści programowych. Zadanie nauczyciela polega więc zarówno na ukazywaniu i wyjaśnianiu swojej dziedziny wiedzy, jak i sposobów myślenia, rozumowania, wnioskowania, dla tej dziedziny właściwych. Ułatwia to budowanie przez uczących się adekwatnych modeli umysłowych danej dziedziny oraz równoległe kształcenie umiejętności myślenia.

Nauczyciele powinni **diagnozować strategie uczenia się, myślenia i regulacji oraz pojęcia,** jakimi operują ich uczniowie na początku każdego etapu kształcenia oraz na początku roku szkolnego. Pozwala im to na podjęcie decyzji dotyczących ewentualnych powtórzeń materiału z wcześniejszego etapu kształcenia, konieczności udzielenia pomocy niektórym uczniom lub rezygnacji z niektórych treści, jeśli są one dobrze znane. Także diagnoza strategii uczenia się i myślenia jest bardzo ważna, gdyż pozwala nauczycielowi na ocenę, w jakim punkcie drogi ku samodzielnemu uczeniu się są jego uczniowie. Dzięki takiej diagnozie będzie mógł odpowiedzieć sobie na pytanie o zakres kontroli, jaką musi sprawować. Pozwoli mu to także na zaprojektowanie oddziaływań, mających na celu rozwój efektywnych strategii oraz wyzbycie się przez uczniów strategii nieskutecznych.

Nauczyciel powinien **uwzględniać style uczenia się i wcześniejszą wiedzę** swoich uczniów. Uczący się znacznie różnią się pod względem preferowanych stylów uczenia się (Czerniawska 2005). W celu uniknięcia tarć między działaniami nauczyciela a stylami preferowanymi przez uczących się, nauczanie w ujęciu poznawczym zakłada konieczność dostosowywania aktywności nauczyciela do sposobów uczenia się uczniów i ich wcześniejszej wiedzy. To nauczyciel musi być bardziej giętki w swoim działaniu i „podążać" za uczniami, a nie na odwrót. Dopasowywanie się nauczyciela obejmuje różnicowanie treści programowych, celów uczenia się, sposobów przekazywania wiedzy, tempa przekazywania wiedzy, różnicowanie prac domowych czy wymagań na lekcjach, w zależności od poziomu wcześniejszej wiedzy.

Kolejny postulat dotyczy **wzbudzania „konstruktywnych tarć"** w trakcie nauczania. Przez tarcia psychologowie rozumieją brak harmonii między wymaganiami procesu nauczania a stosowanymi sposobami uczenia się (Vermunt, Verloop 1999). Mogłoby się wydawać, że brak harmonii jest szkodliwy i często rzeczywiście tak się dzieje. Czasami jednak stanowi siłę napędową rozwoju, zwłaszcza gdy uczący się posiadają mniej korzystne nawyki uczenia się. Ukazywanie im, że stosowane sposoby uczenia się i myślenia przestały być skuteczne czy wystarczające na danym etapie, jest możliwe do zrealizowania np. przez formułowanie zadań, których rozwiązanie wymaga innych niż dotąd stosowane strategii. Ta zasada nauczania odwołuje się do pojęcia strefy najbliższego rozwoju, opisanego przez Wygostkiego (zob. rozdz. 4). Oznacza to, że nauczyciel powinien podążać za uczniami, ale także stymulować ich do działań, które mogą wykonać jedynie przy jego pomocy. Takie ujęcie bliskie jest koncepcji nauczania jako stymulacji czy optymalizacji rozwoju, zawartej w pracach Włodarskiego (np. Włodarski, Hankała 2004).

Kształtowanie aktywności poznawczej, afektywnej i regulacyjnej musi być spójne i zsynchronizowane. Nie wystarczy nauczyć uczniów skutecznych strategii poznawczych. Jeżeli nie będą potrafili kontrolować ich przebiegu oraz regulować własnego działania, to strategie nie będą pełnić pozytywnej roli.

Nauczyciel powinien także dążyć do **jawnego ukazywania uczniom strategii poznawczych i regulacyjnych**. W większości oddziaływań nauczyciela zawarte są *implicite* dane na temat sugerowanych czy optymalnych działań uczniów. Nauczanie poznawcze kładzie nacisk na ich jawne ukazywanie i dyskutowanie z uczniami. Nauczyciel początkowo powinien pełnić rolę modelującą, ukazując uczniom, jakie strategie poznawcze można zastosować wobec danego materiału, jak regulować ich stosowanie oraz, co wcale nie jest łatwe, jak oddziaływać na procesy emocjonalne i motywacyjne. Uświadamianie uczniom, jakie strategie i w jaki sposób mogą oni stosować, ma ponadto dwa dodatkowe walory. Po pierwsze, nauczyciel sam wzbogaca swoją wiedzę na temat uczenia się i swoje umiejętności w tym zakresie. Po drugie, dzięki temu, że staje się dla uczniów modelem, bardziej skutecznie naucza określonych zachowań.

Istotne jest **stymulowanie uczniów do stosowania konkretnych strategii uczenia się i myślenia.**

Nauczyciel może wykorzystywać w tym celu zadawane prace, możliwe do wykonania dzięki poznanym strategiom. Nie powinny one zatem zawierać wyłącznie pytań odnoszących się do reprodukcji zapamiętywanych treści, ale tzw. pytania problemowe, wymuszające stosowanie bardziej zaawansowanych strategii poznawczych.

Po co jednak byłoby kształcenie efektywnych strategii, gdyby nie było okazji do ich wykorzystywania? Zatem kolejna zasada odnosi się do **tworzenia okazji do stosowania strategii uczenia się i myślenia**. Na tym etapie nauczycielowi ponownie „ubywa" zadań. Tym razem dotyczy to przejmowania przez uczniów odpowiedzialności za regulację własnych działań. Rola nauczyciela nie przestaje jednak być nadal bardzo ważna. Wręcz przeciwnie, teraz spoczywa na nim odpowiedzialność za takie organizowanie sytuacji nauczania, aby jego uczniowie mieli możliwość wykorzystywania nabytych umiejętności uczenia się i myślenia. Ta zasada ma fundamentalne znaczenie dla nauczania.

Nauczyciel nie powinien również zapominać o **rozwijaniu pojęcia uczenia się** czy inaczej – **umysłowego modelu uczenia się**. Stanowi on podstawę dla postrzegania i interpretowania sytuacji uczenia się, które z kolei decydują o tym, jakie strategie uczenia się i myślenia zostaną przez uczących się zastosowane. Zadaniem nauczyciela jest więc kształcenie dojrzałego poznawczo poglądu na istotę uczenia się.

To hasło pojawiało się już wcześniej, ale warto wyodrębnić je w osobnym punkcie: konieczne jest **promowanie transferu strategii** na inne zadania czy sytuacje. Nauczyciel powinien mieć świadomość, że uczy swoich uczniów nie tylko dla siebie i swojego przedmiotu, ale przede wszystkich dla życia i przyszłego uczenia się. Musi więc tak organizować swoje oddziaływania, aby dochodziło do transferu specyficznego strategii, jak i do transferu ogólnego. Transfer ogólny osiągniemy dzięki świadomej refleksji i wykazaniu, że strategie mogą i powinny być stosowane w bardzo różnych kontekstach, o ile uczniowie będą umieli i chcieli podchodzić do każdego zadania z otwartością i potrzebą poznawania.

W każdym nauczaniu niezbędne są sprawdziany wiedzy i umiejętności. Psychologia poznawcza wskazuje, że nauczyciele powinni **poddawać sprawdzianom nie tylko wiedzę przedmiotową swoich uczniów, ale także ich umiejętności myślenia i uczenia się**. Dobrymi przykładami są np. sprawdziany, w których uczący się muszą znaleźć zastosowania poznanych zasad do wyjaśniania nowych zjawisk, formułować wnioski na podstawie podanych przesłanek itp. Szczególnie korzystne mogą być sprawdziany, w trakcie których uczący się mają do dyspozycji materiały, z których uczyli się: podręczniki, notatki itd.

14.5.2. Etapy nauczania

Nauczyciel, który chciałby nauczać swoich uczniów zgodnie z omówionymi tu zasadami, musi mieć na uwadze także kolejność ich wprowadzania w życie. Niektóre zasady są aktualne stale, w trakcie całego przebiegu nauczania (koncentracja na uczeniu się i myśleniu, stopniowe przekazywanie kontroli, umiejscowione nauczanie umiejętności myślenia, rozwijanie umysłowych koncepcji uczenia się, promowanie transferu oraz odpowiedni dobór sposobu prezentacji treści), inne powinny być wprowadzane w określonej kolejności czy na pewnych etapach.

Nauczanie przedmiotowe, a tym samym i nauczanie myślenia, można opisać zgodnie z modelem uczenia się przedmiotowego Alexander (1995; por. też Czerniawska 2003).

Według Alexander, uczenie się każdej dziedziny wiedzy przebiega w trzech etapach: **aklimatyzacji, kompetencji** i **biegłości** (*proficiency*). Na pierwszym etapie uczący się posiada ubogą i fragmentaryczną wiedzę. Dotyczy to zarówno ogólnej wiedzy przedmiotowej, jak i jednostkowych zagadnień. Uczenie się jest ukierunkowywane na bieżąco przez postawione z zewnątrz zadania. Z tego powodu uczący się wykorzystuje niemal wyłącznie, a przy tym często nieskutecznie, znane wcześniej strategie ogólne. W miarę uczenia się wiedza staje się obszerniejsza i lepiej ustrukturalizowana. Zatem na drugim etapie uczenie się jest coraz bardziej podporządkowywane szerszym celom przedmiotowym. Uczący się zaczyna sam opracowywać i stosować coraz więcej strategii specyficznych, które okazują się skuteczne. Jednak nadal nierzadko musi odwoływać się do swojej ogólnej wiedzy strategicznej, aby monitorować wykonywanie specyficznych dla danej dziedziny procedur. W mniejszym stopniu jednak potrzebuje zewnętrznej pomocy, wsparcia i kierowania. Dzięki bardziej spójnej wiedzy przedmiotowej oraz pewnej automatyzacji przetwarzania tej wiedzy, aktywność uczącego się może być lepiej wykorzystywana dla rozszerzenia i wzbogacenia wiedzy przedmiotowej. Ostatni etap stanowi przejście na pozycję eksperta w danej dziedzinie. Uczący się nie tylko posiada rozległą i zorganizowaną wiedzę z danej dziedziny, ale i sam ją rozszerza. Na tym etapie stosowane są złożone i specyficzne strategie oraz stawiane

samodzielnie przez uczącego się nowe, nierzadko trudne zadania. Gdy jednak styka się on z trudnymi lub słabo zdefiniowanymi problemami, musi odwoływać się przy monitorowaniu, kontroli i regulacji swojego działania także do ogólnej wiedzy strategicznej. Według Alexander, na pierwszym etapie podejmowane są nieliczne i często nieskuteczne próby samoregulacji uczenia się. Dopiero zdobycie pewnego poziomu kompetencji przedmiotowej umożliwia efektywną samoregulację. Uczniom szkoły podstawowej i średniej dostępne są, zdaniem autorki, tylko dwa pierwsze etapy rozwoju uczenia się przedmiotowego.

Odnieśmy ten model do wcześniej omówionych zasad. W zależności od tego, na jakim etapie uczenia się przedmiotowego znajdują się uczniowie, inna jest też rola nauczyciela. Początkowo dominuje funkcja kierowania ich uczeniem oraz diagnozowania wcześniejszej wiedzy i umiejętności, w tym strategii uczenia się i myślenia. Daje to możliwość dostosowywania nauczania do zastanych stylów uczenia się i wcześniejszej wiedzy. Na tym etapie nauczyciel powinien dbać o wywoływanie „konstruktywnych tarć", by stymulować rozwój myślenia u swoich uczniów. W dalszej kolejności przechodzi on do spójnego nauczania strategii poznawczych, aktywności regulacyjnej i afektywnej, rozpoczynając od jawnej prezentacji takich działań. Na następnym etapie możliwe staje się stymulowanie uczniów do samodzielnego stosowania poznanych działań, uwzględniania w nauczaniu nowych umiejętności, stwarzania okazji do ćwiczenia strategii, w dążeniu do transferu specyficznego i niespecyficznego. I oczywiście, na koniec, niezbędne jest sprawdzanie, czy dane umiejętności zostały przez uczniów opanowane. Tym sposobem również u nauczyciela pojawia się nowy sposób ujmowania nauczania. Przestaje być ono rutyną, a staje się sytuacją problemową, tak jak uczenie się dla jego uczniów.

14.6. PODSUMOWANIE

1) Przemiany we współczesnym świecie wymuszają modyfikację podstawowych celów nauczania.
2) Psychologia poznawcza ujmuje uczenie się jako ukierunkowane na rozumienie siebie, świata i siebie w świecie.
3) Niezbędnym warunkiem aktywnego uczenia się jest metapoznanie, czyli analizowanie własnych procesów poznawczych oraz wykorzystywanie efektów tych analiz do zwiększania skuteczności działania.
4) Zasadnicze znaczenie dla efektywności procesów poznawczych ma kontrola psychologiczna sprawowana przez uczącego się.
5) Celem nauczania jest przekazywanie przez nauczyciela kontroli nad uczeniem się osobom uczącym się.
6) Nauczyciele powinni w większej mierze stymulować rozwój sfery metapoznawczej, mając świadomość następowania szybkich zmian w wiedzy, które wymuszają jej ciągłe aktualizowanie.

SŁOWA KLUCZOWE

globalizacja – przenikanie przez granice dóbr materialnych i niematerialnych oraz zacieśnianie się wzajemnych zależności.

kontrola psychologiczna – sprawowanie nadzoru oraz wywieranie wpływu na przebieg procesów poznawczych i emocjonalnych oraz na zachowanie.

metapoznanie – analizowanie własnych procesów poznawczych i wykorzystywanie efektów tych analiz do zwiększania skuteczności działania.

przetwarzanie informacji – przekształcanie informacji do postaci właściwej dla operacji umysłowych, inaczej: przetwarzanie poznawcze.

schematy umysłowe – umysłowe ramy dla reprezentowania wiedzy, zawierające zestaw wzajemnie powiązanych pojęć.

uczenie się – proces prowadzący do zmian w najszerzej rozumianym zachowaniu, który zachodzi u osoby uczącej się dzięki jej własnej aktywności.

ZADANIA KONTROLNE

1) Określ, jakie wymagania stawia szkole współczesny świat.
2) Wyjaśnij stwierdzenie: „Nauczyciel powinien być uczącym się dorosłym".
3) Określ, jakie są relacje między kontrolą poznawczą a kontrolą behawioralną.
4) Wyjaśnij, dlaczego nauczyciele w większej mierze koncentrują się na przekazywaniu treści programowych niż na nauczaniu uczenia się i myślenia.
5) Określ, na czym polega różnica między informacją a wiedzą.

LITERATURA ZALECANA

Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji* (tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Kraków: „Universitas".

Czerniawska E., Ledzińska M. (2007). *Jak się uczyć?* Bielsko-Biała: ParkEdukacja.

Ledzińska M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Ledzińska M., Czerniawska E. (w druku). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze.* Warszawa: WN PWN.

Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia* (tłum. A. Ubertowska). Gdańsk: GWP.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007). *Psychologia poznawcza.* Warszawa: WN PWN, Wydawnictwo SWPS „Academica".

Niedźwieńska A. (red.) (2008). *Samoregulacja w poznaniu i działaniu.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka.* Warszawa–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

15 PRAKTYCZNE IMPLIKACJE WIEDZY O ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNYM

Adam Niemczyński

Aktualna wiedza psychologiczna o rozwoju społeczno-moralnym w toku indywidualnego życia człowieka związana jest przede wszystkim z trzema obszarami badań. Różnią się one założeniami co do natury moralności, a także co do natury i czynników rozwoju. Badacze często popadają w związku z tym w spory, lecz w praktyce odnoszą się one do innych aspektów złożonego procesu zmian rozwojowych w indywidualnym życiu ludzi. Należy je zatem traktować raczej jako wzajemnie dopełniające się niż wykluczające.

W tym rozdziale Czytelnik znajdzie najpierw wyjaśnienie relacji między praktyką psychologiczną a badaniami rozwoju społeczno-moralnego dzieci, młodzieży i dorosłych, a następnie będzie mógł się przekonać, że badania charakteru społeczno-moralnego, zmian społeczno-moralnych repertuarów zachowania oraz rozwoju pojęcia sprawiedliwości w relacjach społecznych stanowią składniki zasobu naszej wiedzy o rozwoju moralności w toku życia indywidualnego nie wykluczające się nawzajem. W ostatniej części rozdziału Czytelnik będzie mógł poznać zasady stosowania tej wiedzy w praktyce psychologicznej.

15.1. UŻYTECZNOŚĆ WIEDZY O ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNYM

Praktyczna użyteczność wiedzy o społeczno-moralnym rozwoju człowieka w kolejnych okresach jego życia, podobnie jak wszelkiej wiedzy psychologicznej, stanowi inpirację dla jej rozwoju. Inspiracja pożytkiem w realnym życiu nie jest niczym nowym w historii psychologicznych badań nad rozwojem człowieka, wystarczy bowiem przywołać Bineta i jego koncepcję wieku umysłowego, zrodzoną z potrzeb praktyki powszechnej edukacji (zob. rozdz. 1). Nowością jest obecnie rozbudowany instytucjonalnie mechanizm finansowania ze środków publicznych i prywatnych fundacji badań, które mają na celu ewaluację zmiany, jaką wprowadzają programy wychowawcze, edukacyjne, ochrony zdrowia czy pomocy społecznej – obliczone na rozwiązywanie problemów społecznych. Pierwszym celem badacza nastawionego na ewaluację zmiany staje się ustalenie adekwatnych wskaźników zmiany, a kolejnym – dobór metod badania, które ma dostarczyć informacji o tych wskaźnikach, i w końcu zapewnienie – we współpracy z praktykami wprowadzającymi zmiany – posługiwania się tymi wskaźnikami dla utrwalenia pożądanych zmian.

Przykład Bineta pokazuje jeszcze inną możliwość. Zachodzi ona wówczas, gdy badanie nastawione jest na ukazanie potrzeby zmiany aktualnej praktyki, która okazała się nieskuteczna dla osiągnięcia zamierzonego celu. Mamy współcześnie z taką sytuacją do czynienia np. w przypadkach społecznego wykolejenia i przestępczości dzieci i młodzieży. Pojawia się m.in. pytanie, co szkoły i nauczyciele mogą zrobić na tym polu, czy i jaka zmiana w szkole przyczyniłaby się do poradzenia sobie z tym problemem. Analiza programów profilaktycznych, jakie powstały w szkołach w wyniku zarządzenia władz oświatowych wykazała, że wśród nauczycieli i dyrektorów dominuje rozumienie profilaktyki jako eliminacji negatywnych stanów rzeczy (zaburzeń, uzależnień,

przestępstw), wszelkich postaci rozwoju aspołecznego i antyspołecznego. Za tym rozumieniem profilaktyki idzie przypisanie odpowiedzialności rodzinie, rówieśnikom, zaburzeniom neurologicznym i psychiatrycznym, niewydolności rozmaitych instytucji – wszystkim, z wyjątkiem szkoły i nauczycieli. Tymczasem rozumienie profilaktyki jako działania na rzecz rozwoju społecznego dzieci i młodzieży, czyli działania na rzecz pozytywnych stanów rzeczy, oraz przeświadczenie o odpowiedzialności szkoły i nauczycieli za ten rozwój wspierają się wzajemnie. Przytoczone stwierdzenia ukazują potrzebę zmiany i określają jej kierunek w działalności szkół i nauczycieli. Podobnie jak stwierdzenie Bineta, że wiek umysłowy nie pokrywa się z wiekiem życia, ukazało potrzebę zmiany w kierunku dostosowania działalności szkół i nauczycieli do wieku umysłowego uczniów.

W obydwu przypadkach praktycznego zastosowania wiedzy o rozwoju człowieka – zarówno badań prowadzonych dla ustalenia wskaźników zmiany, jak i badań prowadzonych dla ukazania potrzeby i możliwości zmiany – w relacjach między teorią a praktyką występują obustronne inspiracje. Warto wiedzieć, jak korzystać z psychologicznej teorii rozwoju społeczno-moralnego człowieka w praktyce społecznej, a, z drugiej strony, warto wiedzieć, jak korzystać w badaniach podstawowych nad rozwojem z doświadczeń praktyki oddziaływania na rozwój społeczno-moralny człowieka. Problematykę tę podejmujemy w prezentowanym rozdziale.

15.2. WIEDZA WYNIKAJĄCA Z BADAŃ NAD ROZWOJEM SPOŁECZNO-MORALNYM

Zapoznajmy się najpierw z wiedzą psychologiczną dotyczącą indywidualnego rozwoju społeczno-moralnego człowieka i wskażmy na jego źródła po to, aby rozumnie korzystać z tej wiedzy w praktyce psychologicznej. Nie każdy bowiem sposób korzystania z wiedzy teoretycznej jest do przyjęcia. Nie wystarczy wiedzieć, jakie twierdzenia zostały sformułowane i na podstawie jakich badań empirycznych. Twierdzenia odnoszące się bezpośrednio do rzeczywistości, które można sprawdzić na podstawie danych z badania empirycznego, same niosą także pewne założenia na temat tej rzeczywistości. Odmienne założenia prowadzą do innych wniosków i twierdzeń o tym samym obiekcie (np. o rozwoju społeczno-moralnym w toku indywidualnego życia człowieka). Badacze często narażeni są na błąd, biorąc *pars pro toto* – część za całość, a to prowadzi do jałowych i przez to niepotrzebnych sporów.

15.2.1. Natywizm i charakter moralny

Omawiając trzy nurty badań nad rozwojem społeczno-moralnym człowieka, jakie się zazwyczaj wyróżnia – natywistyczny, empirystyczny i poznawczy – zacząć należy od natywizmu, z jego twierdzeniami dotyczącymi kształtowania się charakteru społeczno-moralnego lub cnót czy przymiotów, rozumianych jako cechy indywidualnych osób. Mają one naturę względnie trwałych tendencji w sposobach myślenia, odczuwania, przeżywania i postępowania w relacjach z innymi osobami w świecie społecznym. Za klasyczny przykład tego ujęcia posłużyć może psychoanalityczna teoria kształtowania się *ego* w wydaniu Eriksona (zob. podrozdz. 4.2.1). Na podstawie materiału z danych klinicznych, etnologicznych, porównawczo-kulturowych oraz psychohistorycznych analiz życia wybitnych postaci (Luter, Ghandi, Jefferson), Erikson przedstawił opis kształtowania się całości ośmiu funkcji psychospołecznych w pełnym cyklu życia człowieka. Każda funkcja *ego* wnosi swój wkład do realizacji zasady rzeczywistości, czyli przeżywania świata społeczno-kulturowego pod kątem zaspokojenia popędów *id* w dopuszczalnych przez *superego* formach aktywności, dokonujących się w dopuszczalnych okolicznościach i w relacji z dopuszczalnymi obiektami.

Pierwsza z psychospołecznych funkcji *ego* rozwija się do pełnej postaci w okresie niemowlęcym, kiedy po urodzeniu dziecko przeżywa kryzys poczucia bezpieczeństwa czy też ufności (*trust*) w obliczu radykalnej zmiany środowiska. Mnogość nowych doznań domaga się ustalenia podstawowej orientacji wobec świata. Wewnętrznym źródłem tego kryzysu jest zwiększona podatność noworodka i niemowlęcia na oddziaływania środowiska na jego zmysły. Ma ona naturę okresu krytycznego dla ukształtowania się poczucia ufności wobec świata ludzi. Wraz z tym składnikiem podstawowej orientacji, kształtuje się jej drugi składnik – poczucie zagrożenia czy też nieufności wobec świata dzielonego z innymi ludźmi. Obydwa powstają w rozwojowym procesie przełamywania kryzysu przez budowanie dostosowanej do środowiska społeczno-kulturowego podstawowej orientacji. Ten proces rozwojowy znajduje wspomaganie w oddziaływaniach otoczenia społeczno-kulturowego w postaci opieki rodzicielskiej, która stanowi niezbędny warunek dla ukształtowania się

poczucia ufności. Optymalne wyjście z kryzysu to połączenie wyraźnie mocniejszego poczucia ufności z poczuciem zagrożenia wystarczającym do tego, aby w świecie ludzi, przeżywanym jako zasadniczo bezpieczny, zachować wyczulenie i zdolność do rozpoznania niebezpiecznych zdarzeń. Nadmierne poczucie ufności lub nadmierne poczucie nieufności sprzeniewierzają się zasadzie rzeczywistości i narażają nas na traumatyczne, bolesne z nią kontakty lub na rozmijanie się z nią pod wpływem wietrzenia nieistniejących zagrożeń.

Każda kolejna cząstkowa funkcja *ego* rozwija się w takim samym cyklu: od załamania się jej niedojrzałej postaci w obliczu zmiany wrażliwości na oddziaływania środowiska, przez przypływ energii życiowej do jej dyspozycji i wzmożone dojrzewanie, do stabilizacji i osiągnięcia w pełni dojrzałej postaci tej funkcji, na drodze konsolidacji efektów w końcowej fazie cyklu rozwojowego. Tak przebiega kształtowanie się poczucia autonomii połączonego z poczuciem zależności w drugim stadium, a następnie poczucia inicjatywy połączonego z poczuciem winy w trzecim stadium, i dalej – poczucia przedsiębiorczości z poczuciem niższej wartości w stadium czwartym.

Nie inaczej dokonuje się rozwój *ego* w fazie kształtowania się tożsamości, czyli w piątym z kolei stadium, które przypada na czas adolescencji. Wówczas ukształtowane w dzieciństwie poczucie tożsamości załamuje się w następstwie zmian fizycznych (w długości, masie i kształtach ciała) oraz zmian fizjologicznych, które są konsekwencją dojrzewania seksualnego i które są zróżnicowane w zależności od płci, czemu towarzyszą też nieznane wcześniej doznania i zmiany nastrojów. Nowe przeżycia i emocje w relacjach interpersonalnych nowego rodzaju – takich jak młodzieńcza przyjaźń i miłość – spychają na plan drugi relacje z dorosłymi, w tym z rodzicami. Następuje też wyzwalanie się spod ich przemożnej kontroli w imię zdobywania możliwości samostanowienia o sobie, swobody własnych wyborów i brania za nie odpowiedzialności. Zmienia się przy tym perspektywa w przeżywaniu czasu – przyszłość dominuje nad teraźniejszością. Ważniejsze są młodzieńcze projekty na przyszłe życie niż bieżące wydarzenia i aktualne zaangażowania, które przeżywa się raczej jako wypróbowywanie różnych możliwości – eksperymentowanie, w toku którego można poznać samego siebie i świat ludzi nie tyle takim, jakim jest aktualnie, lecz – przede wszystkim – jakim mógłby być, a wraz z nim ludzie i sam podmiot tych wybiegających w przyszłość przeżyć. Przejawia się to niekiedy, z jednej strony, młodzieńczym bezwzględnym krytycyzmem, nieznającym tolerancji i wyrozumiałości dla słabości i niedoskonałości w społecznym i indywidualnym życiu ludzi, a z drugiej strony, idealizmem młodzieńczym, roztaczającym wizje lepszego, a nawet doskonałego świata i domagającym się rewizji w systemie wartości, jakim ludzie ulegają aktualnie. Idealizm młodzieńczy może się łączyć z megalomanią charakterystyczną dla tego wieku, kiedy poczucie wielkiej mocy sprawczej łączy się z pragnieniem mesjańskiego poświęcenia się wielkiemu projektowi przerobienia świata na lepszy – w całości lub tylko pod takim czy innym doniosłym względem.

Młodzieńcza perspektywa przyszłościowa posiada umysłową podbudowę w postaci myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Krytycyzm wobec aktualnej rzeczywistości społecznej lub jej idealizacja mogą łączyć się z jej uznaniem, jako realizacji jednego – wcale niekoniecznie najlepszego – wariantu z wielu hipotetycznie możliwych. Młodego człowieka zaprząta myślenie o tym, co możliwe i co ewentualnie mogłoby być zrealizowane w przyszłości.

W efekcie tych wielostronnych przemian młodzi ludzie stoją przed koniecznością określenia siebie na nowo – kim są, na co ich stać, w co pragną angażować się w życiu, kim się stać, co osiągnąć itp. W tym samym kierunku oddziaływa społeczno-kulturowe otoczenie z jego oczekiwaniami kierowanymi pod adresem młodych, aby odpowiedzieli na te pytania, a przez to uzyskali poczucie tożsamości. Buduje się ono przez, z jednej strony, przyjęcie na siebie określonych ról społecznych na przyszłe życie, a, z drugiej strony – przez zaangażowanie się w określony system wartości oraz połączenie jednego z drugim.

Kolejne kryzysy, przeżywane już w dorosłości – wczesnej, średniej i później – prowadzą w podobny sposób do zbudowania kolejnych cząstkowych funkcji *ego* – poczucia więzi intymnej dopełnionego poczuciem samotności, poczucia produktywności dopełnionego poczuciem stagnacji oraz poczucia integralności ograniczonego poczuciem rozbicia i rozpaczy. Nie ma potrzeby opisywania tutaj każdego stadium rozwoju *ego*. Czytelnik znajdzie informacje na ten temat w oryginalnych pracach Eriksona (zob. też rozdz. 1 i 4). Zatrzymaliśmy się nad dwoma kryzysami rozwojowymi – pierwszym (poczucie ufności) i piątym (poczucie tożsamości) – dla wskazania ogólnej charakterystyki tego procesu rozwojowego jako zdeterminowanego przez czynniki wrodzone i dokonującego się na zasadzie dojrzewania do pełnej postaci kolejnych składników rozwijającej się całości, w czym rolę czynnika niezbędnego odgrywa śro-

dowisko społeczno-kulturowe, które oddziaływa na kształtującą się całość jako wyzwanie i zarazem oparcie dla zbudowania kolejnej postaci tej całości. Erikson wprost nawiązuje do biologicznej zasady **epigenezy**, która jest współczesnym sformułowaniem starej zasady dyferencjacji i integracji w toku rozwoju organicznej całości. *Ego*, tak samo jak pozostałe funkcje aparatu psychicznego, *id* i *superego*, a także całość złożonej z nich funkcji psychicznej, właściwej przedstawicielom gatunku *homo sapiens*, rozwija się wedle zasady **procesu epigenetycznego**, czyli wyłaniania się z pierwotnie niezróżnicowanej całości poszczególnych jej części, z których każda, w przewidzianym przez zegar epigenetyczny czasie, dojrzewa do pełnej postaci, reagując na niezbędne do tego oddziaływania ze strony otoczenia. W wyniku rozwoju nie może pojawić sie nic innego jak tylko zdeterminowana przez plan epigenetyczny konstrukcja *ego*, a środowisko społeczno-kulturowe nic do tej determinacji nie wnosi, lecz tylko może przyczynić się – jako niezbędne źródło adekwatnych oddziaływań – do realizacji tego wrodzonego planu. Dokonać się ona może w mniej lub bardziej dostosowanych do środowiska wariantach, w tym również odchylających się od postaci optymalnej dla funkcjonowania w środowisku społeczno-kulturowym.

15.2.2. Empiryzm i moralny hedonizm

W drugim nurcie studiów nad społeczno-moralnym rozwojem indywidualnych osób sytuują się badania i koncepcje wskazujące na konsekwencje postępowania człowieka i rozważające je pod kątem tego, czy dostarczają ludziom przyjemności czy przykrości, czy służą, czy też nie ich potrzebom, interesom i dążeniom, czy efektywnie przyczyniają się do prosperowania ludzi żyjących w społecznościach, czy też są bezskuteczne – czyli podlegających zawsze takiej właśnie normatywnej regulacji. Innymi słowy, społeczny system normatywny leży u podłoża funkcjonowania każdego indywidualnego członka społeczności. Determinuje on to, co przez psychologię behawioralną określane jest mianem **okoliczności wzmocnień** (*contingencies of reinforcement*). Warto jednak zauważyć, że takie tłumaczenie tego terminu na język polski jest niezupełnie adekwatne. Chodzi bowiem nie tyle o okoliczności czegoś, czyli w tym przypadku – dokonania się wzmocnienia związku między zdarzeniami, ile o współwystępowanie zdarzeń koniecznych do tego, aby związek (asocjacja) między nimi samymi w ogóle powstał, a także uległ umocnieniu lub osłabieniu. Wzmacnianie lub osłabianie asocjacji dokonuje się w efekcie doświadczania zdarzeń. Nie jest ekspresją wrodzonego związku tego rodzaju jak np. związek między kształtującym się w pierwszym roku życia zaufaniem lub nieufnością a praktykami obchodzenia się z niemowlętami w określonej społeczności. Empiryzm psychologii behawioralnej stawia ją od razu w opozycji do natywizmu. Asocjacja powstająca w efekcie doświadczenia ma inną naturę – jest nabyta, wyuczona. Wrodzona jest tylko zdolność do nabywania czy uczenia się tych asocjacji. Wrodzone są też ograniczenia (*constraints*) zdolności doświadczania zdarzeń lub wykonywania akcji (ruchów), jakie leżą w zasięgu możliwości przedstawiciela gatunku w naturalnym środowisku bez posługiwania się artefaktami w postaci narzędzi, aparatów i wszelkiej technologii. Przedstawiciele gatunku *homo sapiens* zdolni są wszakże te naturalne ograniczenia przekraczać.

Watson, twórca psychologii behawioralnej, przedstawił klarowną wizję rozwoju człowieka w toku indywidualnego życia (zob. rozdz. 4.2). Rodzimy się – jak już twierdził Locke – z umysłem jak niezapisana karta (*tabula rasa*), na której doświadczenie zapisuje swoją historię. Asocjacje – czy to między ideami, czy też wrażeniami, czy między bodźcami i reakcjami albo między okazją, akcją i następstwem tej akcji w środowisku – powstają i umacniają się lub słabną i zanikają w zależności od tego, czy prowadzą do zaspokojenia potrzeb, pragnień, realizacji życzeń i popędów indywidualnych osób. Rozwój dokonywać się może do późnych lat życia i polega na tego rodzaju uczeniu się (*learning*): w jakich sytuacjach jakie zachowania prowadzą do jakich satysfakcji. Doznając satysfakcji, uczymy się, jak postępować, aby przeżyć ją ponownie. W grę wchodzi, z jednej strony, przeżycie przyjemności i zaspokojenia, z drugiej zaś – możliwość uniknięcia przykrości i frustracji. Maksymalizacja przyjemności i minimalizacja przykrości – ta epikurejska zasada **hedonizmu moralnego** – wcale nie musi wiązać się z egoizmem, a nawet w naturalny sposób prowadzi do postawy prospołecznej. Źródłem bowiem przyjemności lub przykrości jest społeczne otoczenie, w którym ponosimy konsekwencje naszych działań. Normatywne systemy społeczności, w których żyjemy, determinują przykre lub przyjemne następstwa, jakich doświadczamy chwaleni lub ganieni przez innych, podziwiani lub deprecjonowani przez nich, nagradzani lub karani z rąk osób reprezentujących czynnie system normatywny społeczności, w jakiej się obracamy.

Atrakcyjne jest to, co społecznie nagradzane uznaniem, prestiżem, wszelkim wzmocnieniem po-

zytywnym. Awersyjne jest to wszystko, co społecznie karane potępieniem, naganą, cofnięciem uznania, prestiżu – wszelkie wzmocnienie negatywne. Godność nie jest w istocie niczym innym jak unikaniem wzmocnień negatywnych i działanie na jej rzecz liczy się realnie – nie ideologicznie – wówczas, gdy przynosi w konsekwencji minimalizację przykrości w stosunkach społecznych, czyli minimalizację awersyjnych dla ludzi następstw ich zachowania. Skinner tak właśnie twierdzi i dalej prowadzi w tym duchu wywód również o wolności, pisząc, że jest ona maksymalizacją przyjemności, społecznych nagród, wszelkich wzmocnień pozytywnych. Obie – godność i wolność – są w gruncie rzeczy charakterystykami społeczeństwa, środowiska wyznaczającego ramy, ograniczenia (*constraints*) dla zachowania i dostarczającego możliwości uczenia się związków między środowiskową okazją (sytuacją) do wykonania akcji (zachowania) w środowisku, tą akcją oraz jej środowiskowym następstwem, waloryzowanym społecznie zgodnie z obowiązującym systemem normatywnym.

W zarysowany tu sposób widzieć należy nierozerwalny związek empiryzmu z hedonizmem moralnym, czyli przekonanie, że wszelki rozwój w toku indywidualnego życia człowieka pochodzi z doświadczenia w świecie społecznym i polega na uczeniu się prawidłowości determinujących bieg zdarzeń w tym świecie. Teza ta łączy się z przekonaniem, że fundamentalną zasadą współżycia społecznego jest przystosowanie poszczególnych jednostkowych repertuarów zachowania do biegu zdarzeń w otoczeniu społecznym, wedle naturalnej tendencji do maksymalizowania przyjemności i minimalizowania przykrości.

Warto przy tej okazji wyjaśnić nieporozumienie, jakoby hedonizm był wyrazem, objawem zepsucia moralnego współczesnych społeczeństw. Moralni krytycy współczesności rozumieją przez to nadmierne dążenie do raczenia się dobrami, jakie produkuje i oferuje do konsumpcji nasza cywilizacja na rynku towarów i usług. W istocie jest to raczej sprzeniewierzenie się hedonizmowi, w którym – począwszy od Epikura – zasada umiaru uzupełnia zasadę maksymalizacji przyjemności i minimalizacji przykrości. Utrzymuje ona oba dążenia (do przyjemności i unikania przykrości) w optymalnych granicach, zapobiegając ekscesom rozmaitego rodzaju, nie zawsze zresztą skutecznie.

Warto się przyjrzeć przy tej okazji drugiemu jeszcze nieporozumieniu. Może się ono zresztą wiązać z poprzednim. Hedonizm miałby być mianowicie oddawaniem się niskim przyjemnościom, przy lekceważeniu i zaniedbywaniu aktywności wyższego lotu. Należy jednak powiedzieć, że jest to raczej wbrew zasadzie hedonizmu, która implikuje nie tyle hierarchię poziomów, ile raczej zrównoważenie różnych wymiarów życia – biologicznego, umysłowego, społecznego, duchowego, a w każdym z nich zakres optymalny jako warunek zrównoważenia między nimi. Równowaga całości może bowiem ulec rozchwianiu z powodu zlekceważenia każdego z tych wymiarów – gdy którykolwiek z nich ulega prymitywizacji lub nadmiernemu skomplikowaniu, gdy zyskuje nadmierną wagę lub gdy przypisana jest mu zbyt niska ranga w ramach całości.

W obu wspomnianych sytuacjach nadużycia pojęcia hedonizmu w grę wchodzi – niepozbawiona zresztą podstaw – krytyka skierowana na przypadki przekroczenia optymalnego zakresu „maksymalizacji przyjemności i minimalizacji przykrości". Stanowią one wynaturzenie, a mówiąc językiem współczesnym: zaburzenia, patologie, które nie są przecież argumentem przeciw zdrowemu, niecierpiącemu na zaburzenia funkcjonowaniu, lecz powodem interwencji terapeutycznej. Taką interwencję społeczno-moralną zaproponował zresztą Skinner, występując przeciw patologicznie ideologicznemu użytkowi robionemu z dyskursu o wolności i godności, a także oferując terapię poznawczo-behawioralną.

Empiryzm, przedstawiony tutaj na przykładzie psychologii behawioralnej, wiąże się z **konsekwencjonalizmem moralnego hedonizmu** i twierdzeniem, że istotą moralności we współżyciu społecznym ludzi jest maksymalizacja przyjemności i minimalizacja przykrości doznawanych w konsekwencji naszego zachowania w środowisku społecznym. Wyklucza on, z wzajemnością zresztą, natywizm i związaną z nim tezę o naturze naszej moralności, która ma w tym ujęciu sprowadzać się do kształtowania się charakteru moralnego w naturalnym społecznym środowisku naszego życia, gdzie rozkwita on, wypacza się lub karleje w zależności od jakości tego środowiska.

15.3. PSYCHOLOGIA POZNAWCZO-ROZWOJOWA I JEJ INTENCJONALIZM MORALNY

Przedstawiając tu dwa nurty badań nad społeczno-moralnym rozwojem człowieka, starałem się wskazać na ich wzajemne wykluczanie się, co szczególnie dobrze można prześledzić na przykładzie dzieł dawnych mistrzów. Charakter społeczno-moralny czło-

wieka kształtuje się zdeterminowany przez epigenetyczny plan – wykluczający inne źródła. Dla realizacji tego wrodzonego planu środowisko jest niezbędnym źródłem oddziaływań, lecz nic istotnego do tego planu nie wnosi. Hedonizm moralny głosi natomiast, że to wyłącznie środowisko społeczne człowieka, przez system normatywny, determinuje jego postępowanie wśród ludzi – na drodze uczenia się przez poszczególnych członków społeczeństwa, jak maksymalizować przyjemność i minimalizować przykrość, których doznają w konsekwencji swojego postępowania. Wrodzona zdolność człowieka do uczenia się i do tych doznań jest niezbędnym warunkiem dokonywania się zmian postępowania pod determinującym wpływem systemu normatywnego społeczności. Niczego natomiast nie wnosi ona do tej determinacji. Wrodzona zdolność uczenia się maksymalizowania przyjemności i minimalizowania przykrości jest jedynie warunkiem niezbędnym do tego, aby środowisko społeczne spełniło swoje zadanie.

Zachęcam Czytelnika do spojrzenia pod tym kątem na wszelkie badania i koncepcje, zwłaszcza współczesne i najnowsze. Pomijają one zazwyczaj sprzeczność między koncepcją rozwoju społeczno-moralnego jako kształtowania się charakteru a koncepcją tego rozwoju jako uczenia się zachowań przynoszących przyjemność doznawaną dzięki społecznej aprobacie oraz uczenia się postępowania pozwalającego uniknąć społecznej dezaprobaty. Swoista niefrasobliwość badaczy pod tym względem wyraża się zadowoleniem z uznania – na raczej powierzchownym poziomie dyskursu – podobieństwa tych konceptualizacji. Podobne są one rzeczywiście w tym, iż obie akceptują „wpływ" zarówno czynników wrodzonych, jak i pochodzących z doświadczenia indywidualnego. Problem determinacji zmian rozwojowych, czyli odpowiedź na pytanie, co pojawia się w rezultacie rozwoju i dlaczego to właśnie jest rezultatem rozwoju – jest kwestią głębszą, a „wpływ" oznacza tu tylko tyle, że pod uwagę należy brać i jedne, i drugie czynniki.

Tymczasem rzetelne odpowiedzi domagają się wskazania źródeł – skąd pochodzi to, co w rozwoju powstaje, i wyjaśnienia, w toku jakich procesów do tego dochodzi. Tu widoczna jest zasadnicza różnica między natywizmem a empiryzmem.

Warto zauważyć, że z tym sporem wiąże się także inny spór, mianowicie o to, czym się zajmujemy, badając rozwój społeczno-moralny człowieka w toku jego indywidualnego życia. Jedni wskazują na charakter i jego kształtowanie się, drudzy – na repertuar zachowania społecznego zmieniający się wraz z wiekiem. Powstaje pytanie, jakie znaczenie ma ten ostatni spór dla naszych celów, to znaczy dla wskazania, jaki użytek możemy zrobić z tych różniących się ujęć rozwoju społeczno-moralnego w badaniach stosowanych i praktyce psychologicznej.

Przede wszystkim, należy od razu podkreślić, że koncentrując się na kwestiach praktycznych, np. na tym, jak zapobiegać społecznemu wykolejeniu się i przestępczości młodzieży, na dalszym planie pozostawiamy kwestię opowiedzenia się po jednej lub po drugiej stronie sporu. Nie jest ona bowiem wówczas naszym priorytetem. Nagromadzona w obu podejściach wiedza jest ważna o tyle, o ile daje nam przesłanki potrzebne do skonstruowania programów praktycznego działania, np. profilaktycznego. Oznacza to, że dzięki tej wiedzy możemy ewentualne cele prewencji określić lepiej, czyli bardziej adekwatnie do natury zdarzeń i procesów, którymi się praktycznie zajmujemy. Oznacza to również, iż możemy dobrać lub skonstruować efektywne metody, sposoby i strategie działania prewencyjnego, aby osiągnąć te cele.

Pozostając przy tym nastawieniu praktycznym, możemy skorzystać z różnych badań, koncepcji i teorii społeczno-moralnego rozwoju człowieka. Najpierw, przy określeniu celu prewencji, stajemy przed wyborem, czy skupić się na przeciwdziałaniu, ograniczaniu, eliminacji zachowania i rozwoju aspołecznego i antyspołecznego dzieci oraz młodzieży, czy też raczej na stymulowaniu i promowaniu rozwoju wrażliwości społecznej, motywacji altruistycznej i postępowania prospołecznego. Rzecz w tym, iż wybór celu oznacza zaangażowanie na rzecz jednych wartości z pozostawieniem innych na dalszym planie.

Ustaleniu tych priorytetów służy konkretna sytuacja, w której konkretne osoby lub grupy dzieci i młodzieży potrzebują bardziej wzmocnienia charakteru społeczno-moralnego, a inne uczenia się skutecznego sposobu działania, chroniącego je przed awersyjnymi konsekwencjami społecznymi lub zwiększającego szanse wyboru postępowania przynoszącego gratyfikacje społeczne w relacjach z innymi ludźmi.

Trzeci nurtu badań i koncepcji, który wziął swój początek od studiów Piageta nad rozwojem ocen moralnych dziecka, a następnie został wzbogacony przez Kohlberga badaniem rozwoju sądów i rozumowania społeczno-moralnego, kontynuowany jest współcześnie przez jego uczniów i następców (omówienie tych koncepcji, zob. podrozdz. 4.2 oraz 9.5 i 10.5). Nosi on nazwę psychologii poznawczo-rozwojowej, z tej racji, że skupia się na badaniu umysłu człowieka i ewolucji ludzkiego myślenia w kolejnych stadiach, ukierunko-

wanej na osiągnięcie stadium końcowego w tej rozwojowej sekwencji. Transformacjom rozwojowym podlega wewnętrzna organizacja aktywności umysłowej. Jej kolejne postacie to kolejne stadia rozwoju. Zewnętrznym aspektem są asymilacja i akomodacja, obie składające się na adaptację, czyli inteligencję człowieka. Piaget utożsamia jedno z drugim – inteligencję z adaptacją przedstawicieli gatunku *homo sapiens* do środowiska ich życia. Ma ona naturę aktywności spontanicznej, kierującej się własnymi prawami, wedle których to praw dokonuje się ciągła transformacja jej organizacji. Asymilacja polega na włączaniu oddziaływań środowiska do istniejącego lub tworzącego się schematu organizacji, natomiast akomodacja – na przekształcaniu tego schematu, umożliwiającym przyswojenie nowości, na jaką natrafia się w środowisku. Asymilacja nowości do starego schematu rozchwiewa go i umożliwia jego akomodację do tej nowości dla ewentualnego przywrócenia równowagi w stosunkach ze środowiskiem, a to dzięki dokonującej się w ten sposób transformacji schematu w nowy schemat, o większym zakresie zdolności do adaptacji.

Dla przykładu rozważmy stadium inteligencji konkretno-operacyjnej, w którym nowością rozchwiewającą ustabilizowany *modus operandi* jest zetknięcie się z hipotezami i założeniami, innymi słowy – z przypuszczeniami o charakterze czystych możliwości, w przeciwieństwie do ustabilizowanego operowania konkretnymi spostrzeżeniami i konstatacjami faktów lub wyobrażeniami czy reprezentacjami zdarzeń konkretnych.

W jednym i drugim przypadku, czyli logiki konkretno-operacyjnej późnego dzieciństwa i formalno-operacyjnej logiki okresu adolescencji, mamy zamknięty system powiązanych ze sobą transformacji, umożliwiających po każdym przekształceniu transformację odwrotną, prowadzącą do punktu wyjścia. Konstrukcje umysłowe, reprezentujące logicznie możliwe, hipotetyczne stany rzeczy mogą w ramach systemu operacji formalnych zostać poddane sprawdzeniu i realizacji. A to dzięki konkretno-operacyjnym procedurom, które podlegają zintegrowaniu i funkcjonują podporządkowane w ramach wyższego systemu. W istocie jest on najwyższym modusem funkcjonowania umysłu. Na jego konstrukcji kończy się rozwój organizacji aktywności umysłowej człowieka, zapewnia on bowiem adaptację w zasadzie do wszelkich środowiskowych warunków – umożliwiając rozwiązanie każdego problemu, przed jakim człowiek może stanąć zarówno w wymiarze życia jednostkowego, jak i społecznego.

Przyrodnicze, społeczne, moralne, duchowe dziedziny życia przedstawicieli gatunku *homo sapiens* tworzą przestrzeń rozwoju poziomego (*décalage horizontal*), w której zachodzą przesunięcia rozwoju pionowego (*décalage vertical*) według reguły spełnienia warunku koniecznego. Przywołany tu w zarysach rozwój podstawowej organizacji umysłowej, od inteligencji praktycznej, sensoryczno-motorycznej do inteligencji formalno-operacyjnej, dostarcza warunków koniecznych dla rozwoju pojęć i myślenia przyrodniczego, a progresja rozwojowa w tej dziedzinie jest niezbędna dla tworzenia się konstrukcji poznawczych w dziedzinie społecznych pojęć i procedur, te zaś warunkują postęp rozwoju na skali stadiów myślenia w kwestiach bycia *fair*, bycia sprawiedliwym w relacjach społecznych, co okazuje się niezbędne dla przechodzenia do kolejnych i zarazem wyższych stadiów rozwoju poznawczego składnika wiary (*faith*).

W każdej kolejnej dziedzinie przesunięcia poziomego obecne są, w postaci niezróżnicowanej, treści dziedzin wedle tego uporządkowania wcześniejszych. Stopniowo różnicują się one i wyodrębniają od siebie, aż do wystąpienia każdej z nich w czystej postaci własnej w ostatnim stadium rozwoju. Na przykład, w rozwoju myślenia moralnego dziecka, warunkiem niezbędnym dla transformacji stadium heteronomii w stadium autonomii jest przejście w rozwoju społecznym od relacji hierarchicznych, opartych na szacunku dla autorytetu, do relacji równościowych, demokratycznych, opartych na szacunku wzajemnym. A to z kolei implikuje poznawczy rozwój od egocentryzmu przedoperacyjnej inteligencji do koordynacji różnych punktów widzenia w systemie operacji konkretnych.

W badaniach Piageta, dzieci młodsze, znajdując się w stadium heteronomii moralnej, skupiają się na środowiskowych następstwach oraz ich stosunku do obowiązującej normy społecznej. Pomijają całkowicie intencję sprawcy wówczas, gdy dokonują oceny moralnej czynu. Gorzej postąpił – ich zdaniem – chłopiec, który powiedział, że widział psa dużego jak krowa, niż dziewczynka, która stłukła cukiernicę i powiedziała, że uczynił to kot. Argumentują, że nie ma takich psów dużych jak krowy, a przecież może się zdarzyć, iż kot straci cukiernicę i ona się rozbije. Piaget nazywa to realizmem myślenia społeczno-moralnego we wczesnym dzieciństwie, ponieważ skupia się ono na środowiskowych konsekwencjach czynu. Natomiast dzieci starszę, w wieku wczesnoszkolnym, opowiadają się za większą naganą dla dziewczynki, ponieważ jej intencja była zła, skoro pragnęła wprowadzić rodziców w błąd, a chłopiec przecież tylko fantazjował i w ogóle nie miał złego zamiaru wprowadzenia kogokolwiek w błąd.

Pojawienie się w toku rozwoju intencjonalizmu, czyli przeświadczenia, że ocena moralna dotyczy intencji sprawców ocenianych czynów, to początek moralności autonomicznej. Warunkami koniecznymi tej zmiany rozwojowej są dwie ewolucje. Jedną z nich jest odejście od egocentryzmu poznawczego, które dokonuje się dzięki decentracji pozwalającej przyjąć dwa lub więcej punktów widzenia na tę samą kwestię oraz skoordynować w ramach jednego całościowego ujęcia różne punkty widzenia. Drugą jest odejście od jednostronnego szacunku w relacjach społecznych opartych na posłuszeństwie wobec autorytetu, które dokonuje się dzięki społecznej waloryzacji rówieśników, prowadzącej do uznania równości między ludźmi za fundament ich relacji wzajemnych. Wcześniejsza moralność heteronomiczna opiera się na poznawczym egocentryzmie, czyli zdolności do ujęcia kwestii z jednego tylko punktu widzenia – a jest nim własny punkt widzenia. Opiera się również na społecznej waloryzacji autorytetu, czyli podporządkowaniu własnego sądu rozstrzygnięciom autorytetu.

Kontynuując badania Piageta, Kohlberg rozbudował sekwencję stadiów rozwoju myślenia społeczno-moralnego. Wskazał wyraźnie na hierarchiczno-integracyjną naturę stadiów w tej sekwencji, nawiązując do koncepcji stadiów Piageta. Sekwencję sześciu stadiów według Kohlberga rozpoczyna stadium egocentryzmu i unikania kary, opisane w istocie w piagetowskich kategoriach heteronomii moralnej. Egocentryzm jest cechą ujęcia sytuacji dylematu moralnego, czyli swoistą perspektywą, z jakiej dokonuje się poznanie tej sytuacji. Kolejne stadia stanowią kolejne, jakościowo różne perspektywy społeczno-moralne. Wyznaczają one sposób widzenia świata społecznego ludzi.

Najpierw społeczny świat ludzi ujmowany jest jako uporządkowany przez autorytet czy autorytety domagające się bezwzględnego posłuszeństwa. W drugim stadium panuje perspektywa indywidualistyczna i waloryzowanie równości w stosunkach wzajemnych. Odejście bowiem od egocentryzmu daje możliwość poznania wielości indywidualnych punktów widzenia, wynikających z konkretnych potrzeb, interesów i dążeń. Natomiast odejście od podporządkowania autorytetom pozwala w nowej sytuacji na wyrównywanie konsekwencji równorzędnych stosunków wzajemnych. Równa wymiana między równymi stanowi istotę koncepcji sprawiedliwości w tym stadium, kiedy świat społeczny ludzi pojmowany jest w pierwszym rzędzie jako świat konkretnych, poszczególnych jednostek, z których każda ma swoje konkretne potrzeby, interesy i dążenia. Do ich realizacji konieczni są inni ludzie, a sprzyja jej zasada równej między nimi wymiany.

W kolejnym, czyli trzecim stadium ujęcie społecznego świata ludzi skupia się na związkach interpersonalnych i rolach społecznych, jakie przyjmują jednostki znajdujące się w tych relacjach, uznając odpowiednią do tych ról społecznych regulację, a w tym także dyrektywę moralną bycia dobrym człowiekiem, zgodnie z oczekiwaniami przypisanymi do interpersonalnych ról społecznych. Bycie sprawiedliwym czy też bycie *fair* w stosunku do innych, to bycie dobrym ojcem, matką, siostrą, bratem, ale też przyjacielem dla przyjaciół, nauczycielem dla uczniów, lekarzem dla pacjentów – dobrym człowiekiem dla każdego innego człowieka.

W tej perspektywie interpersonalnych związków mieści się poprzednia perspektywa konkretnych indywidualnych potrzeb i interesów, lecz zajmuje teraz miejsce podporządkowane i nabiera nowego charakteru, stosownie do charakteru nowej całości. Dążenie do wyrównania wzajemnych usług, satysfakcji, wspomagania w dążeniach i zaspokajaniu pragnień indywidualnych dokonuje się w ramach wzajemnej troski i odpowiedzialności za położenie drugiej osoby, np. w relacji matki i córki. Ta wzajemna troska i odpowiedzialność za położenie drugiej osoby stanowią relację o nowej jakości. Nie jest ona sprowadzalna do mnogości konkretnych wymian, np. między matką a córką.

W następnym stadium, czyli czwartym w sekwencji, perspektywa społeczno-moralna zorientowana jest na regulację przez społeczny system normatywny, który określa wzajemne oczekiwania osób znajdujących się w związkach interpersonalnych. Jest to perspektywa szersza od skupiającej się na relacjach interpersonalnych, to właśnie bowiem społeczny system normatywny dostarcza definicji znaczenia i wartości poszczególnych rodzajów związków interpersonalnych w danym społeczeństwie. Koncepcja sprawiedliwości czy też bycia *fair* przekłada się na waloryzowanie postępowania, które utrzymuje społeczny system w dobrym stanie i pozwala mu dobrze funkcjonować, a tym samym przyczynia się do pomyślności społeczeństwa. Temu celowi podporządkować się muszą ostatecznie wszelkie koncepcje ról społecznych i funkcjonowanie w każdym związku interpersonalnym.

Prawne, religijne czy obyczajowe regulacje postępowania w związkach interpersonalnych – w rodzinie, przyjaźni, koleżeństwie, we wszelkich bezpośrednich związkach – składają się na dyrektywy bycia *fair* obowiązujące każdego członka społeczeń-

stwa. Sprawiedliwe jest to, co służy podtrzymaniu sprawnego, niezakłóconego funkcjonowania społecznego systemu.

Różne społeczeństwa lub różne grupy społeczne mają jednak z reguły nieco inne systemy normatywne. Funkcjonowanie w różnych kontekstach czy na różnych polach życia społecznego powoduje, na skutek poznawania i doznawania tych różnic, rozchwianie ustalonej perspektywy członka społeczeństwa, rozsądzającego co sprawiedliwe przez odwołanie się do takiego czy innego systemu normatywnego. Asymilacja różnorodności aksjologicznej może się dokonać na gruncie wartości uniwersalnych, które obowiązywać powinny w każdym systemie społecznym. Należą do nich: wolność, godność, szacunek dla indywidualnych osób i poszanowanie naturalnych praw człowieka (*human rights*).

Taka jest perspektywa społeczno-moralna stadium piątego, pierwszego z dwóch stadiów postkonwencjonalnych. Umożliwia ona krytykę każdego społecznego systemu normatywnego i ewentualną akceptację każdego z nich o tyle, o ile okazuje się zdolny do zmiany, kierując się uniwersalnymi wartościami i naturalnymi prawami człowieka. Innymi słowy, postępowaniem *fair* jest wszelkie działanie na rzecz zmiany systemu społecznego w kierunku poszanowania uniwersalnych praw człowieka póty, póki pozostaje w granicach poszanowania ładu normatywnego społeczeństwa. Taka zmiana ma naturę transformacji. Nowa jakość powstaje z przekształcenia jakości starej i zawiera ją – zmienioną – w sobie, jako część podporządkowaną nowej całości. Taka jest relacja między starymi a nowymi stadiami w całej sekwencji sześciu stadiów rozwojowych. W tym sensie, wszystkie pięć stadiów wcześniejszych zawiera się w perspektywie społeczno-moralnej stadium ostatniego, czyli szóstego. Ona jednak wykracza poza nie, podobnie zresztą jak w każdym wcześniejszym w rozwoju przypadku aktualnie osiągniętego stadium najwyższego, którego perspektywa wykracza poza punkty widzenia stadiów wcześniejszych.

Postkonwencjonalność perspektywy stadium piątego oznacza również to, że punkt widzenia jednostki wydającej ocenę moralną w tej perspektywie bazuje na konwencjonalności stadium poprzedniego – z jego perspektywą członka społeczeństwa, kwestionując ją tylko pod niektórymi względami w celu przekształcenia systemu społecznego oraz wyzwalając się spod dominacji norm tego systemu dzięki przyjęciu uniwersalnych praw człowieka jako fundamentu i drogowskazu moralnego. Pozostaje wszakże moralny punkt widzenia, wciąż nie w pełni odróżniony od społecznej perspektywy. Odwołanie się do uniwersalnych wartości i praw człowieka tworzy moralną intencję działania na rzecz celów społecznych i może ulegać rozchwianiu, a zrównoważenie osiągnięte w stadium piątym może okazać się podatne na załamanie w obliczu napięć, konfliktów, a nawet antagonizmów, jakie mogą pojawić się w relacjach między akceptacją uniwersalnych wartości i praw, z jednej strony, a zaangażowaniem się na rzecz transformacji normatywnego systemu społeczeństwa, z drugiej. Rozwój w kierunku ostatniego w sekwencji stadium szóstego polega wobec tego na skonstruowaniu moralnego punktu widzenia, który wyzwala z wszelkiej zależności od regulacji życia indywidualnych osób przez instytucje społeczne. Podstawą tego wyzwolenia staje się zaangażowanie w fundamentalne zasady sprawiedliwości. Pozwalają one ewentualnie działać na rzecz transformacji instytucji społecznych i podporządkować zasadom moralnym (*moral principles*) rozmaite interpretacje uniwersalnych wartości i praw człowieka w różnych sytuacjach, okolicznościach i systemach społecznych.

Z punktu widzenia zasad sprawiedliwości, możliwe staje się rozwiązanie wszelkich dylematów społeczno-moralnych, przed którymi stanąć może każdy z ludzi. Nie znaczy to, że ktokolwiek dysponuje takimi rozwiązaniami. Zasady sprawiedliwości nie dostarczają nigdy gotowych rozwiązań, lecz są raczej źródłem formułowania metody dochodzenia do rozwiązań w poszczególnych konkretnych sytuacjach dylematów społeczno-moralnych. Taką naturę mają imperatywy kategoryczne Kanta, procedura „kurtyny ignoracji" (*veil of ignorance*) Rawlsa, pozwalająca pominąć nieistotne okoliczności zakłócające, przyjęcie perspektywy „widzenia z nikąd" (*view from nowhere*) Nagela, czyli z żadnego określonego pragmatyką życia umiejscowienia.

Inspirowana piagetowskim pojęciem odwracalności operacji umysłowych, procedura „moralnej linii melodycznej" (*moral musical chairs*) Kohlberga polega na sprawdzeniu, czy rozwiązanie (melodia) zawiera w sobie wszystkie uzasadnione roszczenia stron biorących udział w sytuacji. Uzasadnienia dostarcza test odwracalności roszczeń. Przykładem może być dylemat Heinza, męża umierającej na raka żony. Wyczerpał on wszystkie możliwości uzyskania pieniędzy na nabycie leku, jaki może jej pomóc. Zastanawia się teraz, czy nie ukraść lekarstwa farmaceucie, który wyprodukował wynaleziony przez siebie lek i chce na nim zarobić pieniądze. Odmawia z tego powodu obniżenia ceny oraz sprzedaży na raty, czemu Heinz mógłby podołać.

Test odwracalności polega na kolejnym postawieniu każdej osoby w położeniu każdej innej uczestni-

czącej w sytuacji dylematu i sprawdzeniu, jakie rozwiązanie bierze pod uwagę uzasadnione z punktu widzenia zasad sprawiedliwości roszczenia wszystkich innych osób.

W przypadku dylematu Heinza, przekonanie, że powinien ukraść lek dla ratowania życia żony i ponieść konsekwencje w postaci zadośćuczynienia prawu do własności, przechodzi pozytywnie test odwracalności, ponieważ zaspokaja roszczenia prawa do własności farmaceuty i prawa do życia żony; jednocześnie przekonanie, że Heinz nie powinien ukraść leku, pozostawia prawo żony do życia bez zadośćuczynienia.

Przywołane zostały tutaj trzy główne nurty studiów nad rozwojem społeczno-moralnym – jako bogaty zasób wiedzy, z jakiego można czerpać przy obu podejściach do wykorzystywania wiedzy naukowej w praktyce społecznej na różnych polach, gdy w grę wchodzi troska o rozwój dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Można mianowicie korzystać z tego zasobu zarówno wówczas, gdy niezbędne jest skonstruowanie wskaźników potrzebnych do oceny praktyki społecznej na różnych jej polach – wychowania, edukacji, pracy, zdrowia, polityki społecznej, bezpieczeństwa, organizacji i zarządzania – jak i wówczas, gdy projektuje się zmianę na tych polach działalności praktycznej. W jednym i drugim przypadku istniejący zasób wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym może okazać się użyteczny o tyle, o ile strategia postępowania praktycznego okaże się skuteczna.

15.4. STRATEGIA STOSOWANIA WIEDZY O ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNYM

Psycholog skupiający się na rozwoju społeczno-moralnym indywidualnych osób – dzieci, młodzieży i/lub dorosłych – a zarazem angażujący się w praktyczne działania na rzecz tego rozwoju w różnych kontekstach społecznych – rodziny, szkoły, szpitala itd. – staje w obliczu niezwykle złożonego zadania, do podjęcia i efektywnego wykonania którego potrzebnych jest wiele umiejętności. Ich opanowaniu wciąż – mimo modernizacji programów studiów psychologicznych – nie poświęca się należytej uwagi, ani w czasie studiów psychologicznych, ani w okresie wchodzenia do zawodu po studiach, ani też często w dalszym rozwoju zawodowym.

Można te umiejętności, zwane coraz częściej kompetencjami, uporządkować sekwencyjne wedle logiki składników działania profesjonalnego.

Zacząć należy od (1) **określenia celu** – na drodze interakcji z klientem trzeba ustalić, czemu ma służyć i jakie ma przynieść efekty interwencja psychologiczna. Służą temu dwie zasadnicze fazy. Przede wszystkim jest to (1a) **analiza potrzeb**, czyli zebranie, za pomocą adekwatnych metod, informacji o potrzebach klienta, połączone z analizą i wyklarowaniem tych potrzeb w stopniu wystarczającym do tego, aby można było podjąć dalsze sensowne i zrozumiałe działania. Drugą fazę stanowi (1b) **ustanowienie celu**, w drodze proponowania i negocjowania z klientem, czyli uzgodnienie akceptowalnych i osiągalnych wyników oraz określenie kryteriów osiągnięcia tych rezultatów, potrzebnych do przeprowadzenia późniejszej ewaluacji efektów interwencji.

Rozważmy przypadek, kiedy zgłasza się do nas dyrektor szkoły, pragnąc zamówić opracowanie i przeprowadzenie programu profilaktycznego w kierowanej przez niego szkole. Aby określić wspólnie ze szkołą cel naszej interwencji, zaczynamy od analizy potrzeb, czyli od określenia, komu i do czego program profilaktyczny jest potrzebny, oraz wyklarowania natury tych potrzeb. Jeśli rozmowa z dyrektorem nie wystarcza do zorientowania się w tych potrzebach, to stosujemy inne metody, mając ostatecznie na uwadze społeczność tej szkoły, czyli uczniów, nauczycieli, a także rodziców uczniów oraz instytucjonalne ramy systemu oświatowego, w jakich ta szkoła funkcjonuje. Rychło może się okazać, że w naszej szkole panuje przekonanie, iż profilaktyka rozumiana jest niemal powszechnie jako zapobieganie negatywnym stanom rzeczy, czyli rozmaitym postaciom społecznego wykolejenia, zaburzeń, dewiacji i patologii, a nauczyciele, skupiając się na nauczaniu przedmiotów, nie czują się ani kompetentni, ani powołani do tego, aby realizować tak rozumianą profilaktykę. I trudno odmówić im racji, regulacje bowiem w systemie oświaty determinują ich rolę zawodową jako dydaktyków, specjalistów od nauczania poszczególnych przedmiotów. Szkoła jest również zorganizowana i zarządzana pod kątem opanowywania przez uczniów mnogości obszarów wiedzy i umiejętności z nią związanych. Na dalszym planie pozostaje wychowanie, rozumiane jako wspomaganie pełnego rozwoju uczniów, w tym rozwoju społeczno-moralnego. A to właśnie stanowi istotę profilaktyki rozumianej jako działanie na rzecz pozytywnych stanów rzeczy, czyli na rzecz rozwoju społeczno-moralnego uczniów. Analiza potrzeb może się wobec tego zakończyć na ustaleniu potrzeby zmiany określenia swojej roli przez nauczycieli – z nauczania przedmiotów na wspomaganie pełnego rozwoju uczniów przez nauczanie przedmiotów, a w szczególności wspomaganie ich rozwoju społeczno-moralnego. Koniecznie

przy tym należy ustalić, co dla dokonania się tej zmiany należy zrobić, a w szczególności podkreślić kluczowe znaczenie poznania psychologii rozwoju społeczno-moralnego i własnej roli, jaką nauczyciele i szkoła odgrywają w tej sferze rozwoju uczniów. Drogą negocjacji należy z kolei ustanowić cel naszej interwencji, czyli określić, co obie strony – psychologowie i szkoła – akceptują jako osiągalne w określonym czasie i sprecyzować kryteria, czyli wskaźniki, dzięki którym można będzie ocenić, co zostało osiągnięte. W naszym przypadku może to być przeżycie przez większość, o ile nie przez wszystkich, nauczycieli w naszej szkole zdecydowanie większej satysfakcji z pełniejszego realizowania się w roli nauczyciela, czego wskaźnikami będą: (a) docenienie różnicy między starym a nowym rozumieniem roli nauczyciela oraz waloryzowanie nowego jako bardziej naturalnego, adekwatnego, bliskiego powołaniu nauczycielskiemu; (b) rozumienie społeczno-moralnej treści edukacji jako wymiaru osiowego dla kształtowania się młodych ludzi, w przeciwieństwie do postrzegania go jako dodatku do wykształcenia; (c) niezadowolenie ze starych metod nauczania przedmiotowego i próby tworzenia nowych, dostosowanych do nowej treści edukacji. Dla naszych tutaj celów może wystarczyć podanie opisanych trzech kryteriów ewaluacji zmiany, jaka ma się dokonać. Można, rzecz jasna, te kryteria rozwijać i konkretyzować dalej, a nawet może się to okazać niezbędne.

Drugim krokiem po analizie potrzeb jest (2) dokonanie **oceny (diagnozy)** aktualnego stanu, mającej za zadanie ustalenie istotnych z punktu widzenia celów interwencji charakterystyk indywidualnych osób, grup osób, rozwiązań organizacyjnych oraz sytuacji, za pomocą adekwatnie dobranych metod wywiadu, testów i obserwacji, w warunkach mających kluczowe znaczenie dla planowanej interwencji.

W naszym przypadku będzie to, po pierwsze, wykorzystanie odpowiednich metod w celu stwierdzenia, czy w naszej szkole zachodzi związek między wyznawaną przez nauczycieli koncepcją profilaktyki a ich rozumieniem roli nauczyciela. W tym celu należy sprawdzić, jaka część tej grupy osób charakteryzuje się negatywnym rozumieniem celów profilaktyki – jako odnoszącej się wybiórczo do niektórych tylko uczniów i nastawionej na eliminację negatywnych stanów rzeczy w ich społeczno-moralnym funkcjonowaniu – a jaka część rozumie profilaktykę pozytywnie – jako stymulowanie rozwoju społeczno-moralnego wszystkich uczniów. Następnie, ustalić należy, za pomocą stosownego badania grupy nauczycieli w naszej szkole, jaka część nauczycieli jest przeświadczona, że rola nauczyciela jest rolą specjalisty od nauczania przedmiotu, a jaka część pojmuje ją jako rolę wychowawcy wspomagającego pełny rozwój ucznia, przez m.in. nauczanie swojego przedmiotu. Na koniec sporządzić należy charakterystykę nauczycieli naszej szkoły pod kątem występowania związku między rozumieniem i waloryzowaniem profilaktyki a wyznawaną koncepcją roli nauczyciela.

Po drugie, stosując odpowiednie metody i wykorzystując trzy nurty wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym, postawić należy wieloaspektową diagnozę aktualnego funkcjonowania społeczno-moralnego poszczególnych nauczycieli w szkole – jakie zasoby lub deficyty charakteru społeczno-moralnego wnoszą w swoje uczestnictwo w życiu szkoły, jakie efekty uczenia się pod wpływem kar i nagród widoczne są w ich społecznym zachowaniu, na jakich poziomach rozwoju znajduje się ich myślenie w kwestiach bycia *fair*, dotyczących w szczególności sytuacji szkolnych. Następnie potrzebna jest ocena systemu normatywnego grupy nauczycieli i jego oddziaływania na indywidualny rozwój społeczno-moralny poszczególnych osób, oraz tego, jakiego rodzaju są te oddziaływania, dokonujące się za sprawą istniejących rozwiązań organizacyjnych i jak się to przejawia w konkretnych sytuacjach (na lekcji, w czasie przerwy, w pokoju nauczycielskim, na posiedzeniach rady pedagogicznej i jej zespołów, na spotkaniach z rodzicami, na wycieczkach, w czasie wyjść na imprezy kulturalne, w czasie „zielonych szkół" itd.).

Ocena aktualnej sytuacji wymaga na koniec zbadania, jak przedstawia się w tej szkole związek między społeczno-moralnym funkcjonowaniem nauczycieli, społecznymi oczekiwania wobec roli nauczyciela i stosunkiem nauczycieli do zadań profilaktycznych.

Trzecim krokiem, po analizie potrzeb i ocenie aktualnego stanu (diagnozie), będzie (3) **skonstruowanie interwencji** i określenie metod, jakimi odbiorcy, w tym psychologowie, mają posłużyć się w praktyce dla osiągnięcia ustalonych celów. Mamy kilka faz w procesie konstruowania interwencji. Pierwszą stanowi (3a) sprecyzowanie natury interwencji i analiza wymagań, jakim powinna ona sprostać. Dokonuje się to przez bliższe określenie, czemu w istocie ma służyć w pierwszym rzędzie nasza interwencja. Z określenia jej celów, jakiego tu dokonano, wynika, że ma ona służyć emancypacji nauczycieli spod ograniczeń panującej w systemie oświaty ideologii. Ma to służyć skupieniu się na

pełnym rozwoju uczniów przez ich aktywność w szkole, czyli w szczególności na rozwoju społeczno-moralnym uczniów, i otworzyć pole dla twórczej aktywności zawodowej nauczycieli. Z kolei, należy pokazać (3b), kto zyska, a kto straci na tej interwencji i jakie warunki dla dokonania się tej zmiany należy zapewnić oraz jak ograniczać tempo, zasięg i głębokość zmian, aby opór i przeciwdziałanie zmianie ze strony tracących były możliwe do opanowania w konkretnej szkole. Mając to na uwadze, zdecydować można o ostatecznym kształcie planowanej interwencji, dostosowanej do wcześniejszego rozeznania sytuacji. Tworzenie pakietu z istniejących w gotowej postaci procedur działania zawodowego, a także z procedur adaptowanych oraz oryginalnych własnych pomysłów bierze pod uwagę rozpoznane wcześniej wymagania, możliwości i ograniczenia miejsca oraz okoliczności interwencji. Mamy do dyspozycji bogaty repertuar działań psychologicznych, takich jak: treningi uwrażliwiające, różnorakie postacie pracy z grupą, indywidualne i grupowe treningi podnoszenia świadomości, techniki klaryfikacji wyznawanych wartości, indywidualne i grupowe rozwiązywanie dylematów społeczno-moralnych, treningi umiejętności interpersonalnych, tworzenie wspólnoty sprawiedliwości, psychoterapeutyczne działania rozmaitego rodzaju, czy to skierowane na indywidualne osoby, czy też nastawione na relacje w grupie. Następnie (3c) należy zrewidować i ewentualnie zmodyfikować plan interwencji, oceniając jego wykonalność, trafność, rzetelność i inne jeszcze charakterystyki, istotne w danym przypadku w kontekście miejsca i okoliczności interwencji. Należy także ocenić projekt interwencji pod kątem jej przydatności, zadowolenia klienta, dodatkowych, a zbędnych komplikacji dla użytkownika, kosztów i innych ważnych w naszej szkole względów.

Czwartym składnikiem strategii stosowania wiedzy psychologicznej w praktyce działania zawodowego psychologów – po ustaleniu celów, ocenie istniejącego stanu rzeczy w istotnych dla interwencji aspektach oraz skonstruowaniu projektu interwencji, dostosowanego do cech miejsca i okoliczności jego użycia – jest (4) **przeprowadzenie interwencji** zgodnie z jej projektem, biorąc pod uwagę przeprowadzoną wcześniej ocenę istniejącego stanu rzeczy. Najpierw zdecydować należy, jak rozpisać realizację projektu, planując wykonanie jego składników w czasie – czy to sekwencyjne, czy to symultanicznie, z różnymi grupami, indywidualnymi osobami, w różnych okolicznościach. Następnie wykonać należy działania ukierunkowane na indywidualne osoby, zgodnie z planem i w ustalonych okolicznościach. W naszym przykładzie będzie to decyzja, że najpierw staramy się sprawić, by każdy nauczyciel zrozumiał i waloryzował działanie skupione na pełnym rozwoju ucznia, a zwłaszcza na społeczno-moralnym jego wymiarze, jako wyraźnie bardziej wartościowego niż opanowanie rozmaitych przedmiotów z pozostawieniem na dalszym planie rozwoju społeczno-moralnego uczniów, domagającego się uwagi rzekomo jedynie przy okazji zaburzeń w indywidualnych przypadkach. Po tym przychodzi kolej na zmianę konstrukcji sytuacji, w jakich nauczyciele znajdują się w szkole – lekcje, pauzy, zebrania zespołów przedmiotowych, zespołów wychowawczych, rad pedagogicznych, konferencje klasyfikacyjne itd. – zgodnie z planem interwencji. Staramy się wówczas doprowadzić do transformacji pracy zespołowej, skupionej wcześniej np. na programowaniu nauczania przedmiotów wedle podziału treści i metod nauczania – na programowanie wedle celów uczenia się z uwzględnieniem rozwoju kompetencji społeczno-moralnych jako integralnego wymiaru ogółu kompetencji, czyli zdolności do działania społecznego, jakie mają być rozwijane dzięki aktywności uczniów w szkole. Następnie przychodzi czas na skierowanie interwencji na organizację pracy szkoły, zmianę sposobu zarządzania, alokacji czasu i środków dla facylitacji i konsolidacji nowych sposobów pracy nauczycieli i uczniów, umiejscowienie innowacji w systemie edukacyjnym. Zakorzenieniu zmiany sprzyja oferta skierowana do psychologów – pracy z innymi szkołami, dająca możliwość wykorzystania doświadczenia z wprowadzania innowacji w naszej szkole, oraz oferta pracy z nadzorem pedagogicznym i organami prowadzącymi szkoły, ucząca, jak wspomagać tego rodzaju innowacje w szkołach.

Po przeprowadzeniu interwencji przechodzimy do piątego składnika strategii zmiany, a mianowicie do (5) **ewaluacji** odpowiedniości między wykonaniem i osiągnięciem ustalonych celów a projektem. Najpierw ułożyć należy projekt ewaluacji, sformułować kryteria i wskaźniki wyprowadzone z ustalonych celów i planu ich osiągnięcia. Następnie należy dobrać do nich techniki obserwacji i pomiaru, a w końcu przeprowadzić stosowne analizy, na podstawie danych uzyskanych z pomiaru i obserwacji dla wnioskowania z nich o efektywności przeprowadzonej interwencji.

Wreszcie pojawia się ostatni, czyli szósty składnik umiejętności, jakie psycholog powinien opano-

Blok rozszerzający 15.1. Ewaluacja programów przeciwdziałania przemocy

Ewaluacje programów profilaktycznych przeprowadzone na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku dostarczyły pesymistycznych danych co do ich skuteczności. Prawidłowość ta dotyczyła również programów profilaktycznych i interwencyjnych poświęconych zapobieganiu agresji i przemocy. Jedynie nieliczne programy, przy zachowaniu naukowych kryteriów ich ewaluacji, przynosiły pozytywne efekty. W odniesieniu do programów profilaktycznych i interwencyjnych skuteczność ocenia się na poziomie 10–15%. Rozczarowanie takim stanem rzeczy zapoczątkowało wiele działań prowadzonych przez badaczy w celu znalezienia czynników, które są elementami pozytywnie wpływającymi na skuteczność programów profilaktycznych. Przykładem tego rodzaju prac był realizowany w Stanach Zjednoczonych projekt „Blueprints for Violence Prevention". W ramach tego projektu, na specjalnie przygotowanych arkuszach, autorzy i realizatorzy programów profilaktycznych i interwencyjnych opisywali istotne elementy realizowanych programów: teoretyczne podstawy, kluczowe składniki (elementy), wyniki ewaluacji, praktyczne doświadczenia zebrane podczas realizacji programu przez realizatorów. Rezultatem analiz zebranego w ten sposób materiału było dostrzeżenie: potrzeby dostosowania programów do specyfiki społeczności lokalnej lub instytucji, która realizuje program; potrzeby prowadzenia realistycznego szacowania kosztów każdej interwencji; potrzeby oceny organizacyjnych możliwości instytucji, które są konieczne dla zapewnienia sprawnej realizacji programu; potrzeby dostarczenia wskazówek dotyczących niektórych barier i przeszkód, które można napotkać podczas realizacji programów profilaktycznych i interwencyjnych.

Na postawie tego projektu stworzono cztery standardy ewaluacji programów profilaktycznych i interwencyjnych:

1) program profilaktyki powinien być tworzony na mocnych podstawach metodologicznych (program oparty na badawczym planie eksperymentalnym lub quasi-eksperymentalnym);
2) pozytywne efekty realizacji programu powinny być istotne statystycznie;
3) replikowanie programu w innych miejscach powinno prowadzić do ponownego uzyskania pozytywnych wyników;
4) pozytywne efekty programu powinny być widoczne po upływie roku od zakończenia programu.

Na podstawie wyników badań realizowanych w ramach projektu „Blueprints for Violence Prevention", stworzono system rekomendacji dla programów profilaktycznych i interwencyjnych. Zakłada on dwa poziomy rekomendowanych programów:

1) **modelowy** – spełniający wszystkie cztery kryteria standardów ewaluacyjnych;
2) **obiecujący** – spełniający niektóre, ale nie wszystkie z wymienionych kryteriów.

Na podobnych zasadach stworzony jest europejski system rekomendacji programów profilaktycznych i interwencyjnych, a obecnie trwają prace nad opracowaniem analogicznego modelu w Polsce.

Jakub Kołodziejczyk

wać i doskonalić się w nich przez studia i późniejszy rozwój zawodowy, a mianowicie (6) **komunikacja**, w tym przypadku przyjmująca postać kompetentnego dostarczenienia informacji o przeprowadzonej interwencji jako określonym i wypróbowanym produkcie do ewentualnego wykorzystania, w zależności od potrzeb i oczekiwań klientów. W tym celu trzeba przede wszystkim wiedzieć, jak dostarczyć klientom informacji zwrotnych zaspokajających potrzebę bliższego poznania produktu i jak posługiwać się w tym przekazie werbalnymi i audiowizualnymi środkami, odpowiednio do miejsca i okoliczności odbioru komunikatu. Ponadto potrzebne jest nabycie umiejętności pisania raportów dla powiadomienia klientów o wynikach diagnozy stanu wyjściowego, o konstrukcji usługi psychologicznej jako planu interwencji, o przebiegu interwencji oraz o ewaluacji adekwatności między projektowanymi rezultatami a osiągniętym stanem rzeczy.

Nakreślona tutaj strategia stosowania wiedzy naukowej w praktycznym zawodowym działaniu wymaga więcej uwagi zarówno w czasie studiów psychologicznych, jak i w późniejszej praktyce zawodowej na wszystkich właściwie polach użyteczności psychologii dla indywidualnych osób, grup i organizacji.

15.3. PODSUMOWANIE

1) Wiedza psychologiczna o indywidualnym rozwoju społeczno-moralnym człowieka ma różne źródła intelektualne i empiryczne. Twierdzenia bezpośrednio odnoszące się do rzeczywistości, które

można sprawdzić na podstawie danych z badania empirycznego, opierają się na konkretnych założeniach na temat rzeczywistości. Odmienne założenia prowadzą do różnych rodzajów twierdzeń o rozwoju społeczno-moralnym w toku indywidualnego życia człowieka, co często powoduje jałowe, a przez to niepotrzebne spory.

2) Z głównym sporem między natywizmem a empiryzmem wiąże się inny, a mianowicie o to, czym się zajmujemy, badając rozwój społeczno-moralny człowieka w toku jego indywidualnego życia. Jedni wskazują na charakter i jego kształtowanie się, drudzy – na repertuar zachowania społecznego zmieniający się wraz z wiekiem. Wydaje się, że nie ma on większego znaczenia dla badań stosowanych i praktyki psychologicznej. Dla nich użyteczna jest zarówno wiedza o kształtowaniu się charakteru społeczno-moralnego, opierająca się na twierdzeniach natywizmu, jak też wiedza o zmianach zachowania w środowisku społecznym, zachodzących dzięki zasadzie maksymalizacji przyjemności i minimalizacji przykrości doznawanych w tym środowisku w konsekwencji tegoż zachowania. Użyteczna w praktyce psychologicznej jest także wiedza o rozwoju pojmowania intencji moralnej i angażowania się zgodnie z jej rozumieniem na różnych poziomach poznawczego rozwoju, która odrzuca zarówno natywizm, jak i empiryzm oraz związane z nimi twierdzenia o naturze moralności i jej rozwoju. Zaangażowanie w praktyczne działania na rzecz rozwoju społeczno-moralnego w różnych kontekstach społecznych (rodziny, szkoły, szpitala itd.) jest zadaniem niezwykle złożonym. Praktyka w tym zakresie wymaga ukształtowania w czasie studiów psychologicznych oraz w okresie wchodzenia po studiach do zawodu wielu specyficznych umiejętności, zwanych coraz częściej kompetencjami, które powinny być stosowane w sekwencyjnym uporządkowaniu, wedle logiki składników działania profesjonalnego.

3) W strategii stosowania wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym w praktyce działania zawodowego psychologów wyróżnić należy sześć podstawowych kroków. Są to: (a) określenie celu, na drodze interakcji z klientem, czyli ustalenie, czemu ma służyć i jakie efekty ma przynieść interwencja psychologiczna; (b) ocena (diagnoza) istniejącego stanu rzeczy, mająca za zadanie ustalenie istotnych z punktu widzenia celów interwencji charakterystyk indywidualnych osób, grup osób, organizacyjnych rozwiązań oraz sytuacji mających kluczowe znaczenie dla planowanej interwencji; (c) skonstruowanie interwencji na podstawie psychologicznej wiedzy i metod, jakimi odbiorcy mają posłużyć się dla osiągnięcia ustalonych celów; (d) przeprowadzenie interwencji wedle ułożonego jej projektu, biorącego pod uwagę przeprowadzoną wcześniej ocenę istniejącego stanu rzeczy; (e) ewaluacja odpowiedniości między wykonaniem i stopniem osiągnięcia ustalonych celów a przyjętym projektem; (f) komunikacja, tj. poinformowanie o przeprowadzonej interwencji jako wypróbowanym produkcie do ewentualnego wykorzystania w zależności od potrzeb i oczekiwań klientów.

SŁOWA KLUCZOWE

autonomia rozwoju umysłowego – niezależność natury procesów i efektów rozwoju umysłowego od czynników zewnętrznych wobec umysłu, które tylko dokonywanie się tego rozwoju umożliwiają lub pobudzają albo hamują lub blokują, lecz nie determinują tego, co stanowi aktywność umysłową i co w toku jej rozwoju powstaje jako rezultat.

charakter moralny – trwałe cechy psychiczne charakteryzujące relacje społeczne i funkcjonowanie jednostki wśród ludzi, mające naturę zarówno zalet lub cnót, jak i wad lub przywar.

empiryzm – nurt badań i teorie zmiany rozwojowej oparte na twierdzeniach o dokonywaniu się zmian jako uczeniu się w efekcie doświadczenia.

epigeneza – proces rozwoju przedstawiciela gatunku jako realizacja podstawowego planu jego budowy, dokonująca się w sekwencji stadiów i odpowiadających im interakcji z otoczeniem.

hedonizm moralny – tendencja do maksymalizowania przyjemności i minimalizowania przykrości w stosunkach między ludźmi.

intencjonalizm moralny – koncepcja kładąca nacisk na zależność moralnej wartości czynu od intencji sprawcy.

natywizm – nurt badań i teorie rozwoju oparte na twierdzeniach o wrodzoności cech psychicznych człowieka.

strategia stosowania wiedzy psychologicznej w praktyce zawodowej – zespół sześciu rodzajów czynności psychologa wykonywanych w ustalonej sekwencji w każdym cyklu działania zawodowego.

ZADANIA KONTROLNE

1) Podaj argumenty z badań nad rozwojem społeczno-moralnym przemawiające za tym, że natywizm, empiryzm oraz konstrukcjonizm nie wykluczają się wzajemnie, lecz dopełniają.
2) Zastanów się, czy użyteczność różnych teorii rozwoju społeczno-moralnego jest taka sama w odniesieniu do kolejnych okresów życia człowieka.
3) Zaprojektuj działanie wspierające rozwój społeczno-moralny dziecka podejmującego naukę szkolną.
4) Zastanów się, czy znasz jakiś program edukacji moralnej stosowany w praktyce (w szkole lub w wychowaniu domowym, w ramach społecznych działań profilaktycznych lub naprawczych). Jak można go ocenić w świetle wiedzy o społeczno-moralnym rozwoju człowieka?

LITERATURA ZALECANA

Czyżowska D., Niemczyński A., Kmieć E. (1993). Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kolberga. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 1 (2)*, 19–37.

Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (tłum. M. Żywicki). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Kościelska M. (2007). *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: PWN.

Skinner B.F. (1978). *Poza wolnością i godnością* (tłum. W. Szelenberger). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Trempała J. (1989). Niedyrektywna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji i klasyfikowania wartości. *Edukacja, 26*, 19–30.

16 ZARZĄDZANIE EDUKACJĄ WSPIERAJĄCĄ ROZWÓJ INDYWIDUALNY UCZNIÓW

Jan Łuczyński

Szkoła jest jedyną instytucją społeczną, której głównym celem jest edukowanie dzieci i młodzieży. Jest także stałym obiektem krytyki – z powodu niewystarczającego poziomu realizacji tego celu. Obwinia się o ten stan rzeczy uczniów i nauczycieli. Umyka uwadze fakt, że wielką rolę dla osiągania oczekiwanych wyników odgrywa sposób kierowania szkołą i systemem oświaty.

Dzisiejszy świat, procesy globalizacji, demokratyzacja oraz potrzeba budowania społeczeństwa obywatelskiego, stawiają przed szkołą szczególne wyzwania. Nowe podejście do edukacji wobec wyzwań XXI wieku wyłożone zostało przez Delorsa (1996b). Niestety, wiele wskazuje na to, że najnowsza próba reformy oświaty polskiej nie przyniosła oczekiwanych rezultatów (Konarzewski 2002; Dolata 2002; Putkiewicz 2002). Zwiększenie liczby progów selekcyjnych przez wprowadzenie gimnazjów, tendencja do dopasowywania nauczania do egzaminów zewnętrznych, spowodowana obawą przed niskimi ich rezultatami, trudności wychowawcze, zmniejszenie dostępności zajęć pozalekcyjnych, to tylko wybrane przykłady problemów, z jakimi boryka się zreformowana oświata. Dla ich rozwiązania potrzebne są teoria i praktyka kierowania systemem oświatowym i poszczególnymi szkołami, w których w większym stopniu uwzględniać się będzie potrzeby edukacyjne uczniów wynikające z przebiegu ich indywidualnego rozwoju.

Współcześnie w organizacjach służb publicznych konkurują ze sobą dwie koncepcje kierowania: tradycyjna, w której działania kierownicze przybierają charakter administrowania (Kożuch 2004), i nowa, w której zarządzanie wzorowane jest na zarządzaniu biznesowym (Szczupaczyński 2004). Żadne z tych podejść nie wydaje się zwiększać szans na skuteczniejszą realizację celów przez instytucje i organizacje oświatowe, ponieważ nie ma w nich miejsca na specyficzną treść działalności edukacyjnej (Łuczyński 2009). W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną podstawowe obszary zarządzania edukacyjnego rozumianego jako wspieranie rozwoju indywidualnego uczniów.

16.1. OBSZARY EDUKACYJNEGO WSPIERANIA ROZWOJU

Spełniając wiele funkcji, takich jak przygotowywanie kadr dla rynku pracy, obywateli państwa, członków społeczeństwa, wyznawców religii, przyszłych rodziców, szkoła narażona jest na zawłaszczanie jej przez różne grupy społeczne i instytucje. Stwarza to niebezpieczeństwo wypaczenia działania szkoły oraz zagrożenia dla edukacji jej uczniów. Konieczna jest zatem redefinicja prymarnej funkcji szkoły, do czego w największym stopniu predysponowani są psychologowie rozwojowi (Jurkowski 2000), z uwagi na wiedzę o rozwoju indywidualnym, jaką dysponują. Przyjmując, iż funkcją tą jest wspieranie rozwoju indywidualnego (Kohlberg, Mayer 1993), przyjąć należy, iż właściwe jest wykorzystanie wiedzy o rozwoju także w zarządzaniu oświatą w taki sposób, by rozwiązania organizacyjne umożliwiały realizację tej funkcji.

Z perspektywy zarządzania należy zatem rozważyć pola aktywności szkoły, na których rozgrywa się wspieranie rozwoju. Wykorzystać w tym celu można

pojęcie **kompetencji kluczowych**, zawarte w dokumencie Parlamentu Europejskiego (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006), w którym definiuje się ich osiem: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, zdolność podejmowania inicjatywy i przedsiębiorczość, oraz świadomość i ekspresję kulturalną. Pozostają one w związku z przedstawionymi przez Delorsa (1996b) czterema podstawami edukacji w XXI wieku: uczeniem się dla wiedzy, uczeniem się dla praktyki, uczeniem się życia we wspólnocie i uczeniem się samego/samej siebie. Wykorzystując te koncepcje, można nakreślić pięć głównych obszarów aktywności edukacyjnej, które stanowić mają przedmiot zarządzania edukacyjnego: nabywanie wiedzy, orientacja w świecie wartości, rozwijanie umiejętności interpersonalnych, rozwijanie umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym oraz rozwijanie zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem.

16.1.1. Nabywanie wiedzy

Dla odnalezienia swojej drogi w otaczającym świecie niezbędne jest zdobycie różnorodnej o nim wiedzy. Obejmować ona powinna zarówno wiedzę deklaratywną, narracyjną („wiem, że..."), jak i proceduralną, operacyjną („wiem, jak..."; Kozielecki 2000). Szkoła zatem, oprócz stwarzania uczniom możliwości rozwijania wiedzy akademickiej, dzięki poznawaniu elementów dorobku kulturowego ludzkości, powinna dawać okazje do tworzenia wiedzy osobistej, opartej na doświadczeniu gromadzonym w trakcie codziennej praktyki. Własna aktywność badawcza ucznia stanowi niezbędną podstawę jej gromadzenia, a rola nauczyciela i szkoły polega na stwarzaniu do tego warunków oraz pomocy w interpretacji i ocenie jej wyników. Piaget, w swej teorii rozwoju inteligencji dziecięcej, podkreślał rolę własnej aktywności dziecka w interakcji z otoczeniem dla rozwoju struktur poznawczych. W rozważaniach o edukacji wskazywał na konieczność wykorzystania w nauczaniu szkolnym naturalnej w dzieciństwie skłonności do eksplorowania (Piaget 1977a). Ograniczenie stosowania tradycyjnych metod frontalnego nauczania (Gołębniak 2004) i uzupełnienie ich metodyką umożliwiającą uczniom samodzielne (pod kierunkiem nauczyciela) odkrywanie informacji, którą mają opanować, jest warunkiem sprzyjającym efektywności uczenia się. Dlatego istotnym zadaniem w zarządzaniu poznawaniem świata przez uczniów jest zwiększenie możliwości stosowania nauczania przez eksperymentowanie i rozwiązywanie problemów.

Proces uczenia się ma zarówno indywidualny, jak i społeczny charakter. Podkreślenie tego drugiego aspektu jest w dużym stopniu zasługą kontynuatorów myśli Wygotskiego, takich jak Bruner (1986) czy Rogoff (1995), którzy w swoich pracach wykorzystują koncepcję strefy najbliższego rozwoju (Vygotsky 1978). Bruner (1986) ujmuje rozwój jako proces rozgrywający się w interakcji między jednostką a jej kulturowo-społecznym otoczeniem, które pełni wobec niej rolę społecznego rusztowania (*scaffolding*). W praktyce oznacza to dostarczanie edukacyjnego wsparcia zgodnie z potrzebami rozwijającej się osoby i wycofywanie pomocy w momencie, kiedy przestaje być ona potrzebna. Autor twierdzi, że w ten sposób wsparcie edukacyjne oferowane jest spontanicznie w edukacji nieformalnej, np. w wychowaniu rodzinnym. Rogoff (1995) rozpatruje trzy perspektywy, w których rozgrywa się rozwój jednostek w otoczeniu kulturowo-społecznym: (1) aktywność jednostek uczestniczących wraz z innymi w kulturowo zorganizowanym działaniu, której celem jest rozwinięcie dojrzałych form uczestnictwa w tym działaniu przez mniej doświadczone osoby (**praktykowanie**; *apprenticeship*); (2) proces komunikowania się i koordynowania wysiłków w trakcie uczestnictwa w kulturowo istotnym działaniu (**ukierunkowane uczestnictwo**; *guided participation*) oraz (3) proces zmiany, jaka zachodzi w rozwijającej się osobie w wyniku jej zaangażowania w kulturowo zorganizowane, wykonywane wspólnie z innymi praktyki (**uczestniczące doskonalenie się**; *participatory appropriation*). Koncepcje te wskazują na niezwykle istotne znaczenie kontekstu kulturowo-społecznego i sugerują, by szkolne nauczanie oprzeć w większym stopniu na działaniach praktycznych, wykonywanych nie tylko w szkolnej klasie, lecz także w otaczającym ją świecie.

Szczególnie cennym źródłem inspiracji dla zmiany szkolnego nauczania w kierunku większego powiązania aktywności poznawczej uczniów z kulturowo istotnymi zasobami wiedzy praktycznej i umiejętności, jest koncepcja praktykowania. Rogoff (1990) opisuje praktykowanie jako szczególny rodzaj relacji między adeptem a jego mistrzem, która występuje w wielu kulturach jako uniwersalny sposób przekazywania przez dorosłych dzieciom i młodzieży wiedzy i umiejętności ważnych dla funkcjonowania w danej kulturze. Przykłady takich relacji wciąż można spotkać w nauczaniu

rzemiosła (terminowanie) i w szkolnictwie artystycznym. Ostatnio w edukacji dorosłych coraz większą popularnością cieszy się tzw. ***coaching***, czyli indywidualne doskonalenie, zwłaszcza umiejętności zawodowych. Nauczyciele-mistrzowie są modelami dla swych uczniów-adeptów; prezentują działania istotne dla opanowania nauczanej wiedzy i/lub umiejętności, starając się, by uczniowie rozumieli znaczenie tych działań oraz – w miarę potrzeby – dostarczają uczniom rad i wskazówek (rusztowanie społeczne), gdy ci podejmują samodzielne działania. Zachęcają też uczniów do wyjaśniania powodów ich działań dla zwiększenia ich świadomości opanowywanej umiejętności oraz do wymiany doświadczeń między uczniami. Wreszcie, w miarę opanowywania przez uczniów umiejętności i wiedzy, mistrzowie zachęcają ich do samodzielnego eksplorowania nowych możliwości w bezpiecznych warunkach (pod opieką mistrza). W praktykowaniu istotne jest, by nauczyciel był autentycznym ekspertem w swojej dziedzinie, zaangażowanym w jej uprawianie i rozwój; wtedy bowiem uczeń-nowicjusz ma możliwość, obserwując mistrza i poznając jego sposoby uprawiania działalności, w której ten jest specjalistą, skutecznie rozwinąć ją we własnej aktywności.

Uwzględnienie postulatów płynących z przytoczonych tu psychologicznych koncepcji wspierania rozwoju wymaga przełamania wyobcowania szkolnego nauczania z kontekstu codziennego życia, w jakim uczestniczą jej uczniowie. Brown, Collins i Duguid (1989) dowodzą, iż większość wiedzy ludzie opanowują w trakcie wykonywania praktycznych czynności w życiu codziennym (tak np. poznajemy większość nowych słów), natomiast w szkole wiedza najczęściej nabywana jest w kontekście czysto akademickim, bez związku z codziennym doświadczeniem ucznia, co nazywają **usytuowanym poznaniem** (*situated cognition*). Ta okoliczność niezwykle utrudnia dzieciom jej nabywanie. Autorzy postulują zatem maksymalne zbliżenie warunków nauczania szkolnego do tych znanych uczniom z ich **pozaszkolnego doświadczenia**.

Przykładem techniki pedagogicznej pozwalającej na przezwyciężenie, przynajmniej częściowe, sztuczności szkolnego otoczenia jest **wzajemne nauczanie** (*reciprocal teaching*). Jest to metoda grupowego uczenia się, w której kolejni członkowie grupy przyjmują rolę lidera tego procesu. Jego zadanie (a więc zadanie każdego członka grupy w pewnym momencie wspólnej pracy) polega na kierowaniu procesem umysłowym pozostałych uczestników – przez zadawanie pytań potrzebnych do zrozumienia opanowywanej treści. Zakłada się, że wykonanie tych czynności umysłowych w planie społecznym poprzedza ich interioryzację i przekształcenie w indywidualne umysłowe czynności, które tak wyćwiczona osoba będzie zdolna wykonać w razie potrzeby. Zgodne jest to ze spontanicznym przebiegiem praktykowania w pozaszkolnych warunkach społecznych. Technika okazała się skuteczna w nauczaniu czytania ze zrozumieniem uczniów, którzy mieli trudności w opanowaniu tej umiejętności tradycyjnymi metodami (Palincsar, Brown 1985).

16.1.2. Orientacja w świecie wartości

Funkcjonowanie w świecie społecznym wymaga rozwiązywania problemów o charakterze etycznym. Wyboru między dobrem a złem dokonuje się nie tylko w sytuacjach ekstremalnych; codzienne decyzje także rozpatrywane mogą być w tej perspektywie. Od Sokratesa wywodzi się przekonanie, iż najważniejszym przedmiotem poznania ludzkiego są dobra moralne i temu właśnie służyć powinno nauczanie (Czyżowska 2000). Z tego wynika znaczenie rozwoju społeczno-moralnego i edukacji moralnej w przygotowaniu młodej osoby do dorosłego życia (Cichoń 1996).

Problem edukacji moralnej i pomocy uczniom w budowaniu osobistego systemu wartości stawia jednak szkołę wobec dylematu **indoktrynacja–relatywizm moralny** (Czyżowska 2000). Edukacja w tym zakresie traktowana bywa jako narzędzie socjalizacji (Giddens 2005), której celem jest przystosowanie ucznia do życia w społeczeństwie, przez przyswojenie mu społecznych norm i wartości obowiązujących w jego otoczeniu oraz rozwinięcie na ich podstawie poczucia własnej tożsamości. W tym wariancie edukacja moralna przyjmuje postać indoktrynacji, czyli wpajania wybranego zestawu wartości uznawanych za słuszne, bez dopuszczania dyskusji i możliwości wyboru wartości alternatywnych. Postępowanie takie charakterystyczne jest dla edukacji w systemach totalitarnych (Gutek 2003). Jej przeciwieństwo stanowi podejście nazywane „wyjaśnianiem wartości" (Damon 1988), w którym obowiązkiem nauczyciela jest zachowanie neutralności aksjologicznej w pracy z uczniami oraz akceptowanie ich podmiotowych wyborów z uwagi na zakładaną w tym podejściu niemożność udzielenia jednoznacznie poprawnych odpowiedzi w dyskusjach nad wartościami. Takie postępowanie edukacyjne prowadzi z kolei do promowania relatywizmu moralnego, w którym różne wartości są akceptowane w tym samym stopniu, a nawet dopuszczalne jest ich całkowite zanegowanie.

Alternatywą dla przytoczonego dylematu jest oparcie edukacji moralnej na psychologicznych teoriach poznawczo-rozwojowych, które pozwalają na ujmowanie edukacji moralnej jako stymulowania rozwoju społeczno-moralnego. Piaget (1967) i Kohlberg (1984a) podkreślali konieczność spełnienia dwóch warunków jego powodzenia. Pierwszym jest osiągnięcie odpowiednio wysokiego poziomu rozwoju umysłowego. Moralność jest bowiem, w świetle ich teorii, funkcją poznawczą, rozumowaniem, w którym kluczową rolę odgrywa orientacja na wartości. Piaget, analizując rolę rozwoju tej sfery w dzieciństwie, powiązał ściśle jego przebieg ze stadiami rozwoju inteligencji operacyjnej. Jednakże równie duży nacisk kładł na rolę aktywności społecznej rozwijających się dzieci. Uczestnictwo w grach i zabawach pozwala im zrozumieć znaczenie reguł i konieczność ponoszenia konsekwencji ich nieprzestrzegania. Te doświadczenia pozwalają na przejście od moralności heteronomicznej, która jest moralnością przymusu, akceptowania narzuconych przez dorosłych zasad postępowania z szacunku i lęku przed nimi, do moralności autonomicznej, opartej na uwewnętrznionych i zaakceptowanych jako słuszne regułach. Kohlberg jeszcze mocniej akcentował znaczenie doświadczenia w dokonywaniu moralnych wyborów dla postępu w sześciostadialnej sekwencji rozwojowej. Osiągnięcie wysokiego poziomu rozwoju intelektualnego uznawał za warunek konieczny, lecz niewystarczający. Dopiero uzupełnienie go odpowiednio bogatym zasobem doświadczeń społecznych daje szansę na osiągnięcie wyższych stadiów. Jego eksperymenty edukacyjne (zob. Blok rozszerzający 16.1) dostarczyły mocnych argumentów na rzecz zapewniania dzieciom i młodzieży

Blok rozszerzający 16.1. **Założenia eksperymentów pedagogicznych Kohlberga i współpracowników**

Jedną z ciekawszych prób kształtowania warunków rozwoju społeczno-moralnego uczniów są eksperymenty pedagogiczne Lawrence'a Kohlberga i jego współpracowników. Ten amerykański psycholog poznawczo-rozwojowy, twórca najbardziej znanej koncepcji rozwoju społeczno-moralnego, w ostatnich latach swej aktywności zawodowej zaangażował się w niezwykle interesujące i inspirujące eksperymenty pedagogiczne, znane w literaturze pod nazwą *Just Community Approach* (Kohlberg 1984a; Power, Higgins, Kohlberg 1989; Trempała 1989a).

Punktem wyjścia tych eksperymentów było zainteresowanie kwestią czynników mogących wpływać na rozwój społeczno-moralny jednostki, a dokładniej mówiąc: badania Blatta, pokazujące, że rozwój w tej sferze można przyspieszać przez wystawianie jednostki na działanie określonych oddziaływań edukacyjnych, w postaci prowadzonych regularnie, grupowych dyskusji na temat dylematów moralnych (Blatt, Kohlberg 1975). Z kolei badania Walkera pokazały, że najlepszym sposobem stymulacji rozwoju społeczno-moralnego przez dyskusje dotyczące dylematów moralnych, jest takie konstruowanie tych dyskusji, by odbywały się one z użyciem argumentów wybiegających co najwyżej o jeden poziom wyżej niż poziom rozwoju uczestników dyskusji (Walker 1983).

Bardzo szybko Kohlberg zdał sobie sprawę z tego, że takie, najlepiej nawet przygotowane, dyskusje dawać mogą ograniczony i bardzo nietrwały efekt, jeśli nie są zgodne, czy też, inaczej mówiąc, nie są w sposób trwały i spójny wkomponowane w całość funkcjonowania szkoły jako miejsca, w którym się toczą, zarówno na poziomie jawnego, jak też niejawnego programu nauczania (*hidden curriculum*).

W ten właśnie sposób badania Kohlberga doprowadziły go do koncepcji klimatu szkoły, atmosfery społeczno-moralnej szkoły czy, mówiąc jeszcze inaczej, kultury szkoły, a w ramach tego podejścia do kwestii sposobu, w jaki rozumiane są przez członków danej społeczności szkolnej podstawowe dla niej wartości. Ważnym wydaje się podkreślenie, że Kohlberg znalazł się w tych obszarach ze swymi zainteresowaniami badawczymi nieprzypadkowo, nie tylko pod wpływem wspomnianych badań nad wpływem dyskusji nad dylematami moralnymi na rozwój. Kwestia wartości w edukacji oraz znaczenia sposobu, w jaki są one rozumiane przez ludzi działających w tej sferze, była obecna w jego myśleniu od samego początku. Podzielał on pod tym względem bardzo zdecydowanie poglądy Deweya, nazywającego szkołę instytucją moralną i kierującą się w swym działaniu (kierowaną) wartościami (Dewey 1963).

Kohlberg – uznając kluczową rolę osiowego elementu kultury szkoły, jakim są podstawowe dla niej wartości i sposób ich rozumienia, wśród czynników mogących mieć istotny wpływ na rozwój – próbował tworzyć szkoły, w których te podstawowe wartości poddane byłyby przez wspólnotę uczących się i nauczających pod rozwagę, stając się jednocześnie kluczowymi elementami decydującymi o codziennym życiu tych szkół, w tym o ich zarządzaniu. Uznał, jak się wydaje, niezwykle trafnie, że w edukacji kluczowymi wartościami są, oprócz wspomnianego już rozwoju, takie wartości jak **wspólnota**, **sprawiedliwość** i **demokracja**, czyniąc je przedmiotem zainteresowania i dyskusji w społeczności szkół biorących udział w eksperymencie.

okazji nie tylko do rozważania hipotetycznych dylematów moralnych, lecz także do doświadczania sytuacji podejmowania wyborów w istotnych dla nich kwestiach oraz doświadczania ich konsekwencji.

Eksperymenty te wykazały też istotną rolę demokratyzacji szkoły dla powodzenia edukacji moralnej. Zgodnie z koncepcją szkolnej demokracji Deweya (1972), w której podkreśla się wagę demokratycznych stosunków dla nauczania odpowiedzialności i zaangażowania w sprawy publiczne, a także dla rozwoju poznawczego, tylko w warunkach demokracji możliwe jest stawianie wszelkich pytań, co jest podstawą rozwoju myślenia (Dewey 1988). Tym samym demokratyzacja szkoły stanowi istotne wyzwanie dla zarządzania edukacyjnego, które dalej zostanie omówione szerzej (zob. podrozdz. 16.1.4).

16.1.3. Rozwijanie umiejętności interpersonalnych

Środowisko szkolne jest pierwszym w doświadczeniu życiowym człowieka otoczeniem, w którym realizacja zadań przybiera sformalizowany charakter. Oznacza to, iż związki emocjonalne, choć mogą być bardzo silne, nie odgrywają tak znaczącej roli jak w środowisku rodzinnym. Podstawowym powodem obecności ucznia w szkole jest bowiem opanowanie przewidzianego na dany etap nauczania zasobu wiedzy. Temu podporządkowane są szkolne działania i regulacje, do których muszą dostosować się uczniowie. Zatem wykształcone na podstawie przywiązania (Bowlby 2007) relacje z dorosłymi w rodzinie muszą zostać zmodyfikowane w przypadku relacji z nauczycielami. Szkoła jest też środowiskiem, w którym dynamicznie rozwijają się relacje z rówieśnikami.

W kohlbergowskiej teorii rozwoju myślenia moralnego kluczową rolę odgrywa pojęcie **sprawiedliwości** (Kohlberg 1984a). W szkole, instytucji, w której wzajemne relacje, procesy interpersonalne, praca zespołowa oraz złożone stosunki zależności stanowią, jak się wydaje, kluczowe elementy jej życia codziennego, jest to wartość fundamentalna, a sposób jej rozumienia znacząco wpływa na kształt i funkcjonowanie instytucji. Sprawiedliwość rozumiana jest przez Kohlberga właśnie jako taki zasadniczy element systemu normatywnego szkoły, jako „obejmująca szacunek dla równych praw i wolności jednostek, nakazująca działanie biorące pod uwagę godność każdego, dostarczająca wprost podstaw do oceny, jakie szczegółowe normy, zasady, procedury kierowania i reguły utrzymania dyscypliny są stosowane" (Power, Higgins, Kohlberg 1989, s. 126).

W pedagogicznych eksperymentach *Just Community* równie lub może nawet bardziej istotną rolę odgrywa pojęcie **wspólnoty**. Definiując ją, autor odwołuje się do znanej w myśli socjologicznej dychotomii stowarzyszenie–wspólnota (Tönnies 1988).

Bardzo często szkoła staje się w tym sensie stowarzyszeniem, opierającym się na zdepersonifikowanych, atomistycznych i mechanicznych relacjach, ważnych i wartościowych tylko jako środki do osiągnięcia indywidualnych celów, znajdujących się poza obrębem tych relacji. Wiele aspektów formalnego życia tradycyjnej szkoły ma taki właśnie charakter; sprzyja on pojawieniu się stowarzyszeniowej formy istnienia społeczności szkolnej, obejmującej: współzawodnictwo między uczniami, system ocen i promocji, egzaminy wewnętrzne i zewnętrzne itp.

Wspólnota jest oparta na wartościowaniu relacji interpersonalnych, które ocenia się jako ważne same w sobie. Istotna jest w niej więź międzyludzka, a działanie jest ekspresją identyfikacji z tak rozumianą społecznością. Taką chciałby widzieć szkołę Kohlberg i taką próbował stworzyć. Widział wspólnotę szkolną jako taką, w której relacje interpersonalne i grupowe cenione są jako wartości same w sobie, dla których jednostka gotowa jest poświęcać własne interesy i wysiłek.

Ostatnim z ważnych w kontekście edukacyjnym pojęć jest dla Kohlberga pojęcie **demokracji** czy też, jak dokładnie określał to Kohlberg, demokratyczne stosunki, tworzące się zawsze tam, gdzie ludzie angażują się we wspólne działania, negocjują znaczenia, dokonują wyborów, podejmują decyzje w kwestiach dotyczących wspólnego działania i życia całej instytucji. Wartość demokracji jest bardzo ściśle związana z dwoma wcześniej przytaczanymi pojęciami, z nich niejako naturalnie wynika. Jest to wartość kluczowa z punktu widzenia procesu, w którym sprawiedliwe reguły i zasady, którymi kierować ma się wspólnota szkolna, są tworzone. Demokracja jako taka jest, a nawet powinna być, ciągłym, nigdy nie ustającym procesem. Demokratyczne stosunki w toku tego procesu oznaczają „wolność ekspresji, równość siły w sensie władzy, racjonalny dialog, szacunek wzajemny, respektowanie praw i poszanowanie mniejszości" (Power, Higgins, Kohlberg 1989, s. 126).

Eksperymenty pedagogiczne uznające wymienione wartości za centralny element funkcjonowania szkół Kohlberg przeprowadzał wraz ze swoim zespołem w Cluster School w Cambridge, Massachusetts, oraz w Scarsdale Alternative School w Nowym Jorku (Power, Higgins, Kohlberg 1989).

Roman Dorczak

Szkoła jest terenem, na którym uczeń spotyka się z nowymi dorosłymi, z którymi nie wiążą go – przynajmniej na początku – związki emocjonalne. Ten nowy rodzaj **relacji wertykalnych** (Hartup 1989) odgrywa ogromną rolę w rozwoju społecznym uczniów, ponieważ daje im okazję do obserwowania i naśladowania alternatywnych w stosunku do rodzicielskich modeli dorosłego zachowania, i do rozwijania wielu zachowań, umiejętności i postaw niezbędnych do społecznego funkcjonowania, takich jak np.: wykonywanie słownych instrukcji, reagowanie na krytyczne uwagi (pozytywne i negatywne), przejawianie zachowań ingracjacyjnych czy postrzeganie dorosłych jako osób godnych zaufania i pomocnych w rozwiązywaniu problemów. Szkoła jest zatem miejscem, gdzie uczniowie mogą znaleźć nowe autorytety, oparte na innych niż emocjonalne podstawach.

Autorytet nauczyciela może mieć różne źródła. Z punktu widzenia efektywności wpływu wychowawczego najsłabszym z nich jest formalna pozycja nauczyciela w strukturze organizacyjnej szkoły. Z pozycji tej wynikają uprawnienia, które, zgodnie z regulacjami prawnymi, przysługują nauczycielowi wobec uczniów, dając mu pewien zakres władzy nad nimi. Drugim źródłem autorytetu jest możliwość karania i wywierania przymusu za pomocą różnych środków, nie tylko formalnych (np. przez wyrażanie braku akceptacji dla zachowania ucznia lub jego osoby). Trzecie źródło wynika z możliwości nagradzania uczniów, również za pomocą różnych środków. Nagrody są uważane za skuteczniejsze od kar środki wychowawcze, jednak autorytet oparty na każdym z tych źródeł nie daje możliwości wywierania istotnego wpływu na wychowanków. Kolejny aspekt autorytetu nauczyciela wynika z posiadanej przez niego wiedzy eksperta w zakresie przedmiotu, jakiego naucza. Uczniowie, spostrzegając mistrzostwo nauczyciela w poznawanej przez nich dziedzinie, skłonni są otaczać go szacunkiem i akceptować jego opinie i wskazówki dotyczące tej dziedziny. Autorytet oparty na wiedzy jest skuteczniejszy w wywieraniu wpływu wychowawczego od wcześniej wymienionych.

Jednakże najkorzystniejszym z wychowawczego punktu widzenia jest autorytet oparty na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczniowie, obdarzając nimi nauczyciela, traktują go jako rzeczywiste źródło wsparcia i uznają jego przewodnictwo w rozwiązywaniu nurtujących ich problemów – nie tylko merytorycznych, związanych z nauką szkolną, lecz także życiowych. Budowanie tego rodzaju autorytetu jest trudne i wymaga przyjęcia przez nauczyciela odpowiedniej postawy wobec uczniów, w której zaufanie i szacunek są podstawowymi składowymi. Skuteczność nauczycieli w budowaniu tego rodzaju autorytetu pozostaje w związku z organizacją pracy w szkole. Jej sztywność wymusza konieczność przestrzegania formalnych procedur i reguł, co wydatnie zwiększa prawdopodobieństwo opierania na nich nauczycielskiego wpływu na ucznia (autorytet formalny), nie pozostawiając wystarczającej przestrzeni na budowanie zaufania i szacunku. Przykładem może być konieczność formalnego usprawiedliwiania (za pomocą stosownego dokumentu) każdej nieobecności ucznia w szkole. Niedopuszczanie, przynajmniej w niektórych przypadkach, możliwości wytłumaczenia przez ucznia jego absencji jest przejawem przedmiotowego traktowania go, a zatem braku poszanowania jego osobistych motywów i odpowiedzialności za własne postępowanie. Rozluźnienie gorsetu administracyjnych procedur jest więc konieczne również dla zwiększenia prawdopodobieństwa zbudowania w szkole wartościowych wychowawczo relacji wertykalnych, które staną się lepszą podstawą do nabywania ważnych w życiu społecznym umiejętności, potrzebnych do właściwego odnalezienia się w zadaniowych relacjach dominacji–submisji, takich jak np. relacje przełożony–podwładny w miejscu pracy.

Równie ważne są doświadczenia, jakie uczniowie wynoszą ze szkolnych **relacji rówieśniczych**. Są one okazją do treningu umiejętności niezbędnych do regulowania stosunków interpersonalnych o charakterze równości. Wspomniano już o ich znaczeniu dla rozwoju moralnego, teraz należy zwrócić uwagę na kluczową rolę relacji równości w życiu dorosłym: równość jest podstawową zasadą regulującą stosunki w społeczeństwie demokratycznym.

Grupa rówieśnicza pełni też inne ważne funkcje w życiu dzieci i młodzieży. Jest źródłem zaspokojenia potrzeb społecznych: akceptacji, przynależności, uznania, władzy. W wielu przypadkach jest głównym, a niekiedy jedynym (gdy między uczniem a jego rodzicami i nauczycielami występuje silny konflikt) źródłem wsparcia emocjonalnego, jakiego bardzo potrzebują młode osoby w konfrontacji z istotnymi problemami rozwojowymi swojego wieku. Jest też źródłem informacji i wiedzy, często konkurencyjnym wobec szkoły i domu rodzinnego. Z tego powodu wpływ normatywny grupy na zachowanie, zwłaszcza adolescentów, jest na ogół ogromny (zjawisko młodzieńczego konformizmu).

Konkurencyjność ofert, jakie stwarzają uczniowi: formalne środowisko wychowawcze (szkoła) i środowisko nieformalne (grupa rówieśnicza) prowadzi do poja-

wiania się niebezpiecznego dla rozwoju uczniów zjawiska podziału szkolnego świata na dwie sfery: oficjalną, w której mieszczą się formalne i nieformalne relacje z dorosłymi-nauczycielami, oraz nieformalną, którą tworzą grupowe procesy zachodzące w środowisku rówieśniczym. Cele, wartości, przekonania, wiedza, a na-

Blok rozszerzający 16.2. **Kultura organizacyjna szkoły i jej znaczenie w rozwoju społeczno-moralnym uczniów**

Jedną z ciekawszych koncepcji kultury organizacyjnej szkoły jest koncepcja Anderson. Do opisu kultury szkoły używa ona zamiennie, podobnie jak wielu innych badaczy w tej dziedzinie, terminów **klimat szkoły** lub **atmosfera społeczno-moralna szkoły**.

Kultura instytucji, jaką jest szkoła, opisana jest przez autorkę w ramach czterech podstawowych wymiarów.

Pierwszym z nich jest **wymiar ekologiczny**, czyli środowisko szkoły. Środowisko ma swój wymiar wewnętrzny, na który składają się: przestrzeń i jej organizacja, wygląd i stan estetyczny pomieszczeń, kolorystyka i wystrój wnętrza, stan i rodzaj wyposażenia. Ma też swój wymiar zewnętrzny, na który składają się: położenie i związany z nim stan otoczenia fizyczno-geograficznego. Czynniki składające się na ten wymiar stanowią ważny, materialny element kontekstu, który w znaczący sposób określać może przebieg procesów toczących się wewnątrz instytucji. Jest to oczywisty, choć często niedoceniany element, wpływający na kształt kultury szkoły, który w istotny sposób określa kontekst rozwoju społeczno-moralnego uczniów i na ten rozwój wpływa.

Drugim z opisywanych przez Anderson, jest **wymiar *milieu* zespołu**, czy też, inaczej mówiąc, wymiar skumulowanych cech zespołu. Na wymiar ten składają się charakterystyczne cechy dwóch grup związanych z funkcjonowaniem szkoły – nauczycieli i uczniów. Zespół nauczycielski i, osobno, zespół uczniowski mają jakiś charakterystyczny dla siebie rozkład takich podstawowych cech jak: płeć, wiek, pochodzenie społeczne lub regionalne, typ osobowości, poziom inteligencji czy też – w przypadku nauczycieli – rodzaj wykształcenia, staż pracy i doświadczenie zawodowe.

Wiele badań i obserwacji, szczególnie w dziedzinie edukacji, pokazuje niezwykle istotną rolę tego wymiaru w kształtowaniu się kultury instytucji i jej funkcjonowaniu. Z punktu widzenia rozwoju społeczno-moralnego uczniów, czynnik ten wydaje się mieć kluczowe znaczenie.

Kolejnym z wymiarów jest **wymiar systemu społecznego** instytucji. Składa się nań kilka różnych elementów, w tym m.in.:

a) struktura organizacyjna instytucji – związana dość ściśle z jej wielkością i stawianymi zadaniami, często narzucana z zewnątrz lub wynikająca z tradycji danej instytucji. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że rodzaj struktury ma istotne znaczenie dla kształtowania się kultury organizacji, będąc jednocześnie często jej wiele znaczącym wyrazem;
b) sposoby komunikowania się – zarówno te formalne, dzięki którym przepływa w obrębie instytucji informacja, jak też te interpersonalne, wyrażające się w umiejętnościach komunikowania się ludzi działających wspólnie w ramach instytucji, w tym w sposobach porozumiewanie się na linii nauczyciele–uczniowie;
c) procedury działania – pisane i niepisane wzorce postępowania w typowych dla danej instytucji sytuacjach; w przypadku szkoły chodzi tu głównie o różne elementy programu szkoły;
d) procesy podejmowania decyzji – czyli zasady, według których dokonuje się ocena, weryfikacja i wybór rozwiązań w sytuacjach decyzyjnych. Ważnym z punktu widzenia rozwoju społeczno-moralnego uczniów jest sposób ich udziału w tych procesach, a co za tym idzie – zakres udziału w ważnych dla społeczności szkolnej decyzjach i zakres odpowiedzialności, co pozwala uczyć się i rozwijać kompetencje społeczne młodych ludzi.

Ostatnim wreszcie wymiarem, i jak się wydaje, najistotniejszym z punktu widzenia zagadnienia kultury organizacji szkoły, jest **wymiar systemu normatywnego** instytucji. Opisując go, Anderson znów wymienia kilka podstawowych składających się nań elementów. Są to:

a) reguły postępowania – obejmujące formalnie zapisane, ale także niepisane, nieformalnie funkcjonujące reguły i zasady określające wszystkie aspekty wspólnego życia w instytucji;
b) wartości – specyficzne dla danej instytucji podstawowe wartości wyznaczające cele instytucji i określające jej działanie, sprawy cenione przez daną instytucję, którym podporządkowuje się działanie. W każdej organizacji można wyróżnić takie podstawowe dla niej wartości, które określają istotę kultury danej organizacji;
c) system znaczeń – podzielany przez zespół lub, inaczej mówiąc, tworzący się w toku interakcji zachodzących między członkami organizacji, sposób rozumienia podstawowych dla niej wartości i pojęć.

Atutem koncepcji Anderson jest stworzenie pełnego katalogu czynników kształtujących kulturę organizacyjną szkoły i uświadomienie, jak wiele różnych czynników będących elementami tejże kultury organizacyjnej wpływać może na rozwój społeczno-moralny uczniów (Anderson 1982).

Roman Dorczak

wet sposoby komunikacji cenione i uprawiane w każdej z nich mogą być krańcowo przeciwstawne, co, przy ograniczonym formalizacją wychowaniu szkolnym i oderwaniu wielu treści nauczania od bieżących problemów doświadczanych przez uczniów, sprzyja dominacji wpływu rówieśników i kultury masowej nad wychowawczym wpływem szkoły. Przełamywanie tej bariery przez złagodzenie formalizacji wychowania szkolnego, rozwijanie szkolnej demokracji i właściwej kultury organizacyjnej szkoły (zob. Blok rozszerzający 16.2) jest zadaniem z zakresu zarządzania edukacyjnego, wynikającym z psychologicznej wiedzy dotyczącej istotnej wagi rozwijania umiejętności interpersonalnych uczniów.

W nieformalnym życiu społecznym szkoły coraz częściej obserwuje się wysoce niekorzystne zjawiska, takie jak agresja, przemoc, znęcanie się jednych uczniów nad innymi. Według badań, co najmniej co czwarte dziecko w toku kariery szkolnej doświadcza znęcania się – albo biernie, albo czynnie (Elliott 1991). Niepokojące jest pojawienie się w polskich szkołach w latach dziewięćdziesiątych tzw. *fali* (Zawadzki 2006), czyli zwyczajowego dręczenia uczniów o niższej pozycji (z młodszych klas). Przeciwdziałanie tym niekorzystnym zjawiskom nie jest łatwe i obejmuje różne działania (J. Kołodziejczyk 2005), wśród których ważne miejsce zajmuje rozwijanie umiejętności interpersonalnych. Należą do nich umiejętności komunikacyjne, asertywność i umiejętność rozwiązywania konfliktów, które powinny być ćwiczone w trakcie każdego działania edukacyjnego, głównie w trakcie nauczania wiedzy przedmiotowej. Skuteczne komunikowanie własnych potrzeb, przekonań i emocji jest podstawą partnerskich stosunków, w których można zminimalizować agresywne wywieranie nacisku na innych, co zwiększa możliwości współpracy przy realizacji zadań edukacyjnych.

Kolejnym zjawiskiem, którego ignorowanie przyczynia się do osłabienia skuteczności edukacyjnego wpływu szkoły na uczniów, jest **dynamika rozwoju zespołu** (Elsner 2006). Kolejne fazy, przez jakie przechodzi także zespół klasowy, odznaczają się specyficznymi dla nich procesami społecznymi, w których uwaga uczestników skupiona jest na różnych problemach intra- i interpersonalnych (zob. tab. 16.1), co skutecznie przeszkadza im w realizacji zadań w zakresie opanowywania wiedzy. W każdej z tych faz nauczyciel, jako lider (formalny) zespołu klasowego, ma do wypełnienia odmienne zadania, od cze-

Tabela 16.1. Problemy uczestników i zadania lidera w kolejnych fazach rozwoju zespołu (na podst.: Elsner 2006)

Faza rozwoju zespołu	Problemy uczestników	Zadania lidera
Formowanie	1. Jakie zadania mnie czekają? 2. Według jakich reguł mam postępować? 3. Kim są inni członkowie zespołu?	1. Umożliwienie zrozumienia celu i zadań uczestników. 2. Wyjaśnienie reguł postępowania w zespole. 3. Umożliwienie uczestnikom jak najlepszego wzajemnego poznania się.
Szturmowanie	1. W jakim stopniu narzucone reguły rzeczywiście obowiązują? 2. Jakie korzyści odniosę z uczestnictwa w tym zespole? 3. Jak uzyskać dobrą pozycję w strukturze nieformalnej zespołu?	1. Konsekwentne przestrzeganie ogłoszonych reguł. 2. Wskazywanie osobistych korzyści, jakie uczestnicy mogą wynieść z uczestnictwa w zespole. 3. Bezstronna pomoc w rozwiązywaniu konfliktów pojawiających się w trakcie konkurowania o pozycję w strukturze nieformalnej.
Normowanie	1. Jakie są oczekiwania innych członków zespołu? 2. Jak należy zachowywać się w relacjach z innymi członkami zespołu?	1. Monitorowanie pojawiających się w zespole spontanicznie nieformalnych norm zachowania. 2. Przeciwdziałanie utrwalaniu się norm sprzecznych z formalnymi regułami grupowymi.
Wykonanie	1. W jakim stopniu mogę decydować o sposobie wykonania zadania? 2. Czy wykonywanie zadań przybliża mnie do osiągnięcia wyznaczonych celów? 3. Czy relacje nawiązywane w trakcie wykonywania zadań są dla mnie wystarczająco satysfakcjonujące?	1. Zagwarantowanie uczestnikom wystarczającego stopnia autonomii przy wykonywaniu zadań. 2. Dostarczanie uczestnikom poczucia sukcesu. 3. Dbanie o dobrą atmosferę i właściwe relacje interpersonalne w zespole, umożliwiające członkom identyfikację z nim.

go zależy postęp w rozwoju zespołu klasowego. Stopień, w jakim je realizuje, decyduje o możliwości koncentracji członków zespołu na zadaniach i o skuteczności ich realizacji.

Rozwijanie umiejętności interpersonalnych stanowi zatem zadanie dla zarządzania edukacyjnego. Wymaga bowiem stworzenia nauczycielom i uczniom warunków organizacyjnych sprzyjających zamierzonemu i skoordynowanemu oddziaływaniu wychowawczemu, nakierowanemu na uzyskiwanie pozytywnych rezultatów w tym zakresie.

16.1.4. Rozwijanie umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym

Odnajdywanie się w otaczającej rzeczywistości społecznej staje się coraz większym wyzwaniem w dobie postępującej globalizacji. Szybkość zmian społecznych i kulturowych, które towarzyszą ekonomicznej unifikacji świata, wymusza konieczność dostosowywania się do życia dorosłego w nowy sposób. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu większość ludzi rodziła się, żyła i umierała w tym samym miejscu; dziś mobilność stanowi istotny problem. Bauman (2000), przedstawiając społeczne konsekwencje globalizacji, wyróżnia dwie kategorie przemieszczających się: turystów, podróżujących dla przyjemności i chętnie przyjmowanych w miejscach, do których przybywają, oraz włóczęgów, uciekających przed nieznośnymi warunkami życia. Przed nimi mieszkańcy zasobnych regionów starają się ochronić za pomocą różnorodnych zabezpieczeń (np. obowiązku wizowego). Masowa mobilność stanowi nowe uwarunkowanie, do którego przygotować należy młode pokolenia.

Życie w wielokulturowym otoczeniu oraz konieczność adaptowania się do różnorodnych i zmiennych wzorców kulturowych stanowią kolejną konsekwencję globalizacji. Wychowanie do tolerancji i akceptacji odmienności staje się koniecznością chwili. Współczesny człowiek musi być zdolny, bardziej niż kiedykolwiek, do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie; tylko bowiem demokracja umożliwia taki sposób funkcjonowania, w którym zachowanie danej osoby uwzględnia zachowanie innych osób (Dewey 1972). Kultura organizacyjna szkoły powinna zatem umożliwiać opanowywanie także i tej kompetencji (zob. Blok rozszerzający 16.3).

Fischer (2007), rozważając możliwości szkolne wspomagania rozwoju uczniów w zakresie ich wiedzy, postaw i umiejętności obywatelskich, sugeruje, że wielką w tym pomocą są międzynarodowe programy edukacyjne, propagujące idee i rozwiązania demokratyczne. W ewaluacji jednego z takich programów („Młodzi obywatele działają"), w którym zastosowano aktywne metody przygotowywania przez uczniów projektów dotyczących problemów lokalnej społeczności, stwierdzono znaczną poprawę w każdym z trzech wymienionych aspektów. Autor, cytując badania (Hess, Torney 1967) wskazujące, iż najważniejszym okresem dla politycznej socjalizacji jest wiek 8–14 lat, sugeruje, by rozpoczynać edukację obywatelską na poziomie szkoły podstawowej.

Opracowana przez Kilpatricka (1921) **metoda projektu** wydaje się szczególnie przydatna w rozwijaniu umiejętności i postaw przydatnych we współczesnym świecie. Polega na aktywnym działaniu uczniów przy realizacji samodzielnie wybranego tematu, który najczęściej ma charakter problemu. Uczniowie planują pracę nad jego rozwiązaniem, dzielą się zadaniami, wykonują pracę i dokonują oceny jej wyników. Tematy z reguły wymagają wykorzystania wiedzy z zakresu kilku przedmiotów, projekty sprzyjają więc koordynacji wiedzy z różnych dziedzin. Wiedza poznawana jest często drogą odkrywania – w wyniku badań podejmowanych przez uczniów celem rozwiązania problemu. Nauczyciele pełnią rolę przewodników i facylitatorów pracy uczniów. Metoda ta daje nieograniczone możliwości angażowania ich w działania na rzecz społeczności lokalnej i szerszej. Pozwala na badanie istotnych problemów współczesnego świata i angażowanie się w ich rozwiązywanie (np. coroczna akcja pisania przez młodzież listów w sprawie więźniów politycznych, prowadzona pod auspicjami *Amnesty International*).

W programie „Orange dla Ziemi" (Mazurkiewicz, Żmijewska-Kwireg 2007), przeprowadzonym w roku szkolnym 2006/2007 w stu szkołach w całej Polsce, uczniowie przygotowali i przeprowadzili około 400 projektów, z których wiele wniosło ważny wkład w życie społeczności. Przykładem może być opracowanie pierwszego w gminie przewodnika, który został następnie zaakceptowany do publikacji przez jej władze. W ewaluacji programu uczniowie i nauczyciele podkreślali niezwykłe walory przeprowadzonych działań edukacyjnych: wzrost motywacji do pracy i nauki, zaangażowanie, zwiększenie poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania, ujawnianie przez uczniów nieoczekiwanych przez nauczycieli umiejętności (szczególnie dotyczyło to uczniów mających wcześniej opinię słabych), rozwój umiejętności społecznych, samodzielności, krytycznego myślenia i wiele innych pozytywnych zmian (Mazurkiewicz, Łuczyński 2007). Jednakże pytani o możliwość stosowania tak wysoko ocenianej meto-

Blok rozszerzający 16.3. Praktyczne próby kształtowania kultury organizacyjnej szkoły

Jedną z najnowszych i jednocześnie najciekawszych prób transformacji kultury organizacyjnej szkoły jest projekt realizowany od 1999 roku przez grupę kilku szkół angielskich, koordynowany przez *Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce* (RSA). Program ten był reakcją na zmiany w szkolnictwie angielskim zapoczątkowane w 1988 roku, których najważniejszym elementem było wprowadzenie centralnych programów nauczania (*National Curriculum*) oraz zwiększenie nacisku na przekazywanie w toku edukacji twardej wiedzy. Spowodowało to coraz wyraźniej widoczne pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zwiększenie nacisku na tworzenie programu nauczania skoncentrowanego na wiedzy, rozumianej jako zestaw treści – na suche przekazywanie treści, uczenie „pod wymagania testowe" oraz degradację kultury pracy zespołowej, która w okresie przed *National Curriculum* była wyraźną cechą kultury organizacyjnej szkół angielskich, niezbędnej w warunkach, które wymagały od każdej szkoły i nauczyciela tworzenia własnych programów nauczania.

W roku 1999 RSA we współpracy z kilkoma szkołami zainicjowało projekt „Opening Minds: Education for the 21st century" („Otwierając umysły: edukacja dla XXI wieku"). Głównym celem projektu była transformacja nauczania ze zorientowanego na przekazywanie treści i wiedzy na zorientowane na rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów. Zestaw tych kompetencji obejmował: (1) umiejętności uczenia się; (2) umiejętności interpersonalne; (3) umiejętności radzenia sobie jako członek społeczności (obywatelskie); (4) umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach; (5) umiejętności radzenia sobie z informacją.

Realizatorzy projektu uznali, że taka transformacja pracy szkół wymaga zmian w kulturze organizacyjnej szkoły. Główne kierunki tych zmian były następujące:

1) zmiana sposobu pracy nauczycieli – z opartego na indywidualnym nauczaniu przedmiotowym lub nauczaniu w blokach przedmiotów tego samego rodzaju (*humanities, sciences* itp.), na nauczanie skoncentrowane na budowaniu kompetencji, organizowane przez zespół nauczycieli pracujących wspólnie z daną grupą dzieci. Oznaczało to likwidację planu zajęć opartego o następujące po sobie lekcje poszczególnych przedmiotów, likwidację systemu pracy nauczycieli, w którym przygotowują oni i prowadzą lekcje oddzielnie, zgodnie ze swoim przygotowaniem przedmiotowym, likwidację zwyczaju osobnego oceniania ucznia przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów;
2) uczynienie uczniów równoprawnymi partnerami zespołu nauczycielskiego, współdecydującymi o kształcie programu nauczania, sposobach realizacji zajęć i sposobach oceny. Każdy z uczniów w klasach objętych projektem konstruuje swój plan rozwoju, ma możliwość wpływania na kształt zajęć i formy realizacji programu w toku całego cyklu rocznego, dysponuje dużą swobodą wyboru indywidualnych dróg realizacji zaplanowanych zajęć. Uczniowie uczestniczą też na zasadach równoprawnych w pracach zespołu nauczycielskiego uczącego w danym zespole;
3) transformacja stylu zarządzania szkołą, której istotą było wzmocnienie roli i znaczenia różnych uczestników tego procesu, przez delegowanie odpowiedzialności za przebieg procesów edukacyjnych na poziom zespołu nauczycielskiego, zespołu uczniowskiego i zespołu rodziców.

Badania i analizy efektywności nauczania prowadzone przez autorów projektu pokazują, że osiąga on swoje cele, zwiększając kompetencje uczniów we wszystkich wymienionych tu obszarach, ale także pozwala osiągać efekty w postaci lepszych rezultatów uzyskiwanych przez uczniów szkół biorących udział w eksperymencie w toku tradycyjnych egzaminów badających zasób wiedzy (Bayliss 2003; Bosher, Hazelwood 2005; James 2005).

dy w nauczaniu szkolnym po zakończeniu programu, większość nauczycieli odpowiedziała przecząco, wskazując na trudności w uzgodnieniu działań projektowych z codzienną pracą szkoły: konieczność równoległego realizowania tradycyjnego programu nauczania, co wymusza poświęcanie dodatkowego czasu na zajęcia związane z projektem, brak wsparcia ze strony dyrektorów szkoły, niezainteresowanych wykraczającymi poza szkolne schematy działaniami nauczycieli i uczniów. Zatem bez zmiany w sposobie organizacji pracy szkoły trudno jest spodziewać się szerszego zastosowania metodyki pedagogicznej w większym stopniu sprzyjającej rozwojowi umiejętności funkcjonowania we współczesnym świecie społecznym.

16.1.5. Rozwijanie zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem

Współczesne rozumienie rozwoju indywidualnego akcentuje wzrastającą wraz z jego postępem możliwość podmiotowego kierowania jego przebiegiem. W koncepcji rozwoju jako procesu autonomicznego (Niemczyński 1994), proces ten ujmowany jest jako niezdeterminowany: intencjonalny, podmiotowy, celowy, otwarty i wewnątrznormatywny. Jednakże cechy te

Ciekawą próbą transformacji kultury organizacyjnej szkoły w warunkach polskich jest trwający od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych eksperyment prowadzony przez kilka krakowskich szkół (szkoły podstawowe i gimnazja), działających razem w ramach Stowarzyszenia Szkół M.A.K.A.B.R.A. pod patronatem Zakładu Zarządzania w Oświacie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Inspiracją do jego działań są projekty realizowane przez kilkanaście belgijskich szkół zorganizowanych w ramach Stowarzyszenia STAM (Kołodziejczyk 2000; Schodts 2001).

Istota tego eksperymentu polega na próbie takiej transformacji pracy zespołów nauczycielskich, by ich działania lepiej służyły realizacji podstawowego celu szkoły, jakim powinien być pełny, wszechstronny rozwój dziecka. Najważniejsze kierunki pracy w zespołach szkolnych objętych opisywanym eksperymentem to:

1) próba zmiany sposobu rozumienia roli zawodowej przez nauczycieli – z nastawienia na bycie specjalistą, nauczycielem przedmiotu, na bycie nauczycielem-wychowawcą wspierającym rozwój dziecka we wszystkich jego aspektach;
2) stworzenie tzw. wiązek – zespołów nauczycieli uczących w tej samej klasie, które regularnie spotykają się, by wspólnie pracować nad wszystkimi problemami ważnymi z punktu widzenia rozwoju poszczególnych klas i uczniów;
3) stworzenie regularnych form wspólnej pracy szkoły i innych instytucji ważnych z punktu widzenia realizacji podstawowych zadań szkoły, takich jak Policja, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Straż Miejska itp.

Program, choć oparty na takich wspólnych założeniach, realizowany jest w każdej ze szkół w nieco inny sposób, co jest wyrazem przyjętej w jego ramach zasady autonomii rozwoju szkoły i potrzeby dopasowania jej działań do potrzeb konkretnego zespołu uczniów i nauczycieli.

Równolegle z tymi eksperymentami, prowadzone były badania kultury organizacyjnej szkół w kilku liceach ogólnokształcących. Za centralne elementy kultury organizacyjnej szkoły uznano, za Kohlbergiem, sposoby rozumienia takich pojęć jak wspólnota, sprawiedliwość i demokracja. Badaniu poddano kilkuset uczniów i nauczycieli, pytając, jak rozumieją oni te pojęcia. Badanie przeprowadzono w dwóch rzutach, pierwsze w latach 1991–1992, drugie w latach 1999–2000. Wyniki pokazują, że:

1) **wspólnota** rozumiana jest na trzy sposoby – jako grupa ułatwiająca realizację osobistych celów jej członków (stowarzyszenie); jako grupa cenna sama w sobie; jako grupa ważna z obu powodów jednocześnie. Nie stwierdzono występowania istotnych różnic w myśleniu między grupami uczniów i nauczycieli. Stwierdzono, że w drugim badaniu częstsze jest rozumienie wspólnoty jako stowarzyszenia;
2) **sprawiedliwość** rozumiana jest na dwa sposoby – równościowy, w którym „sprawiedliwie" znaczy: każdemu tyle samo i według tych samych zasad; oraz kompensacyjny, w którym „sprawiedliwie" znaczy: z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i ograniczeń. W badaniu nie stwierdzono różnic między badanymi grupami a etapami badania;
3) **demokracja** rozumiana jest na trzy sposoby – jako możliwość wpływania przez wszystkich w szkole na wszystkie sfery jej działania (ok. 50% badanych); jako możliwość wpływania na sfery właściwe dla danej roli, tzn. inne dla nauczycieli, a inne dla uczniów (ok. 35% badanych); jako możliwość wpływania na wszystkie sfery zarezerwowaną dla osób, które do tego dojrzały (ok. 15% badanych). Nie zaobserwowano różnic między badaniami z początku i końca lat dziewięćdziesiątych, wyraźnie natomiast zarysowała się różnica polegająca na przewadze odpowiedzi pierwszego typu w grupie uczniów oraz drugiego i trzeciego typu w grupie nauczycieli (Dorczak 2004).

Roman Dorczak

same w sobie nie zapewniają uzyskania podmiotowej kontroli; jednostka, zwłaszcza na początku swej drogi życiowej, tzn. w dzieciństwie, potrzebuje zewnętrznego wsparcia w podejmowaniu wyborów, by ich rezultaty otwierały dalsze możliwości rozwojowe.

Tworzenie możliwości podmiotowej kontroli własnego rozwoju zakłada posiadanie adekwatnego wglądu w posiadane właściwości psychologiczne. Zdolność do samopoznania rozwija się w dzieciństwie wraz z opanowywaniem języka i rozwojem struktur poznawczych (Kozielecki 1986). Pierwotnie **samowiedza** ma jednak charakter zwierciadlany: sądy dziecka przedszkolnego są odbiciem opinii zasły-

szanych na swój temat w bezpośrednim otoczeniu społecznym. Dopiero w miarę rozwijania się struktur operacyjnych (Piaget 2006b) możliwe staje się samodzielne generowanie wiedzy o sobie samym i odpowiednie prezentowanie jej innym. Zbudowanie dojrzałej, w pełni zintegrowanej samowiedzy nie jest łatwe; wielu dorosłych takiej samowiedzy nie posiada. Edukacyjne wsparcie w tym zakresie wydaje się zatem wysoce pożądane.

Samowiedza pozostaje w bliskim związku z budowaniem **tożsamości**. Erikson (2004) w teorii rozwoju psychospołecznego przedstawił nie tylko jego przebieg w sekwencji ośmiu kolejnych stadiów wy-

różnionych według kryterium dylematu rozwojowego, jaki jednostka ma do rozwiązania, lecz również koncepcję instytucji społecznych, dających jednostce wsparcie w poszukiwaniu jego rozwiązania. Rodzaj wsparcia, jakie osoba otrzymuje z ich strony, w znacznym stopniu decyduje o sposobie rozwiązania dylematu: sprzyjającym dalszemu rozwojowi lub stojącym mu na przeszkodzie.

W stadiach trzecim, czwartym i piątym istotną rolę w rozwiązywaniu dylematów odgrywa szkoła. W stadium trzecim, kiedy część dzieci uczęszcza do pierwszej szkoły, jaką jest przedszkole, rozwiązaniem dylematu może stać się zdolność do inicjowania działań i czerpania przyjemności z ich realizowania lub obawa przed karą i poczucie winy za przeżywanie określonych uczuć. Uzależnione jest to nie tylko od sposobu, w jaki rodzice reagują na ciekawość dziecka i jego samodzielne działania w otoczeniu, lecz również od jego doświadczeń przedszkolnych. W stadium czwartym rozwiązanie dylematu może zaowocować albo poczuciem kompetencji i sukcesu oraz wiarą we własną zdolność realizacji celów i osiągania różnych rzeczy, albo poczuciem niedostosowania i niższości. Na tym etapie ogromny wpływ na pozytywne rozwiązanie mają akceptujące reakcje otoczenia. Najważniejszym polem aktywności dziecka staje się w tym okresie (6–11 rok życia) nauka szkolna, zatem wszelkie niepowodzenia w tym zakresie prowadzące do dezaprobaty ze strony nauczycieli i rodziców mogą przyczyniać się do negatywnego rozwiązania dylematu przez dziecko. Zważywszy, jak duży odsetek dzieci ma kłopoty z nauką, nie trudno dowodzić, iż poziom aprobaty dorosłych w ich przypadku może być niski. Niezbędne jest w związku z tym takie zarządzanie nauczaniem szkolnym, by jak największa liczba dzieci mogła odnosić sukcesy. Nastawienie na selekcję najlepszych stwarza realne zagrożenie dla rozwoju osobowości tych, którzy nie zdołają zaklasyfikować się do grona dobrych (czyli akceptowanych przez dorosłych) uczniów.

W stadium piątym, przypadającym na wiek 12–18 lat, młody człowiek, na podstawie doświadczeń w grupie rówieśniczej i w szerszym kontekście społecznym, intensywnie poszukuje spójnej tożsamości osobowej i zawodowej. Uformowanie się spójnej tożsamości zwiększa szanse na pomyślny rozwój w dorosłości. Niepowodzenie w rozwiązywaniu tego dylematu prowadzi do poczucia rozproszenia tożsamości i pomieszania ról, co utrudnia odnalezienie własnej drogi życiowej i realizację zadań rozwojowych w następnych fazach życia. Bezpieczne eksperymentowanie z różnymi próbnymi rolami społecznymi, osobistymi i zawodowymi, jest podstawą tworzenia spójnej tożsamości. Doświadczenie wsparcia ze strony rówieśników i akceptacji ze strony płci przeciwnej przyczyniają się do powodzenia tego procesu. Terenem takiej aktywności społecznej jest szkoła i grupa klasowa. Rozmaite zagrożenia, na jakie narażona jest młodzież w poszukiwaniu własnej tożsamości, stanowią przedmiot szkolnej prewencji i profilaktyki społecznej.

Obuchowski (1995) przedstawia rozwojową koncepcję **potrzeby sensu życia**. W dzieciństwie człowiek poszukuje przede wszystkim pozytywnego kontaktu emocjonalnego, co stanowi główny motyw jego działania. W miarę rozwoju myślenia operacyjnego pojawia się zdolność do zaspokajania potrzeby sensu życia drogą identyfikacji z idolami (ich wyboru dostarcza zwłaszcza współczesna kultura masowa, a także bezpośrednie otoczenie dziecka), a następnie, po wyzwoleniu się spod wpływu idola, młody człowiek staje się zdolny do tworzenia pierwszych, mało realistycznych, planów życiowych. Pod wpływem ich weryfikacji we wczesnej dorosłości, plany stają się bardziej przystające do warunków, w jakich przychodzi żyć ich autorom.

Zarządzanie edukacyjne powinno być ukierunkowane na stwarzanie w szkole dogodnych warunków dla zaspokajania tego rodzaju potrzeb. We współczesnej oświacie wymaganie to wydaje się być spełnione w nikłym stopniu.

16.2. ZARZĄDZANIE EDUKACYJNE

Jak zatem powinno wyglądać postulowane tutaj zarządzanie edukacyjne? Podstawowym warunkiem, jakie powinno spełniać, jest wypełnienie działań kierowniczych specyficznie edukacyjną treścią, przez co rozumieć należy orientację na spełnienie edukacyjnych potrzeb uczniów, wynikających z procesu ich rozwoju indywidualnego. Psychologia rozwoju człowieka jawi się zatem jako główna dziedzina wiedzy, na jakiej powinny opierać się teoria i praktyka zarządzania edukacyjnego.

Ten nowy rodzaj zarządzania jest rozwiązaniem postulowanym, nie występuje w pełni w żadnym systemie edukacyjnym. Niemniej jednak wart jest analizy i badań jako typ idealny czy ideał, który wyznaczać może (i powinien) kierunki aktywności badawczej i praktyki zarządczej. Dalej zostaną przedstawione obszary specyficzne dla zarządzania edukacyjnego, egzemplifikujące istotę tego procesu.

Zarządzanie edukacyjne ukierunkowane jest na centralny dla szkoły – jako organizacji edukacyjnej – proces wychowania szkolnego. Analogicznie do

procesu produkcji dóbr lub usług, wychowanie szkolne jest przedmiotem zarządzania edukacyjnego. Wykorzystując klasyczną koncepcję zarządzania, wyróżniającą procesy planowania i podejmowania decyzji, organizowania warunków do realizacji założonych celów, przewodzenia, czyli kierowania ludźmi, i kontrolowania (Griffin 2002), można stwierdzić, że każdy z tych elementów potrzebny jest w zarządzaniu wychowaniem szkolnym.

Dla osiągania dobra edukacyjnego uczniów potrzebne jest zarządzanie wieloma procesami obecnymi wyłącznie w edukacji lub przyjmującymi w nich odmienny niż w innych dziedzinach ludzkiej działalności zbiorowej (np. w gospodarce) charakter. Należą do nich: planowanie pracy szkoły, organizacja warunków do osiągania celów przez dostarczanie potrzebnych do tego celu zasobów materialnych, współpraca z zewnętrznymi organizacjami wspomagającymi wychowanie uczniów, rozwój zawodowy nauczycieli, przywództwo edukacyjne, szkolna prewencja i profilaktyka społeczna, budowanie autonomii szkoły, rozwijanie jej wizerunku, zwiększanie różnorodności systemu edukacyjnego i wiele innych. Wykorzystanie psychologii rozwoju człowieka w budowaniu tej wiedzy daje nadzieję na bardziej adekwatne dopasowanie działalności szkół do rzeczywistych potrzeb ich uczniów.

16.3. PODSUMOWANIE

1) Współczesne szkolnictwo stoi wobec szczególnych wymagań wynikających z nasilenia procesów globalizacji, a także konieczności demokratyzacji i budowania społeczeństwa obywatelskiego. Oświata, stanowiąc jedną ze służb społecznych, jest elementem sfery publicznej i podlega charakterystycznym dla niej przemianom. Wśród nich na czoło wysuwają się zmiany w zakresie kierowania organizacjami publicznymi i społecznymi, polegające na zastępowaniu metod administracyjnych zarządzaniem wzorowanym na organizacjach rynkowych. Jednakże żaden z tych sposobów kierowania nie jest korzystny dla edukacji. W rozdziale prezentowany jest postulat wykorzystania wiedzy o rozwoju człowieka dla stworzenia właściwej dla organizacji oświatowych formy kierowania: zarządzania edukacyjnego.
2) Dokumenty określające podstawy współczesnej edukacji pożądanej w Unii Europejskiej, a także polska ustawa oświatowa przyjmują, iż zasadniczym obiektem troski w oświacie powinien być rozwój każdego ucznia we wszystkich sferach i obszarach. Ten trend zgodny jest z ugruntowanym w psychologii rozwoju człowieka przekonaniem, iż takie jest właśnie zadanie szkolnictwa. Zatem postulat, by funkcjonowanie systemu oświatowego i jego poszczególnych jednostek – szkół – oprzeć na wiedzy o rozwoju, stanowi punkt wyjścia dla tworzenia teorii i praktyki centralnego dla każdej organizacji procesu, jakim jest kierowanie jej działalnością, jako swego rodzaju „stosowanej psychologii rozwojowej" – zarządzania edukacyjnego.
3) W rozdziale omówionych jest pięć podstawowych obszarów wspierania rozwoju przez edukację: nabywanie wiedzy, orientacja w świecie wartości, rozwijanie umiejętności interpersonalnych, rozwijanie umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym oraz rozwijanie zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem. Wiedza zgromadzona przez psychologię rozwoju człowieka o procesach zachodzących w każdym z tych obszarów powinna nie tylko służyć za podstawę formułowania koncepcji pedagogicznych, jak to się dzieje od początku istnienia tych dwóch dyscyplin, lecz także zostać w większym stopniu uwzględniona przy określaniu zasad funkcjonowania organizacji edukacyjnych – szkół. W ten sposób powstaje możliwość stworzenia nowej subdyscypliny nauki o zarządzaniu: zarządzania edukacją (lub zarządzania oświatą), integrującej wiedzę o zarządzaniu z wiedzą o rozwoju człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE

wychowanie szkolne – główny proces zachodzący w szkole, polegający na zamierzonym, celowym oddziaływaniu wspierającym rozwój indywidualny uczniów; główny przedmiot zarządzania edukacyjnego.

kompetencje kluczowe – zbiór podstawowych umiejętności i wiedzy niezbędnych do samodzielnego życia w świecie dorosłych.

szkoła – organizacja edukacyjna, działająca w ramach systemu edukacyjnego, której celem jest wspieranie rozwoju indywidualnego w procesie wychowania szkolnego.

zarządzanie edukacyjne – sprawowanie wszelkich działań zarządczych (planowanie, organizowanie, koordynowanie/przewodzenie i kontrolowanie) w organizacjach edukacyjnych (szkołach) w celu realizacji ich podstawowej funkcji: wspierania rozwoju indywidualnego każdego uczęszczającego do niej ucznia.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wyjaśnij, wobec jakich wyzwań wynikających z procesów zachodzących we współczesnym świecie, stoi obecnie szkoła.
2) Określ, jaką rolę we współczesnej edukacji odgrywa pojęcie kompetencji kluczowych.
3) Określ, jakiego rodzaju wiedzę powinien wynosić ze szkoły współczesny człowiek.
4) Wyjaśnij, na czym, twoim zdaniem, powinna polegać rola szkoły w kształtowaniu orientacji ucznia w świecie wartości.
5) Wymień problemy, jakie pojawiają się w szkole w związku z rozwojem relacji interpersonalnych w klasie.
6) Omów, co szkoła może zrobić dla wychowania ucznia na obywatela współczesnego demokratycznego państwa i świata.
7) Wyjaśnij za pomocą znanych ci koncepcji psychologicznych, jak szkoła może pomóc uczniowi w samopoznaniu i kierowaniu własnym rozwojem.
8) Wyjaśnij, jak rozumiesz ideę zarządzania edukacją.

LITERATURA ZALECANA

Delors J. (1996). *Learning: The treasure within.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Kohlberg L., Meyer R. (1993). Rozwój jako cel edukacji. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację.* Warszawa: IB.

Kołodziejczyk J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole.* Kraków: NODN Sophia.

Mazurkiewicz G. (2005). *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?* Kraków: CEO.

Niemczyński A. (1994). O autonomii rozwoju (Zarys problematyki). *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 2* (1), 3–11.

Piaget J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja* (tłum. M. Domańska). Warszawa: PWN.

Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych. (2002). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Wiedza o rozwoju człowieka w sferze opieki psychologicznej

17 PRAKTYCZNA WIEDZA O ROZWOJU ŻYCIA RODZINNEGO

Ludwika Wojciechowska

Celem rozdziału jest zaprezentowanie wiedzy o procesie rozwoju rodziny i zmian zachodzących w zakresie pełnionych ról rodzinnych (zwłaszcza ról matki, ojca i dziecka), która może okazać się użyteczna w praktycznej działalności psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych, a także instytucji społecznych. Role rodzinne, termin i porządek ich występowania wyznaczane są przez ontogenetyczny rozwój członków rodziny oraz znaczące zdarzenia życiowe, a także przez wymagania specyficzne dla danej kultury i pokolenia. Trudno jednak sformułować jeden uniwersalny wzorzec zmian rozwojowych w rodzinie. Narastająca złożoność życia społecznego sprawia, że nie przystają do niej tradycyjne modele rozwoju rodziny. Jednocześnie podobieństwo oczekiwań społecznych wobec rodzin w zakresie terminowości lub sekwencji pewnych zdarzeń sprawia, że można dokonywać pewnych uogólnień odnośnie do przebiegu zmian w rodzinie. Wiedza o powiązaniach między normami obowiązującymi wewnątrz rodziny oraz między wewnętrznymi zasadami a normami instytucji zewnętrznych, jak również poznanie źródeł internalizacji oczekiwań społecznych, może służyć za podstawę refleksji i działań praktycznych.

17.1. RODZINA: DEFINICJE I WŁAŚCIWOŚCI

Rodzina uznawana jest przez badaczy struktur społecznych za stosunkowo małą, ale szczególnie znaczącą grupę społeczną, w której zachodzą bliskie i złożone interakcje między spokrewnionymi lub spowinowaconymi jednostkami wchodzącymi w jej skład, pozwalające na realizację większości ich potrzeb, zarówno o charakterze indywidualnym, jak i społecznym (Turner 1998). Z perspektywy socjologicznej w rodzinie dostrzega się silną, zorganizowaną sieć powiązań między pozycjami społecznymi, wśród których do najważniejszych należą pozycja matki, ojca i dziecka, wobec których kierowane są określone oczekiwania społeczeństwa odnoszące się do sposobów postępowania (Tapia 1986; Turowski 2001). W podejściu psychologicznym większy nacisk kładzie się nie tyle na spełnianie przez rodzinę wymagań kulturowych i społecznych, ile na funkcję pośredniczenia między potrzebami jej członków a oczekiwaniami szerszych systemów społecznych (Schuster 1986a, 1986b).

Podkreślając specyfikę rodziny na tle innych grup społecznych, wymienia się na ogół cztery jej cechy (Klein, White 1996):

1) rodzina istnieje przez całe życie jednostki;
2) jest grupą wielopokoleniową;
3) między członkami grupy występują powiązania biologiczne i stosunki powinowactwa;
4) jest włączona w szerszą organizację pokrewieństwa.

Długotrwałość istnienia rodziny oznacza, że jej członkowie, a zwłaszcza rodzące się w jej ramach dzieci, przynależą do niej od początku do końca swego życia, pozostając jej członkami nawet wtedy, gdy wraz z osiągnięciem dorosłości tworzą nowe struktury rodzinne (Klein, White 1996; Renzetti, Curran 2005). **Wielopokoleniowość** oznacza, że w grupie

rodzinnej znajdują się w tym samym czasie jednostki reprezentujące różne generacje, znacząco różniące się wiekiem, których role wraz z upływem lat ulegają zmianie, przy czym przejawów troski doświadcza początkowo ze strony dorosłych członków rodziny pokolenie dzieci, natomiast na dalszych etapach życia rodziny może nastąpić w tym zakresie odwrócenie ról (Adamski 2002; Klein, White 1996; Renzetti, Curran 2005). Następna właściwość – **powiązania biologiczne** – odnosi się do występującej w rodzinie zdolności do biologicznego powoływania do życia nowych jednostek, które ze względu na proces dziedziczenia, wykazują się podobieństwem niektórych cech czy skłonności do innych członków rodziny (Klein, White 1996). Wiąże się z nią także zdolność do kreowania nowych osobowości w toczącym się w rodzinie procesie socjalizacji, obejmującym zarówno pokolenie potomstwa, jak i jego rodziców (Adamski 2002; Klein, White 1996). Członków rodziny, poza więzami biologicznymi, łączą jednocześnie **stosunki powinowactwa**, wynikające z prawnego usankcjonowania związku małżeńskiego, bądź z przysposobienia dziecka na zasadzie adopcji (Klein, White 1996). Wraz ze spełnieniem kryterium pokrewieństwa i powinowactwa następuje rozbudowa rodziny przez zwiększenie się liczby krewnych i powinowatych: wujków, ciotek, kuzynów itp., prowadząc do powstania grupy, w której interakcje nie są już tak bliskie i częste, ale która może nabrać cech klanu – wspólnoty jednoczącej się wokół rodowodu, historii, tradycji i podtrzymującej więź, czasami o charakterze symbolicznym, z licznymi pokoleniami poszczególnych członków (Klein, White 1996; Renzetti, Curran 2005).

Warto podkreślić, że rodzina może być traktowana nie tylko jako **grupa społeczna**, ale także jako **społeczna instytucja**. W tym rozumieniu rodzinę postrzega się w kategoriach formalnych norm i funkcji obowiązujących w danym systemie społecznym (Adamski 2002). Rodzina reprezentuje bowiem podzielane kulturowo przekonania i praktyki społeczne, przejmuje zasady odnoszące się do wzajemnych powiązań między rodzinami (np. rodziny mogą zachowywać prywatny i intymny charakter, oddzielając się od bliższych relacji z innymi rodzinami) oraz do stosunków z innymi instytucjami społecznymi, takimi jak szkoła, miejsce pracy, rząd itp. (Klein, White 1996). Pełni także inne funkcje, niezbędne dla życia i rozwoju społeczeństwa, spośród których na pierwszy plan wysuwają się funkcje: prokreacyjna, socjalizacyjna i uczuciowa (Adamski 2002).

17.2. TEORIE ROZWOJU RODZINY

Teorie rozwoju rodziny koncentrują się na stopniowych zmianach doświadczanych przez rodziny, gdy przechodzą one przez kolejne stadia życiowe. Kładą nacisk na widzenie rozwoju przez pryzmat zmian w rodzinie jako grupie, w powiązaniu z rozwojem indywidualnym jej członków oraz ze społecznymi normami adresowanymi przez społeczeństwo do rodziny. Podkreśla się przy tym, że **teorie rozwoju rodziny** nie mogą być mylone z teorią rozwoju ontogenetycznego (Klein, White 1996), chociaż w obu przypadkach pod uwagę brany jest aspekt czasu i zmiany. Czas ujmowany z perspektywy rodziny jest czasem chronologicznym, społecznym i historycznym, czyli odmierzanym przez zegar, terminarz procesów społecznych oraz historię zdarzeń (Rodgers 1973, za: Klein, White 1996). Z kolei zmiana odnosi się do przekształcania form i treści ról rodzinnych oraz rodziny jako całości (Klein, White 1996).

Wczesne teorie odwoływały się do metafory cyklu i szukały analogii rozwoju rodziny do zmian zachodzących w ciągu biologicznego życia organizmu. Zakładały, że, podobnie jak w organizmie, również w rodzinie zachodzi cykl rozpoczynający się od narodzin, a po przejściu przez proces wzrostu, podtrzymywania i kurczenia się, kończy się śmiercią (Klein, White 1996; Derrik, Lehfeld 1980; O'Rand, Krecker 1990). W metaforę cyklu wpisywała się teoria rozwoju rodziny Duvall (1957), która została poddana surowej krytyce ze względu na przyjęte założenie o przechodzeniu rodziny przez nieuchronne, w ustalonym porządku, z góry określone stadia (O'Rand, Krecker 1990). Formułowano także zarzut, że model ten obejmuje wyłącznie rodzinę nuklearną – parę małżonków z dziećmi, nie uwzględnia takich zdarzeń, które mogą odmienić następstwo stadiów – jak np. rozwód czy przedwczesna śmierć członka rodziny – i kładzie szczególny nacisk na rodzicielstwo (Derrik, Lehfeld 1980; O'Rand, Krecker 1990).

Alternatywnym ujęciem rozwoju grupy rodzinnej było wprowadzenie pojęcia **kariery rodziny** (Aldous 1978, za: Klein, White 1996) i subkarier, w tym kariery małżeńskiej, rodzicielskiej i rodzeństwa, które pozostawały pod wpływem karier zewnętrznych wobec rodziny, czyli edukacyjnej i zawodowej. Na karierę składały się wszystkie zdarzenia i okresy między zdarzeniami, do jakich doszło w rodzinie. Za istotę rozwoju uznano – zamiast cykliczności – proces, w którym bieżące etapy wprawdzie pozostają pod wpływem zdarzeń z przeszłości, ale nie istnieje żaden teleologiczny koniec tego procesu, mogący,

symbolicznie rzecz ujmując, doprowadzić do „zamknięcia koła" (Klein, White 1996). Można wprawdzie dostrzec pewne podobieństwo w sekwencji zdarzeń w rodzinach, ale uważa się, że stanowi ono efekt norm i społecznych oczekiwań, wynikających z faktu, iż w większości rodzin żyjących w danym społeczeństwie ustaliła się taka właśnie sekwencja. Na przykład, za normatywną uznawana jest na ogół sytuacja, gdy ślub bierze się przed urodzeniem dziecka, natomiast odejście od takiej kolejności, czyli urodzenie dziecka przed ślubem, może być ocenione jako pozanormatywne następstwo zdarzeń (Klein, White 1996; O'Rand, Krecker 1990). Należy jednak podkreślić, że każda norma, także i ta, może ulec zmianie, a nastąpi to wówczas, gdy większość rodzin będzie preferować odmienny styl życia, rodząc np. pierwsze dziecko przed zawarciem związku małżeńskiego i wywierając tym samym presję na uznanie takiej kolejności za podstawę oczekiwań społecznych (Klein, White 1996).

Koncepcja karier również została skrytykowana, ze względu na jej skoncentrowanie na przebiegu rozwoju jednostki, a nie na zmianach grupy rodzinnej, co z kolei było istotą podważanej koncepcji cyklu życia (O'Rand, Krecker 1990). Tymczasem powstał kolejny model analizy rodziny z punktu widzenia występującej w niej historii zdarzeń (White 1991, za: Klein, White 1996), który wnosił wprawdzie nowy aspekt do analizy rodziny, ale nie uwzględniał komponentów szerszego kontekstu społecznego. W tym kontekście podjęto w ostatnich latach próbę opracowania nowej teorii rozwoju rodziny, w której przyjęto opisane dalej założenia, odnoszące się zarówno do zmian wewnątrz rodziny, jak i do zmian w relacjach z innymi grupami społecznymi (Klein, White 1996; por. też Wojciechowska 2008).

1) Przede wszystkim uznano (Klein, White 1996; O'Rand, Krecker 1990), że **rozwój rodziny wyznaczany jest kulturowo**, a nie przez biologicznie ujmowaną ontogenezę. Z tego wynika, że proces rozwoju grupy rodzinnej może być odmienny w różnych kulturach (O'Rand, Krecker 1990), ponieważ systemy społeczne określają normy związane z **terminowością i sekwencyjnością zdarzeń** w rodzinie, przy czym wraz z upływem czasu historycznego normy te mogą podlegać zmianom. Oczekiwania wobec dorosłego dziecka, by nie odraczało decyzji o ślubie, jeszcze do niedawna były dość kategorycznie formułowane przez rodziców, a etykieta „starej panny" lub „starego kawalera" była powodem do wstydu. Obecnie akceptuje się opóźnianie zawarcia małżeństwa (Adamski 2002), a młodych dorosłych prowadzących samotny styl życia, określa się bardziej przychylnie mianem „singli". Na podstawie przeglądu badań nad funkcjonowaniem rodziny, Klein i White (1996) dowodzą, że w kulturze anglosaskiej silniej podtrzymywany jest w rodzinach **porządek zdarzeń** niż **kontrola wystąpienia** ich w oczekiwanym terminie. Oznacza to, że w większym stopniu przywiązuje się wagę do zachowania takiej kolejności faktów jak np.: zaręczyny, małżeństwo, urodzenie pierwszego dziecka, niż do wyznaczania obowiązującego odstępu czasowego między tymi zdarzeniami. Mimo zacierania się różnic między miastem a wsią, między małym a dużym miastem czy między różnymi regionami geograficznymi, nadal można odnotować odmienność wymagań społecznych i oczekiwań wobec sekwencji i czasu realizacji określonych zadań przez rodzinę, a jednocześnie brak akceptacji dla odrębności w zakresie dynamiki jej rozwoju. Płynie z tego praktyczny wniosek, że dokonując diagnozy całości życia rodziny oraz jej członków, wyjaśniając dotykające ich problemy, podejmując próbę zrozumienia przyczyn środowiskowego wykluczenia danej rodziny, należy rozpatrzyć układ norm, przekonań i oczekiwań specyficznych dla szerszego systemu społecznego czy dla danej wspólnoty, w których rodzina żyje, a także zakres, w jakim te zasady zostały przez rodzinę przyswojone i zaakceptowane bądź odrzucone.

2) Jeżeli rodzina jako całość lub któryś z jej członków znajdują się **poza normatywnym porządkiem zdarzeń w rodzinie**, może dojść do zakłóceń na ich drodze życiowej (Klein, White 1996). W dobrze zorganizowanym społeczeństwie normy dotyczące terminów i sekwencyjności w jednym obszarze są skoordynowane z normami w innych dziedzinach życia. Gdy dana osoba lub rodzina jest „poza sekwencją" w ramach jednej z instytucji, może mieć utrudnioną synchronizację z wymaganiami innej instytucji, a w takich przypadkach musi się ona liczyć z negatywnymi konsekwencjami. Analizując relacje między procesem kształcenia się, pracą a rodziną, można stwierdzić, że pożądana społecznie kolejność to najpierw zdobycie wykształcenia, a potem poszukiwanie pracy i planowanie rodziny. Spóźnienie się z procesem kształcenia może wywołać trudności z dopasowaniem się do norm odnoszących się do pracy zawodowej lub rodziny. Jednostka jest zmuszona zrezygnować ze starań o pracę, póki nie zdobędzie wymaganego świadectwa ukończenia szkoły, przy czym powinna być świadoma, że ponosi tego koszty, tracąc np. intratną pracę i odraczając z powodów ekonomicznych termin zawarcia związku małżeńskiego. Podjęcie decyzji o założeniu rodziny przed

zakończeniem edukacji i rozpoczęciem pracy także zaburza porządek normatywny oraz może prowadzić do trudności w przystosowaniu się do ról rodzinnych, a nawet do rozpadu małżeństwa. W licznych badaniach sprzed trzydziestu lat wskazywano na negatywne skutki przedmałżeńskiej kohabitacji dla trwałości związku (Tejchman, Polonko 1990, za: Klein, White 1996), ale ostatnio kohabitacja staje się akceptowanym etapem w życiu rodziny i z tym wiązany jest spadek prawdopodobieństwa rozpadu wolnych związków (Slany 2002; Kwak 2005; Schoen, 1992 za Klein, White 1996). Ciąża u nastolatek jest również przykładem niezachowania typowej kolejności zdarzeń, powodującego kolizję między obowiązkami roli rodzicielskiej a wymaganiami szkoły i zdobywaniem wykształcenia. Występujące u tych dziewcząt problemy przystosowawcze należy łączyć nie tylko z brakiem dojrzałości do podjęcia roli rodzicielskiej, poczuciem osamotnienia, utratą swobody czy uzależnieniem od rodziców (Pasley, Gecas 1984), ale i z niezrealizowaniem przed zajściem w ciążę obowiązku szkolnego, dającego uprawnienia do podjęcia pracy zawodowej i zapewnienia niezależności ekonomicznej (Frankowicz-Gasiul i in. 2008).

Istnieje więc większe prawdopodobieństwo optymalnego przebiegu rozwoju, gdy rodzina i w niej jednostki zachowują ustalony porządek zdarzeń, natomiast pojawiające się problemy przystosowawcze można wyjaśniać brakiem zachowania kolejności zdarzeń zgodnej z oczekiwaniami społecznymi.

3) **Członkowie rodziny w jej ramach kreują wewnętrzne normy** o zróżnicowanym charakterze (Klein, White 1996). Zasady te mogą dotyczyć codziennych spraw organizacyjnych, mówiących o rytmie dnia – porach chodzenia spać bądź czasie korzystania z komputera. Mogą także mieć charakter rozwojowy i odnosić się do reguł sekwencyjnych, akcentujących kolejność nabywania określonych kompetencji – np.: najpierw trzeba umieć pływać, by zacząć uczyć się żeglarstwa – lub norm odwołujących się do indywidualnego rozwoju – np.: jesteś już tak duży, że możesz sam chodzić do szkoły. Wśród konstruowanych norm są też takie, które mają wymiar ogólny, wynikają z uznawanych wartości i nie wiążą się z żadnym określonym okresem rozwojowym – np.: najgorsza prawda jest lepsza niż kłamstwo. Inna część obowiązujących reguł może dotyczyć zasad dotyczących relacji między członkami rodziny – np.: w razie potrzeby zawsze możesz liczyć na rodziców. Z perspektywy członków rodziny i społeczeństwa istotne jest to, by wyznaczone wewnętrznie reguły nie kolidowały z normami zewnętrznymi i nie zagrażały instytucjonalnym funkcjom rodziny. Jedna z ustalonych społecznie norm wymaga, aby rodzice zapewniali dzieciom podjęcie nauki w szkole podstawowej w przewidzianym przez prawo wieku. Gdyby rodzina przyjęła zasadę, że dzieci nie muszą się kształcić i mogą zrezygnować z obowiązku szkolnego, wówczas reguła ta miałaby charakter podważający porządek prawny i odpowiednie organa mogłyby podjąć interwencję w celu zagwarantowania dziecku dostępu do wykształcenia.

Wychodząc z założenia, że wewnętrzne normy wyznaczają w rodzinie cele związane z wychowaniem i edukacją, a także sposoby ich realizacji, ważne staje się poznanie treści rodzicielskich idei, wyobrażeń i koncepcji odnoszących się do socjalizacji dzieci (Goodnow, Collins 1990; Schaffer 2006b). Zagadnienie to nawiązuje do popularnego obecnie w psychologii nurtu poznawczego i jest przedmiotem zainteresowania nie tylko psychologów rozwoju, ale i klinicystów, terapeutów rodzinnych, doradców rodzinnych, antropologów i socjologów. Są oni przekonani, że poznanie idei rodziców odnośnie do rodzicielstwa pozwoli lepiej wniknąć w społeczny kontekst rozwoju, poznać sposoby rozwiązywania problemów w codziennym życiu, zgłębić źródła różnic kulturowych między rodzinami lub zanalizować wyznaczniki międzypokoleniowego przekazu poglądów rodzicielskich. Idee, które rodzice wnoszą w pełnienie swych ról, dotyczą nie tylko dzieci, ale i samych rodziców oraz wzajemnych między nimi relacji w rodzinie. W treści koncepcji odnoszących się do dzieci zawarte są wiedza, poglądy i przekonania związane z dziećmi, m.in. dotyczące tego, jakie potrzeby mają dzieci na różnych etapach rozwoju, jakim zmianom podlegają w toku swego życia, jakie czynniki są odpowiedzialne za przebieg ich rozwoju. Przykładowa treść koncepcji dotyczącej roli rodzicielskiej obejmuje odpowiedzi na pytania, jaka jest treść przekonań o pozytywnych i negatywnych emocjach towarzyszących pełnieniu tej roli, jakie metody wpływu na dziecko są najbardziej efektywne, w tym – w zależności od jego wieku itp. Z rodziną ujmowaną całościowo, mogą zaś wiązać się idee wyrażające poglądy na temat obowiązków, jakie mają wobec siebie członkowie rodziny, lub charakteru relacji członków rodziny z różnymi instytucjami reprezentowanymi przez szeroko pojęte społeczeństwo.

Badania prowadzone zgodnie z tym paradygmatem dostarczają danych potwierdzających wagę rozpoznawania reprezentacji poznawczych rodziców dla przewidywania ich praktyk wobec dzieci (Schaffer 2006b) i wskazują kierunek opracowywania progra-

mów profilaktycznych, których istotą jest stymulowanie lub modyfikacja tzw. Wewnętrznych Modeli Roboczych Opieki (Mayseless 2006; Rudy, Grusec 2006; Steinberg, Pianta 2006). Nawiązując do teorii Bowlby'ego, Mayseless (2006) wyjaśnia, że **Wewnętrzne Modele Robocze Opieki** (ang. *Internal Working Models of Caregiving*), podobnie do poznawczych modeli przywiązania, bazują na aktualnych doświadczeniach związanych z okolicznościami, w jakich dostarczana jest opieka; służą do regulacji, interpretacji i przewidywania zachowań, myśli i uczuć w relacjach między zapewniającym opiekę i ją otrzymującym; odzwierciedlają nie tylko stan faktyczny, ale także wpływają na jego zmianę; cechują się w pewnym zakresie plastycznością i mogą być aktualizowane pod wpływem nowych doświadczeń lub autorefleksji; angażują bardziej lub mniej świadomie i z różnym natężeniem odrębne systemy pamięciowe: proceduralny, semantyczny i epizodyczny; a także świadczą o działaniu mechanizmów obronnych, służących do ochrony osoby dostarczającej opieki przed nadmiernym lękiem i psychologicznym cierpieniem. Mayseless (2006) podkreśla jednak, że znacząca różnica między modelem przywiązania a modelem opieki tkwi w ich odmiennych funkcjach. System przywiązania działa na rzecz własnego, tak fizycznego, jak i psychicznego poczucia bezpieczeństwa jednostki w zakresie bliskich relacji (Crittenden 2006), podczas gdy funkcją systemu opieki jest zapewnienie potomstwu przetrwania aż do czasu osiągnięcia przez nie dojrzałości i podjęcia reprodukcji. Funkcja ta może być realizowana przez trzy cele: (a) zapewnianie dziecku bezpieczeństwa; (b) troskę o jego szczęście i zadowolenie; oraz (c) działanie na rzecz skutecznego i zadowalającego radzenia sobie dziecka w świecie (Mayseless 2006).

Z rozważań tych wynika, że poznanie obowiązujących w rodzinie norm, zasad, celów, wiedzy o wychowaniu czy koncepcji rodzicielstwa – odpowiedzialnych za charakter relacji rodzinnych, może stanowić cenne źródło inspiracji do pracy z rodziną wymagającą wsparcia i pomocy. Badacze (Pasley, Gecas 1984) odwołujący się do osiągnięć poznawczego nurtu analizy rodziny wskazują na znaczenie i konieczność tworzenia **programów poszerzających wiedzę rodziców** na temat prawidłowości rozwojowych i typowych zachowań dzieci na różnych etapach rozwoju, pozwalającą na poprawę rozumienia potomstwa, a także na wypracowanie adekwatnych do zachowania dzieci sposobów postępowania. Rodzicom adolescentów, intensywnie dążącym do uniezależnienia się od autorytetów, sugeruje się nawet tworzenie perspektywy wskazującej, że po przejściu przez ten trudny okres rozwojowy pełnienie roli rodzicielskiej może stać się już tylko łatwiejsze (Pasley, Gecas 1984).

4) **Rodzinne interakcje są przewidywalne i jednakowe w rodzinach, ze względu na istnienie instytucjonalnych norm i oczekiwań odnoszących się do ról rodzinnych** (Klein, White 1996). Normy te, jak już wspomniano wcześniej, dostarczają kryteriów, na podstawie których członkowie rodziny mogą konstruować zasady specyficzne dla własnej grupy rodzinnej. Wymagania społeczne dotyczące ról matki i ojca małych dzieci są obudowane szczególnymi wymaganiami, ponieważ każde społeczeństwo jest zainteresowane pomyślną reprodukcją i socjalizacją swoich nowych członków. Odpowiednie służby medyczne i socjalne, reprezentujące system społeczny, mają za zadanie zagwarantować małemu dziecku optymalne relacje z opiekunami, a w razie nieprawidłowości lub zagrożeń dla jego socjalizacji, mogą użyć mechanizmów zapewniających mu ochronę. Pod adresem matki kierowane jest oczekiwanie, by przejawiała opiekuńczość i troskliwość wobec potomstwa, ponieważ ich brak lub niedobór może prowadzić do zaburzeń w jego zachowaniu, a nawet do odbiegającego od normy przebiegu rozwoju (Schaffer 2006b). Zgromadzono liczne dowody świadczące o negatywnym wpływie na dziecko braku lub nadmiaru czułości, braku lub nadmiaru kontroli, badając m.in. tzw. prawidłowe i nieprawidłowe postawy rodzicielskie (Ziemska 1973; Plopa 2005), bądź style wychowania (Schaffer 2006b). Wobec roli ojca zaś tradycyjnie formułuje się przede wszystkim obowiązek zapewnienia rodzinie poczucia bezpieczeństwa i zagwarantowania odpowiednich warunków bytowych (Klein, White 1996). Badacze często alarmują, że rola ojca niesłusznie spotyka się ze strony społeczeństwa z mniejszymi naciskami niż rola matki, co bywa interpretowane jako niedocenianie znaczenia i wartości walorów ojcostwa w procesie wychowania dzieci (Pospiszyl 1980; Harwas-Napierała 2002; Schaffer 2006b). Należy jednak przyznać, że obie role, i macierzyńską i ojcowską, doceniał Fromm (1992), przedstawiając w swej koncepcji zarówno odmienność, jak i komplementarność ich treści w zakresie miłości oraz obowiązków wobec dziecka. Przypisywał miłości matki cechę bezwarunkowości, darzenia dziecka uczuciem bez ograniczeń i bez stawiania warunków, podczas gdy ojcowską miłość uznawał za warunkową, ponieważ dawaną dziecku tylko w przypadku spełnienia zgodnych z oczekiwaniami ojca wymagań. Tworzenie takiego kontekstu, w którym dziecko doświadczałoby obu rodzajów miłości, Fromm uznawał za niezbędne do pełnego ukształtowania się osobowości

Blok rozszerzający 17.1. Edukacja seksualna w rodzinie

Podejmując problematykę edukacji seksualnej, należy podkreślić, że stanowi ona istotny element szerszego procesu, jakim jest wychowanie seksualne w rodzinie. Dobór treści edukacyjnych bywa bowiem nierzadko pochodną konkretnego stylu wychowania, przyjętego przez rodziców. Wyniki badań wskazują na występowanie w polskich rodzinach trzech stylów wychowania seksualnego: stylu opartego na otwartości interakcji, stylu opartego na otwartości interakcji w ramach jednej płci oraz stylu opartego na braku otwartości interakcji (Grabowska 2007a). Cechą charakterystyczną stylu opartego na braku otwartości interakcji (najrzadziej stosowanego przez rodziców) jest niedobór zrozumiałych dla dziecka i jednoznacznych informacji na temat seksualności, ze strony obojga rodziców. Dzieci czerpią wiedzę o sferze seksualnej z innych źródeł – od rówieśników, z mediów itp. Rodzice nie podejmują z dzieckiem rozmów edukujących seksualnie, a przyczyną tego zjawiska bywa niedostatek wiedzy (w tym odpowiedniego słownictwa), poczucie zawstydzenia, bagatelizowanie istoty tej sfery życia, traktowanie sfery seksualnej jako specyficznego tabu lub przekonanie, że edukacja seksualna jest zadaniem nauczycieli szkolnych, którzy poprowadzą ją w sposób bardziej profesjonalny. W obrębie kolejnego stylu, opartego na otwartości interakcji, rodzice czynnie uczestniczą w procesie edukacji seksualnej dziecka. Nie tylko nie ograniczają oni dopływu informacji, lecz stanowią główne ich źródło. Podczas rozmów z dzieckiem – prowadzonych bez zażenowania czy zawstydzenia – przekazują oni wiedzę dostosowaną do wieku dziecka, ukazując seksualność jako jedną z istotnych sfer życia ludzkiego. Ostatni i jednocześnie najczęściej stosowany w polskich rodzinach styl wychowania, oparty na braku otwartości interakcji w ramach jednej płci, oznacza wykluczenie rodzica płci przeciwnej w stosunku do płci dziecka z aktywnego udziału w edukowaniu seksualnym dziecka. Problematyka seksualności, a także pewne codzienne czynności (takie jak np. zabiegi higieniczne) podejmowane są wyłącznie w relacjach **matka–córka** i **ojciec–syn**. W ramach tego stylu, przekazywana dziecku wiedza niejednokrotnie opiera się na własnym doświadczeniu rodzica, akcentowana zaś bywa odmienność dwóch światów: kobiecego i męskiego. Wybór konkretnego stylu wychowania niesie ze sobą rozliczne konsekwencje, do których zaliczyć można albo m.in. zasób rzetelnej wiedzy na temat seksualności, akceptację własnej płci oraz ról z nią związanych, umiejętność wyrażania swej seksualności (w sensie fizycznym i psychicznym) bez lęku, albo – w aspekcie negatywnym – stereotypowe spostrzeganie kobiecości i męskości, negatywne postawy wobec ludzkiej seksualności oraz niewłaściwe przygotowanie do życia małżeńskiego i rodzinnego.

Magdalena Grabowska

i sumienia dziecka, natomiast pozostawanie dziecka w kontakcie tylko z przedstawicielem jednej z ról – matki lub ojca, uważał za źródło trudności adaptacyjnych, a nawet za powód ukształtowania się postaw antyspołecznych.

W odniesieniu do regulacji stosunków rodzic–dziecko podnosi się także problem stosowania w rodzinie technik dyscyplinarnych i sposobów egzekwowania wymagań wobec dziecka (Klein, White 1996). Dzięki toczącej się dyskusji społecznej oraz wyrażaniu troski przez różne instytucje rządowe i pozarządowe w kwestii przestrzegania praw dziecka, formułuje się m.in. zasadę niestosowania kar fizycznych oraz podejmuje się próby nadania jej prawnego charakteru (Bee 2004). Podkreśla się ryzyko powielania przez dzieci wzorców agresji, m.in. w relacjach z rówieśnikami (Olweus 1998; Seligman, Walker, Rosenham 2003). Mimo to obserwuje się rozbieżność między społecznymi zaleceniami a praktyką rodzicielską. W wielu rodzinach rodzice stosują kary cielesne, nadużywają władzy, dominacji i siły, stosują przemoc fizyczną i psychiczną. Bywa, że przemocy doświadczają także matki. W tych sytuacjach system społeczny tworzy warunki do uzyskania pomocy przez osoby krzywdzone w rodzinie[1]. Jednak koncentracja na opracowywaniu przepisów prawnych czy działaniach zmierzających wyłącznie do udzielania wsparcia ofiarom przemocy nie prowadzi do ograniczenia tego zjawiska. Ważne jest wykorzystywanie psychologicznej wiedzy o mechanizmach leżących u podłoża agresji w rodzinie do tworzenia programów zapobiegających temu zjawisku lub przynajmniej je ograniczających.

Analizując interakcje w rodzinie, należy także dodać, że pełnione są w niej inne – poza rolą ojca,

[1] Statystyki pokazują, że najczęstszymi ofiarami przemocy w rodzinie są kobiety oraz dzieci do lat 13, a ich sprawcami w 96% przypadków są mężczyźni, często pod wpływem alkoholu. Osoby doświadczające przemocy mogą korzystać z pomocy Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia" – placówki Instytutu Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Wsparcia powinny dostarczać także takie instytucje publiczne jak policja, prokuratura, ośrodki służby zdrowia czy pomocy społecznej oraz urzędy gmin.

matki i dziecka – role społeczne. Są to role babci, teściowej, synowej, brata, siostry, dorosłego dziecka, a ich reprezentanci również wchodzą w regulowane przez normy interakcje z innymi członkami rodziny. Szczególnym zainteresowaniem badaczy cieszą się, nabierające coraz większego znaczenia w życiu rodziny, role dziadków oraz ich interakcje z wnuczętami (Turner, Helms 1999; Tyszkowa 1992; Wojciechowska 2007). Oczekiwania społeczne wobec dziadków, polegające na opiece nad wnukami lub zastępowaniu rodziców, wynikają niejednokrotnie z dokonującej się współcześnie zmiany w roli matek i wykonywania przez nie pracy zawodowej, a także odnoszą się do sytuacji, w których zabraknie rodzica lub rodziców, bądź stają się oni niewydolni wychowawczo (Kukołowicz 2000). Z kolei rola teściowej i jej relacje z zięciem lub synową nadal stanowią przedmiot bazujących na stereotypach dowcipów, a nie obiekt badań naukowych. Inną kategorię interakcji stanowią relacje między rodzeństwem (Kasten 1997), od którego oczekuje się utrzymywania bliskiej więzi, świadczenia wzajemnej pomocy, zapewniania opieki i troski. Normy określające relacje między rodzeństwem, zwłaszcza oczekiwanie wsparcia, obowiązują aż do osiągnięcia przez nie starszego wieku, kiedy to narasta prawdopodobieństwo wystąpienia chorób, czy regresu w samodzielnym radzeniu sobie z problemami codziennego życia (Kasten 1997; Klein, White 1996).

Z powyższego wynika, że wzajemne relacje między członkami rodziny pełniącymi określone role są istotnym czynnikiem odpowiadającym za tworzenie więzi lub atomizację grupy, za bliskość lub odrzucenie, życzliwość lub chłód emocjonalny. Ze względu na szczególne znaczenie ról rodzicielskich dla tworzenia optymalnych warunków rozwoju potomstwa, ważne jest nie tylko uświadomienie rodzicom siły wpływu ich postaw i stylów wychowania, ale także podjęcie pracy nad zmianą tych spośród nich, które wpływają negatywnie zarówno na dzieci, jak i na całość rodziny. W tym zakresie oferuje się m.in. programy treningu umiejętności komunikowania się z potomstwem czy całościową terapię rodziny (por. np. Braun-Gałkowska 1992; Budzyna-Dawidowski 1999; Harwas-Napierała 2006; Namysłowska 1997; Radochoński 1984; Rostowska 2007).

5) **Przejście z jednego stadium rodziny do drugiego jest przewidywane na podstawie aktualnego stadium i czasu jego trwania** (Klein, White 1996). **Stadium rodziny** rozumiane jest jako taki okres, w którym struktura i interakcje między rolami członków rodziny wyraźnie odróżniają się jakościowo od poprzedzających i następujących po nim etapów życia rodzinnego. Stadium zwykle ocenia się na podstawie zdarzeń, które wskazują na zmianę w składzie rodziny lub w sposobie, w jaki jej członkowie są przestrzennie i interakcyjnie zorganizowani. Na przykład, gdy dziecko staje się dorosłe i wyprowadza się z domu rodzinnego, nie oznacza to końca roli rodzicielskiej, ale wskazuje na wkroczenie rodziny w nowe stadium według kryterium zmiany w przestrzennej i interakcyjnej organizacji jej członków.

Mimo że rodziny przechodzą przez życie zgodnie z własnym rytmem i zdają się go wyznaczać na podstawie własnych, indywidualnych decyzji dotyczących tego, kiedy wziąć ślub czy urodzić dziecko, okazuje się, że istnieje duże podobieństwo, a w związku z tym wysoki poziom przewidywalności w kwestii funkcjonowania rodzin żyjących w danej kulturze. Jest to w znaczącym stopniu konsekwencją wyznaczania stadiów życia rodziny przez społeczne normy dotyczące terminowości i sekwencyjności (Klein, White 1996). Z dużym prawdopodobieństwem można się więc spodziewać, że pary, które niedawno wzięły ślub, mogą w stosunkowo krótkim czasie przejść do następnego stadium życia, które wyznaczają narodziny ich pierwszego dziecka. Jeżeli jednak para pozostaje długi czas w stanie bezdzietności, to także można przewidzieć jej dalsze losy, ponieważ uważa się, że zwiększa się wówczas prawdopodobieństwo niewkroczenia w kolejne stadium rodziny.

Przejście z jednego stadium do drugiego i zdarzenia z tym związane mogą być doświadczane jako punktualne (ang. *on-time*) lub niepunktualne (ang. *off-time*) w stosunku do oczekiwanego terminu zdarzeń. Oczekiwania te nie mogą jednak pomijać tak ważnej zmiennej jak wiek członków rodziny. Urodzenie przez kobietę dziecka wtedy, gdy jej dorosłe dzieci odeszły z domu, może być uznane za spóźnione zarówno wobec zdarzeń, jak i jej wieku. Ale nie tylko pojedyncze zdarzenia mogą być niepunktualne, również sekwencje zdarzeń i stadiów mogą być zdezorganizowane. Normatywnie, stadium bezdzietnego małżeństwa poprzedza stadium małżeństwa z pierwszym dzieckiem, natomiast przedmałżeńskie urodzenie dziecka jest odejściem od normatywnych oczekiwań dla sekwencji małżeństwa i dziecka. Członkowie społeczeństwa przejawiają jednak, jak się okazuje, silną potrzebę pozostawania w zgodzie z terminem i porządkiem czasowym poszczególnych stadiów życia rodziny, a także edukacji i kariery zawodowej.

Próbą wyjaśnienia fenomenu „bycia na czas" jest **koncepcja społecznej punktualności** (Helson, Mit-

chell, Moane 1984; Neugarten 1979). Społeczna punktualność odnosi się do częstości, czasu trwania i kolejności ról oraz do związanych z wiekiem oczekiwań i przekonań dotyczących biegu życia, charakterystycznych dla danego społeczeństwa i społecznego kontekstu. Zakres, w jakim dane wydarzenie społeczne lub podjęcie danej roli jest punktualne lub spóźnione, pełni według Neugarten (1979) podstawową rolę w życiu społecznym i indywidualnym dobrostanie. Społecznie skonstruowany zegar zdarzeń jest przez jednostkę przyswajany przez kulturowy przekaz, dokonywanie porównań z innymi w podobnym wieku chronologicznym, kształtując w efekcie strukturę umysłową, do której jednostka odwołuje się przy ocenie, w jakim stopniu jej działania są zgodne z jej wiekiem, na ile są punktualne, spóźnione czy przyspieszone. Dokonana przez jednostkę ocena czasu wystąpienia indywidualnego zdarzenia, dająca przeświadczenie o podobieństwie w tym zakresie do przedstawicieli danej grupy wiekowej sprawia, że sytuacje te są uznawane przez jednostkę za normatywne i dlatego, mimo że mogą wywoływać negatywne przeżycia, nie stanowią źródła poważnych kryzysów. Punktualność wystąpienia zdarzenia chroni przed wystąpieniem kryzysu także dlatego, że dzięki posiadanej wiedzy społecznej, jednostka jest w stanie antycypować mogące nastąpić w określonym czasie zdarzenia i jest w stanie przygotować się do radzenia sobie z nimi.

Ponieważ na stadia życia rodziny składają się oczekiwane społecznie zdarzenia, koncepcja Neugarten (1979) pozwala przypuszczać, że również w odniesieniu do tych stadiów, w wyniku społecznego przekazu i doświadczeń z innymi rodzinami, może ukształtować się struktura umysłowa, dzięki której jednostka jest w stanie ocenić, czy etap rozwoju jej rodziny jest punktualny i normatywny. Z kolei przewidywalność stadiów pozwala przygotować się do tych, które nastąpią. Urodzenie dziecka jest zdarzeniem, które wyznacza nie tylko najbliższe stadium, ale wiele następnych etapów rozwojowych rodziny i ważnych zdarzeń w życiu dziecka. Rodziny, które nie potrafią antycypować następstw przyjścia na świat dziecka, wymagają poważnego treningu w celu uzmysłowienia sobie, że wraz z podjęciem decyzji o posiadaniu potomstwa, dokonany został wybór określonej, wieloetapowej drogi rozwojowej, której pomyślna realizacja pociąga za sobą systematyczne poszerzanie własnych kompetencji. Pojawia się przy tym sugestia, że „bycie na czas" z realizacją tak indywidualnych, jak i rodzinnych zadań rozwojowych zwiększa prawdopodobieństwo sprawnego przechodzenia przez kolejne stadia, a brak efektywności w przystosowaniu może wynikać z ich niepunktualnej realizacji.

6) **Jednostki oraz rodziny odbiegają od instytucjonalnych norm rodzinnych, aby przystosować swoje funkcjonowanie do innych instytucjonalnych norm, związanych z kształceniem i pracą zawodową**. Klein i White (1996) wskazują, że normy dotyczące terminowości i sekwencyjności wyznaczane w rodzinie jako instytucji nie występują w izolacji od innych głównych społecznych instytucji, religijnych lub świeckich. Dla części rodzin, instytucje religijne wzmacniają i sankcjonują normy dotyczące życia rodziny, inna część rodzin w ogóle lub częściowo nie respektuje norm o charakterze religijnym. Natomiast dla wszystkich rodzin bez wyjątku norma sekwencyjności wyznaczana jest przez następstwo czasowe odnoszące się do edukacji i kariery zawodowej. Normatywny bieg życia jednostek i rodzin podporządkowany jest zasadzie spójności z normami instytucji kształcących i zawodowych, które nakazują: „kształć się, podejmij pracę", a także wskazują na kolejność określonych działań, np.: „zakończ kształcenie, zanim się ożenisz" lub „zakończ kształcenie, poszukaj pracy i wtedy się ożeń". Interesujące jest to, że, jak dowodzą Klein i White (1996), normy te mają charakter nieformalny i nie ma żadnych sankcji dla osób, które wspomnianej sekwencji nie przestrzegają. Jednak w niektórych przypadkach rodzina bądź jednostki, które nie zsynchronizują wewnętrznych norm rodziny z normami instytucji zewnętrznych, mogą wypaść poza społeczny system nagród i napotkać na trudności adaptacyjne, nie spełniając szerszych oczekiwań tego systemu. Przykładem może być przytaczana wcześniej sytuacja nastolatki rodzącej nieślubne dziecko. Nie dość, że nie przestrzega normy sekwencyjności odnoszącej się do rodziny, to na dodatek wykracza poza terminowość i sekwencyjność w zakresie edukacji.

17.3. PRZEMIANY W ŻYCIU RODZINY NA TLE ROZWOJU JEJ CZŁONKÓW

Najbardziej znanym przykładem opisowej (a nie wyjaśniającej) koncepcji rozwoju rodziny jest teoria Duvall (1957). Wprawdzie zbytnio upraszczająca przebieg życia rodziny i krytykowana, może jednak, według Bee (2004), okazać się przydatna, jeśli przyjmiemy założenie, że w pewnym zakresie odzwierciedla wspólny dla większości ludzi wzór zmian ról. Nawiązując do niej, można także sformułować suge-

stie co do praktycznych działań wiążących się z doświadczaniem przez rodzinę zdarzeń specyficznych dla danego stadium życia rodziny. Uznając, że reprezentacje poznawcze rodzicielstwa i opieki nad dzieckiem mają właściwości regulacyjne w odniesieniu do podejmowanych przez rodziców działań, skoncentrujemy się na wiążących się z nimi aspektach ról rodzicielskich.

Duvall (1957) wymienia osiem stadiów rodziny, przypisując im granice wiekowe i określone zadania do wykonania w każdym z nich:

1) Początek rodziny to stadium trwające około dwóch lat, gdy para małżeńska nie ma jeszcze dzieci. Jest to czas planowania i przygotowywania się do posiadania potomstwa. Gdy kobieta zachodzi w ciążę, małżonkowie mogą skorzystać z programu opieki przedporodowej oferowanej przez Szkoły Rodzenia (Fijałkowski 1997; Kitzinger 1999), w celu zapoznania się z przebiegiem ciąży, trybem życia w tym okresie, a także z fizjologią porodu i trudnościami, na jakie mogą w trakcie niego napotkać, oraz ze sposobami radzenia sobie z nimi. Przyszły ojciec może nabyć wiedzę, a także umiejętności związane z uczestnictwem w porodzie, nauczyć się stosowania masażu, który ma przynieść ulgę rodzącej kobiecie. W toku tych przygotowań kształtuje się poznawcza reprezentacja porodu, oczekiwanego dziecka oraz ról rodzicielskich, zwiększając poczucie kontroli rodziców nad silnie stresującymi doświadczeniami, występującymi zwłaszcza w przypadku pierwszej ciąży (Neugarten 1979) i pierwszego porodu, jak również zmniejszając obawy i lęki związane ze stanem zdrowia mającego narodzić się dziecka. Psychologowie podkreślają w tej sytuacji rolę wsparcia udzielanego kobiecie rodzącej po raz pierwszy, przez bardziej doświadczone kobiety i własną matkę (Turner, Helms 1999).

2) Stadium drugie stanowi rodzina z pierwszym małym dzieckiem. Stadium to trwa około 2,5 roku. W tym czasie rodzice stają przed poważnym wyzwaniem, wchodząc w nową dla nich rolę. Mają liczne problemy z podstawowymi czynnościami opiekuńczymi, a także doświadczają lęków wynikających z braku doświadczenia (Ashburn 1986; Turner, Helms 1999). Kompetencje matek na ogół spostrzegane są jako wyższe niż ojców, dlatego także ojcowie w razie wątpliwości liczą na wiedzę i umiejętności swych żon (Schaffer 2006b; Turner, Helms 1999). Tymczasem kobiety, podobnie jak ich mężowie czują się mało kompetentne (Ashburn 1986) i często z problemami zwracają się do swych matek lub, starając się nie utracić opinii eksperta, udają radzenie sobie z sytuacją (Turner, Helms 1999). Poza zabiegami pielęgnacyjnymi i troską o zdrowie dziecka, zadaniem rodziców jest stymulacja jego rozwoju. Nie wchodząc w szczegóły, można powiedzieć, że, zgodnie z teorią Eriksona (2002), jest to czas budowania pierwszych więzi i ufnych relacji między rodzicami a dzieckiem, a także dążenia do zdobycia przez dziecko pewnej autonomii i samodzielności. Dlatego w tym okresie ważne jest, aby rodzice byli świadomi znaczenia podtrzymywania bliskiego kontaktu, inicjowania go i odpowiadania na potrzeby dziecka, a także akceptowania prób usamodzielniania się i troszczenia się o ich pomyślny przebieg (Dembo 1997).

3) Stadium trzecie, zwane rodziną z dziećmi w wieku przedszkolnym, trwa ponad 3 lata. W tym czasie dziecko podejmuje liczne inicjatywy, czerpie przyjemność z osiągnięć, jego działanie w coraz większym stopniu podlega planowaniu (Erikson 2002). Podobnie jak w poprzednim okresie, zadania rodziców polegają na akceptacji inicjatyw dziecka zmierzających do poznania otoczenia i manipulowania nim oraz na tworzeniu warunków do sprawdzania przez dziecko swej siły sprawczej (Smykowski 2005; Turner, Helms 1999). Ponadto jest to stadium, w którym rodzice, przez wzajemną wymianę ważnych informacji, stymulują rozwój kompetencji komunikacyjnych dzieci (Ashburn i in. 1986), zaspokajają ich potrzebę wiedzy (Bee 2004), odpowiadając na ich pytania, a także dostarczając osobistych wzorców, aranżując kontakty społeczne z rówieśnikami, dbają o ich rozwój społeczny (Smykowski 2005), oraz wspomagają różnicowanie się zachowania właściwego dla płci dziecka (Bee 2004).

4) Stadium czwarte życia rodziny obejmuje okres około siedmiu lat, a dzieci osiągają w tym czasie wiek szkolny. Nastawienie na zdobywanie przez dziecko wiedzy i jego dążenie do poszerzania własnych kompetencji intelektualnych i społecznych, wymagają od rodziców tworzenia warunków do realizacji tych celów, zapewniania akceptacji i wspierania w doprowadzaniu do końca rozpoczętych inicjatyw, utwierdzania w uznaniu dla osiągnięć i czynionych postępów (Dembo 1997; Erikson 2002).

5) Kolejne stadium stanowi trwająca około siedmiu lat rodzina z adolescentami. W tym okresie, gdy dorastający buduje swoją tożsamość i rozpoczyna konstrukcję osobowości od prób podważenia autorytetu rodziców, gdy wchodzi w bliskie relacje z nowymi grupami społecznymi, a opinia rówieśników jest bardziej znacząca niż rodzicielska, niezbędne staje się zrozumienie przez matkę i ojca natury zmian

zachodzących w życiu dziecka, a także utrzymywanie dobrych z nim relacji i utwierdzanie go w przekonaniu, jak wielką stanowi dla nich wartość (Czerwińska-Jasiewicz 2005; Katra 2007). Erikson (2002) kładzie nacisk na zapewnianie akceptacji i zrozumienia, na podtrzymywanie przez rodziców pozytywnej samooceny u dziecka, które, przygotowując się do dorosłego życia, ma do zrealizowania cele i zadania jednego z najtrudniejszych okresów rozwojowych (Lowenthal, Chiriboga 1972). Badacze dobrostanu wykazują, że okres ten należy jednocześnie do najsilniej obniżających samopoczucie psychiczne rodziców, co wiąże się z trudnościami w rozstawaniu się rodziców z podporządkowanym i posłusznym dzieckiem z wcześniejszego okresu rozwojowego (Staudinger, Bluck 2001).

6) Szóste stadium rozwoju rodziny jest okresem, w którym dziecko staje się dorosłe, przygotowuje się do usamodzielnienia się i podejmuje kroki w kierunku rozpoczęcia niezależnego życia. Jego zadaniem rozwojowym jest nawiązanie względnie stałej relacji z partnerem, założenie rodziny i podjęcie pracy zawodowej (Erikson 2002). Rolą rodziców staje się troska o pomyślny przebieg realizacji tych zadań, sprzyjanie im i wspieranie ich, a także służenie pomocą w sytuacjach, gdy młody człowiek tego potrzebuje. Badania pokazują (White, Edwards 1990), że więź rodziców z dorosłym dzieckiem nie ulega zerwaniu, a dobre relacje mogą być podtrzymane, zwłaszcza wtedy, gdy stosunki między rodzicami a dzieckiem nabiorą charakteru partnerskiego.

7) W siódmym stadium życia rodziny rodzice osiągają wiek średni, a ich wszystkie dzieci odchodzą z domu rodzinnego, pozostawiając opustoszałe gniazdo i rodziców, stojących wobec konieczności przystosowania się do strukturalnej zmiany w rodzinie (Wojciechowska 2008). Z punktu widzenia koncepcji Eriksona (2002), dla rodziców nadszedł czas podjęcia zadania generatywności, czyli zatroszczenia się o pozostawienie po sobie trwałego dorobku, wejścia w rolę mentora i przekazywania swych doświadczeń w taki sposób, by zapewnić w miarę optymalny dobrostan następnych pokoleń. Jest to także moment, w którym człowiek dokonuje wyboru między wyłącznym zainteresowaniem własną osobą i koncentracją na osobistych problemach a troską o następne pokolenie. Wybór drogi generatywności ma w przekonaniu Eriksona (2002; McAdams 2001) zapewnić poczucie zadowolenia i szansę bezkonfliktowego wkroczenia w następny okres rozwojowy.

8) Ostatnim okresem rozwoju rodziny w koncepcji Duvall (1957) jest czas starzenia się rodziców. Według Eriksona (2002), rodzice w tym wieku mogą osiągnąć stan integralnego *ego* lub mogą odczuwać rozgoryczenie, rozpacz i lęk przed śmiercią. Badania dowodzą, że pomyślny przebieg okresu starzenia się (określanego w psychologii rozwoju jako późna dorosłość) wiąże się nie tylko z rozwiązaniem wcześniejszych rozwojowo konfliktów, ale z prowadzeniem, w zgodzie z możliwościami, aktywnego stylu życia i utrzymywania zadowalających kontaktów społecznych (Stuart-Hamilton 2006). Jednym z rodzajów aktywności sprzyjających stymulacji intelektualnej oraz zapewniających poczucie przynależności do grupy rówieśniczej jest studiowanie na Uniwersytecie Trzeciego Wieku (Zych 2007). Z kolei w ramach rodziny, ważnym elementem działalności w tym stadium, poza pełnieniem roli rodziców dorosłych dzieci, jest rola dziadków, która wprawdzie może być często odbierana jako obciążająca, ale w efekcie końcowym jest wysoce satysfakcjonująca ze względu na nagradzające relacje z wnukami (Drew, Silverstein 2007). Wyniki badań pokazują, że dziadkowie przejawiają więcej uczuć pozytywnych wobec wnucząt niż przejawiali wobec własnych dzieci, gdy były one małe (Stuart-Hamilton 2006).

Jednak w tym okresie może wystąpić i taka sytuacja, w której rodzic oczekuje wsparcia od swego dorosłego dziecka. Może przy tym wyrażać potrzebę pomocy i troski z jego strony, w różny sposób i w różnym stylu. Podkreśla się, że istnieje tu związek między ukształtowaną wcześniej osobowością a preferowanym stylem funkcjonowania, zapewniającym większą lub mniejszą afirmację życia i większe lub mniejsze absorbowanie swoich dzieci (Bromley 1969). Spośród dzieci troszczących się o swoich starszych rodziców, najczęściej zadania tego podejmuje się córka, która często zajmuje się także matką swego męża (Turner, Helms 1999).

Przebieg zmian w rodzinie, jak wynika z przytoczonego przeglądu, ściśle splata się ze zmianami rozwojowymi jej członków, a ta wzajemna zależność jest w dużym stopniu przewidywalna. Oznacza to, że jednostki znające następstwo zdarzeń w rodzinie i w rozwoju indywidualnym, mogą dokonać wyboru swej drogi życiowej, uwzględniając typowy rytm, dający większą szansę na przystosowanie, albo mogą podjąć decyzję o przebiegu życia wbrew powszechnym zasadom, licząc się z możliwością wystąpienia pewnych trudności adaptacyjnych. Z kolei osobom lub rodzinom, którym losowo przyszło realizować nietypowy wzorzec rozwoju, łatwiej jest zrozumieć przyczyny powstałych trudności i radzić sobie z nimi przez powrót do klasycznej ścieżki rozwoju.

17.4. NATURA ZMIAN W RODZINIE W CIĄGU ŻYCIA

Współczesna rodzina ulega istotnym przeobrażeniom. Obserwuje się coraz mniejszą rolę jej prawnego wymiaru, wzrasta liczba związków kohabitacyjnych, niesankcjonowanych aktem ślubu, a także narasta liczba kobiet samotnie wychowujących dzieci (Renzetti, Curran 2005). Zmiany odnoszą się również do trwałości rodziny, co przejawia się w systematycznie rosnącym odsetku rozwiedzionych małżeństw (Adamski 2002; Kowalska 2000). Jednocześnie rośnie liczba problemów związanych z coraz częstszą rekonstrukcją rodzin i wychowywaniem dzieci przez przybranych rodziców (Kwak 2000). Ewoluuje także treść ról rodzicielskich, zwłaszcza kobiet/matek. Rola matki nie ogranicza się wyłącznie do tradycyjnie definiowanej opieki nad dziećmi oraz pełnienia roli gospodyni domowej. Kobiety, podejmując aktywność zawodową poza domem, włączają się w realizację celów ekonomicznych, czyli uczestniczą wraz z mężczyznami w zapewnianiu materialnej pozycji rodziny (Adamski 2002; Strykowska 1992). W tym nowym kontekście następuje także poszerzenie się zakresu roli mężczyzn/ojców, którzy coraz intensywniej włączają się w obowiązki domowe i opiekę nad dziećmi (Adamski 2002; Schaffer 2006b). Ponadto, w ramach rodziny można zaobserwować proces zacieśniania się więzi między rodzicami a dziećmi oraz wydłużania się czasu zależności materialnej i emocjonalnej dzieci od rodziców na skutek odraczania decyzji o podjęciu samodzielnego życia i zawarcia małżeństwa (Adamski 2002; Turner, Helms 1999). Zarazem obecna jest tendencja do skracania czasu socjalizacji dzieci (Harwas-Napierała 2003), co można wiązać z dążeniami rodziców do wspierania samodzielności potomstwa i szczególnej koncentracji na zapewnieniu mu przygotowania do odrębnego i niezależnego życia (Adamski 2002). Inny trend cechujący współczesną rodzinę polega na zmniejszaniu się integracji wspólnoty rodzinnej z bliższymi i dalszymi krewnymi, ze względu na intensywne uczestnictwo w pozarodzinnych grupach społecznych – zawodowych, towarzyskich, hobbystycznych, znacząco ograniczające ilość czasu przeznaczanego rodzinie (Adamski 2002; Harwas-Napierała 2003).

Współczesna rodzina staje także wobec nowych wyzwań, wynikających m.in. z coraz bardziej otwartego artykułowania potrzeby posiadania i wychowywania potomstwa przez osoby o orientacji homoseksualnej (Turner, Helms 1999). Z kolei nasilające się zjawisko bezpłodności młodych par sprawia, że coraz częściej w społeczeństwie obecna jest dyskusja na temat zapłodnienia *in vitro*, a do stałych problemów związanych z dysfunkcjonalnością rodzin spowodowaną alkoholizmem dołącza kwestia rodzin, w których występuje narkomania. Część zjawisk w życiu rodzinnym jest w dużym stopniu zbadana i udało się przygotować programy pomocowe (np. programy dla dzieci w sytuacji śmierci rodzica, w sytuacji rozwodu, przemocy i krzywdzenia, programy terapii rodzin, w tym również dla rodzin z problemem alkoholizmu), jednak liczne z nich (np. odnoszące się do rodzin z dorosłymi dziećmi, do rodzin starzejących się rodziców), czekają na opracowanie.

17.5. PODSUMOWANIE

1) Rodzina bywa różnie definiowana, ale zawsze traktowana jest jako grupa społeczna, której członkowie pozostają w ścisłych relacjach ze sobą oraz z szerszym otoczeniem społecznym.
2) Teorie rodziny nie zawsze spełniają oczekiwania badaczy, ale są wśród nich takie, które pozwalają na wyjaśnienie określonych zjawisk związanych z rozwojem i adaptacją do społeczeństwa.
3) Rozwój grupy rodzinnej jest ściśle związany z rozwojem jej członków.
4) Rodzina współczesna podlega zmianom pod wpływem przemian społecznych.
5) Wiedza na temat rozwoju rodziny i jej członków, systemu wartości i norm, właściwości i specyfiki klimatu rodzinnego, koncepcji wychowania i wynikających z niej działań wobec potomstwa, pozwala na zrozumienie uwarunkowań i przyczyn pomyślnej lub niepomyślnej adaptacji do realizacji zadań życiowych.
6) Rodzina doświadczająca trudności może liczyć na udział w specjalnych programach pomocowych.

SŁOWA KLUCZOWE

Wewnętrzny Model Roboczy Opieki – reprezentacja poznawcza rodzicielskich przekonań i praktyk dotyczących zapewnienia potomstwu przetrwania do czasu osiągnięcia przez nie dorosłości.

norma sekwencyjności zdarzeń – oczekiwanie społeczne dotyczące kolejności realizacji zadań rozwojowych lub porządku występowania określonych zdarzeń w toku rozwoju rodziny i jej członków.

norma terminowości zdarzeń – oczekiwanie społeczne dotyczące terminu realizacji określonego zadania rozwojowego lub wystąpienia danego zdarzenia w toku rozwoju rodziny i jej członków.

rodzina – mała grupa społeczna, w której między spokrewnionymi lub spowinowaconymi jednostkami zachodzą bliskie relacje, dzięki którym możliwe staje się zaspokojenie większości potrzeb indywidualnych i społecznych.

stadium rodziny – w ujęciu rozwojowych teorii rodziny, przedział czasowy, w którym struktura i interakcje między rolami rodzinnymi są jakościowo różne od tych w innych okresach życia rodziny.

teoria punktualności społecznej – koncepcja wyjaśniająca znaczenie punktualnego, czyli zgodnego z występującymi w danej kulturze oczekiwaniami dotyczącymi terminu podejmowania ról społecznych lub uczestnictwa w zdarzeniach, dla pomyślnego rozwoju i dobrostanu.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wymień cechy charakteryzujące współczesną rodzinę.
2) Wyjaśnij, z jakich powodów krytykowana jest koncepcja rozwoju rodziny Duvall.
3) Zastanów się nad konsekwencjami nieprzestrzegania norm terminowości i sekwencyjności zdarzeń w rodzinie.
4) Omów, jakie zjawiska wyjaśnia koncepcja Wewnętrznych Modeli Roboczych Opieki.
5) Zastanów się nad różnicami i podobieństwem oczekiwań społecznych wobec roli ojca i matki.

LITERATURA ZALECANA

Brzezińska A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2002). *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej*. Poznań: WN PWN.

Milewska E., Szymanowska A. (red.) (2000). *Rodzice i dzieci: psychologiczny obraz sytuacji problemowych*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

18 WSPIERANIE MŁODZIEŻY W ZAKRESIE SAMOPOZNANIA, PLANOWANIA WŁASNEGO ŻYCIA ORAZ PODEJMOWANIA DECYZJI DOTYCZĄCYCH WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI

Maria Czerwińska-Jasiewicz

Rozdział ten jest poświęcony jednemu z najbardziej istotnych problemów okresu dorastania, jakim jest planowanie własnej drogi życiowej i podejmowanie decyzji dotyczących własnej przyszłości przez młodzież w okresie dorastania. To zagadnienie jest ściśle związane z takimi ważnymi procesami jak poszukiwanie przez młodzież własnego miejsca w społeczeństwie oraz z procesem „wrastania w społeczeństwo ludzi dorosłych". Jest on także istotnie związany z głównymi zadaniami rozwojowymi okresu dorastania, jakimi są samopoznanie i samookreślenie. Przedstawione zostaną tu również propozycje oddziaływań psychologicznych w stosunku do młodzieży, których celem jest pomoc w procesie planowania przez nią własnej przyszłości oraz w procesie podejmowania decyzji dotyczących własnej przyszłości (edukacyjnych, zawodowych, osobistych).

18.1. SAMOPOZNANIE I SAMOOKREŚLENIE JAKO GŁÓWNE ZADANIA ROZWOJOWE OKRESU DORASTANIA

Na znaczenie samopoznania i samookreślenia w okresie dorastania jako głównych zadań rozwojowych tego okresu wskazywało wielu autorów, w tym Erikson (1997) i Piaget (Inhelder, Piaget 1970). Obaj ci wielcy badacze podkreślali znaczenie samopoznania i samookreślenia w okresie dorastania, zarówno dla procesu określenia przez młodzież swojej tożsamości, jak również dla procesu poszukiwania swojego indywidualnego miejsca w społeczeństwie (Erikson 1997) oraz dla procesu określania swojej przyszłości i tworzenia projektu swojego życia (Inhelder, Piaget 1970). Inni badacze wskazywali także na znaczenie rozwoju orientacji przyszłościowej, zarówno dla określenia siebie – nie tylko aktualnie, ale także w przyszłości, jak i dla poszukiwania swojego miejsca w społeczeństwie i projektowania swojego życia (Nuttin 1980; Nurmi 1991; Trempała, Malmberg 1996; Trempała 2002a). Samopoznanie i samookreślenie mają istotne znaczenie w procesie „wrastania młodzieży w społeczeństwo dorosłych" i określania przez nią swojej przyszłości (Inhelder, Piaget 1970), jak również dla tworzenia przez młodzież koncepcji własnego życia, czyli określania swoich celów i planów życiowych, wyboru określonego stylu życia oraz podejmowania decyzji życiowych (Czerwińska-Jasiewicz 2005). Wszystkie wymienione zagadnienia przedstawione zostaną w kolejnych częściach tego podrozdziału.

18.1.1. Samopoznanie w procesie kształtowania się tożsamości młodzieży

Zgodnie z dominującymi określeniami, poczucie własnej tożsamości to: „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni, w różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych rolach oraz świadomość własnej odrębności, indywidualności i niepowtarzalności" (Jarymowicz, Szustrowa 1980, s. 441, 442). Określanie własnej tożsamości to typowy proces poznawczy. Podstawę poczucia własnej tożsamości tworzą bowiem informacje na temat własnej osoby, nabyte pod wpływem własnych doświad-

czeń życiowych. Różni autorzy, niezależnie od siebie, uważają (por. Inhelder, Piaget 1970; Erikson 1997), że w okresie dorastania kształtuje się przede wszystkim „samoświadomość" człowieka. Jest to okres określania własnej tożsamości oraz kształtowania się autonomii. W okresie tym dominują działania, które wyznaczają kierunek dalszego życia człowieka, takie jak określanie celów i planów życiowych oraz podejmowanie decyzji życiowych (np. edukacyjnych czy zawodowych).

Młodzież w tym okresie poszukuje odpowiedzi na dwa ważne dla siebie pytania: „Kim jestem?" oraz „Kim mogę być?". Samopoznanie i samookreślenie są więc głównymi zadaniami rozwojowymi okresu dorastania (Inhelder, Piaget 1970; Zazzo 1972; Erikson 1997). Samopoznaniu i samookreśleniu w okresie dorastania sprzyja intensywny rozwój samowiedzy młodzieży. Staje się on możliwy dzięki rozwojowi myślenia (operacji formalnych), doskonaleniu się samoświadomości oraz silnej w tym okresie potrzebie samopoznania. Należy także podkreślić, że w okresie dorastania głównym źródłem wiedzy o sobie są przede wszystkim własne sądy, a nie jedynie opinie innych ludzi. Poglądy innych ludzi przestają już mieć dominujące znaczenie. Głównymi źródłami samowiedzy zaczynają być oceny wyników własnych działań oraz procesy porównywania interpersonalnego (Kozielecki 1981). W okresie dorastania samowiedza ma szczególnie istotny wpływ na życie człowieka, sprzyja temu przede wszystkim skłonność młodzieży do autorefleksji i autoanalizy. Młodzież przejawia w tym okresie wyjątkową skłonność do oceniania własnej osoby i do analizowania własnego postępowania (Inhelder, Piaget 1970; Zazzo 1972; Erikson 1997; Obuchowska 2000). Samowiedza pełni funkcję poznawczą, umożliwia młodzieży lepsze poznanie własnej osoby. Samopoznanie, jak już wcześniej podkreśliłam, stanowi podstawę do określenia przez młodzież własnej tożsamości (Jarymowicz, Szustrowa 1980; Erikson 1997).

18.1.2. „Wrastanie" w społeczeństwo dorosłych a określanie siebie i swojej przyszłości przez młodzież

Termin „wrastanie" w społeczeństwo dorosłych został wprowadzony przez Piageta (Inhelder, Piaget 1970) i oznacza, że dorastający zaczyna się uważać za osobę równą dorosłym i zaczyna poszukiwać swojego miejsca w społeczeństwie ludzi dorosłych (por. Erikson 1997). Piaget uważał, że „wrastanie" w społeczeństwo dorosłych stanowi podstawowe kryterium dorastania. Dzięki rozwojowi myślenia oraz rozwojowi przyszłościowej perspektywy czasowej w okresie dorastania, dorastający człowiek zaczyna intensywnie myśleć o swojej przyszłości. Zaczyna zastanawiać się nad „programem" swojego życia (Inhelder, Piaget 1970). W procesie „wrastania" młodzieży w społeczeństwo ludzi dorosłych istotne są dwa aspekty (tamże):

1) oprócz uczuć do ludzi, pojawiają się uczucia związane z ideałami;
2) „program" życia dorastającego człowieka opiera się na określonej skali wartości, na której umieszcza on pewne ideały i cele ponad innymi.

Staje się to możliwe dzięki rozwojowi osobowości i określaniu swojej tożsamości, m.in. na płaszczyźnie ideologicznej (por. Erikson 1997).

Opracowywanie przez młodzież swojego „programu" życia jest ściśle związane z procesem samopoznania i samookreślenia na różnych płaszczyznach, co jest podstawowym warunkiem ułożenia takiego „programu" w sposób bardziej lub mniej konkretny. Z „programem" tym wiążą się bowiem określone cele i plany życiowe, a także przewidywane role społeczne, w które młody człowiek zamierza stopniowo wchodzić. Samopoznanie, samookreślenie oraz tworzenie „programu" swojego życia to kolejne procesy, bez których nie byłoby możliwe stopniowe „wrastanie" młodzieży w społeczeństwo dorosłych (Inhelder, Piaget 1970) oraz znalezienie własnego indywidualnego miejsca w społeczeństwie (Erikson 1997). Zdaniem Eriksona (1997), znalezienie tego miejsca pomaga młodemu człowiekowi pokonać kryzys tożsamości okresu dorastania i stać się człowiekiem dorosłym (o roli nowych zjawisk kultury popularnej w poszukiwaniu przez młodzież swego miejsca w świecie zob. Blok rozszerzający 18.1).

18.1.3. Rozwój orientacji przyszłościowej młodzieży a samopoznanie

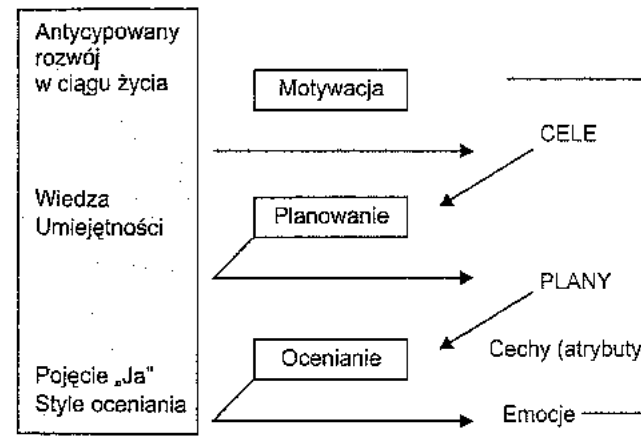
Poszukiwanie swojego miejsca w społeczeństwie oraz tworzenie „programu" własnego życia nie byłoby możliwe bez rozwoju przyszłościowej perspektywy czasowej w okresie dorastania. Możliwość perspektywicznego spostrzegania własnej osoby zależy od rozwoju poznawczego człowieka, przede wszystkim od rozwoju myślenią. Dopiero rozwój myślenia formalnego umożliwia człowiekowi antycypowanie przyszłości i myślenie w kategoriach przyszłych stanów rzeczy (Inhelder, Piaget 1970; Zaleski 1991). Dzięki temu w okresie dorastania intensywnie rozwija się umiejętność antycypowania własnej przyszło-

ści (Tyszkowa 1980). W wieku 14–16 lat młodzież osiąga już zdolność do prognozowania przyszłości i do jej realistycznej oceny. Realizm oznacza przewidywanie zdarzeń możliwych do osiągnięcia, formułowanie celów i planów życiowych (różniących się od fantazji czy marzeń; por. Zaleski 1991).

Myśleniu perspektywicznemu w okresie dorastania towarzyszy i stymuluje je konieczność podjęcia ważnych decyzji życiowych, np. dotyczących kształcenia, wyboru zawodu, partnera itp. (Czerwińska-Jasiewicz 1997). Według Eriksona (1997), rozwój perspektywy czasowej stanowi jeden z głównych czynników kształtowania się tożsamości człowieka. Bez umiejętności spostrzegania swojej osoby w czasie i integracji między Ja przeszłym, teraźniejszym i przyszłym określenie swojej tożsamości jest bardzo utrudnione. Podobnie uważa Nuttin (1980). Według niego, rozwój perspektywy czasowej jest warunkiem osiągnięcia dojrzałości przez osobowość człowieka. Niedostateczny rozwój perspektywy czasowej, zwłaszcza przyszłościowej, wiąże się, zdaniem Nuttina, z brakiem umiejętności formułowania celów i planów życiowych. Wyniki dotychczasowych badań wskazują jednak na fakt, że na ogół perspektywa czasowa jest już znacznie rozwinięta w okresie dorastania (por. Nuttin 1980; Nurmi 1991; Trempała, Malmberg 1996, 1998; Czerwińska-Jasiewicz 2001a, b, 2005; Liberska 2004b).

W pracach naukowych dotyczących perspektywy czasowej człowieka funkcjonują dwa podstawowe pojęcia: pojęcie „przyszłościowej perspektywy czasowej" (PPC) i pojęcie „orientacji przyszłościowej" (Nuttin 1980). **Przyszłościowa perspektywa czasowa** (PPC) jest to zdolność człowieka do przenoszenia się w myślach w przyszłość, na różne odległości, oraz do konstruowanie w myślach przyszłych stanów rzeczy. Jest to subiektywna reprezentacja poznawcza ilości przyszłego czasu wypełnionego zdarzeniami (por. Nuttin 1980; Zaleski 1991). **Orientacja przyszłościowa** rozumiana jest natomiast jako tendencja człowieka do kierowania swojej świadomości ku przyszłości i świadome tworzenie poznawczej reprezentacji antycypowanych przyszłych stanów rzeczy (por. Nurmi 1991; Zaleski 1991). Nurmi (1991) analizuje orientację przyszłościową w kategoriach trzech procesów: motywacji, planowania oraz oceniania. Przedstawia on orientację przyszłościową jako trzystadialny proces związany z przyszłością i rozwojem własnego Ja (Nurmi 1991; zob. ryc. 18.1):

1) Najpierw ludzie ustalają swoje cele.
2) Następnie planują określone działania, aby zrealizować cele.
3) W końcu dokonują oceny perspektyw osiągnięcia wytyczonych celów.



Rycina 18.1. Orientacja przyszłościowa młodzieży w kategoriach trzech procesów (motywacji, planowania, oceniania) (na podst.: Nurmi 1991).

Podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej człowieka są cele i plany życiowe. Można je uznać za wskaźniki rozwoju orientacji przyszłościowej człowieka. Umiejętność stawiania celów życiowych i tworzenia planów życiowych świadczy więc o rozwoju orientacji przyszłościowej człowieka. Badania wskazują na to, że zarówno w procesie formułowania celów życiowych, jak i przewidywania przyszłych zdarzeń, duże znaczenie mają schematy indywidualnego doświadczenia (Nurmi 1991; Trempała, Malmberg 1996; Trempała 2002a). Indywidualne doświadczenie oparte jest na dwóch systemach wiedzy: wiedzy społecznej oraz wiedzy o sobie (Trempała, Malmberg 1996). Oba te systemy są podstawą oczekiwań człowieka co do przyszłości. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę zwłaszcza na wiedzę o sobie. Trempała i Malmberg (1996, 1998) podkreślają, że szczególne znaczenie, jeśli chodzi o rolę samowiedzy w formułowaniu oczekiwań co do przyszłości, ma samoocena oraz poczucie kontroli własnego działania. W tym miejscu należy nawiązać do problemu znaczenia samopoznania w procesie rozwoju orientacji przyszłościowej. Opiera się on przede wszystkim na rozwoju samowiedzy oraz wiedzy społecznej. Rozwój samowiedzy jest podstawowym warunkiem tworzenia przez człowieka oczekiwań co do przyszłości oraz formułowania celów i planów życiowych. Wszystko to dzieje się, oczywiście, w określonym kontekście socjokulturowym (Trempała, Malmberg 1996, 1998, 2002). Samopoznanie oraz poznanie rzeczywistości społecznej to podstawowe kryteria rozwoju orientacji przyszłościowej człowieka (por. Nurmi 1991; Trempała, Malmberg 1998, 2002).

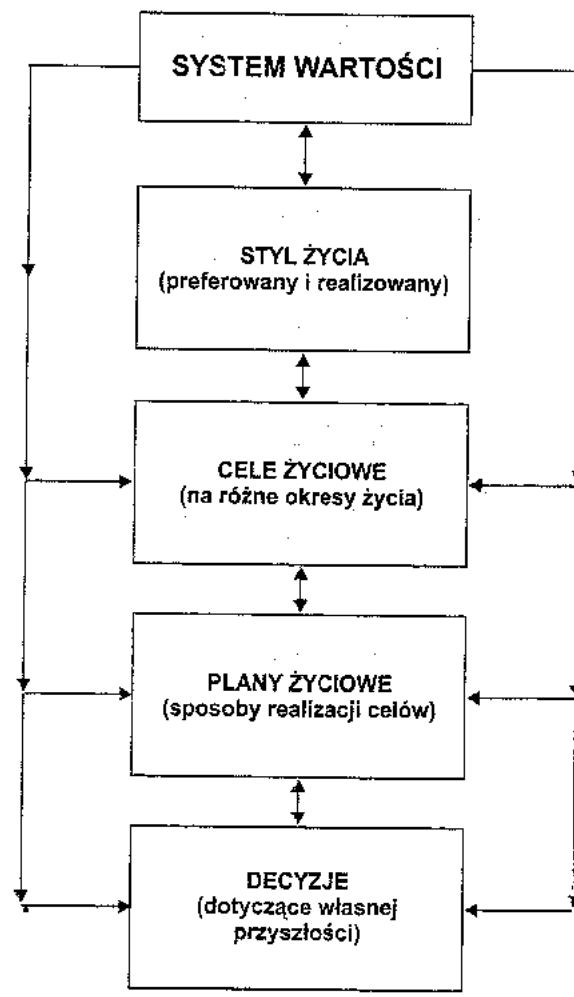
18.1.4. Tworzenie koncepcji dotyczącej własnego życia oraz jego projektu

Wspomniano już wcześniej, że na problem tworzenia „programu" czy też projektu własnego życia jako specyficznego fenomenu okresu dorastania, związanego z tzw. wrastaniem młodzieży w społeczeństwo dorosłych, wskazywał już Piaget (Inhelder, Piaget 1970) w ramach swojej teorii dotyczącej rozwoju myślenia młodzieży. Równocześnie jednak należy podkreślić, że zarówno teoretycy, jak i badacze okresu dorastania nie analizowali tego fenomenu w sposób całościowy, nie próbowali bowiem opisać, czym jest ten „program" lub też projekt życiowy młodzieży i jaką pełni on funkcję w okresie dorastania. W literaturze oraz w programach badawczych trudno więc znaleźć całościowe ujęcie problemu określania przez młodzież koncepcji dotyczącej własnego życia. Czym jest ta koncepcja, czego konkretnie dotyczy? W literaturze brak było odpowiedzi na te pytania, choć można znaleźć w niej wiele programów badawczych dotyczących celów i planów życiowych oraz oczekiwań młodzieży co do przyszłości (Nuttin 1980; Nurmi 1991; Zaleski 1991; Trempała, Malmberg 1996; Czerwińska-Jasiewicz 2005).

Teoretyczną i empiryczną próbę sformułowania propozycji dotyczącej tworzonej przez młodzież koncepcji własnego życia podjęła Czerwińska-Jasiewicz (2005). Należy podkreślić, że propozycja ta oparta została przede wszystkim na teorii Piageta (Inhelder, Piaget 1970) dotyczącej rozwoju myślenia i rozwoju społecznego w okresie dorastania oraz na teoriach dotyczących rozwoju przyszłościowej perspektywy czasowej i orientacji przyszłościowej w okresie dorastania (Nuttin 1980; Nurmi 1991; Zaleski 1991; Trempała, Malmberg 1996, 1998).

Główną inspiracją tej propozycji była koncepcja Piageta (1970) dotycząca „wrastania" młodzieży w społeczeństwo ludzi dorosłych oraz tworzenia przez młodzież w okresie dorastania „programu" własnego życia, a także teza, że „program" życia młodzieży opiera się na określonej skali wartości, na której umieszcza ona pewne cele i ideały ponad innymi. „Program" życiowy młodzieży odzwierciedla więc, zdaniem Piageta, hierarchię wartości młodzieży. Określenie „koncepcja młodzieży dotycząca własnego życia" należy rozumieć jako konceptualizacje dotyczące własnego życia dokonywane przez młodych ludzi, oparte na ich systemach hierarchii wartości (por. Czerwińska-Jasiewicz 2005). Tworzenie koncepcji dotyczącej własnego życia związane jest ściśle z procesem idealizacji (Macnamara 1990, za: Niemczyński 2000). Proces idealizacji polega na umysłowym dotarciu i próbie interpretacji określonego ideału. Szczególnie trudno dostępne są dla naszego umysłu tzw. ideały nieklarowne (np. piękna, dobra, prawdy). Według Macnamary (tamże), dotarcie do ideałów i ich interpretację umożliwia naszemu umysłowi zdolność do konceptualizacji. W przypadku koncepcji dotyczącej własnego życia, takim specyficznym ideałem jest własna przyszłość. Jej wyobrażenie związane jest ściśle z cenionymi przez człowieka wartościami. Koncepcja dotycząca własnego życia opiera się więc na najważniejszych dla człowieka wartościach. Tworzenie tej koncepcji odbywa się w umyśle człowieka, dotyczy bowiem stanów przyszłych, antycypowanych przez człowieka.

Na podstawie analizy dostępnej literatury i badań można stwierdzić, że w tworzonej przez młodzież ogólnej koncepcji dotyczącej własnego życia dają się wyodrębnić następujące główne elementy (Czerwińska-Jasiewicz 2005): system wartości, styl życia, cele życiowe, plany życiowe oraz decyzje dotyczące przyszłości (zob. ryc. 18.2).



Rycina 18.2. Propozycja modelu badań na temat tworzonych przez młodzież koncepcji dotyczących własnego życia (na podst.: Czerwińska-Jasiewicz 2005, s. 77).

1) **System wartości**. Jest on podstawą i głównym kryterium tworzenia własnej koncepcji życia (por. Inhelder, Piaget 1970; Czerwińska-Jasiewicz 2005).
2) **Styl życia**. Jest on rozumiany jako preferowany i realizowany sposób życia, czyli model życia. Głównym kryterium wyboru stylu życia są cenione wartości (Mądrzycki 1996; Czerwińska-Jasiewicz 2005).
3) **Cele oraz plany życiowe**. Głównym kryterium tworzenia celów i planów życiowych są cenione wartości (Nuttin 1980; Nurmi 1991; Mądrzycki 1996; Czerwińska-Jasiewicz 2005).
4) **Decyzje dotyczące własnej przyszłości**. One również oparte są na cenionych przez człowieka wartościach (Kozielecki 1976, 1992).

Wymienione tu elementy są ze sobą powiązane. Na koncepcję tę rzutuje przede wszystkim preferowany styl życia (model życia). Ma on ścisły związek z celami i planami życiowymi oraz decyzjami życiowymi. Możliwość jego realizacji zależy bowiem od realizacji celów, planów życiowych oraz podjętych decyzji dotyczących własnej przyszłości (Czerwińska-Jasiewicz 2005).

18.2. PLANOWANIE WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI PRZEZ MŁODZIEŻ W OKRESIE DORASTANIA

Aby lepiej zrozumieć podstawy planowania własnej przyszłości przez młodzież oraz główne elementy, których to planowanie dotyczy, można wyróżnić – zgodnie ze wspomnianą już propozycją (Czerwińska-Jasiewicz 2005) – następujące etapy określania koncepcji dotyczącej własnego życia:

Wybór preferowanego stylu życia. Myśląc o własnej przyszłości, zastanawiamy się bowiem przede wszystkim nad tym, w jaki sposób chcielibyśmy żyć, a więc nad tym, jaki model życia najbardziej nam odpowiada (np. rodzinny, materialistyczny, prestiżowy; Matusewicz 1975).

1) **Stawianie celów życiowych**. Ten preferowany przez nas model życia wyznacza cele życiowe, które należy zrealizować, aby móc żyć zgodnie z tym modelem.
2) **Formułowanie planów życiowych**. Z celami życiowymi wiążą się z kolei konkretne plany, które trzeba sformułować i zrealizować, aby osiągnąć postawione cele.
3) **Podejmowanie decyzji życiowych**. Z planami wiążą się konkretne decyzje życiowe, bez podjęcia których realizacja planów byłaby niemożliwa.

Wymienione elementy koncepcji własnego życia są ze sobą ściśle powiązane. Charakteryzują się one także różnym poziomem ogólności. Najbardziej ogólny charakter ma preferowany styl życia. Jest on także najbardziej złożony. Cele życiowe, a zwłaszcza plany i decyzje życiowe, cechuje znacznie większa konkretność, chociaż poziom konkretności celów i planów może być bardzo zróżnicowany, w zależności od cech indywidualnych człowieka, kontekstu społecznego lub też zasięgu czasowego celów i planów (czasu ich realizacji).

W dalszej części rozdziału, spośród wymienionych już elementów tworzonych przez młodzież koncepcji dotyczących własnego życia, krótko omówione zostaną trzy – te, które wiążą się ściśle z planowaniem własnej przyszłości: style życia, cele życiowe oraz plany życiowe młodzieży. Decyzje życiowe młodzieży przedstawione zostaną oddzielnie, ponieważ, w porównaniu z pozostałymi elementami koncepcji własnego życia, mają one odmienny, specyficzny charakter.

18.2.1. Style życia preferowane przez młodzież

Pojęcie „stylu życia" definiowane jest różnie w różnych naukach: filozofii, socjologii, psychologii, antropologii kulturowej. Psychologów interesują tzw. indywidualne style życia. Indywidualny styl życia posiada specyficzne właściwości (Siciński 1976; Jawłowska 1976; Mądrzycki 1996): (a) przejawia on się w zachowaniach ważnych dla człowieka (takich jak np. praca, hobby, kontakty towarzyskie); (b) składają się nań nie tylko zachowania, ale również ich motywacje (np. potrzeby, wartości, cele, pogląd na świat); (c) widoczny jest on także w stosunku człowieka do świata rzeczy (np. mebli, ubrań).

Najbardziej użyteczną z punktu widzenia prezentowanych rozważań definicję „stylu życia" sformułował w polskiej literaturze psychologicznej Mądrzycki (1996). Według tego autora, styl życia to: „względnie stała proporcja i organizacja codziennych czynności zorientowanych na teraźniejszość i ukierunkowanych na przyszłość, wraz z ich motywacyjnym uwarunkowaniem oraz stosunkiem do świata rzeczy" (s. 167). Uważa on, że człowiek dopiero wtedy kształtuje swój indywidualny styl życia, gdy w sposób świadomy organizuje swoje

otoczenie życiowe. Związane jest to ściśle, jego zdaniem, z realizacją planów życiowych.

Zdaniem Jawłowskiej (1976), człowiek, preferując określony styl życia (pewien model, sposób życia), dokonuje różnych ważnych wyborów życiowych (celów życiowych, sposobów realizacji planów itd.), żeby móc realizować ten styl życia. Jawłowska (tamże) uważa, że styl życia człowieka przejawia się w następujących sferach:

1) w sferze światopoglądu, celów i dążeń życiowych oraz potrzeb i aspiracji;
2) w sferze zachowań i czynności;
3) w sferze przedmiotów, które człowiek tworzy, wybiera i przejmuje, uznając je za swoje najbliższe środowisko życiowe.

Ważną klasyfikację stylów życia zaproponował Matusewicz (1975). Za kryterium tej klasyfikacji przyjął wartości moralne. Uważał on, że wartości cenione przez człowieka przejawiają się w jego indywidualnym stylu życia oraz że każdemu stylowi życia odpowiada określona wartość centralna. Wyróżnił on 20 stylów życia, według kryterium centralnych wartości, które im towarzyszą (np. styl życia rodzinny – wartość: rodzina; styl życia materialistyczny – wartości materialistyczne).

Badań na temat stylów życia – zarówno polskich, jak i zagranicznych – jest niewiele. Na gruncie polskim najbardziej znane są opracowania Sicińskiego (1976) oraz badania Matusewicza (1975), Hejnickiej-Bezwińskiej (1991) oraz Czerwińskiej-Jasiewicz (2005). Najciekawsze i godne uwagi badania zagraniczne to badania Pulkkinen (1990, za: Mądrzycki 1995). W okresie dorastania po raz pierwszy mamy do czynienia ze świadomym kształtowaniem przez młodzież indywidualnego stylu życia, zarówno aktualnego (realizowanego), jak i przyszłego (preferowanego).

18.2.2. Cele i plany życiowe młodzieży

Cele i plany życiowe stanowią istotne wskaźniki orientacji przyszłościowej człowieka (Czerwińska-Jasiewicz 2005). Według Nuttina (1980), **cel** jest zmianą w otoczeniu człowieka, do której zmierza on przez działanie; jest wyrazem poznawczego przepracowania potrzeb człowieka. Zdaniem Zaleskiego (1991), cel to poznawczo reprezentowany, możliwy do osiągnięcia, posiadający wartość i siłę regulacyjną, przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży przez działanie. Cel jest więc konstruktem poznawczym. Odnosi się do czasu przyszłego, stanowi bowiem aktualnie nieistniejący, przyszły stan, antycypowany w umyśle człowieka.

Spośród różnych definicji planu ważną jest definicja Millera, Galantera i Pribrama (1980). **Plan** jest rozumiany przez nich jako proces, który umożliwia kontrolowanie wykonywanych czynności i zadań. Łączy on, według nich, obraz z działaniem. Według Mądrzyckiego (1996), plan życiowy to ważny cel główny, powiązany z wieloma celami pomocniczymi (instrumentalnymi) oraz głównymi zasadami operacjonalizacji tych celów. Pojęcie planu życiowego nie jest tożsame z pojęciem celu życiowego. Cel określa tylko to, do czego człowiek dąży, natomiast plan wyznacza drogi dojścia do celu (Mądrzycki 1996).

Plany oraz cele różnią się od marzeń tym, że cechuje je realizm (Zaleski 1991; Mądrzycki 1996). Plany życiowe można scharakteryzować następująco:

1) dotyczą spraw bardzo ważnych dla podmiotu;
2) są realizowane przez dłuższy czas;
3) obejmują dużą część codziennej aktywności człowieka;
4) oddają jego potrzeby, wartości i pogląd na świat.

Cele i plany życiowe posiadają specyficzne cechy, takie jak: konkretność, ważność, trudność, realistyczność, rozpiętość czasowa. Szczególną uwagę należy zwrócić na rozpiętość czasową celów i planów życiowych. Mogą istnieć bowiem cele i plany krótkoterminowe (miesiąc, pół roku, rok), długoterminowe (kilka lat i więcej) oraz na całe życie. W zależności od zasięgu czasowego, różna jest treść celów i planów (por. Nuttin, 1980; Nurmi 1991; Liberska 2004; Czerwińska-Jasiewicz 2005) oraz inaczej przebiega proces ich tworzenia i realizacji.

18.3. DECYZJE MŁODZIEŻY DOTYCZĄCE WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI

18.3.1. Główne rodzaje decyzji życiowych młodzieży

Decyzje młodych ludzi dotyczące własnej przyszłości są jednymi z głównych elementów ich koncepcji własnego życia. Bez podejmowania decyzji życiowych (dotyczących edukacji, przyszłego zawodu, partnera życiowego itd.) niemożliwa byłaby realizacja celów i planów życiowych. Znaczenie podejmowania samodzielnych decyzji w okresie dorastania jest bardzo duże, na co wskazywał m.in. Erikson

(1997) w swojej teorii rozwoju psychospołecznego. Podkreślał on konieczność podjęcia przez młodzież w tym okresie dwóch istotnych decyzji, dotyczących: wyboru zawodu i wyboru partnera seksualnego. Według niego, waga tych decyzji jest duża, ponieważ określają one dalszą drogę życiową młodego człowieka. Powinny więc to być decyzje osobiste i podjęte na własny rachunek. W określeniu charakteru i rodzaju tych decyzji bardzo pomocna jest psychologiczna teoria decyzji.

Jak w literaturze rozumiane jest pojęcie decyzji? **Decyzja** polega na wyborze jednego działania spośród możliwych do wyboru (Bross 1965; Kozielecki 1976). Jest to wybór między przynajmniej dwiema ewentualnościami.

Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości obejmują przede wszystkim: (a) decyzje edukacyjne; (b) decyzje zawodowe; (c) decyzje dotyczące życia osobistego (wyboru partnera życiowego, założenia rodziny itd.). W naszych rozważaniach skupimy się tylko na dwóch rodzajach decyzji młodzieży: edukacyjnych i zawodowych – po pierwsze, ze względu na konieczność ich podjęcia przez młodzież w okresie dorastania, a po drugie, ze względu na możliwość organizowania różnych form pomocy dla znacznej części młodzieży przez psychologów, w ramach ich pracy w różnych instytucjach (np. w szkołach czy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych). Decyzje edukacyjne i zawodowe polegają na wyborze dalszego kształcenia i przyszłego zawodu.

18.3.2. Decyzje młodzieży w kontekście teorii decyzji

Decyzje podejmowane są przez ludzi albo w sytuacji pewnej albo niepewnej (ryzykownej). Podstawą tego podziału jest zakres wiedzy podmiotu o wynikach działania (Kozielecki 1976). W sytuacji pewnej każde działanie prowadzi tylko do jednego wyniku, więc człowiek wie, jaki rezultat osiągnie po wyborze działania. O wyborze działania decyduje wtedy jego wartość dla podmiotu, czyli tzw. użyteczność. Należy podkreślić, że większość decyzji podejmują jednak ludzie w sytuacji niepewnej (ryzykownej). Niepewna (ryzykowna) sytuacja decyzyjna jest bardzo złożona. Występuje w niej bowiem przynajmniej kilka działań do wyboru, z których każde prowadzi do więcej niż jednego wyniku. W sytuacji tej człowiek nie jest pewny, jaki wynik osiągnie po wyborze działania. Występuje więc w niej ryzyko niepowodzenia, czyli otrzymania wyniku niepożądanego. Ryzyko jest jednym z podstawowych pojęć psychologicznej teorii decyzji (Kozielecki 1976; Tyszka 1986). Podejmując decyzję w sytuacji ryzykownej (niepewnej) ludzie zwykle biorą pod uwagę użyteczność wyników (ich subiektywną wartość) oraz prawdopodobieństwo ich uzyskania.

Ryzykowne sytuacje decyzyjne dzieli się na sytuacje ryzykowne zamknięte (występują w nich niezbędne informacje o działaniach i ich wynikach) i otwarte (brak pełnych informacji o działaniach i wynikach). Otwartość w sytuacji decyzyjnej ryzykownej może występować w sferze stanu wiedzy, działań i wyników działań (Kozielecki 1976).

W większości sytuacji życiowych ludzie podejmują nie jedną decyzję, ale „łańcuch" decyzji. Te „łańcuchy" decyzyjne nazywane są sekwencjami decyzji, a decyzje takie decyzjami sekwencyjnymi. Przy podejmowaniu decyzji sekwencyjnych trzeba myśleć perspektywicznie i stosować tzw. perspektywiczną strategię decyzyjną (Kozielecki 1992). Decyzje edukacyjne i zawodowe młodzieży, a także jej decyzje dotyczące życia osobistego (wyboru partnera, założenia rodziny itd.) są przykładami decyzji podejmowanych w sytuacji decyzyjnej ryzykownej (Czerwińska-Jasiewicz 1997). Przemawiają za tym trzy argumenty.

1) W sytuacji podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych jest wiele opcji możliwych do wyboru (kilka lub więcej szkół, kierunków studiów, zawodów). Każda z tych opcji prowadzi do wielu wyników. Młody człowiek przed podjęciem decyzji nie wie, jaki rezultat osiągnie po dokonaniu wyboru (szkoły, studiów, zawodu). Jest to więc sytuacja decyzyjna niepewna (ryzykowna) i otwarta (w sferze możliwych działań oraz ich wyników).

2) W sytuacji podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych młody człowiek na ogół nie zna wszystkich wyników związanych ze swoim wyborem oraz nie posiada wystarczającej wiedzy o prawdopodobieństwie ich wystąpienia. Dlatego w sytuacji decyzyjnej ryzykownej otwartej decydujące znaczenie ma zwykle poziom aspiracji decydenta oraz strategia decyzyjna, tzw. dominującej alternatywy (por. Kozielecki 1976; Tyszka 1986).

3) Decyzje edukacyjne i zawodowe to decyzje sekwencyjne, czyli „łańcuchowe" (wybór szkoły, studiów, zawodu).

W przypadku decyzji młodzieży dotyczących własnej przyszłości mamy więc do czynienia z najbardziej złożonymi i trudnymi sytuacjami decyzyjnymi – sytuacjami ryzykownymi otwartymi. Wiedza o tym ma istotne znaczenie w programach pracy z młodzieżą.

18.4. PRZYGOTOWANIE MŁODZIEŻY DO PLANOWANIA WŁASNEGO ŻYCIA I PODEJMOWANIA DECYZJI DOTYCZĄCYCH WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI

Przypomnijmy, że w niniejszym opracowaniu uwagę skupiamy tylko na planach oraz decyzjach edukacyjnych i zawodowych młodzieży.

18.4.1. Podstawy teoretyczne oddziaływań

Podstawę teoretyczną oddziaływań w stosunku do młodzieży (zarówno w formie kontaktu indywidualnego, jak i pracy z grupą) mogą stanowić propozycje analizy przebiegu procesu planowania Mądrzyckiego (1996) oraz procesu decyzyjnego Brossa (1965), Kozieleckiego (1975) oraz Tyszki (1986). Na podstawie opisu przebiegu procesu planowania działań, jak również procesu podejmowania decyzji przez człowieka, przedstawionych przez wymienionych autorów, można sformułować wiele konkretnych wskazówek dla młodzieży, dotyczących planowania własnej przyszłości oraz podejmowania decyzji życiowych (wyboru szkoły, studiów, zawodu, partnera).

Rozpocznijmy od opisu przebiegu procesu planowania i realizowania działań przez człowieka w ujęciu Mądrzyckiego (1996). Jego zdaniem (1996, s. 72–83), w procesie działania można wyróżnić trzy fazy. Są to: (1) planowanie działania (faza przygotowawcza), (2) realizacja (faza wykonawcza) i (3) ocena działania (faza końcowa).

1) **Planowanie działania**. Obejmuje ono ustalenie celu oraz jego operacjonalizację, czyli określenie kolejnych czynności prowadzących do celu, a także środków oraz sposobów i warunków działania. Operacjonalizacja celu dotyczy odpowiedzi na następujące pytania: „Kiedy?" (ustalenie czasu realizacji celu); „Jak?" (określenie środków i sposobów działania); „Gdzie?" (ustalenie warunków działania). Cel i operacjonalizacja celu związane są ściśle z potrzebami człowieka. Mądrzycki (1996) stwierdza, że wybór celu i jego operacjonalizacja przebiegają podobnie jak proces rozwiązywania problemów decyzyjnych (Kozielecki 1976, 1992).
2) **Czynności realizacyjne**. Są one uporządkowane i ukierunkowane na cel, co wynika z ich zaplanowania. Cel główny składa się zwykle z podcelów, które są realizowane w zaplanowanej kolejności. Czynnościom realizacyjnym towarzyszą procesy kontroli, które umożliwiają skupienie się na celu oraz sprawdzają poprawność realizacji celu przez porównywanie aktualnych wyników z planem.
3) **Ocena działania**. Po zakończeniu etapu realizacji następuje etap ogólnej oceny przebiegu działania oraz jego wyniku. Ocena ta następuje przez porównanie założonego planu z osiągniętymi rezultatami. Ocena rezultatów poprzednich działań wpływa na oczekiwanie oraz wybór dalszych działań.

W swojej koncepcji przebiegu procesu decyzyjnego Bross (1965) wyróżnia następujące etapy:

1) Proces decyzyjny zaczyna się od analizy informacji na temat działań i ich wyników, które posiada decydent. Bross uważa, że informacje (dane) to „surowiec", z którego powstaje decyzja.
2) Następnie informacje te przechodzą kolejno przez dwa ważne systemy: przez system przewidywań (tzn. przez ocenę prawdopodobieństwa wyników działań), a następnie przez system wartości (tzn. ocenę subiektywnej wartości wyników działań).
3) Kolejnym etapem jest określenie tzw. kryterium decyzji, które stanowi wynik porównania użyteczności wyników działań i ich prawdopodobieństwa.
4) Ostatnim etapem jest wybór konkretnego działania (spośród możliwych do wyboru).

Podobne etapy w przebiegu procesu decyzyjnego wyróżnił Kozielecki (1975, s. 58):

1) Tworzenie reprezentacji zadania decyzyjnego (na podstawie dostępnych informacji).
2) Proces wartościowania (użyteczności) wyników działań.
3) Proces przewidywania wyników działań.
4) Proces wyboru działania (spośród możliwych do wyboru).

W obu propozycjach dotyczących przebiegu procesu decyzyjnego podkreśla się znaczenie dwóch procesów: wartościowania (działań i ich wyników) oraz przewidywania (wyników działań). Przed podjęciem decyzji człowiek powinien więc ocenić subiektywną wartość (użyteczność) różnych działań, które ma do wyboru, oraz prawdopodobieństwo wystąpienia różnych wyników, które się z nimi wiążą. W sytuacji ryzykownej otwartej, a w takiej podejmuje decyzje młodzież, w której zgromadzenie i przetworzenie koniecznych informacji jest niemożliwe, a także przekracza możliwości poznawcze przeciętnego człowieka, istotne znaczenie przy podejmowaniu decyzji ma poziom aspiracji decydenta (Kozielecki 1975). A więc, im bardziej złożona jest sytuacja decyzyjna, tym bardziej subiektywny charakter ma decyzja. Złożoność decyzji wpływa także na wybór strategii decyzyjnej. W miarę wzrostu liczby rozwa-

żanych możliwości maleje liczba porównawczych ocen tych możliwości. W takiej sytuacji w procesie wyboru dużą rolę odgrywa tzw. reguła dominacji (Tyszka 1986, s. 227). Oznacza to, że już na początku procesu decyzyjnego decydent wyszukuje najbardziej atrakcyjną, według siebie, opcję i próbuje uzasadnić, że jest ona lepsza od innych. Stara się, aby za jej wyborem przemawiało jak najwięcej argumentów. W ten sposób zaczyna ona dominować nad innymi.

W sytuacji, gdy decydent ma do czynienia ze złożonymi wyborami, zaczyna automatycznie stosować zasadę upraszczania, tzn. opiera on swe wybory na ocenach jedynie kilku cech branych pod uwagę możliwości. Człowiek unika bowiem gromadzenia dużej liczby informacji, bo nie byłby w stanie racjonalnie ich przetworzyć (zob. Tyszka 1986).

Opisane schematy przebiegu procesu planowania działań przez człowieka, jak również przebiegu procesu podejmowania decyzji oraz strategii decyzyjnych mogą być bardzo przydatne dla psychologów-praktyków w ich pracy z młodzieżą – dotyczącej planowania własnego życia i podejmowania decyzji życiowych (np. edukacyjnych i zawodowych).

18.4.2. Oddziaływania dotyczące planowania własnego życia i podejmowania decyzji dotyczących własnej przyszłości przez młodzież

Na konieczność prowadzenia z młodzieżą indywidualnych i grupowych zajęć, dotyczących planowania przez nią swojej przyszłości oraz podejmowania decyzji życiowych (np. o wyborze szkoły, studiów, zawodu) od dawna zwracano uwagę w polskiej literaturze przedmiotu (zob. Kargulowa 1986; Rachalska 1987; Wojtasik 1993; Czerwińska-Jasiewicz 1997).

Na podstawie analiz przedstawionych w różnych publikacjach oraz na podstawie całej wcześniejszej analizy przedstawionej w niniejszym opracowaniu, zwłaszcza dotyczącej przebiegu procesu planowania działań przez człowieka oraz procesu podejmowania przez niego decyzji, a także czynników mających szczególne znaczenie w tym procesie, można wskazać główne kierunki oddziaływań psychologicznych w stosunku do młodzieży (por. Czerwińska-Jasiewicz 1997), których celem jest pomoc w planowaniu przyszłości i podejmowaniu decyzji życiowych (edukacyjnych i zawodowych). Są to:

1) trening w samopoznaniu;
2) uczenie różnych form zdobywania i przetwarzania informacji o szkołach, studiach i zawodach;
3) rozwijanie umiejętności konfrontowania (porównywania zgodności) wiedzy o studiach, szkołach i zawodach z wiedzą o sobie;
4) trening decyzyjny (uczenie strategii decyzyjnych, przebiegu procesu decyzyjnego, próby podejmowania decyzji).

W opracowaniu niniejszym nie przedstawiamy konkretnych propozycji oddziaływań, które można znaleźć w różnych opracowaniach (zob. np. Gladding 1994; Czerwińska-Jasiewicz 1997; Paszkowska-Rogacz 2002, 2003; Paszkowska-Rogacz, Tarnowska 2004). Wskazujemy ogólne kierunki oddziaływań oraz zasady, na jakich powinny się one opierać. Aby młodzież mogła podjąć samodzielną i trafną decyzję edukacyjną i zawodową, konieczne są następujące podstawowe umiejętności, które powinna ona posiadać (Czerwińska-Jasiewicz 1997):

1) Umiejętność oceny samego siebie, swoich cech indywidualnych i predyspozycji oraz związany z tym określony poziom i zakres samowiedzy. Istotny jest w tym przypadku proces samopoznania.
2) Umiejętność oceny szkół, kierunków studiów i zawodów oraz związany z tym odpowiedni poziom i zakres wiedzy o szkołach, studiach i zawodach (wiedzy społecznej). Istotny w tym przypadku jest proces gromadzenia wiedzy o rzeczywistości społecznej.
3) Umiejętność podejmowania decyzji oraz związana z tym wiedza na temat procesu podejmowania decyzji i strategii decyzyjnych.

Z różnych opracowań na temat okresu dorastania wynika jednoznacznie, że młodzież w tym okresie dopiero kształtuje się w różnych sferach (w zakresie rozwoju poznawczego, społecznego i osobowości). W związku z tym konieczna jest pomoc psychologów-praktyków w przygotowaniu jej do podjęcia decyzji edukacyjnych i zawodowych (por. Obuchowska 1996, 2000; Czerwińska-Jasiewicz 1995, 1997, 2005).

Oddziaływania psychologiczne, które wydają się szczególnie ważne z tego punktu widzenia, związane są ściśle z wymienionymi tu umiejętnościami niezbędnymi w sytuacji wyboru szkoły, studiów i zawodu przez młodego człowieka. Oddziaływania te powinny przebiegać w następujących kierunkach (por. Czerwińska-Jasiewicz 1997):

1) Konieczny wydaje się trening w samopoznaniu, ponieważ dotychczasowe badania dowiodły, że zarówno poziom samowiedzy młodzieży (por. Kozielecki 1981), jak i umiejętność samooceny (por. Czerwińska-Jasiewicz 1995, 1997, 2005) są niewystarczające dla podjęcia samodzielnej decyzji edukacyjnej i zawodowej.

2) Istotne wydają się także gromadzenie wiedzy o szkołach, studiach i zawodach oraz umiejętność trafnej oceny tych informacji. Warto przypomnieć, że informacje to „surowiec", z którego powstaje decyzja (Bross 1965; Kozielecki 1992). Dotyczy to zarówno informacji o alternatywach do wyboru, jak również informacji o sobie.
3) Konieczny jest także trening młodzieży w podejmowaniu decyzji, uczenie jej rozumienia przebiegu procesu decyzyjnego (por. Bross 1965; Kozielecki 1976, 1992) oraz strategii decyzyjnych (Tyszka 1986). Jest to istotne dlatego, że zarówno wiedza młodzieży na ten temat jest niewielka, jak również jej doświadczenia decyzyjne są także znikome.

Sposób pracy z młodzieżą może, jak już wspomniano, przybierać różne formy. Należy jednak podkreślić, że praca ta powinna mieć charakter dłuższych oddziaływań psychologicznych, które można byłoby oprzeć na propozycji przebiegu procesu planowania sformułowanej przez Mądrzyckiego (1996) oraz schematach przebiegu procesu decyzyjnego zaproponowanych przez Brossa (1995), Kozieleckiego (1975, 1992) oraz Tyszkę (1986), opisanych we wcześniejszym podrozdziale. Oddziaływania te powinny mieć charakter cyklicznych spotkań (w formie pracy z grupą oraz rozmów indywidualnych).

18.5. PODSUMOWANIE

1) Jednym z najbardziej istotnych problemów okresu dorastania jest planowanie własnej drogi życiowej i podejmowanie decyzji dotyczących własnej przyszłości. Problem ten jest ściśle związany z poszukiwaniem przez adolescentów własnego miejsca w społeczeństwie oraz z procesem „wrastania" w społeczeństwo ludzi dorosłych. Jest on także istotnie związany z samopoznaniem i samookreślaniem się dorastających. Procesy te leżą u podstaw tworzonych przez młodzież koncepcji dotyczącej własnego życia, czyli określania swoich celów i planów życiowych, wyboru określonego stylu życia oraz podejmowania decyzji życiowych.
2) Wiedza psychologiczna na temat planowania własnego życia przez dorastających pozwala wskazać podstawowe kierunki oraz zasady oddziaływań psychologicznych w stosunku do młodzieży, których celem jest pomoc w planowaniu przyszłości i w podejmowaniu decyzji życiowych (edukacyjnych i zawodowych). Praca z młodzieżą w tym zakresie nie należy jednak do łatwych, ze względu na indywidualny charakter dróg życiowych i stosunkowo duże różnice indywidualne w tym wieku, a także ze względu na wielość umiejętności, które należy ukształtować, aby ułatwić młodzieży wybór życiowych stylów, wartości i celów, formułowanie planów oraz podejmowanie decyzji życiowych. Programy oddziaływań w tym zakresie powinny uwzględnić także omówione etapy planowania własnego życia. Programy te z konieczności powinny więc założyć różnorodność form i kierunków oddziaływań oraz cykliczność spotkań w dłuższym okresie.

SŁOWA KLUCZOWE

decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości – decyzje związane z alternatywnymi opcjami: głównie wyboru kierunku kształcenia i zawodu. Wybory te podejmowane są w sytuacji decyzyjnej niepewnej (ryzykownej) otwartej: są to decyzje sekwencyjne (łańcuchowe), składające się z kolejnych decyzji ze sobą powiązanych (np. wybór kształcenia > zawodu > pracy).

dorastanie – osiąganie poziomu rozwojowego charakteryzującego pod jakimś względem osoby dorosłe; okres rozwojowy zmian fizycznych i psychicznych między 10–12 a 18–20 rokiem życia, które prowadzą do stopniowej przemiany dziecka w człowieka dorosłego.

młodzież – młodzi ludzie w wieku dorastania (od 10–12 do 18–20 lat).

oddziaływania psychologiczne – działania psychologów, których celem jest pomaganie człowiekowi w rozwiązywaniu problemów związanych z jego rozwojem. W odniesieniu do problematyki rozdziału są to działania psychologów dotyczące wspierania młodzieży w samopoznaniu, planowaniu własnego życia i podejmowaniu decyzji życiowych (głównie edukacyjnych i zawodowych).

planowanie własnej przyszłości – proces, w wyniku którego człowiek stawia sobie cele życiowe i formułuje plany życiowe jako drogi i strategie realizacji celów.

samopoznanie – proces poznawania przez człowieka samego siebie. Człowiek jest w tym procesie zarówno podmiotem, jak i głównym przedmiotem poznania. Głównym źródłem informacji o sobie jest w tym wypadku człowiek, który formułuje sądy o sobie na podstawie wyników własnych działań oraz porównywania siebie z innymi.

Blok podsumowujący 18.1. **Zaangażowanie w quasi-mit a wchodzenie w dorosłość. Wnioski z badań dla psychologa-praktyka**

Ważnym kontekstem rozwojowym procesu wchodzenia w dorosłość i osiągania osobowej dojrzałości są współcześnie nowe zjawiska kultury popularnej, angażujące tysiące ludzi młodych. Zjawiska te wiążą się coraz częściej z umożliwianiem ich uczestnikom doświadczenia psychicznego zanurzenia i przebywania w innych, wykreowanych światach. Najnowszej generacji propozycje spędzania czasu wolnego, takie jak np. gry komputerowe, oferta tzw. nurtu *fantasy* (m.in. *role playing games*, literatura i filmy tego gatunku), różnorakie imprezy taneczno-muzyczne przybierające postać swoistych spektakli czy ruch odtwórstwa historycznego (*historical reenactment*) odzwierciedlają ów trend kultury masowej, wychodzący naprzeciw niezbywalnej ludzkiej potrzebie wykraczania poza czas i przestrzeń realną, przekraczania granic własnego Ja. Aktywność ta ma quasi-mityczny charakter jako swoisty sposób odnoszenia się do świata, wynikający z „mitycznej" modalności myślenia. Modalność tę charakteryzują m.in.: obrazowość, intuicyjność, symbolizm, ukierunkowanie na osobiste doświadczenie i relację podmiotową (Ja–Ty), znacząca rola wyobraźni, emocji i subiektywnych doznań (Zagórska 2007). Taki sposób myślenia i zachowania od wieków znajduje swój wyraz w wielu sferach ludzkiego funkcjonowania, takich jak religia, sztuka, poezja, muzyka czy szeroko rozumiana aktywność ludyczna.

Doświadczenie rzeczywistości „całkiem innej" staje się dla ludzi młodych – poszukujących własnego miejsca w coraz bardziej skomplikowanym świecie – sposobem na przekraczanie zasad rządzących rzeczywistością realną, na kompensację jej braków. Daje możliwość chwilowego uwolnienia się od ciężaru codzienności czy wielorakiego eksperymentowania z własną tożsamością. Spełnia też wiele innych ważnych psychologicznie funkcji (Zagórska 2004; Zagórska, Topór 2008).

Rzeczywistość wtórna, wykreowana kulturowo okazuje się dla współczesnej młodzieży i młodych dorosłych dużo bardziej atrakcyjna niż rzeczywistość realna. O atrakcyjności światów wykreowanych często przesądza obecna w nich interaktywność, niosąca przyjemność ekstatycznego zanurzenia się w innym świecie, jak też możliwość dokonywania w nim „lekkich egzystencjalnie", niezobowiązujących wyborów (zob. Sitarski 2002).

Prowadzone badania (Zagórska 2004) wśród osób wchodzących w dorosłość (w wieku 19–35 lat) i zaangażowanych w ludyczne obszary *mythos*'u pozwalają sformułować liczne wnioski, które wydają się istotne dla psychologa-praktyka, zajmującego się problemami młodzieży „wkraczającej w dorosłość". Wyniki tych i innych badań, obejmujących m.in. graczy rpg i gier komputerowych, przemawiają za istnieniem dwóch ważnych prawidłowości.

(1) Im większe podobieństwo danego zaangażowania quasi-mitycznego do partycypacji w micie żywym, w tym większym stopniu pełni ono rolę wspomagającą w procesie osiągania dojrzałości osobowej, gotowości do podjęcia zadań dorosłości, kształtowania się obrazu dorosłego Ja i perspektywy życiowej człowieka dorosłego. Podobieństwo to, jak w wypadku „uczestnictwa w rycerstwie", musi być związane z jasno wyartykułowanym paradygmatem, ukierunkowanym w znacznym stopniu na rozwój ku wartościom oraz przekraczanie siebie w imię tegoż rozwoju. I odwrotnie, im mniejsze podobieństwo danego zaangażowania do partycypacji w micie żywym, tym większe prawdopodobieństwo, że zaangażowanie to sprzyja odwlekaniu „zobowiązań na życie", wydłużaniu się moratoryjności czy obieraniu tożsamości negatywnej.

(2) Im większą rolę odgrywa dla uczestnika ludyczność (rozrywka, relaks, przyjemność, zabawa) i doświadczenie zanurzenia w innym świecie, tym większe jest zagrożenie uzależnieniem się od uczestnictwa w kreowanej przez dane medium kulturowe transrealnej rzeczywistości – zgodnie z zasadą, że to, co przyjemne i łatwo dostępne, uzależnia. Ludyczny kontekst obszarów quasi-mitu sprawia, że pozostają one często na usługach wzmożonego zainteresowania sferą przyjemności, typowego dla społeczeństw współczesnych. Pojawia się w nich *the „I" of enthrallment* (Stromberg 1999) – Ja oczarowane pseudoświatem aż do zniewolenia. Przebywanie w wykreowanych światach, opartych na chaotycznych, nienarracyjnych przekazach, może też pogłębiać kryzys wartości, charakterystyczny dla okresu tworzącej się dorosłości, sprzyja upadkowi postawy kontemplacyjnej i relacji podmiotowej. W efekcie takiego zaangażowania młody człowiek, przyzwyczajony do pseudowyborów dokonywanych w świecie pozbawionym „ciężaru egzystencjalnego" (Sitarski 2002) wciąż nie jest gotów do sprostania wymogom, jakie stawia przed nim dorosłość.

Wydaje się więc konieczne, by psycholog-praktyk stykający się z problemami młodzieży „stającej się dorosłymi" był świadom nie tylko korzyści, ale i zagrożeń płynących z bycia aktywnym członkiem „nowych plemion" – jak francuski socjolog, Michel Maffesoli (2008) określa wspólnoty tworzące się wokół wspólnych pasji, zamiłowań, hobby, które przekraczają – w erze nowych mediów i komunikacji internetowej – granice klasowe, geograficzne czy wiekowe.

Wanda Zagórska

ZADANIA KONTROLNE

1) Zastanów się, dlaczego planowanie własnej przyszłości przez młodzież jest konieczne.
2) Wyjaśnij, jakie znaczenie ma wiedza o sobie i wiedza społeczna (np. o szkołach i zawodach, punktualności) w procesie podejmowania decyzji życiowych przez młodzież.
3) Uzasadnij, dlaczego system wartości młodzieży stanowi podstawę określenia przez nią koncepcji dotyczącej własnego życia.
4) Wyjaśnij, jakie znaczenie ma wiedza o rozwoju młodzieży dla praktyki psychologicznej.

LITERATURA ZALECANA

Czerwińska-Jasiewicz M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa. Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.

Czerwińska-Jasiewicz M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Czerwińska-Jasiewicz M., Dryll E. (red.) (2007). *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*. Warszawa. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Jurkowski A. (red.) (2003). *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Katra G. (2008). *Aktywność prospektywna młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Obuchowska I. (2000). Adolescencja. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). Warszawa: WN PWN.

19 WSPOMAGANIE FUNKCJONOWANIA LUDZI STARZEJĄCYCH SIĘ

Ludmiła Zając-Lamparska

Rozdział prezentuje możliwości wspomagania osób starzejących się w zakresie wybranych obszarów ich funkcjonowania psychicznego. Wskażemy mechanizmy prowadzące do pomyślnego starzenia się oraz nowe jakościowo zjawiska rozwojowe, które pojawiają się w tym wieku. W dalszej części rozdziału mechanizmy te zostaną omówione w odniesieniu do funkcjonowania osób starzejących się: na poziomie procesów psychicznych – w zakresie funkcji poznawczych – oraz na poziomie osobowościowym – w zakresie samooceny i tożsamości. Wymienione mechanizmy ułatwiają adaptację w okresie późnej dorosłości i mogą być wspomagane w sposób adekwatny do ich charakteru. Wskażemy niektóre z form ich wspomagania: stosowane obecnie praktyce lub możliwe do zaprojektowania.

19.1. MOŻLIWOŚCI POMYŚLNEGO STARZENIA SIĘ

Późna dorosłość to okres życia ludzkiego przeżywany w wieloraki sposób (zob. rozdz. 13). Wyrazem tego stanu rzeczy jest wprowadzenie rozróżnienia między starzeniem się pomyślnym czy optymalnym, starzeniem się normalnym (określanym także jako: naturalne, fizjologiczne, zwyczajne) a starzeniem się patologicznym (nieprawidłowym) (Baltes, Baltes 1993; Baltes, Graf 1997; por. Trafiałek 2006; Zych 2007).

Charakterystyka **pomyślnego starzenia się** obejmuje wiele cech. Najczęściej wymienia się: długie życie, zdrowie fizyczne i psychiczne, wysoki poziom funkcjonowania poznawczego, kompetencje społeczne i produktywność, osobistą kontrolę własnego życia oraz satysfakcję życiową (za: Baltes, Baltes 1993). Pojęcie **starzenia się normalnego** określa z kolei proces pozbawiony patologii (fizycznych i psychicznych), przebiegający stopniowo, w przeciwieństwie do **starzenia się patologicznego**, które jest przyspieszone i skutkuje gwałtownym pogorszeniem funkcjonowania fizycznego i psychicznego osoby na skutek chorób i innych czynników patologicznych (psychologicznych czy społecznych; Baltes, Graf 1997; Trafiałek 2006; por. rozdz. 13).

Najbardziej pożądanym ze sposobów starzenia się jest starzenie się o charakterze optymalnym. Jedną z propozycji wskazujących mechanizm pomyślnego starzenia się jest model **Selektywnej Optymalizacji i Kompensacji (SOC)** Baltesa i Baltes (Baltes 1987; Baltes, Baltes 1993). Model ten zakłada, iż ogólną cechą rozwoju człowieka w ciągu życia jest ciągłe kształtowanie się wyspecjalizowanych (adekwatnych do warunków) form adaptacji. W okresie późnej dorosłości adaptacji wymaga niekorzystny bilans między zyskami a stratami w rozwoju (w rozmaitych jego sferach). Przystosowanie do tej sytuacji zachodzi z udziałem dwóch mechanizmów: (1) **selektywnej optymalizacji** – tj. wyboru obszarów funkcjonowania (selekcja), dla których utrzymana zostanie wysoka sprawność (optymalizacja), przy jednoczesnej rezygnacji z utrzymywania równie wysokiego poziomu funkcjonowania w innych obszarach; (2) **kompensacji** – tzn. rozwoju mechanizmów wyrównujących i/lub zastępujących te funkcje, które uległy pogorszeniu. Obecność wskazanych mechanizmów jest zasadniczą cechą procesu starzenia się, jednocześnie

selektywne i kompensacyjne wysiłki podejmowane przez konkretne jednostki mają charakter indywidualny.

Model SOC wyjaśnia, w jaki sposób człowiek w późnej dorosłości jest w stanie utrzymać wcześniej osiągnięty poziom funkcjonowania, nie uwzględnia jednak możliwości pojawienia się w tym okresie zmian o charakterze innym niż kompensacyjny – **nowych jakościowo zjawisk rozwojowych**, ułatwiających adaptację do sytuacji starzenia się. Z kolei na obecność tego rodzaju zjawisk wskazuje analiza wiedzy na temat starzenia się w rozmaitych sferach.

Ostatecznie zatem wspomaganie w zakresie osiągania pomyślnego starzenia się powinno objąć działania trojakiego rodzaju: (1) wynikające z istnienia mechanizmu selektywnej optymalizacji działania aktywizujące, mające na celu utrzymanie wysokiego poziomu wybranych funkcji i/lub przywrócenie ich wcześniejszego (a aktualnie obniżonego) poziomu; (2) wynikające z istnienia mechanizmu kompensacji działania wspomagające ten mechanizm lub inicjujące jego wystąpienie – w celu zastąpienia funkcji wykazujących nieuchronny spadek; (3) wynikające z faktu pojawiania się w okresie późnej dorosłości jakościowo nowych zjawisk adaptacyjnych – działania facylitujące ich wystąpienie oraz wzmagające ich pozytywny wpływ na proces starzenia się.

Obszarami szczególnie wartymi wsparcia u osób starzejących się są – odpowiednio na poziomie procesów psychicznych i bardziej ogólnym poziomie osobowości – funkcje poznawcze oraz samoocena i tożsamość, są to bowiem sfery istotne z punktu widzenia

Blok rozszerzający 19.1. **Zmiana demograficznego profilu społeczeństwa i jej konsekwencje**

Starzenie się społeczeństw jest rezultatem niskiego poziomu współczynnika dzietności i wydłużenia się przeciętnej długości życia człowieka. W Polsce co ósmy mieszkaniec przekroczył 65 lat, przy czym szybko rośnie liczba osób powyżej 80 roku życia. Przewiduje się, iż w krajach zachodnich do 2050 roku 60 i więcej lat osiągnie 20% populacji[1].

Transformacjom demograficznym towarzyszą m.in.:

- **zmiany struktury aktywności społecznej**, w tym: wydłużenie okresu edukacji młodzieży, opóźnienie podejmowania ról społecznych przez młodych dorosłych i odmienny sposób ich realizowania; kilkukrotne zmiany zawodu; migracje; znaczący wzrost liczby par bezdzietnych i osób samotnych; późniejsze macierzyństwo, utrudniające angażowanie się w opiekę nad starzejącymi się rodzicami; przejmowanie opieki nad najstarszymi członkami społeczności przez młodszych seniorów;
- **zmiany społeczno-ekonomiczne**: z jednej strony, trudna sytuacja na rynku pracy przyczynia się do przedwczesnej dezaktywizacji osób w wieku produkcyjnym (odchodzenie na emeryturę 5–8 lat przed osiągnięciem ustawowego wieku emerytalnego: 60 lat dla kobiet, 65 lat dla mężczyzn), z drugiej strony – niewydolność systemów emerytalno-rentowych wymusza podwyższanie ustawowego wieku emerytalnego (np. w Islandii, Danii i Norwegii wiek emerytalny dla obu płci wynosi 67 lat)[2];
- **zmiany stanowiące rezultat transformacji społeczno-historycznych**: za dziesięć lat w Polsce w okres starości zacznie wchodzić pokolenie, które zmagało się z nowymi problemami w odmiennych warunkach społecznych i technicznych. Osoby te dysponują innymi kompetencjami, doświadczeniami i wizją życia niż dotychczasowi seniorzy. Podejmowanie w stosunku do tego pokolenia skutecznych inicjatyw wspierających, zależy od profesjonalnego przygotowania zawodowego osób wspomagających, w tym m.in. pracowników socjalnych, pielęgniarek, lekarzy, pedagogów, psychologów oraz wielu innych specjalistów różnych zawodów;
- **zmiany w zakresie organizowania opieki zdrowotnej**, ukierunkowane na rozwijanie działań profilaktycznych. W krajach zachodnich istnieją Centra Środowiskowej Opieki Zdrowotnej, służące informacją na temat profilaktyki zdrowotnej i gerontologicznej oraz proponujące rozległy zakres usług zdrowotnych, począwszy od diagnozowania i oceny stanu zdrowia (np. przesiewowe i kontrolne badania stanu zdrowia), przez poradnictwo i edukację zdrowotną, do różnych form opieki domowej i środowiskowej (np. fizykoterapię, ergoterapię, terapię mowy, usługi pielęgnacyjne w domu, pomoc w wypełnianiu podstawowych zadań życia codziennego).

Ewa Rzechowska i *Jagoda Ramsz*

[1] United Nations. Department. of Economic and Social Affairs. Population Division (2002). *World population ageing 1950–2050*. New York: United Nations.

[2] Forum Obywatelskiego Rozwoju (2008).

funkcjonowania człowieka, które wykazują w okresie starości „spadek" czy „ubytki", a jednocześnie zawierają jakościowo nowe zjawiska rozwojowe.

19.2. WSPOMAGANIE FUNKCJONOWANIA POZNAWCZEGO OSÓB STARZEJĄCYCH SIĘ

19.2.1. Selektywna optymalizacja procesów poznawczych

W obszarze procesów poznawczych osób starzejących się zaobserwować można wszystkie wskazane tu zjawiska: selektywną optymalizację, kompensację i pojawianie się nowych jakości. Selektywnej optymalizacji dotyczą badania nad usprawnianiem funkcji poznawczych osób starzejących się. W ramach tych badań wyodrębnić można dwa główne nurty (Meade, Park 2005). Pierwszy z nich koncentruje się na możliwościach stwarzanych przez tzw. *Training Study* – treningi poszczególnych funkcji poznawczych, mające na celu ich usprawnienie oraz ewentualny transfer na inne obszary funkcjonowania poznawczego (lub nawet na globalne funkcjonowanie poznawcze człowieka). W ramach drugiego nurtu poszukuje się korelatów pozytywnego poznawczego starzenia się w obszarze stylu życia jednostki.

Trening funkcji poznawczych jako metoda poprawy funkcjonowania poznawczego osób starzejących się. Koncepcja *Training Study* bezpośrednio wykorzystuje mechanizm selektywnej optymalizacji. Funkcje poznawcze, będące przedmiotem treningu podlegają bowiem optymalizacji (choć ich selekcja sterowana jest zewnętrznie). Same sesje treningowe potraktować można jako przykład działań wspomagających funkcjonowanie poznawcze osób starzejących się. Programy treningów wykorzystywanych w badaniach mogą służyć jako prototypy programów zajęć dla seniorów, oferowanych przez różne instytucje. Z kolei badania nad skutecznością treningów poznawczych weryfikują zasadność tego rodzaju działań.

Treningi umysłowe prowadzi się zwykle w stosunku do funkcji przynależących do inteligencji płynnej, ponieważ wykazuje ona znacznie większy spadek w okresie starości niż inteligencja skrystalizowana (Salthouse 1994; Lindenberger, Baltes 1997). Wiele rezultatów badań nad wpływem treningu na funkcjonowanie poznawcze osób starszych wskazuje na istnienie u nich znacznych rezerw potencjału rozwojowego (tzw. plastyczności rozwojowej, wg Baltesa) i dowodzi możliwości poprawy poszczególnych funkcji poznawczych dzięki ich aktywizacji (Baltes 1987; Baltes, Baltes 1993; Salthouse 1994). Dotyczy to np. funkcji pamięciowych, rozumowania, orientacji przestrzennej, a nawet szybkości przetwarzania, której spadek jest identyfikowany jako podstawowa cecha poznawczego starzenia się (np. Willis, Schaie 1986; Baltes 1987; Schaie 1994b; McDougall 1999; Ball i in. 2002). Poprawa może nastąpić również wówczas, gdy trening nie jest prowadzony w laboratorium pod kierunkiem eksperymentatora, lecz samodzielnie przez osoby starsze w ich domach. Na przykład, opanowywanie mnemotechnik na podstawie podręcznika zawierającego ich opis oraz zestawy ćwiczeń usprawniło funkcjonowanie seniorów w różnych zadaniach pamięciowych (Storandt 1991). Stwarza to możliwość szerszego zastosowania treningów poznawczych dla osób starszych w praktyce społecznej i pozwala sądzić, że optymalizacji ich poznawczego funkcjonowania może służyć generalnie praktyka edukacyjna (np. uczestnictwo w Uniwersytetach Trzeciego Wieku). Ponadto treningi zachowują swój pozytywny, choć osłabiony wpływ nawet w przypadku osób uskarżających się na deficyty poznawcze i osób, u których tego rodzaju deficyty zostały obiektywnie stwierdzone (Cherry, Simmons-D'Gerolamo 2005; Meade, Park 2005).

Jednocześnie wpływ treningów poznawczych ma charakter ograniczony. Rezultaty badań wskazują przeważnie na brak transferu między funkcjami poznawczymi. Oznacza to, iż trening usprawnia tę funkcję, której dotyczy, pozostając bez wpływu na inne funkcje poznawcze i – co ważne z praktycznego punktu widzenia – na codzienną aktywność człowieka wymagającą poznawczego zaangażowania (np. zarządzanie finansami, przygotowywanie posiłków, robienie zakupów; Willis, Schaie 1986; Schaie 1994b; Ball i in. 2002; Park i in. 2007). Wyjątek stanowią tu badania, w których trening dotyczył tzw. funkcjonalnego pola widzenia (*Useful Field of View*, UFOV). W tym przypadku stwierdzono, że zachodził transfer na globalne poznawcze funkcjonowanie człowieka i jego aktywność codzienną (np. prowadzenie samochodu; Roenker i in. 2003; Ball, Edwards, Ross, 2007). Obserwowany najczęściej brak przełożenia treningów na wzrost skuteczności w życiu codziennym występuje mimo dużego zainteresowania osób starszych możliwościami usprawniania własnych funkcji poznawczych, np. pamięci. Może to wynikać z braku umiejętności wykorzystywania trenowanych funkcji w praktyce (McDougall 1999). Z punktu widzenia aplikacyjnych możliwości treningów poznawczych, istotnymi zadaniami byłyby zatem: weryfikacja tej tezy i – gdyby

okazała się słuszna – opracowanie dodatkowych programów treningów uczących optymalnego wykorzystywania zaktywizowanych funkcji poznawczych w zadaniach życia codziennego. Przesłanką przemawiającą za tym postulatem są wyniki badań, w których trening poznawczy, dotyczący funkcji wyraźnie powiązanych z codzienną aktywnością seniorów, wbrew rezultatom badań wcześniejszych, poprawił efektywność tej aktywności (Willis i in. 2006). Skuteczne są także treningi w zakresie tzw. pamięci codziennej (*everyday memory*), a co więcej, ich efekty (w pewnym zakresie) utrzymują się w czasie (Cavallini, Pagnin, Vecchi 2003; Bottiroli, Cavallini, Vecchi 2007). Ograniczony charakter oddziaływania treningów manifestuje się również w tym, iż nie są one w stanie w pełni wyeliminować strat pojawiających się w okresie starości, nawet wówczas, gdy dobór do próby oparty jest na adekwatności profesjonalnych kompetencji badanych do zadań poznawczych wykorzystywanych w badaniu (Baltes, Baltes 1993). W zakresie funkcjonowania poznawczego seniorzy cechują się mniejszą plastycznością rozwojową niż młodsi dorośli, związane zaś z wiekiem różnice w posiadanych rezerwach rozwojowych rosną wraz ze wzrostem trudności zadań (Baltes 1987; Brehmer i in. 2007). Mniejsze efekty treningów poznawczych w okresie późnej dorosłości nie oznaczają jednak ich mniejszej potrzeby. Natomiast, biorąc pod uwagę istnienie mechanizmu selektywnej optymalizacji, celem istotnym z punktu widzenia możliwości praktycznego zastosowania treningów poznawczych jest identyfikacja tych funkcji poznawczych, które subiektywnie i obiektywnie są najbardziej „użyteczne" dla osób starszych w ich codziennym życiu. Wiedza na ten temat dostarczyć może kryteriów selekcji funkcji, które w pierwszej kolejności (lub nawet jako jedyne) powinny być optymalizowane na drodze treningu.

Treningi poznawcze prowadzą, choć raczej okazjonalnie, rozmaite instytucje i organizacje zainteresowane wspomaganiem rozwoju osób starszych, np. Uniwersytety Trzeciego Wieku. Na przykład, ćwiczenia umysłowe były elementem projektu „Aktywny Senior – Program aktywizacji społecznej, fizycznej i intelektualnej seniorów – członków UTW", realizowanego przez Towarzystwo Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Poznaniu (www.filantropia.org.pl). Brakuje jednak spójnego i rozbudowanego (tj. przewidującego pracę długofalową) oraz uwzględniającego różne poziomy sprawności poznawczej programu tego rodzaju treningów o empirycznie zweryfikowanej skuteczności. Program taki powinien dawać możliwość wprowadzenia go do instytucji sprawujących opiekę nad osobami starszymi (np. domów pomocy społecznej, domów dziennego pobytu) oraz instytucji i organizacji służących rozwojowi seniorów. Ważnym byłoby także upowszechnienie go wśród „prywatnych" osób starszych, które nie mają kontaktu z żadną ze wskazanych tu instytucji i organizacji.

Przykładem szerokiego upowszechniania treningu poznawczego są umysłowe gry komputerowe. W Polsce nie są one jeszcze popularne, a polscy seniorzy częściej rozwiązują krzyżówki czy grają w szachy, lecz np. w Japonii dużym zainteresowaniem cieszy się gra *Brain Age*, inspirowana badaniami, jakie prowadził neurolog Kawashima. Jest ona adresowana do osób po 45 roku życia i ma przyczyniać się do wzrostu sprawności umysłowej, a nawet opóźniać ewentualne wystąpienie demencji czy choroby Alzheimera. Gra ma wkrótce trafić także na rynek polski (Rudowski 2008; www.brainage.com). Inne tego rodzaju gry to: *Mindfit* (www.e-mindfitness.com) czy *Brain Fitness* (www.positscience.com). Alternatywą dla gier komputerowych w aktualnych warunkach polskich, gdy z komputera i Internetu korzysta niewielki odsetek osób (Rudowski 2008), mogą być publikowane zeszyty, zawierające kolejne etapy treningu poznawczego, analogiczne do np. kursów języków obcych, oferowanych przez różne księgarnie wysyłkowe (osoby starsze dość często korzystają z oferty tego typu księgarń).

Rola stylu życia dla funkcjonowania poznawczego osób starzejących się. Drugi z głównych nurtów badań nad możliwościami optymalizacji poznawczego funkcjonowania w okresie późnej dorosłości koncentruje się na roli czynników związanych ze stylem życia seniorów. Generalizując jego ustalenia stwierdzić można, iż pozytywne poznawcze starzenie się jest związane z pozostawaniem aktywnym w okresie późnej dorosłości oraz z aktywnością lat wcześniejszych. Podstawowym aspektem stylu życia, budzącym zainteresowanie w omawianym kontekście, jest podejmowana przez jednostkę działalność poznawcza. Istnieją dowody, iż trwałe zaangażowanie funkcji poznawczych (ich aktywność w ciągu życia), a także zaangażowanie aktualne, są korzystne dla poznawczego funkcjonowania w okresie starości. Na przykład, angażowanie się w ciągu życia w intelektualne zdania „merytorycznie skomplikowane" pozwala przewidywać lepsze funkcjonowanie w okresie późnej dorosłości, nawet przy kontroli takich zmiennych jak wykształcenie (Schooler, Mulatu, Oates 1999). Dowodów na wpływ intelektualnie skomplikowanej pracy na funkcje poznawcze

w okresie starości dostarczają także Badania Podłużne Maastricht (za: Bosma i in. 2003). Również osoby zgłaszające aktualne (już w późnej dorosłości) większe zaangażowanie w różnego rodzaju działania wymagające poznawczo, osiągają lepsze wyniki w testach mierzących funkcje poznawcze (nawet tych angażujących pamięć operacyjną) i wykazują mniejsze ryzyko zaburzeń, np. wystąpienia choroby Alzheimera (Wilson i in. 1999; Wilson, Mendez, Barnes 2002; Wilson, Bennett 2003). Utrzymywanie wysokiej jakości funkcjonowania umysłowego i obniżone ryzyko demencji korelują też często dodatnio z innym obszarem aktywności – aktywnością społeczną, i odwrotnie – obniżenie aktywności społecznej wiąże się z możliwością pogorszenia funkcji poznawczych i pojawienia się zmian dementywnych (np. Bassuk, Glass, Berkman 1999; Fratiglioni i in. 2000; Seidler i in. 2003). Posiadanie rozleglejszej sieci relacji społecznych również wykazuje związek z lepszym funkcjonowaniem poznawczym i spowolnionym tempem spadku w tym zakresie (Barnes i in. 2004). Także aktywność rekreacyjna może występować w roli bufora dla obniżających się w późnej dorosłości możliwości funkcji poznawczych. Przy czym chodzi tu raczej o ogólny poziom zaangażowania w aktywne spędzanie czasu wolnego niż o konkretne formy podejmowanej w nim działalności. Pozytywne konsekwencje przynosi zarówno aktywność kulturalna czy intelektualna oraz kontakty towarzyskie, jak i podróże, spacery, ogrodnictwo, robótki ręczne itd. (np. Fabrigoule i in. 1995; Scarmeas i in. 2001). Dotyczy to również historii życia jednostki, tj. jej aktywności we wcześniejszych okresach życia (Crowe i in. 2003).

Oczywiście nie wszystkie badania pozwalają formułować jednoznaczne wnioski co do związku między stylem życia (aktywnością poznawczą, społeczną i aktywnym spędzaniem czasu wolnego) a jakością funkcjonowania umysłowego w okresie starości. W badaniach Shimamury i innych (1995), w ramach których zestawiane były ze sobą różnice w wynikach młodych i starych profesorów (czyli osób przez całe życie intensywnie wykorzystujących swe zdolności poznawcze) oraz młodych i starych osób bez wykształcenia akademickiego, okazało się, że aktywność poznawcza w ciągu życia zapobiega związanemu z wiekiem spadkowi poziomu wyników w zakresie zadań z interferencją proaktywną i zadań polegających na odtwarzaniu uprzednio zapamiętanych tekstów, lecz nie w przypadku czasów reakcji, uczenia się par skojarzeń i pamięci operacyjnej. Podobne wyniki, tj. tylko częściowe różnice, uzyskali Christensen i inni (1997), dzieląc badanych na pracowników fizycznych i umysłowych oraz stosując testy pamięciowe. Z kolei pod względem zdolności niewerbalnych te dwie grupy osób badanych nie wykazały żadnych różnic w wielkości spadku możliwości w trakcie 5 lat trwania badań podłużnych (Christensen i in. 1997). Tłumaczyć to można nietrafnym doborem wskaźników w badaniach kategorii „zaangażowanie w aktywność intelektualną" – bycie pracownikiem umysłowym czy nawet profesorem nie gwarantuje takiego zaangażowania, podobnie jak bycie pracownikiem fizycznym go nie wyklucza (Meade, Park 2005).

Korzystanie z możliwości utrzymania wysokiego poziomu funkcjonowania poznawczego dzięki aktywności jest w zasadzie indywidualnym zadaniem każdego człowieka. Natomiast działania wspomagające w tym zakresie mogą polegać na upowszechnianiu wiedzy o powiązaniach sprawności umysłu ze stylem życia – wśród seniorów, ale także wśród osób młodszych – oraz na stymulowaniu i inicjowaniu realnej aktywności. Do tego rodzaju działań odnosi się koncepcja Kamińskiego „wychowania do starości", oparta właśnie na teorii aktywności (Dzięgielewska 2006). Wychowanie do starości oznacza właśnie wspomaganie osób w różnym wieku w takim postępowaniu, które doprowadzi do pomyślnego przebiegu procesu starzenia się. Z zagadnieniem aktywizacji osób starszych wiąże się również problem oferty kulturalnej, edukacyjnej i rekreacyjnej do nich skierowanej. Wśród funkcjonujących w Polsce instytucji, podejmujących działania na rzecz aktywizacji społecznej, edukacyjnej i kulturalnej osób starszych, najbardziej popularnymi są: (1) Uniwersytety Trzeciego Wieku; (2) Kluby Seniora; (3) stowarzyszenia społeczne, do których statutowo należą ludzie starsi (np. Związek Kombatantów RP i Byłych Więźniów Politycznych, Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów), oraz takie, które skupiają osoby w różnym wieku; (4) wolontariat ludzi starszych (Dzięgielewska 2006; Kaczmarczyk, Trafiałek 2007; Błachnio 2008). Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce w latach 2002–2003 realizowała program „Atlas Złotego Wieku", mający na celu rozpowszechnianie i promowanie inicjatyw, które w polskich warunkach skutecznie i trwale aktywizują osoby starsze. Owocem programu jest baza ponad 300 inicjatyw seniorskich z całego kraju, dostępna w sieci internetowej (www.atlas.ngo.pl/x/50658; www.filantropia.org.pl). Aktualnie w mediach publicznych upowszechniana jest akcja społeczna „przez-pokolenia.pl", której pomysłodawcą i patronem jest Onet. Również ona zawiera elementy aktywizacji seniorów, przede wszystkim w zakresie rozwijania umiejętności

korzystania z Sieci, lecz również w innych obszarach, przez zamieszczanie informacji i porad, dotyczących m.in. możliwości usprawniania funkcji umysłowych, zdrowia, problemów życia codziennego (jak np. obsługa konta bankowego; www.przez-pokolenia.pl). Akcja ta dopiero się rozpoczęła, trudno więc ocenić jej jakość i skuteczność, lecz już samo pojawienie się takiej inicjatywy o zasięgu ogólnopolskim wskazuje, iż waga aktywizacji osób starszych została w naszym społeczeństwie dostrzeżona.

19.2.2. Kompensacja w obszarze procesów poznawczych

Mimo następującego w okresie starości spadku w zakresie procesów poznawczych, wykazywanego w licznych badaniach (np. Engle i in. 2006), osoby starsze przeważnie dobrze funkcjonują w życiu codziennym. Pogorszenie się pamięci, rozumowania abstrakcyjnego czy czasu reakcji i osłabienie elementarnych sprawności poznawczych zasadniczo nie ograniczają zdolności osób starszych do radzenia sobie z codziennymi zadaniami. Również w badaniach, gdy stosuje się zadania mniej abstrakcyjne, a bardziej związane z sytuacjami życiowymi, różnice w osiągnięciach osób starszych i młodszych (na niekorzyść starszych) są często mniejsze (Stuart-Hamilton 2006). Interpretować to można jako rezultat funkcjonowania mechanizmów kompensacyjnych, które wykształcili seniorzy, wykorzystując funkcje poznawcze w realnych sytuacjach życiowych. Istnieją wyniki badań zgodne z tą interpretacją. W badaniach Salthouse'a (1984) starsze maszynistki uzyskiwały takie same wyniki w przepisywaniu tekstów jak młodsze, mimo że czasy pojedynczych reakcji były u nich dłuższe. Kompensowały one jednak spowolnienie, planując dłuższe sekwencje ruchów. Podobnie, w badaniach Charnessa (1981; za: Stuart-Hamilton 2006) okazało się, że starsi szachiści oraz brydżyści, często przejawiający ubytki w elementarnych funkcjach poznawczych, grali tak samo dobrze jak młodsi. Badacz rezultat ten tłumaczy bogatym doświadczeniem starszych graczy, które ułatwiało im podjęcie słusznych decyzji. Na wyrównywanie spadku funkcji poznawczych dzięki stosowaniu strategii kompensacyjnych wskazują także badania Shimamury i innych (1995), prowadzone z udziałem profesorów w starszym wieku. Generalnie, większa wiedza może stanowić czynnik kompensujący i wywierać ochronny wpływ na procesy poznawcze. Na przykład, do odtwarzania skojarzeń i generowania słów w teście płynności słownej seniorzy w większym stopniu wykorzystują wiedzę słowną, podczas gdy młodzi dorośli – szybkość przetwarzania i pojemność pamięci operacyjnej (Park i in. 2007). Nieco paradoksalnie, obniżenie poziomu funkcjonowania niektórych procesów poznawczych również może wynikać z działania mechanizmów kompensacyjnych, polegających na adaptacyjnym (lecz innym niż u osób młodszych) lokowaniu zasobów uwagi. Otóż okazuje się, że osoby starsze inwestują znacznie więcej zasobów uwagi w funkcje sensoryczno-motoryczne, by skompensować ich zmniejszającą się z wiekiem efektywność. W realnym życiu codziennym seniorów funkcje te są bardzo istotne, potrzebne podczas orientacji w otoczeniu, przemieszczania się, unikania urazów i upadków. Ważne jest zatem, aby poziom ich działania był jak najwyższy. Konsekwencją ulokowania większych zasobów uwagi w tych funkcjach jest jednak pogorszenie w obszarze funkcji pozostałych, np. pamięciowych (Lindenberger, Marsiske, Baltes 2000; Li, Krampe, Bondar 2006). Jest to widoczne w badaniach wykorzystujących paradygmat podwójnego zadania. Gdy osoby starsze wykonują jednocześnie zadanie związane z zachowaniem równowagi (angażujące funkcje sensoryczno-motoryczne) i zadanie poznawcze, jakość wykonania obu zadań spada, spadek ten jest jednak mniejszy dla zadań wykorzystujących funkcje sensoryczno-motoryczne, i to niezależnie od instrukcji wskazującej, które zadanie jest priorytetowe (w odróżnieniu od osób młodych, u których mniejszy spadek dotyczył zadań priorytetowych; Bondar, Krampe, Baltes 1994; za: Li, Krampe, Bondar 2006). Przykładem strategii kompensacyjnych, stosowanych powszechnie przez osoby starsze są różnego rodzaju zewnętrzne środki pomocnicze, kompensujące pamięć czy funkcje wykonawcze. Należą do nich zapiski w kalendarzu, notatniki, kartki przypinane w widocznych miejscach, listy „rzeczy do zrobienia" itp. Mogą one być skuteczne, co wykazały badania nad pamięcią prospektywną – osoby starsze osiągnęły lepszy wynik niż młode w zadaniu, polegającym na telefonowaniu do laboratorium o ustalonych porach, w ciągu kilku dni lub tygodni (Baddeley 1998). Wiele przykładów możliwych do zastosowania sposobów wspomagania osłabionych funkcji poznawczych za pomocą zewnętrznych środków podaje Skinner w poradniku *Przyjemnej starości!* (Skinner, Vaughan 1993).

Przykładem badań dotyczących wspomagania funkcjonowania osób starzejących się przez inicjowanie strategii kompensacyjnych, są prace nad możliwościami wykorzystania regularnego (przeważnie) trybu życia seniorów do kompensacji pogarszającej

się z wiekiem pamięci prospektywnej (Meade, Park 2005; Park i in. 2007). Badania, które przeprowadzili Park i inni (2007), dotyczyły realizacji przez seniorów zaleceń lekarskich (pomiary poziomu glukozy). Bazując na codziennych czynnościach, wykonywanych rutynowo przez osoby starsze, dokonywano ich skojarzenia z zaleceniami lekarskimi i polecano realizację tych zaleceń po wykonaniu rutynowej czynności (np. „zmierz poziom glukozy zaraz po przygotowaniu śniadania"). Chodziło o wykorzystanie czynności, które dzięki wielokrotnemu powtarzaniu uległy automatyzacji, w zakresie czynności automatycznych nie obserwuje się bowiem spadku poziomu wykonania wraz z wiekiem. Metoda ta przyniosła pozytywne efekty i nadaje się do zastosowania u osób starszych o regularnym (przynajmniej w pewnym zakresie) trybie życia.

19.2.3. Mądrość jako nowe jakościowo zjawisko w funkcjonowaniu poznawczym osób starzejących się

Próby odpowiedzi na pytanie o to, czy w późnej dorosłości pojawiają się nowe formy i kierunki funkcjonowania intelektualnego, czy może zachodzą tylko zmiany ilościowe, budzi wiele sporów. Odpowiedź twierdząca może zostać udzielona w kontekście dwuprocesualnego modelu inteligencji, zaproponowanego przez Baltesa, inspirowanego pracami Cattella i Horna (Baltes 1987; Baltes, Smith, Staudinger 1991). Według tego modelu, na inteligencję składają się: (a) mechanika inteligencji, obejmująca elementarne procesy informacyjne, niezależne od treści, uniwersalne i uwarunkowane biologicznie, w zakresie których różnice indywidualne wynikają z czynników genetycznych; (b) pragmatyka inteligencji, obejmująca wiedzę deklaratywną (faktualną) i proceduralną, bogatą w treść i zależną kulturowo, w zakresie której różnice indywidualne bazują na doświadczeniu jednostki. Autor koncepcji wskazuje, że pozytywnych zmian w okresie starości należy poszukiwać w tym drugim obszarze.

Najczęściej chyba wymienianą kategorią, przypisywaną poznawczemu funkcjonowaniu seniorów i jednocześnie stanowiącą nowe jakościowo zjawisko rozwojowe, jest **mądrość** (por. podrozdz. 13.4). Stanowi ona jedną z nielicznych cech powszechnie kojarzonych właśnie z seniorami. Samą mądrość nie jest łatwo zdefiniować. W omawianym tu kontekście poznawczym mądrość jest rozumiana jako „wiedza o podstawowej pragmatyce życia" (za: Baltes 1987, s. 5). Można ją też rozpatrywać zgodnie z koncepcją Pietrasińskiego (1961), jako wiedzę o znaczeniu życiowym, zdobytą dzięki osobistym doświadczeniom i połączoną z umiejętnością rozwiązywania życiowych problemów. Niektórzy autorzy mądrość rozpatrują dodatkowo w kategoriach myślenia relatywistyczno-dialektycznego oraz specyficznej perspektywy biograficznej (zob. Niemczyński, Olejnik 1993; Olejnik, Niemczyński 1993). Z kolei, według Sternberga (1998), istotą mądrości jest korzystanie z własnej inteligencji i doświadczenia dla osiągnięcia dobra wspólnego, przez równoważenie: (a) interesów własnych, interpersonalnych i pozaosobowych; (b) celów krótko- i długoterminowych; (c) dostosowania do istniejących warunków środowiska, kształtowania warunków nowych i wyboru nowego środowiska. Z przedstawionych tu ujęć wynika, iż mądrość wymaga odpowiednich predyspozycji nie tylko umysłowych, lecz i osobowościowych. Weryfikację tezy o mądrości osób starszych nie jest łatwo przeprowadzić, ze względu na trudność w zakresie przełożenia teoretycznej kategorii mądrości na język empiryczny. Jednak pewne obserwacje ją potwierdzają. Na przykład, osoby starsze, proszone o analizę różnych sytuacji życiowych dotyczących innych osób, rzeczywiście demonstrują lepiej opracowany system wiedzy o życiu niż młodsi dorośli (Baltes 1987). Z kolei Adams (1991), porównując streszczenia opowiadań pisane przez młodszych i starszych dorosłych, stwierdził, że teksty seniorów cechował zazwyczaj bardziej abstrakcyjny sposób interpretacji i większa dbałość o strukturę. Rezultat ten można interpretować jako wskazujący na pojawianie się w okresie starości nowych jakościowo sposobów myślenia, korespondujących z mądrością. Jednocześnie, tę obserwowaną jakościową różnicę alternatywna interpretacja tych samych wyników rozpatruje jako strategię kompensującą ubytki osób starszych w zakresie umiejętnościach przetwarzania poznawczego (np. brak pamięci szczegółów zastąpiony zostaje bardziej abstrakcyjnym uogólnieniem; Stuart-Hamilton 2006). Z przeprowadzonych w Polsce badań poprzecznych Niemczyńskiego i Olejnika (1993) wynika ponadto, iż osoby starsze przejawiają najwyższe spośród dorosłych stadium rozwoju perspektywy biograficznej, przy czym dla pozostałych branych pod uwagę wskaźników mądrości, tj. wiedzy w dziedzinie pragmatyki życia i przyjmowanej perspektywy epistemicznej, nie wykazano różnic związanych z wiekiem. Sam wiek, ani nawet posiadane doświadczenie, nie gwarantują mądrości. Dołączyć do nich musi podejmowanie refleksji nad życiem (Pietrasiński 1961; Baltes 1987; Olejnik, Niemczyński 1993). Fakt pojawiania się mą-

Blok rozszerzający 19.2. **Programy przystosowania ludzi starzejących się do zmian społecznych**

Odpowiedzią na zmieniającą się sytuację demograficzną współczesnego świata są rozmaite programy, m.in. programy angażujące osoby starsze w aktywność zawodową oraz programy ukierunkowane na aktywizację ludzi starszych.

Programy aktywizacji zawodowej seniorów obejmują:

- przygotowywanie pracowników na mogące nastąpić zmiany w ich karierze, wypracowywanie otwartej postawy, przełamywanie barier psychologicznych;
- zarządzanie wiekiem: traktowanie seniorów jako pełnowartościowych pracowników łączących kompetencje (opanowanie nowych technik, procedur, instrumentów itd.) z doświadczeniem zawodowym i życiowym; tworzenie nowych rozwiązań organizacyjnych w środowisku pracy, wykorzystujących specyficzne kompetencje seniorów (np. idea intermentoringu, zakładająca wymianę wartości wnoszonych do firmy przez pracowników w różnym wieku); traktowanie starszych pracowników, w zależności od posiadanych kompetencji, jako ekspertów bądź jako „mentorów" organizacji, wprowadzający młodych w *know-how* firmy;
- zatrudnianie seniorów w odpowiedzi na wzrost populacji starszych klientów, preferujących jako partnerów starszych pracowników (np. doradców, ekspertów).

Programy promujące ideę aktywnego starzenia się obejmują:

- edukację permanentną, tj. zwiększanie dostępu seniorów do zasobów społecznych (rozwijanie umiejętności korzystania ze zdobyczy techniki, kształcenie kompetencji językowych i in.; por. Uniwersytety Trzeciego Wieku);
- włączanie seniorów w aktywność wolontaryjną: w działania opiekuńcze sprawowane przez „młodszych seniorów" nad osobami najstarszymi, w działania zapewniające potrzebującym wsparcie emocjonalne lub fachową poradę (np. *peer counseling, silver-haired legislature*);
- przyjmowanie całożyciowej perspektywy, jako podstawy dbania o własny rozwój na wielu płaszczyznach (psychicznej, fizycznej, duchowej);
- stymulowanie rozwoju własnego seniorów, w tym mobilizowanie do uruchamiania zasobów akumulowanych przez całe życie; modyfikowanie autopercepcji i poczucia własnej wartości.

Ewa Rzechowska i *Jagoda Ramsz*

drości dopiero w okresie starości wiąże się bowiem z bogactwem doświadczeń życiowych w powiązaniu z tendencją seniorów do rewizji i rekonstrukcji własnego życia (tego aspektu warunkującego mądrość dotyczy podrozdz. 19.3.2). Jednak rozwój i pogłębianie mądrości mogą także bazować na jej poznawczym aspekcie. Metodą takiego wspomagania może być po prostu umożliwianie osobie starszej korzystania z posiadanego doświadczenia i mądrości oraz manifestowania ich podczas udzielania pomocy innym osobom w rozwiązywaniu ich problemów życiowych. Pomoc taka może przyjąć formę udzielania wskazówek i porad, a także wspólnej analizy problemów, w ramach której człowiek starszy będzie się mógł podzielić się swym doświadczeniem i refleksją. Przykładem działań praktycznych wykorzystujących tę właśnie ideę jest program „Poradnictwo międzypokoleniowe. Seniorzy – elblążanom", zaprojektowany przez Sieć Klubów „Otwarta Dłoń" i Elbląską Radę Konsultacyjną Osób Niepełnosprawnych (www.filantropia.pl). Warunkiem uczestnictwa konkretnej osoby starszej w takim przedsięwzięciu jest, oczywiście, jej gotowość i zgoda.

19.3. WSPOMAGANIE FUNKCJONOWANIA OSÓB STARZEJĄCYCH SIĘ NA POZIOMIE OSOBOWOŚCIOWYM – SAMOOCENA I TOŻSAMOŚĆ

19.3.1. Selektywna optymalizacja i kompensacja w zakresie samooceny

Rezultaty badań wskazują, że w okresie późnej dorosłości samoocena jest niższa i mniej stabilna niż w pozostałych okresach dorosłości. Trend zmian poziomu samooceny w ciągu życia jest następujący: w dzieciństwie samoocena jest wysoka, spada w okresie dorastania, następnie wykazuje ciągły wzrost we wczesnej i średniej dorosłości i obniża się gwałtownie w dorosłości późnej. Trend ten utrzymuje się niezależnie od takich zmiennych jak: płeć, status socjoekonomiczny, przynależność etniczna i obywatelstwo (Robins i in. 2002; Robins, Trzesniewski 2005). Ponadto stabilność samooceny zaczyna spadać już w średniej dorosłości i obserwowana jest także u osób

starszych (Trzesniewski, Donnellan, Robins 2003). To czyni samoocenę seniorów mniej odporną na potencjalnie obniżające ją czynniki.

Obniżenie poziomu samooceny w okresie starości może mieć związek z co najmniej dwoma czynnikami: (1) obiektywnymi stratami (np. koniecznością rezygnacji z niektórych z pełnionych wcześniej ról), występującymi u osób starszych i realnym spadkiem ich skuteczności w różnych obszarach funkcjonowania; (2) zjawiskiem stratyfikacji wiekowej społeczeństwa, tj. kategoryzowaniem osób na podstawie ich wieku, w połączeniu ze zjawiskiem **ageizmu** (*ageism*), czyli stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji ludzi ze względu na ich wiek (Butler 1969, za: Palmore 1999, 2005). Ageizm może dotyczyć osób w różnym wieku (np. młodzieży), jednak najczęściej odnosi się właśnie do seniorów. Wyniki wielu badań empirycznych potwierdzają występowanie ageizmu we wszystkich wymienionych tu aspektach (np. Butler 1980; Perlmutter, Hall 1992; Palmore 1999; Nelson 2003, 2004). W Polsce największy niepokój, jeśli chodzi o zagrożenie ageizmem, budzą (a) od strony prawnej: ubezpieczenia społeczno-emerytalno-rentowe, pielęgnacja i ochrona zdrowia osób starszych oraz rozwiązywanie problemów przemocy w rodzinie; (b) od strony praktyki społecznej: rynek pracy, rynek dóbr konsumpcyjnych i usług, funkcjonowanie pomocy społecznej, społeczne uczestnictwo seniorów (www.rpo.gov.pl/pliki/12228_595830.pdf; www.rpo.gov.pl/_pliki/12228594450.pdf). Ageizm można uznać za formę stygmatyzowania czy piętnowania, ponieważ deprecjonuje tzw. tożsamość wiekową (*age identity*) jednostki (Zebrowitz, Montepare 2008). Obniżenie samooceny osób piętnowanych ze względu na wiek można wyjaśniać, odwołując się choćby do teorii Ja odzwierciedlonego, teorii porównań społecznych czy teorii autoprezentacji (Czykwin 2007). Zjawisko ageizmu może przełożyć się na autostereotypizację i samowykluczanie seniorów. Polega to na tym, że pod wpływem kontaktu ze stereotypami dotyczącymi osób starszych i z praktykami dyskryminacyjnymi, osoby te same zaczynają postrzegać się w stereotypowych kategoriach, czy wręcz poszukiwać w swej charakterystyce zgodnych z nimi cech oraz ograniczają – zgodnie z nimi – zakres własnej aktywności różnego rodzaju: od poznawczej, przez rekreacyjną, po seksualną (Grabowska 2007b). Zebrowitz i Montepare (2008) na podstawie analizy rezultatów różnych badań podają, że osoby starsze (podobnie jak adolescenci) akceptują negatywne stereotypy dotyczące ich własnej grupy wiekowej. W sposób pośredni świadczą o tym także dane, które wskazują, iż spośród osób dorosłych to ludzie starsi przejawiają najbardziej negatywne postawy jawne i najbardziej stereotypizujące postawy utajone wobec własnej grupy wiekowej (Trempała, Zając-Lamparska 2007; Zając-Lamparska 2008a).

Jednocześnie możliwe jest wystąpienie wielu mechanizmów chroniących samoocenę seniorów przed negatywnym wpływem ageizmu. W literaturze określa się je jako kompensacyjne (Zebrowitz, Montepare 2008), lecz część z nich należałoby uznać raczej za bazujące na selektywnej optymalizacji. Spośród stosowanych strategii *stricte* kompensacyjnych najmniej korzyści przynosi chyba brak identyfikacji z własną grupą wiekową, który wprawdzie eliminuje spośród czynników budujących samoocenę jednostki wiek i związane z nim stereotypy, lecz jednocześnie pozbawia jej tożsamość istotnego elementu. Mechanizm kompensacyjny może też działać w obrębie porównań społecznych, a jego istotą jest wówczas swego rodzaju obniżanie standardów społecznych, tj. stawianie siebie w pozytywnym świetle na tle pejoratywnego generalnego obrazu własnej grupy wiekowej (Brandstädter, Greve 1994; Heck-hausen, Brim 1997; Nelson 2003). Jeszcze inna strategia obrony przed wpływem ageizmu polega na dystansowaniu się od wartości i celów, których osiągnięcie (np. ze względu na praktyki dyskryminacyjne) nie jest możliwe, przy jednoczesnym kompensacyjnym kształtowaniu się silnej identyfikacji z wartościami i działaniami specyficznymi dla własnej grupy wiekowej (Zebrowitz, Montepare 2008). W przypadku adolescentów zewnętrzną, bardzo wyrazistą, demonstracją tego procesu może być specyficzny ubiór czy fryzura (np. związane z określoną subkulturą czy stylem muzycznym), natomiast jeśli chodzi o osoby starsze, może on przyjmować formę przywiązania do tradycji czy aktywnego działania na rzecz określonych wartości (np. patriotyzmu, wartości religijnych). Pewnym zagrożeniem, jakie niesie ze sobą ten mechanizm, jest dokonanie nieadaptacyjnej, tj. nieefektywnej (np. niesatysfakcjonującej) lub „przedwczesnej" (blokującej potencjalnie dostępne możliwości) selekcji (Heckhausen, Schulz 1993). Kolejną strategię obrony przed wpływem ageizmu można uznać za bazującą na mechanizmie selektywnej optymalizacji. Selektywna optymalizacja może zachodzić w obrębie samego obrazu siebie, gdzie polega na wyborze innej niż wiek centralnej kategorii Ja (Czykwin 2007), przy jednoczesnym braku odrzucenia kategorii wieku. W tym kontekście uznać można, że spójna tożsamość stanowić może bufor w stosunku do destruktywnego wpływu ageizmu na samoocenę jednostki.

Selektywna optymalizacja leży wreszcie u podstaw strategii, określanej w literaturze jako „kompensacja pierwotna" (Miller, Myers 1998; za: Zebrowitz, Montepare 2008) i polegającej na podejmowaniu istniejących w repertuarze jednostki zachowań sprzecznych ze stereotypem człowieka starszego, a także – jeśli to możliwe – przeciwstawiających się praktykom dyskryminacyjnym.

Jeśli chodzi o możliwości wspomagania osób starszych w zakresie ich samooceny, najbardziej narzucającym się pomysłem jest przeciwdziałanie zjawisku ageizmu. W grę wchodzą tu różnego rodzaju kampanie informacyjne czy akcje społeczne, stawiające sobie za cel integrację różnych grup wiekowych. Działania takie są podejmowane i niewątpliwie mają swoją wartość. Jednak okazuje się, że aktualnie sama zmiana stosunku społeczeństwa wobec osób starszych nie wystarczy. Rezultaty badań wskazują, że najbardziej negatywne i stereotypizujące postawy (zarówno jawne, jak i utajone) wobec seniorów mają oni sami, podczas gdy postawy młodych dorosłych wydają się ewoluować w kierunku bardziej pozytywnych i mniej stereotypizujących (Trempała, Zając-Lamparska 2007; Zając-Lamparska 2008a, 2008b). Jeśli różnice te interpretować jako zmiany na poziomie kohort (roczników), może to oznaczać, że zjawisko ageizmu ulega osłabieniu i kolejne pokolenia osób starszych nie będą musiały borykać się z nim, nie przejawiając jednocześnie jego konsekwencji. Jednak wobec żyjących obecnie seniorów, przez całe życie stykających się z ageistowskimi przekonaniami i zachowaniami (niekoniecznie wobec nich samych) należałoby podjąć innego rodzaju działania – wspomagające istniejące strategie radzenia sobie z konsekwencjami ageizmu oraz selekcjonujące spośród nich te najbardziej adaptacyjne. Powinny to być działania o charakterze zindywidualizowanym i dostosowanym do potrzeb konkretnych osób, co może ograniczać możliwość ich podjęcia i stwarzać trudności w ich realizacji. Niemniej jednak przynajmniej instytucje czy organizacje zajmujące się opieką nad osobami starszymi oraz ich rozwojem mogłyby uwzględniać je w swojej ofercie. Biorąc pod uwagę wcześniej omówione mechanizmy radzenia sobie osób starszych z ageizmem, wartościowymi działaniami mogą być: (a) stymulowanie wybierania przez nie strategii bazujących na selektywnej optymalizacji, jako stwarzających większe możliwości rozwoju; (b) wspieranie ich w wyselekcjonowanych przez nie obszarach działania, typowych dla osób w ich wieku, z którymi się one identyfikują, przy jednoczesnym zapobieganiu nadmiernemu zawężaniu pola aktywności i monitorowaniu efektywności tej strategii kompensacyjnej (której wskaźnikami mogą być samoocena i samopoczucie jednostki); (c) pomoc w zakresie wyselekcjonowania przez jednostkę tych sfer funkcjonowania, typów zadań, w których jest ona skuteczna (łącznie z tymi, które pozostają w sprzeczności ze stereotypowymi wyobrażeniami na temat ludzi starszych i wynikającymi z nich oczekiwaniami społecznymi) i budowanie wokół nich samooceny, a także wspieranie ich realizacji; (d) wspomaganie kształtowania się stabilnej tożsamości jednostki.

19.3.2. Nowe jakościowo zjawiska w obszarze tożsamości

Podstawowe cechy osobowości wykazują stabilność w ciągu dorosłego życia człowieka, natomiast już tzw. charakterystyczne przystosowania jednostki ulegają przemianom (Costa, McCrae 2005). Nowe jakościowo zmiany na poziomie osobowościowym zachodzą z pewnością w obszarze tożsamości. Wśród mechanizmów je stymulujących można wymienić: (1) retrospektywną analizę i dokonywanie **bilansu życia**; (2) **rewizję tożsamości** w obliczu aktualnej sytuacji życiowej. W ramach bilansu życia człowiek dokonuje oceny swoich doświadczeń, osiągnięć i niepowodzeń oraz poszukuje celu i sensu własnego życia w ramach pewnego ogólniejszego porządku (Susułowska 1989; Erikson 2004). Z kolei konieczność rewizji tożsamości jest wyznaczana przez wielość zmian życiowych, jakich człowiek starzejący się doświadcza. Dodatkowo zmiany te często mają charakter straty czy ograniczenia – w zakresie aktywności (jako konsekwencja zmian biologicznych, mniejszej sprawności i wydolności, gorszego zdrowia itd.) czy w zakresie pełnionych ról społecznych (np. jako konsekwencja przejście na emeryturę). Oba omawiane mechanizmy wiążą się z kryzysem tożsamości, ten z kolei wymaga przeorganizowania osobowości – niezależnie od wieku, w jakim występuje. Pozytywną konsekwencją takiego kryzysu może być ukształtowanie tożsamości o nowej jakościowo charakterystyce, ułatwiającej jednocześnie adaptację w okresie starości. Erikson wskazuje, że konsekwencją pomyślnego rozwiązania kryzysu tożsamości przypadającego na późną dorosłość jest osiągnięcie **integralności *ego*** (Hall, Lindzey 1998; Erikson 2004). Wiąże się ona z akceptacją własnej osoby, cyklu życia oraz ludzi, którzy w ciągu życia stali się znaczący i niezastąpieni; z akceptacją odpowiedzialności za własne życie; poczuciem bliskości z ludźmi, którzy żyli w innych epokach i stworzyli pewną hierarchię wartości, i wreszcie – ze świadomością rela-

tywności stylów życia, przy jednoczesnej gotowości do obrony własnego stylu życia przed wszelkimi zagrożeniami. Dodatkowo, silną stroną *ego* staje się wówczas **mądrość**, rozumiana jako bezstronne zainteresowanie samym życiem w obliczu śmierci. Umożliwia ona utrzymywanie i przekazywanie integralności doświadczeń zebranych w ciągu życia oraz pokazywanie młodszym generacjom stylu życia charakteryzującego się poczuciem pełni i kompletności. Mądrość w jej ujęciu osobowościowym jest więc niejako uzupełnieniem mądrości we wcześniej omawianym aspekcie poznawczym. Koncepcję Eriksona rozwinął Peck, koncentrując się na trzech obszarach straty, z jakimi starzejący się człowiek musi się uporać: utratą roli zawodowej, pogorszeniem się stanu zdrowia i kondycji fizycznej oraz własną śmiertelnością. Trzy konflikty wymagające według Pecka rozstrzygnięcia w późnej dorosłości, to – odpowiednio: (1) różnicowanie się *ego* vs. zaabsorbowanie rolą człowieka pracującego; (2) wykraczanie poza własne ciało vs. nadmierne zajmowanie się nim; (3) wzniesienie się ponad *ego* vs. zaabsorbowanie swym *ego*. Pozytywne rozstrzygnięcie tego ostatniego konfliktu wiedzie dodatkowo do **generatywności**, rozumianej jako działania na rzecz przyszłych pokoleń (Dorfman 1994).

Skoro integralność i mądrość są osiągane na drodze bilansu życia i rewizji tożsamości, w tych procesach poszukiwać należy czynników im sprzyjających (pamiętając jednocześnie, że alternatywą dla integralności *ego* jest wg Eriksona rozpacz).

W obszarze dokonywania bilansu życia ważne jest stymulowanie retrospektywnej analizy, polegającej nie tylko na przypominaniu sobie faktów z przeszłości, lecz także lub przede wszystkim na ich interpretacji, refleksji nad nimi, ujmowania ich w szerokim kontekście całego życia oraz wyciągania z nich wniosków. Sprzyjać temu może dzielenie się wspomnieniami z innymi osobami. Przydaje to ważności procesowi retrospekcji i obliguje człowieka do jej pogłębienia. Ponadto osoby zapoznające się z czyjąś historią życia mogą dodatkowo pogłębiać analizę własnymi refleksjami i inicjować nowe jej kierunki. Mechanizmy te mogą działać podczas tzw. mitingów wspomnieniowych czy innych form pracy biograficznej z seniorami (Cook 1998; Gielas 2006). Tego rodzaju formy pracy nie są jednak często wykorzystywane, a jeśli już – to w placówkach stałego lub dziennego pobytu seniorów. W pewnym stopniu wspomaganiu rozwoju tożsamości osób starszych przez retrospektywną analizę własnego życia wychodzą naprzeciw projekty skoncentrowane wokół wspomnień starszych ludzi, które mają przybliżyć młodszym pokoleniom dawne czasy, przez odwołanie się do indywidualnych historii życia wplecionych w bieg historii. Przykład stanowić tu może *Archiwum Ludzkich Losów*, powstające w ramach projektu „Młodzież pyta dziadków", realizowanego od 2004 roku przez studentów i wykładowców *Collegium Polonicum* w Słubicach (Zych 2007; www.archiv-my-life.de/pl). Celem projektu jest zebranie historii życia miliona osób, które przeżyły II wojnę światową. Zgłaszające się starsze osoby udzielają wywiadu biograficznego, następnie przygotowywane są dwa egzemplarze biografii, opatrzonej fotografiami, z których jeden trafia do *Archiwum*, drugi zaś otrzymuje sam udzielający wywiadu. Podobnymi projektami o charakterze lokalnym są: projekt „Czas ocalony", realizowany przez Centrum Kultury i Rekreacji w Lądku Zdroju, czy projekt „Seniorzy w rozmiłowywaniu młodego pokolenia w dziedzictwie ojców" Wiejskiego Centrum Szkolenia i Wsparcia Rolników w Ulowie (www.filantropia.org.pl).

W zakresie rewizji tożsamości w obliczu ograniczeń i strat towarzyszących starzeniu się, ważnym zagadnieniem wydaje się poczucie ciągłości życia – aktualnego względem dawnego (Kroger 2007). Nie ma to jednak oznaczać zapobiegania jakimkolwiek zmianom w zakresie stylu życia za wszelką cenę, wyrażanie tożsamości w sposób identyczny jak w latach wcześniejszych jest bowiem w wielu przypadkach niemożliwe lub co najmniej ograniczone. Przekonanie to wyraża Atchley (1989) w swej koncepcji ciągłości, w myśl której zachowanie ciągłości wewnętrznej i zewnętrznej w stosunku do wcześniejszego życia stanowi warunek adaptacji do starości. Pogłębioną analizę tożsamości człowieka w wymiarze jej ciągłości vs. zmienności znajdujemy u Obuchowskiego (2000a, 2009). Według tego autora, utrzymanie własnej tożsamości i koncepcji życia wobec nieustannie zmieniających się warunków funkcjonowania wymaga sprawnego zmieniania sposobów działania, bez zasadniczej zmiany ich kierunku, czy – szerzej – idei. Obuchowski (2009, s. 165) mówi tu o własnej „teorii istnienia", będącej źródłem „zasad bycia jako osoby". Ważnym jest zatem wspomaganie osób starszych w odnalezieniu i akceptacji nowych form wyrażania własnej tożsamości. Swego rodzaju wyzwanie stanowi opracowanie metod udzielania takiej pomocy i sposobów ich aplikacji, szczególnie, że zasadnym jest tu wysoce zindywidualizowane podejście. Ponadto niewątpliwie pogłębiona retrospektywna analiza życia i pozytywny jego bilans stanowić będą czynnik facylitujący, po pierwsze, z uwagi na większą świadomość osoby starszej co do kluczowych elementów budujących jej tożsa-

mość oraz, po drugie, ze względu na jej większą gotowość do zaakceptowania nowych, odmiennych niż wcześniej, form wyrażania siebie.

19.4. PODSUMOWANIE

1) Starzenie się może przebiegać w różny sposób. Najbardziej optymalny przebieg ma pomyślne starzenie się, które wiąże się z zachowaniem zdrowia psychicznego i fizycznego, wysokim poziomem funkcjonowania poznawczego i społecznego oraz odczuwaniem satysfakcji z życia. Pomyślne starzenie się może być osiągane na drodze selektywnej optymalizacji i kompensacji oraz dzięki pojawianiu się w okresie starości nowych jakościowo zjawisk rozwojowych. Mechanizmy te są obecne w różnych obszarach psychicznego funkcjonowania człowieka.
2) Poziom wielu funkcji poznawczych osób starzejących się – jak pamięć, rozumowanie, orientacja przestrzenna – może być skutecznie podnoszony dzięki treningom umysłowym, jednak efekty treningów nie podlegają transferowi na funkcje nietrenowane oraz globalne funkcjonowanie poznawcze. Problemem wymagającym dalszych prac jest też przełożenie poprawy trenowanych przez seniorów funkcji poznawczych na wzrost ich skuteczności w realizacji zadań życia codziennego.
3) Z punktu widzenia pomyślnego starzenia się istotny jest również styl życia. Pozytywne poznawcze starzenie się jest związane z aktywnym stylem życia w starości i w latach wcześniejszych. Znaczenie ma tu przede wszystkim aktywność umysłowa, ale także społeczna, kulturalna i rekreacyjna. W tym kontekście istotne są działania profilaktyczne, polegające na promowaniu aktywnego stylu życia wśród osób, które nie weszły jeszcze w okres późnej dorosłości. Ważne jest też zapewnienie atrakcyjnej oferty edukacyjnej, kulturalnej i rekreacyjnej dla osób starszych.
4) Kompensacja osłabionych funkcji poznawczych w okresie starości opiera się przede wszystkim na korzystaniu z posiadanego doświadczenia oraz na stosowaniu zewnętrznych środków pomocniczych (jak np. zapiski w kalendarzu). Prowadzone są także badania nad możliwościami wykorzystania dobrze funkcjonujących procesów (np. czynności zautomatyzowanych) w celu kompensacji funkcji poznawczych wykazujących spadek.
5) Nowym jakościowo zjawiskiem w obszarze rozwoju poznawczego w okresie starości jest mądrość, rozumiana najogólniej jako wiedza o pragmatyce życia. Związana jest ona z bogactwem doświadczeń starszego człowieka i umożliwia rozumienie skomplikowanych sytuacji życiowych oraz radzenie sobie z życiowymi problemami. Rozwój mądrości może być stymulowany przez korzystanie z doświadczenia i życiowych refleksji osoby starszej.
6) W okresie późnej dorosłości samoocena jest niższa i mniej stabilna niż w dorosłości wczesnej i średniej. Istotnym czynnikiem, mogącym obniżać samoocenę seniorów jest obecność w społeczeństwie uprzedzeń, stereotypizacji i dyskryminacji osób starszych, określanych jako ageizm. Zjawisko ageizmu może prowadzić do autostereotypizacji i samowykluczenia tych osób. W celu radzenia sobie z konsekwencjami ageizmu, seniorzy mogą stosować różne strategie. Ważnym zadaniem praktyki psychologicznej jest wspieranie osoby starszej w wyborze strategii dla niej optymalnej.
7) Charakterystycznymi dla późnej dorosłości zjawiskami, mającymi wpływ na tożsamość człowieka, są: retrospektywna analiza i bilans życia oraz rewizja tożsamości w kontekście aktualnej sytuacji życiowej. Oba te zjawiska wiążą się z kryzysem tożsamości. Do pozytywnych rezultatów uporania się z nim należą m.in. integralność *ego*, mądrość i generatywność. Dla ich osiągnięcia istotne jest wspieranie osoby starszej w dokonywaniu podsumowania własnego życia oraz wspomaganie zachowania ciągłości tożsamości, mimo pojawiających się ograniczeń i strat.
8) Psychologiczne starzenie się człowieka może przebiegać w mniej lub bardziej pozytywny sposób. Jest to zależne nie tylko od biologicznego wymiaru starzenia się organizmu, lecz również od wielu czynników zlokalizowanych w środowisku, a także w obszarze aktywności własnej jednostki.

SŁOWA KLUCZOWE

bilans życia – ocena własnych doświadczeń życiowych, osiągnięć i niepowodzeń oraz poszukiwanie celu i sensu własnego życia w ramach pewnego ogólniejszego porządku.

integralność *ego* – właściwość *ego*, wiążąca się z akceptacją własnej osoby, cyklu życia i osób, które miały i mają w nim znaczenie, z akceptacją odpowiedzialności za własne życie, świado-

mością relatywności stylów życia, przy jednoczesnej gotowości do obrony stylu własnego oraz poczuciem bliskości względem ludzi, którzy w innych epokach stworzyli pewną hierarchię wartości.

mądrość – (a) posiadanie wiedzy życiowo znaczącej, połączone z umiejętnością jej wykorzystania podczas rozwiązywania życiowych problemów oraz (b) prezentowanie młodszym generacjom stylu życia charakteryzującego się poczuciem pełni i kompletności.

pomyślne starzenie się – sposób starzenia się, który cechuje optymalna zdolność przeżycia, dobre zdrowie i doświadczanie satysfakcji życiowej.

rewizja tożsamości – ponowne określenie, w obliczu życiowych zmian (zewnętrznych i wewnętrznych), własnej tożsamości.

selektywna optymalizacja i kompensacja – mechanizmy pomyślnego starzenia się, polegające na: (a) wyborze obszarów funkcjonowania, w których utrzymana zostanie wysoka sprawność, przy jednoczesnej rezygnacji z utrzymywania tak wysokiego poziomu sprawności w innych jego obszarach; (b) wyrównywaniu i/lub zastępowaniu funkcji, które uległy pogorszeniu.

trening funkcji poznawczych – metoda usprawniania funkcji poznawczych, polegająca na wykonywaniu zadań angażujących te funkcje.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wyjaśnij, jakie możliwości wspomagania rozwoju osób starzejących się stwarzają mechanizmy selektywnej optymalizacji i kompensacji.
2) Scharakteryzuj efektywność treningów funkcji poznawczych u osób starzejących się.
3) Wyjaśnij, dlaczego pojawianie się mądrości u osób starszych nie pozostaje w sprzeczności z osłabieniem niektórych funkcji poznawczych w okresie późnej dorosłości.
4) Określ, w jaki sposób doświadczanie ageizmu może wpływać na samoocenę osób starzejących się i jak można zapobiegać negatywnym konsekwencjom tego wpływu.
5) Wyjaśnij, jakie nowe jakościowo zjawiska pojawiają się w obszarze tożsamości osób starzejących się.

LITERATURA ZALECANA

Engle R.W., Sędek G., von Hecker U., McIntosh D.N. (red.) (2006). *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia* (tłum. E. Czerniawska). Warszawa: WN PWN i Wydawnictwo SWPS „Academica".

Nelson T.D. (red.) (2004). *Ageism. Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: MIT Press.

Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN (2008). *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i program działania*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN.

Stuart-Hamilton I. (2006). *Psychologia starzenia się* (tłum. A. Błachnio). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Zych A.A. (2007). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

20 WSPOMAGANIE ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Małgorzata Kościelska

Pojęcie **niepełnosprawności intelektualnej** jest bardzo szerokie. Dotyczy osób, które z powodu trudności intelektualnych osiągają niski iloraz inteligencji (poniżej 70) oraz mają ograniczoną możliwość przystosowania się społecznego. Przy tak szerokim pojęciu do grupy z niesprawnością intelektualną może wchodzić zarówno: trzyletnie dziecko poważnie opóźnione w rozwoju; piętnastolatek uczęszczający do integracyjnego gimnazjum; 25-letni rezydent domu opieki, który nie chodzi, nie mówi, nie zgłasza potrzeb fizjologicznych; 40-letnia matka rodziny, która po ukończeniu zawodowej szkoły specjalnej dorabia do renty dziewiarstwem; jak i 80-letnia osoba z demencją, która już nie poznaje swoich bliskich.

Dawniejsze określenia stanu, który obecnie określa się mianem niesprawności intelektualnej (*intellectual disability*), to – upośledzenie umysłowe (*mental retardation*) i niedorozwój umysłowy (*oligofrenia*). W praktyce terminy te nadal współwystępują, oddając pewne niuanse znaczeniowe w diagnozie albo funkcjonują już tylko ze względów zwyczajowych. Starsze określenia zawierały dodatkowe kryteria diagnostyczne, obejmujące: czas wystąpienia zaburzenia, jego etiologię oraz pułap rozwojowy, czyli nieprzekraczalną granicę osiągnięć możliwych do uzyskania przy danym stopniu upośledzenia.

Współczesne pojęcie niepełnosprawności tych ograniczeń nie posiada i jest to słuszne z kilku względów. Po pierwsze, przy panującym pragmatycznym podejściu do niepełnosprawności nie jest tak istotne, kiedy ona powstała, ale jakie stwarza ograniczenia życiowe. Po drugie, etiologia niepełnosprawności jest tak złożona i wieloczynnikowa, że trudno ją ująć w kryterium diagnostycznym. Po trzecie, zmieniły się poglądy na temat pułapu rozwojowego. Z nowszych badań wynika, że można znacznie usprawnić rozwój i w związku z tym owo deterministyczne pojęcie pułapu przestało budzić pesymizm terapeutyczny[1].

Przy takiej różnorodności stanów i form rozwoju, które wchodzą w zakres niepełnosprawności, szczegółowe omówienie problemu wspierania tego rozwoju nie jest możliwe. Dodatkowo trzeba uwzględnić fakt, że u osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą współwystępować, na różnych zasadach, inne formy patologii: uszkodzenia wzroku, słuchu, narządu ruchu, schorzenia somatyczne, neurologiczne i psychiczne, w związku z czym praca terapeutyczna z tymi osobami musi być wieloetapowa i wielokierunkowa.

Zadaniem rozdziału jest przedstawienie ogólnych zasad wspierania rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz prezentacja wybranych problemów związanych z tym w różnych fazach życia człowieka.

[1] Psychiatra Danuta Stomma eksperymentalnie wykazała już w 1978 r., że kilkumiesięczne stosowanie postępowania leczniczo-rehabilitacyjnego wobec małych dzieci rozwijających się z opóźnieniem w Domu Dziecka przyniosło poprawę ich ilorazu inteligencji średnio o 10–15 pkt (Stomma 1978; por. Clarke, Clarke 1976). Przez ostatnie ćwierćwiecze narosło tych dowodów ogromnie wiele i zmieniły one oblicza upośledzenia (Kościelska 1995).

20.1. POSTACIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

Na niepełnosprawność intelektualną składają się defekty funkcji umysłowych o różnym charakterze. Może mieć ona postać uogólnioną, ewentualnie z tzw. wyspami specjalnych zdolności[2]. Może też dotyczyć w niejednakowym stopniu różnych funkcji umysłowych, np. gdy występują: bardzo dobra pamięć, a słabe rozumowanie; dobre myślenie konkretne, a niezdolność do myślenia abstrakcyjnego; wysokie możliwości naśladowcze, a słabe zdolności twórcze. O ile przy normalnym profilu rozwojowym, wyjąwszy przypadki wybitnych uzdolnień specjalnych, podstawowe funkcje rozwojowe przebiegają na zbliżonym, wyrównanym poziomie, o tyle w stanach patologicznych bardzo duże rozbieżności między możliwościami w różnych zakresach stanowią zjawisko typowe[3]. Stąd też wynika potrzeba bardzo szczegółowej diagnostyki rozwoju i możliwości poznawczych osób z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno w aktualnym stanie rozwoju, jak i w jego najbliższej sferze, aby właściwie ustawić programy edukacyjne i wyrównawcze.

Niepełnosprawność intelektualna ma też różne stopnie. Zgodnie z zaleceniami obowiązującej klasyfikacji DMS-IV-TR z roku 2000 wyróżnia się 4 poziomy niepełnosprawności: głęboki, znaczny, umiarkowany i lekki, co ma odpowiedniki w przedziałach ilorazu inteligencji[4]. Około 2–3% populacji wykazuje iloraz inteligencji poniżej 70 pkt w skali Wechslera, kwalifikując się według tego kryterium do grupy z niepełnosprawnością intelektualną. Określenie stopnia niepełnosprawności ma poważne konsekwencje edukacyjne, społeczne, a nawet prawne. Od jego orzeczenia zależy kwalifikacja możliwości szkolnych i wybór systemu edukacyjnego, możliwości dotyczące pracy, poziom świadczeń rentowych, a także różne kwestie prawne związane m.in. z orzeczeniem zdolności do rozpoznawania znaczenia czynów oraz z ubezwłasnowolnieniem.

Iloraz inteligencji, a ściślej poprawa wyników w jego zakresie bywa traktowana jako zasadniczy wskaźnik efektywności pracy terapeutycznej. Jednak poziom inteligencji mierzony testami nie jest jedynym wskaźnikiem sposobu funkcjonowania jednostki w środowisku. Z jednej strony, poziom rozwoju osobowego, kompetencje społeczne, tzw. inteligencja emocjonalna mogą przewyższać iloraz inteligencji, mając duże znaczenie dla zdolności przystosowawczych i funkcjonowania w środowisku, z drugiej zaś strony, deficytom inteligencji mogą towarzyszyć różne stany chorobowe, braki percepcyjne czy zaburzenia ruchowe, utrudniające funkcjonowanie. Z tego względu w nowszych ujęciach diagnozy niepełnosprawności intelektualnej zawiera się orzeczenie poziomu różnych poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętności, które są potrzebne, by skutecznie funkcjonować w środowisku. Ponadto ocenia się właściwości owego środowiska z punktu widzenia jego adaptabilności do potrzeb osób niepełnosprawnych (Luckasson i in. 2002; Lotz, Wenta, Zeidler 2002).

Warunki życia, rodzaj uzyskiwanego wsparcia, zasoby materialne, dostępność wspomagających urządzeń technicznych – wszystko to praktycznie zwiększa albo zmniejsza stopień niepełnosprawności, rozumianej jako utrudnienie w dawaniu sobie rady z zadaniami życiowymi. Toteż współcześnie uważa się, że celem wspomagania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną nie jest wyłącznie podniesienie ich ilorazu inteligencji, ale podwyższenie szeroko rozumianych kompetencji dawania sobie rady w różnych sytuacjach życiowych, maksymalna samodzielność i samostanowienie (Kowalik 2000; Firkowska-Mankiewicz 2007).

20.2. GENEZA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

Niepełnosprawność intelektualna ma bardzo wiele przyczyn. Jako przejściowy sposób funkcjonowania dotyczy praktycznie każdego z nas w stanach choroby, silnego stresu, zmęczenia, głodu, przetrenowania itp. Niepełnosprawność jako defekt względnie trwały ma podobne przyczyny, tyle że wydłużone w czasie i w silniejszym stopniu zaburzające funkcjonowanie umysłu.

[2] Niektóre dzieci autystyczne doskonale układają puzzle o wysokim stopniu trudności, a są bezradne przy zapinaniu guzików czy zakładaniu butów. Tzw. *savant idiots* potrafią opanować pamięciowo stuletni kalendarz, a nie wiedzą, jak liczyć pieniądze (Olechnowicz 2004).

[3] Tradycyjnie w interpretacji wyników skali Wechslera zakłada się, że duże rozbieżności między skalą słowną i bezsłowną świadczą o organicznym uszkodzeniu mózgu, także duże rozbieżności wyników między podskalami nasuwają takie podejrzenia (Kostrzewski 2006).

[4] Kryteria klasyfikacyjne niepełnosprawności intelektualnej (upośledzenia umysłowego, niedorozwoju umysłowego i pokrewnych zaburzeń) różnią się nieco w klasyfikacjach DSM-IV, ICD-10 oraz w podręcznikach AAMR. W zależności od skali inteligencji nieco odmienne są też granice przedziałów poszczególnych stopni niepełnosprawności; najczęściej lekkie/łagodne upośledzenie wiąże się z IL w granicach 50–69 pkt, umiarkowane – 35–49, znaczne – 20–34, a głębokie – poniżej 20.

20.2.1. Wady genetyczne

Istnieje ogromna liczba zespołów wad genetycznych, którym towarzyszy upośledzenie rozwoju umysłowego. Niektóre z tych wad prowadzą do anomalii w budowie organizmu, w tym nieprawidłowości w strukturze mózgu, i tym się tłumaczy ich związek z zaburzeniami w rozwoju funkcji umysłowych. Niektóre z wad genetycznych mają przede wszystkim charakter zaburzeń metabolicznych i doprowadzają do intoksykacji układu nerwowego. W niektórych przypadkach, jak np. w fenyloketonurii, można im zapobiegać przez wczesne stosowanie diety (Korf 2003; Obersztyn, Szpecht-Potocka 2004).

Mimo postępującej w ogromnym tempie wiedzy o ludzkim genomie i determinacji różnych cech naszego funkcjonowania przez genotyp, nauka ciągle jeszcze nie potrafi wyjaśnić, na czym w istocie polega związek między programem przemian białkowych zakodowanym w genach a sposobem funkcjonowania umysłu. Wiemy z badań typu korelacyjnego o związkach między różnymi postaciami zaburzeń psychicznych i umysłowych a wadami w budowie chromosomów czy poszczególnych genów. Wiemy także, że do ujawnienia się wady genetycznej potrzebne są określone warunki biośrodowiskowe. Wielu ludzi przeżywa życie, nie wiedząc, iż są nosicielami chorób genetycznych, ani na nie nie zapadając, gdyż brak jest warunków niezbędnych do uruchomienia ekspresji tych genów. Od lat trwają badania nad profilem rozwoju umysłowego dzieci z rozpoznanymi wadami genetycznymi (Hodapp, Burack 2006). Tradycyjnie najwięcej tych badań poświęcono osobom z zespołem Downa, ale dysponujemy też szczegółowymi wynikami badań nad osobami z zespołem Pradera-Willego, Cri du Chat, Cornelii de Lange i innymi rzadkimi zespołami (przeglądy tych badań: Cytowska, Winczura, Stawarski 2008; Dykcik, Twardowski 2004). Każdy z tych zespołów ma pewną własną specyfikę, ale też w ich obrębie dzieci i dorośli ogromnie się różnią osiągnięciami rozwojowymi. Na przykład, w zespole Downa tradycyjnie oceniano, że większość dzieci ujawnia umiarkowany stopień upośledzenia umysłowego, obecnie zaś, dzięki postępom terapeutycznym, poprawie warunków życia oraz lepszej edukacji, niektóre chodzą nawet do liceum, tworzą związki małżeńskie, podejmują pracę i włączają się w szersze kręgi życia społecznego (Cunningham 1992; Kaczmarek 2008).

20.2.2. Uszkodzenia układu nerwowego

Uszkodzenia układu nerwowego powstają najczęściej u dzieci w okresie rozwoju płodowego i okołoporodowym, ale bywają też następstwem urazów, chorób zakaźnych, chorób metabolicznych i nowotworowych. W okresie dzieciństwa zachodzi mniejsza niż u ludzi dorosłych bezpośrednia zależność między rozległością i lokalizacją zmian mózgowych a zaburzeniami w rozwoju różnych funkcji psychicznych (Kułakowska 2003). Dzieje się tak dzięki znacznej plastyczności mózgu w okresie rozwojowym, niemniej jednak istnieją zespoły zaburzeń neurologicznych, takich jak dziecięce porażenie mózgowe, afazja, padaczka, a także niedorozwój umysłowy, opisywane jako efekt przebytych uszkodzeń (Michałowicz, Jóźwiak 2000).

Dzięki współczesnym metodom monitorowania pracy mózgu (PET) oraz subtelniejszym metodom badania jego struktury (tomografia komputerowa, rezonans magnetyczny), możemy obecnie wiązać także deficyty pojedynczych funkcji psychicznych z tzw. mikrouszkodzeniami mózgu. Już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Halina Spionek wysunęła hipotezę dotyczącą tzw. mikrouszkodzeń jako przyczyny dysleksji i nadpobudliwości psychoruchowej (Spionek 1965). W niektórych przypadkach udaje się te uszkodzenia wykrywać, ale tak jak w przypadku wszystkich zespołów ich patogeneza ma charakter wieloczynnikowy (Grabowska, Rymarczyk 2004).

20.2.3. Choroby somatyczne i defekty percepcyjne w powstawaniu niepełnosprawności

Nie istnieje bezpośredni związek między brakiem wzroku czy słuchu a niedorozwojem umysłowym, chyba że chodzi o tzw. niepełnosprawność sprzężoną, czyli zespół wielu defektów spowodowanych wspólną przyczyną. Z oczywistych powodów braki percepcyjne, podobnie jak zaburzenia ruchowe, ograniczają możliwość eksplorowania świata przez dziecko i zmniejszają jego szanse na normalny rozwój. Dzieci te wymagają bardzo precyzyjnych metod kompensowania skutków ich defektów, a także ochrony przez złożonym kompleksem psychicznych następstw inwalidztwa (por. Kosakowski, Zaorska 2002; Kmita, Kaczmarek 2004). Także niektóre dzieci chore somatycznie mają kłopoty intelektualne z powodu zaburzeń krążenia mózgowego, zaburzeń metabolicznych, długotrwałych okresów przerw w nauce związanych hospitalizacją, koncentracji na bólu, chorobie itd. (Zeanah 1993; Pilecka 2002). Wprawdzie ich dolegliwości nie muszą prowadzić do upośledzenia umysłowego, ale mogą być przyczyną długotrwałej niesprawności i trudności szkolnych.

20.2.4. Zaniedbania i inne formy patologii środowiska

W dawniejszej literaturze naukowej zwykło się wiązać tzw. lekkie upośledzenie umysłowe z zaniedbaniem środowiskowym. Liczne badania wskazywały, że uczniowie szkół specjalnych umieszczani tam z powodu niemożności sprostania wymaganiom szkoły powszechnej, są dziećmi ze środowisk nisko wykształconych, ubogich, często obciążonych problemem alkoholizmu, niestwarzających dzieciom właściwych warunków do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, moralnego, a także fizycznego, są często dziećmi niedożywionymi, z chorobami skóry, próchnicą zębową, krzywicą itd. (Kirejczyk 1981; Kowalik 1989).

Drugim rodzajem środowisk wysokiego ryzyka w zakresie powstawania u dzieci opóźnień w rozwoju – aż do upośledzeń włącznie – są instytucje opiekuńcze, głównie domy małego dziecka i oddziały szpitalne. Zgodnie z teorią Spitza i Bowlby'ego (2007), źródłem zaburzeń rozwoju w wychowaniu zbiorowym jest brak więzi emocjonalnej między małymi dziećmi a ich opiekunami, skutkujący brakiem zaspokojenia potrzeb psychicznych i niezdolnością do uczenia się (Olechnowicz 1988, 2005). Współcześnie nastąpiła znaczna poprawa warunków życia dzieci w instytucjach opiekuńczych, niemniej jednak w dalszym ciągu średni poziom rozwoju dzieci wychowywanych w tych środowiskach jest niższy niż w domach rodzinnych (Dąbrowski 1997).

20.2.5. Trauma psychiczna

Wykrycie związku między traumatycznymi doświadczeniami a możliwością powstawania upośledzenia umysłowego jest w psychologii odkryciem dość młodym. Wcześniejsze doniesienia wskazywały, zgodnie z tym, o czym była już mowa, na skutki osierocenia traktowanego jednak jako cały zespół niekorzystnych zmian w warunkach życia dzieci (Kozak 1986). Współczesne badania nad stresem traumatycznym wskazują na możliwość zablokowania funkcji umysłowych. Sinason, pracująca w Klinice Tavistock w Londynie, opisała przypadki dzieci z syndromem upośledzenia umysłowego, które były molestowane seksualnie we wczesnym dzieciństwie przez swoich opiekunów (Sinason 1992, 2000). Także inne formy bicia, dręczenia, straszenia, upokarzania mogą być przyczyną zahamowania rozwoju umysłowego wraz z towarzyszącymi temu zaburzeniami emocjonalnymi w innej postaci – jak mutyzm, regresja (Kamińska 2000).

20.2.6. Zaburzenia intrapsychiczne

Poszczególne funkcje psychiczne cechują się znacznym poziomem autonomii, ale równocześnie oddziaływają na siebie i stanowi to powód, dla którego np. deficyt uwagi prowadzi do trudności z zapamiętywaniem, braki pamięciowe są powodem trudności w rozumowaniu, trudności w rozumowaniu utrudniają działanie, błędy działania wzmagają zaburzenia uwagi i nie jest to jeszcze całe koło zależności, bo dochodzą reakcje emocjonalne podmiotu na te trudności i reakcje otoczenia (Kościelska 1995; Święcicka 2005). Dlatego tak ważne jest, aby wykrywać specyficzne trudności dzieci w możliwie wczesnym okresie i, korygując je, nie dopuszczać do wtórnych następstw. Dotyczy to szczególnie skutków defektów percepcyjnych i ruchowych, ale także wszelkich innych związanych z rozwojem osobowości, emocji, motywacji, relacji z otoczeniem (Kmita, Kaczmarek 2004).

20.2.7. Procesy involucyjne

Starzenie się organizmu nieuchronnie prowadzi do spadku sprawności funkcjonowania, niemniej jednak znane są przypadki zachowania wybitnej sprawności umysłowej w późnym wieku (Łuczywek 1996). Wspieranie osób z patologicznie przyspieszonym procesem zmian mentalnych, jak np. w chorobie Alzheimera, jest przedmiotem neuropsychologii oraz oddzielnej dyscypliny wiedzy, zwanej psychogerontologią, i nie będziemy tutaj tych zagadnień omawiać.

20.2.8. Proces patologizacji rozwoju prowadzący do niepełnosprawności intelektualnej

Oddzielne przedstawianie poszczególnych **czynników ryzyka** niepełnosprawności intelektualnej nie przybliża nas dostatecznie do zrozumienia **procesu patologizacji rozwoju**, której następstwem jest niepełnosprawność (upośledzenie umysłowe). W toku rozwoju działają bowiem nie tylko czynniki szkodliwe, ale także naprawcze, korzystne, wyrównujące poniesione straty rozwojowe oraz facylitujące pewne procesy (Hodapp, Burack 2006). Między czynnikami zewnętrznymi a wewnętrzną na nie reakcją organizmu oraz funkcjonowaniem umysłu zachodzą ogromnie złożone zależności, rozciągnięte w czasie. Obraz funkcjonowania dziecka czy dorosłego, który ujawnia niepełnosprawność intelektualną, jest zawsze efektem przebycia całej drogi rozwojowej, całokształtu pozytywnych i negatywnych doświadczeń.

To nie jeden gen wyznacza rozwój, ale całość dziedzictwa genetycznego przekształconego w fenotyp w odpowiednich warunkach. I nie jedna trauma decyduje o rozwoju, ale całość zasobów i sposobów radzenia sobie z nią.

W historii osób ujawniających niepełnosprawność intelektualną różnego stopnia możemy znaleźć i powikłania stanu zdrowia somatycznego, i różne zdarzenia traumatyczne, i rozliczne błędy w sposobie prowadzenia edukacji i rehabilitacji, a także zdarzenia korzystne i działania wspierające. Dlatego przeciwna jestem wiązaniu etiologii niepełnosprawności z pojedynczymi czynnikami patogennymi. **Niepełnosprawność intelektualną** (upośledzenie umysłowe) traktuję jako względnie trwały, ale też i podatny na oddziaływania stan funkcjonalny, będący efektem nieprawidłowej drogi rozwoju (Kościelska 1995, 2000).

20.3. OGÓLNE ZASADY WSPOMAGANIA ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Pierwsze pytanie, które się nasuwa, to: czym w ogóle dysponujemy w zakresie wspomagania rozwoju, a następnie: czy istnieje związek między rodzajem czynników patogennych wpływających szkodliwie na rozwój a środkami i sposobami wspomagania. Istnieją następujące kategorie wspomagania:

1) biofizyczne,
2) środowiskowe,
3) pedagogiczne,
4) psychologiczne,
5) ogólnospołeczne.

20.3.1. Wspomaganie biofizyczne

Wspomaganie biofizyczne stanowią oddziaływania na organizm środkami właściwymi medycynie, poprawiającymi jego funkcjonowanie, a w konsekwencji pracę umysłu i rozwój intelektualny. Wspomniałam w podrozdziale poświęconym przyczynom niepełnosprawności, że niektóre z nich wiążą się z chorobami somatycznymi, zaburzeniami metabolicznymi, zmianami nowotworowymi itd. W każdym z tych przypadków, w których medycyna – czy to już nawet w okresie rozwoju płodowego, czy to po urodzeniu – jest w stanie usunąć przyczynę niepełnosprawności, z pewnością będzie to pierwsza i najwłaściwsza forma pomocy.

W najbliższych latach czeka nas era eksperymentów genetycznych, dotyczących prób usuwania wad wrodzonych na poziomie manipulacji genowej. Trudno przewidzieć, jakie będą konsekwencje tego rodzaju posunięć (Korf 2003). Obecnie mamy do czynienia przede wszystkim ze społecznym przyzwoleniem na usuwanie płodów z ujawnionymi w czasie ciąży ciężkimi wadami rozwojowymi. Taka możliwość, zagwarantowana prawnie, prowadzi do pewnego ograniczenia liczby dzieci rodzących się z wadami rozwojowymi, ale oczywiście nie zapobiega narodzinom wszystkich takich dzieci; stwarza też psychologiczny i moralny dylemat związany z problemem eutanazji – w tym przypadku eutanazji dzieci – i kładzie się cieniem na poprawnie polityczną akcję wyrównywania szans osób niepełnosprawnych na życie w społeczeństwie (Bielawska-Batorowicz 2006). Właściwa diagnostyka prenatalna daje jednak lekarzom w niektórych przypadkach możliwość usuwania wad rozwojowych, a wcześnie zastosowana dieta w przypadku zaburzeń przemiany białka, cukru czy tłuszczów, uprawdopodabnia normalizację rozwoju (por. Cytowska, Winczura, Stawarski 2008).

Do leczenia biofizycznego należałoby także zaliczyć leczenie i kompensowanie wad wzroku, słuchu i ruchu. Osiągnięcia chirurgii oka, implanty słuchowe, postępy ortopedii w zakresie protezowania narządów ruchu znakomicie zwiększają szanse dzieci obciążonych różnymi wadami na normalny rozwój, oczywiście przy zapewnieniu im jeszcze innych form wsparcia.

20.3.2. Wspomaganie środowiskowe

Środowiska cechują się różnym stopniem szkodliwości z punktu widzenia rozwoju dzieci i, aby mogły one w nich normalnie wzrastać, podstawowym zadaniem byłoby usunięcie czy ograniczenie ich słabych stron, a więc i wzbogacenie środowiska niskokulturowego o dodatkowe dobra kultury. Środowiska ubogie w czynnik ludzki należałoby uzupełnić o dodatkowe kontakty personalne, a środowiska psychicznie toksyczne – pozbawić elementów patologizujących. W praktyce dysponujemy możliwościami zabrania dziecka ze środowiska niesprzyjającego rozwojowi do lepszego – temu służy np. adoptowanie dzieci i wychowywanie w rodzinach zastępczych, umieszczanie w instytucjach opiekuńczych, a także wspomaganie rodzin przez kuratorów, opiekunów społecznych, ośrodki dziennego pobytu, świetlice terapeutyczne dla dzieci itd. Praca pedagogów i psychologów w szkołach i przedszkolach oraz ośrodkach opiekuńczych także służy poprawie warunków przebywania tam dzieci niepełnosprawnych (Bąbka 2004).

Pomijając zagadnienie środowisk patologicznych, centralnym pytaniem współczesności jest pytanie o to, czy wspomagać funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w kierunku umożliwienia im włączenia się do normalnych środowisk społecznych, czy też tworzyć dla nich środowiska specjalne. Przez długie lata panowała tendencja do izolowania tych osób z normalnego społeczeństwa i tworzenia dla nich zakładów specjalnych, co oznaczało dla nich życie w zamknięciu pod opieką i kontrolą opiekunów. Okazało się, że środowiska zamknięte tworzą nowe swoiste dla siebie formy patologii (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997). Współcześnie dominują, przynajmniej na poziomie haseł, idee włączania osób niepełnosprawnych do normalnego społeczeństwa (por. Firkowska-Mankiewicz 2007[5]). Rodzi to jednak nowe zadania, konieczny jest bowiem cały system wsparcia, bez którego osoby z definicji niepełnosprawne nie mogą dać sobie rady w normalnej szkole, na normalnym rynku pracy itd. (Kościelak 1995; Kościelska, Aouil 2003).

20.3.3. Wspomaganie pedagogiczne

Przez wspomaganie pedagogiczne rozumiemy cały system edukacji osób niepełnosprawnych. Pedagogika wypracowała oddzielne działy nauczania osób upośledzonych umysłowo w różnym stopniu, głuchych, niewidomych itp. Dawniej pedagogika specjalna obejmowała swoim zakresem dzieci w wieku szkolnym, współcześnie metodykę specjalnego nauczania wypracowano już nawet w odniesieniu do bardzo małych dzieci. O co chodzi w tych specjalnych metodach pedagogicznych? Po pierwsze, o usprawnianie, czyli o ćwiczenie gorzej rozwiniętych funkcji, przede wszystkim w strefie najbliższego rozwoju. Po drugie, chodzi o kompensowanie deficytów, czyli o wspomaganie rozwoju funkcji, które mogą przejąć czynności uszkodzone. Po trzecie, o takie dopasowanie poziomu, stopnia trudności ćwiczeń, aby możliwe było utrzymanie zainteresowania nimi dziecka, by nie dopuścić do przetrenowania go i/lub do wyzwolenia reakcji obronnej (Błeszczyński 2006).

Współczesna pedagogika specjalna zbliża się do psychologicznych idei dbania przede wszystkim o wyzwalanie aktywności dzieci, w miejsce biernego ćwiczenia ich funkcji. Zyskują na popularności metody wprowadzone do polskiej pedagogiki przez Olechnowicz, Gruszczyk-Kolczyńską, Obuchowską: „podążania za dzieckiem", odkrywania jego mocnych stron, wyzwalania radości uczenia się i poznawania świata (Gruszczyk-Kolczyńska 2003; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2000, 2005; Olechnowicz 1994, 2006; Obuchowska 2003, 2005).

20.3.4. Wspomaganie psychologiczne

Psychologia przede wszystkim wspomaga rozumienie prawidłowości i nieprawidłowości rozwoju, a zatem służy jako podstawa dla działań pedagogicznych i środowiskowych w wyrównywaniu szans dzieci niepełnosprawnych. Szczególnie jednak dysponuje metodami pomocy, zwanymi najogólniej psychoterapią, psychoedukacją i poradnictwem; wszystkie one mają zastosowanie w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, ich rodzin i opiekunów (Kościelska 2000). Poradnictwo ma tutaj najdłuższą tradycję, albowiem początkowe działania psychologów w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością polegały przede wszystkim na udzielaniu porad wychowawczych ich rodzinom. Psychoedukacja jest pojęciem szerszym i obejmuje wykłady, warsztaty i treningi dla rodziców – w zakresie nabywania umiejętności radzenia sobie z różnymi problemami dotyczącymi pielęgnacji, wychowania, opieki, stymulowania rozwoju, współżycia z osobami niepełnosprawnymi.

Psychoterapia ma zastosowanie zarówno do osób z niepełnosprawnością umysłową (dzieci i dorosłych), jak i ich opiekunów. W odniesieniu do opiekunów chodzi przede wszystkim o wspomożenie zdolności radzenia sobie z trudnymi emocjami, jakie powstają w związku z wychowaniem dzieci niepełnosprawnych, takimi jak depresja, lęk, wrogość, poczucie osamotnienia i inne. W odniesieniu do dzieci i osób dorosłych jest to ogromny teren pracy nad odblokowywaniem potencjału rozwojowego, dawaniem sobie rady z negatywnymi emocjami, tworzeniem adekwatnego wizerunku siebie, uczeniem kompetencji osobistych itd. (Kaczmarek 1988, 2001; Kościelska 1988)

W naszym społeczeństwie brak jest powszechnego zrozumienia dla potrzeby udzielania psychoterapii osobom niepełnosprawnym, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej początki takich oddziaływań, zarówno w stosunku do dzieci, jak i rodziców, przypadają już na lata pięćdziesiąte XX wieku (Stacey, DeMartino, Sarason 1957) i ciągle się one rozwijają (Cottis 2008). Oczywiście, typ udzielanej pomocy zależy od rozpoznania indywidualnych problemów konkretnej osoby i warunków jej życia w środowisku.

[5] Czytelnik znajdzie w tej pozycji m.in. akty prawne i uchwały kongresów międzynarodowych, propagujących ideę włączania i wyrównywania szans. Także w Polsce odbył się Kongres *Europe in Action 2007. Pełne prawa obywatelskie i ochrona prawna dla osób z niepełnosprawnością intelektualną*, 10–12.05.2007, Warszawa. Organizator: Inclusion Europe, PSOUU.

20.3.5. Wspomaganie ogólnospołeczne

Mówiąc o wspomaganiu ogólnospołecznym, mamy na myśli ogólny klimat wokół osób niepełnosprawnych, działanie instytucji i stowarzyszeń, uregulowania prawne i system pomocy ze strony państwa, adresowane do osób niepełnosprawnych (Ossowski 1999b).

Polska ratyfikowała standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych, przyjęte przez ONZ w 1993 roku, Deklarację z Salamanki „Dostęp i jakość", wydaną przez UNESCO w 1994 roku, oraz przyjęła Deklarację Madrycką, uchwaloną przez Europejski Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych w 2002 roku[6]. Dokumenty te wskazują kierunek działania rządów i państw, zmierzających w stronę zapewnienia osobom niepełnosprawnym jednakowych praw obywatelskich, w tym wyrównywania szans edukacyjnych, zdrowotnych, rehabilitacyjnych, zapewniających maksymalnie szerokie uczestnictwo w życiu społecznym. Deklaracja Madrycka ukazuje też kierunek przemian w sposobie traktowania ludzi niepełnosprawnych – „od przedmiotu działań charytatywnych do postrzegania ich jako osób obdarzonych prawami", „od traktowania osób niepełnosprawnych jako pacjentów do postrzegania ich jako niezależnych obywateli", „od koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach do usuwania barier", „od niepotrzebnej segregacji w edukacji, zatrudnieniu i innych sferach życia do integrowania osób niepełnosprawnych w normalny nurt życia". Takich kierunków przemian wymienia się osiem i są one podstawą uszczegółowionych wytycznych dla regulacji prawnej warunków życia osób niepełnosprawnych.

Wszyscy odczuwamy pewną zmianę w nastawieniu do zagadnienia osób niepełnosprawnych, widoczną m.in. w mediach (jednym z bohaterów ogromnie popularnego serialu „Klan" jest chłopiec z zespołem Downa, adoptowany przez rodzinę Lubiczów). Powstało ogromnie wiele stowarzyszeń, działających na rzecz tych osób, na czele z najbardziej zasłużonym PSOUU (Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym)[7], które prowadzą różne formy pomocy, jak ośrodki rehabilitacyjne, turnusy rehabilitacyjne, warsztaty terapii zajęciowej, zakładają hostele, domy dziennego pobytu. Niemniej jednak jest jeszcze wiele barier do pokonania oraz luk na mapie społecznego systemu wspomagania osób z niepełnosprawnoscią intelektualną, o czym w następnym podrozdziale.

20.4. WYBRANE PROBLEMY I POTRZEBY OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE W RÓŻNYCH FAZACH ŻYCIA

Niektóre problemy rozwoju i życia osób niepełnosprawnych mają charakter stały, związany z samą istotą niepełnosprawności i jej konsekwencjami dla adaptacji. Część problemów ma charakter okresowy i zmienia się wraz z wiekiem, a część ma charakter indywidualny i dotyczy wybranych grup lub niektórych osób, ze względu na ich szczególną sytuację, rodzaj upośledzenia czy cechy osobowe.

W niniejszym podrozdziale ukazane zostaną zarówno problemy najbardziej ogólne, jak i wybrane problemy szczegółowe.

20.4.1. Okres przed narodzeniem

Powstawanie niepełnosprawności zaczyna się czasami jeszcze w okresie przed narodzeniem dziecka, co wiąże się m.in. z lękami rodziców przed urodzeniem dziecka „nienormalnego". Lęki te mogą mieć źródło w neurotycznej konstrukcji osobowości rodziców, w ich doświadczeniach ze spotkania z takimi przypadkami, mogą też wynikać z kłopotów dotyczących stanu zdrowia i nieudanych poprzednich ciąż. Te lęki oraz inne wskazania sprawiają, że kobiety poddają się badaniom prenatalnym, które, z psychologicznego punktu widzenia, niosą nadzieję na rozwianie pewnych wątpliwości, ale dla znacznej części kobiet wiążą się z przeżyciem bardzo silnego stresu (Bielawska-Batorowicz 2006). Jeśli badania te wykażą ciężkie wady rozwojowe płodu, to, zgodnie z polskim prawem, można taką ciążę przerwać. Niektóre kobiety decydują się jednak na urodzenie dziecka z wadą i ten okres – od decyzji do urodzenia dziecka – jest czasem dramatycznie trudnym. Skutki przeżywania dylematów związanych z urodzeniem chorego dziecka mogą być istotne dla stosunków w całej rodzinie, mogą mieć znaczenie dla relacji małżeńskiej (czasem pozytywne, czasem bardzo negatywne), i nie są obojętne dla rozwoju płodu. W świetle współczesnych badań nie tylko stan fizyczny matki, ale także jej stan psychiczny oraz więź nawiązana w okresie prenatalnym mają znaczenie

[6] Tekst Deklaracji Madryckiej (podobnie jak inne dokumenty) można znaleźć na stronie internetowej www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1878

[7] www.psouu.org.pl/

dla formowania się niektórych właściwości funkcjonowania układu nerwowego i psychiki dziecka (Kościelska 1995; Shonkoff, Phillips 2000).

Generalnie, w naszym kraju nie ma systemu wsparcia psychologicznego i socjalnego dla rodzin zagrożonych ryzykiem urodzenia dziecka niepełnosprawnego. Na oddziałach patologii ciąży i przy poradniach „K" nie ma ustawowo zagwarantowanej pomocy psychologicznej, wobec czego nierozwiązane albo źle rozwiązane problemy psychologiczne rodzin z tego okresu mogą przetrwać i okazać się niekorzystne dla dalszego rozwoju dzieci i funkcjonowania rodziny.

20.4.2. Narodziny

Narodziny dziecka chorego, z ujawnioną wadą rozwojową, są zawsze szokiem dla rodziny. Traumatyczny charakter ma też poród przedwczesny, zarówno z punktu widzenia dziecka i jego rodziców, jak i dla personelu (Kmita 2004; Bielawska-Batorowicz 2006; Cytowska, Winczura, Stawarski 2008). Badania wskazują, że z punktu widzenia rodziców zachowanie personelu medycznego wobec chorego dziecka jest dla nich przeważnie pierwszym doświadczeniem społecznych reakcji na ten fakt i trzeba z ubolewaniem stwierdzić, że – jak wynika choćby z moich doświadczeń klinicznych ze współpracy ze Stowarzyszeniem „Gen"[8] – wielu rodziców odbiera te reakcje jako negatywne. Spotykają się z pretensjami personelu, a czasem także i swoich bliskich, że dopuścili do urodzenia dziecka z wadą rozwojową, słyszą sugestie na temat oddania dziecka do zakładu itp. Są to doświadczenia traumatyczne, które, zdarza się, że powodują społeczne izolowanie się rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym oraz są źródłem rodzinnej depresji (Rola 1996).

W naszych szpitalach położniczych brakuje nie tylko informacyjnego, emocjonalnego i socjalnego wsparcia dla rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi, ale brakuje też kompetentnego doradztwa rehabilitacyjnego, dotyczącego całego ciągu działań, które powinny być podjęte w związku z urodzeniem dziecka niepełnosprawnego. Wyjątkiem są specjalne programy badawcze prowadzone na terenie niektórych instytucji, ukazujące, że pomoc psychoterapeutyczna wcześnie udzielona matce i dziecku ma bardzo korzystny wpływ na jego rozwój, niejednokrotnie przewyższający nawet wartość działań medycznych (Kmita 2004).

[8] www.gen.org.pl/

Dla większości rodzin pierwsze miesiące po narodzinach dziecka o złym rokowaniu rozwoju są niezwykle trudnym okresem, łączącym się, z jednej strony, z poczuciem żałoby, lęku, rozpaczy i winy u rodziców, a z drugiej – z gorączkowymi poszukiwaniami pomocy i specjalistów, którzy bądź zaprzeczyliby pierwszej diagnozie, bądź pokierowali efektywnie leczeniem (Pisula 1998). Ten okres, w którym rodzina przeżywa bardzo silne emocje niepokoju oraz gonitwę w poszukiwaniu pomocy, jest nienormalny z punktu widzenia typowych warunków rozwoju zdrowo urodzonego i pożądanego dziecka. Niepokój, lęk, rozpacz rodziców udzielają się dziecku, i tak już osłabionemu czy to nieprawidłowym przebiegiem ciąży i porodu, czy dysfunkcjonalnością swojego organizmu, i przyczyniają się do pogorszenia rozwoju. Dzieci wycofują się z aktywności, krzyczą, płaczą, koncentrują uwagę na swoich doznaniach bólowych, nie wchodzą w normalne, twórcze relacje z otoczeniem, co oczywiście pogłębia stres rodziców i obraz zaburzeń rozwojowych u dziecka. Ten okres ma bardzo duże znaczenie i na nim powinna koncentrować się opieka nad rodziną i dzieckiem (Olechnowicz 1988, 2005; Święcicka 2001).

20.4.3. Dzieciństwo

Po przebyciu pierwszego szoku związanego z narodzinami dziecka nie w pełni sprawnego, wielu rodzicom, zwłaszcza mieszkającym w dużych ośrodkach miejskich, udaje się znaleźć pomoc w tzw. ośrodkach wczesnej interwencji, względnie w innego typu placówkach rehabilitacyjnych. Pierwsze takie ośrodki powstały ćwierć wieku temu, obecnie ich liczba gwałtownie wzrasta i spotyka się je nawet w małych miejscowościach, obejmujących opieką sąsiednie gminy. Dawniej sytuacja dzieci wiejskich była z tego punktu widzenia dramatyczna. Ośrodki oferują zwykle wspomaganie rozwoju dzieci według wzorów wypracowanych przez znanych autorów. Do najbardziej znanych programów należy metoda Vojty, Bobathów, Petö, Knillów, Domana, Dennisonów czy wreszcie metoda integracji sensorycznej (por. Cytowska, Winczura, Stawarski 2008; Kurek 2007). Metody te różnią się nieco w założeniach teoretycznych i w niejednakowym stopniu angażują wszystkie funkcje rozwojowe, ale ogólnie sprowadzają się do stymulowania aktywności dziecka i usprawniania jego umiejętności. Niektóre są bardzo pracochłonne, jak np. metoda Domana, i wymagają do realizacji dziennego programu zajęć udziału wielu wolontariu-

szy (Doman 1996; Markstein 1999). Inne, jak np. metoda Vojty, budzą pewne kontrowersje – ze względu na brutalność metody, ostre negatywne reakcje dzieci i zagrożenie, że ich stosowanie wpłynie na ukształtowanie się lękowej relacji między dzieckiem a stosującym tę metodę opiekunem (najczęściej matką; Banaszek 2004).

W Polsce ogromne zasługi dla opracowania metody wspomagania rozwoju małych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną ma Hanna Olechnowicz (1988, 1994, 2004, 2005, 2006). Jej podejście jest odmienne od dominującego w cytowanych programach podejścia behawioralnego. Opiera się na obserwacji, odkrywaniu potrzeb dziecka, budowaniu z nim więzi, ciekawości doświadczeń, spontanicznym uczeniu się. W stosunku do dzieci przedszkolnych znakomicie owocuje metodyka wspomagania rozwoju, zwłaszcza rozwoju matematycznego, opracowana przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską (2003; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2000, 2005). Marina Zalewska (1998) wypracowała oryginalną metodę rozwoju mowy u dzieci (w tym dzieci głuchych), opartą na wspieraniu ich poczucia tożsamości i tworzeniu dwupodmiotowej relacji z osobą dorosłą.

Zespół Małgorzaty Kościelskiej, wychodząc z podobnych założeń, specjalizuje się w pomocy psychoterapeutycznej dla rodzin z dziećmi o nieprawidłowym rozwoju. Pomoc ta skoncentrowana jest na wzmacnianiu podmiotowego Ja dzieci i tworzeniu w rodzinach warunków dla tego procesu (Kościelska, Lessing, Sobiech 2005; Kościelska 2007a).

Jedną z najczęstszych nieprawidłowości w sposobie traktowania osób z niepełnosprawnością intelektualną było ustawianie ich w roli obiektów do rehabilitacji, osób niekompetentnych w swoich sprawach, wymagających zarządzania nimi w każdej kwestii. Jeśliby uznać zdolność do tworzenia podmiotowego poczucia Ja za właściwą każdemu człowiekowi, to wymaga ona kształtowania relacji z najbliższym otoczeniem od początku. Bez czucia się Ja, człowiek nie może zdobyć kontroli nad własnym ciałem (łącznie z funkcjami zwieraczy), ani nie może mieć rozeznania we własnych potrzebach, ani wyrażać woli ich zaspokajania. W tradycyjnym obrazie osób niepełnosprawnych umysłowo dominuje właśnie obraz apodmiotowości tych osób: bezwolności, braku inicjatywy, braku rozeznania we własnych chęciach i pragnieniach, braku kontroli impulsów itd. Ten obraz nie musi być nieodłącznym atrybutem niepełnosprawności intelektualnej. Jest on zawsze efektem braku dostrzegania w osobie niepełnosprawnej właśnie Osoby. W naszym podejściu terapeutycznym staramy się uwzględniać przede wszystkim aspekt personalistyczny i znaczenie osobowego rozwoju dla funkcjonowania poznawczego i minimalizowania przez to skutków niepełnosprawności intelektualnej (Kościelska 2007b).

Zgodnie z ustawą o systemie szkolnictwa, wszystkie dzieci niepełnosprawne mają prawo i obowiązek korzystać z różnych form wspomagania rozwoju, ułatwiających im start szkolny. W przedszkolach zarówno masowych, jak i prywatnych, a także oczywiście w przedszkolach integracyjnych, prowadzone są zajęcia wyrównawcze i usprawniające dla dzieci z deficytami rozwojowymi (por. Czapiga 2006). Popularne są zajęcia logopedyczne, zajęcia tzw. Metodą Ruchu Rozwijającego Sherborne, Metoda Dobrego Startu, ale wprowadza się też dogoterapię czy inne formy pracy ze zwierzętami.

20.4.4. Okres szkolny

Okres szkolny wiąże się dla rodziców przede wszystkim z podjęciem decyzji, w jakiego typu placówce ma się uczyć ich dziecko niepełnosprawne intelektualnie. Od roku 1991 obowiązkiem szkolnym objęte są wszystkie dzieci, także te ze znacznym stopniem upośledzenia. Dawniej były one z tego obowiązku zwalniane. Obecnie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogą, na życzenie rodziców, uczyć się w szkołach masowych, integracyjnych i specjalnych lub, ze wskazań psychologiczno-pedagogicznych, w trybie indywidualnym (por. Serafin 2007[9]). Szkoły specjalne zaczęły powstawać już w XIX wieku. Ich rozwój nastąpił w okresie międzywojennym i był w dużym stopniu inspirowany myślą pedagogiczną Marii Grzegorzewskiej. Szkoły te, przeznaczone dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, miały z założenia odciążyć szkoły powszechne od trudu edukacji uczniów mało zdolnych i stworzyć warunki dla edukacji tych dzieci, dostosowane pod względem programu i metodyki nauczania do ich możliwości intelektualnych. Był to system segregacyjny i wyłączał z normalnego nurtu życia społecznego dzieci o słabszym rozwoju umysłowym, często pochodzące z rodzin zaniedbujących je pod względem pedagogicznym.

[9] Czytelnik znajdzie w tym opracowaniu wykaz obowiązujących regulacji prawnych i dokumentów prawa międzynarodowego, dotyczących kształcenia dzieci z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce zaczęły powstawać pierwsze przedszkola, a potem podstawowe szkoły integracyjne, w których część miejsc przeznaczona była dla dzieci niepełnosprawnych, a nauczanie odbywało się przy pomocy pedagoga wspomagającego. Tworzenie tych placówek było wyrazem narastającego przekonania społecznego o potrzebie wspólnej edukacji, przygotowującej do wspólnego życia społecznego dzieci o różnym poziomie rozwoju (Bogucka 2000). Po kilkunastu latach doświadczeń okazało się, że szkolnictwo integracyjne często tworzy jedynie pozory integracji, a w istocie – dwa odrębne światy dzieci zdolnych i dzieci niepełnosprawnych (por. Kurek 2007). Od kilku lat, zgodnie z regulacjami Unii Europejskiej oraz postulatami włączania osób niepełnosprawnych do życia społecznego i zabezpieczenia im równych praw, zezwala się uczniom niepełnosprawnym na pobieranie nauki w szkołach masowych. Wstępne wyniki badań pokazują jednak, że te eksperymentalne formy w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dają słabe efekty. Zainteresowane strony nadal więc szukają form edukacyjnych, które dawałyby, w warunkach możliwie pełnej integracji społecznej, szanse jak najbardziej korzystnej edukacji dzieciom na różnych poziomach rozwoju i o różnych możliwościach intelektualnych (Ossowski 1999a, por. tamże m.in. projekt Kościelskiej).

Niepowodzenia edukacyjne niosą rozliczne zagrożenia dla psychiki dzieci. Są nie tylko źródłem niewykorzystanych możliwości przyswajania wiedzy i umiejętności, lecz tworzą obraz własnej bezradności, są źródłem lęków, poczucia winy, wstydu, rodzą uczucia żalu i złości, bywają przyczyną psychotycznego wycofywania się oraz zaburzeń psychosomatycznych. Stanowią też źródło cierpienia dla rodziców dzieci i bywają powodem znacznego pogorszenia się relacji rodzinnych (Rola 1996; Obuchowska 2005).

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną po ukończeniu szkoły podstawowej mogą kontynuować naukę w gimnazjach oraz w szkołach przysposobienia zawodowego. Te placówki są jednak trudno dostępne dla uczniów z małych ośrodków miejskich, co wiąże się z koniecznością rozłąki z rodziną, pobytu w internatach czy w tzw. specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych – ma to w przypadku dzieci zaniedbanych pedagogicznie swoje zalety, ale dla dzieci niepełnosprawnych o niskim poczuciu bezpieczeństwa i małym stopniu zaradności pobyt w internacie bywa źródłem silnych stresów i zachowań dezadaptacyjnych[10].

20.4.5. W kierunku dorosłości

Okres realizowania obowiązku szkolnego, aczkolwiek dla niektórych dzieci i rodziców trudny i obfitujący w różne niepowodzenia, ma tę podstawową zaletę, że zapewnia podstawowe regulacje życiowe. Zakończenie edukacji przynosi wyzwania, które nie są uregulowane systemowo. Bardzo wiele młodzieży niepełnosprawnej po ukończeniu szkoły pozostaje w domach, ewentualnie włącza się do zajęć proponowanych przez kluby i świetlice terapeutyczne, tworzone przez stowarzyszenia i parafie. Pewną propozycją jest ruch wspólnotowy „Wiara i Światło" (Vanier 1979).

Najbardziej popularną formą aktywizacji dorosłych osób z orzeczoną niepełnosprawnością I i II stopnia są warsztaty terapii zajęciowej oraz pracownie twórczości artystycznej. Pełnią one wielorakie funkcje, tworzą środowisko społeczne dla osób żyjących przy rodzinach, nauczają umiejętności przydatnych w życiu i pracy zawodowej, takich jak gotowanie, szycie, obróbka drewna itp. Wyzwalają u niektórych zdolności plastyczne czy muzyczne. Stanowią formę psychoterapii dla osób, u których ich dotychczasowa droga życiowa doprowadziła do powstania różnych form wyuczonej bezradności, lęku, tendencji do izolowania się, agresywności i tym podobnych zaburzeń (por. Bąbka 2004; Wojciechowski 2001).

Warsztaty miały być formą przejściową dla osób przygotowujących się do podjęcia pracy zarobkowej. Niestety tych miejsc pracy jest współcześnie bardzo mało, nieliczne tzw. ZAZ-y (Zakłady Aktywizacji Zawodowej) nie stanowią wystarczającej oferty zatrudnienia, a spółdzielnie inwalidzkie i zakłady pracy chronionej przeżywają kryzys w związku z generalnym nastawieniem przedsiębiorstw na zysk (Otrębski 1997, 2008).

Poza trudnościami w znalezieniu pracy, drugim podstawowym problemem dorosłego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną są sprawy rodzinne (Firkowska-Mankiewicz 2003). Wprawdzie ustawowo osoby takie mają prawo zakładać rodziny, w praktyce jednak dzieje się to rzadko z wielu powodów. Pierwszy powód ma charakter materialny. Renty socjalne, które otrzymują osoby niepełnosprawne, są zbyt niskie, aby się z nich samodzielnie utrzymać, i nie ma preferencji w mieszkalnictwie dla tego typu osób. W krajach Unii Europejskiej istnieją mieszkania chronione, hostele oraz praktyka przydzielania tzw. asystentów osobistych, wspomagają-

[10] W serii *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja* (red. B. Kaja, Wydawnictwo AB/UKW, Bydgoszcz), wydawanej od 1997 r., Czytelnik znajdzie bardzo wiele prac poświęconych zagadnieniom poruszanym w tym rozdziale.

Blok rozszerzający 20.1. **Historia Wandy B.**

Pani Wanda ma obecnie 40 lat. Urodziła się z zespołem Downa jako dziecko młodych i zdrowych rodziców. Jej choroba była ogromnym zaskoczeniem, wręcz szokiem dla całej rodziny, dobrze wykształconej, dobrze sytuowanej i zupełnie nieprzygotowanej na taką niespodziankę losu. Pierwsza pogodziła się z niepełnosprawnością wnuczki jedna z babć, która otoczyła dziecko ogromną miłością – oddała jej cały swój czas, energię i zasoby finansowe, chodziła do lekarzy, szukała przyjaciół, informacji, uczyła dziewczynkę i sprawowała nad nią praktycznie całodobowo opiekę. Rodzicom proces zaadaptowania się do sytuacji i akceptacji dziecka zajął wiele lat. Pracując zawodowo, w wychowaniu dziewczynki koncentrowali się tylko na wybranych sprawach, np. matka przywiązywała dużą wagę do ładnego stroju i dobrego uczesania dziecka, dbała o „maniery"; ojciec wstydził się publicznie pokazywać z dziewczynką, a w domu poświęcał nieco uwagi jej edukacji technicznej, nauce obsługi urządzeń itp. Wanda rozwijała się z opóźnieniem, była mało ruchliwa, tęgawa; z wiekiem, wskutek restrykcyjnej diety, nabrała lepszej figury. Jako małe dziecko miała za duży język, wystający z buzi, który skutecznie zoperowano, poprawiając wygląd dziewczynki i artykulację. Wanda miała wiele atrybutów wybitnej urody, odziedziczonej po rodzicach i była bardzo ładną dziewczyną i kobietą, mimo malformacji spowodowanych zespołem Downa. Uczęszczała do szkoły specjalnej, gdzie ujawniły się jej zdolności poetyckie. W okresie dojrzewania pisała trochę naiwne, ale wzruszające i pełne uczuć wiersze. Miała natomiast ogromne trudności z matematyką, z powodu których nie mogła kontynuować edukacji w szkole ponadpodstawowej. Orzeczono u niej niepełnosprawność w stopniu umiarkowanym. Po ukończeniu szkoły, w wieku 16 lat, przez kilka lat przebywała tylko w domu, pogrążając się w narastającej depresji. Następnie znalazła dla siebie miejsce życiowego oparcia w klubie terapeutycznym oraz w ośrodku prowadzonym przy parafii. W klubie znalazła zaprzyjaźnionych ludzi, opanowała różne plastyczne umiejętności, wykonywała nawet z małym zyskiem finansowym elementy dekoracyjne i makaty. Z parafią odbyła liczne wyjazdy na obozy integracyjne, pielgrzymki, łącznie z zagranicznymi. Przeżyła też miłość do kolegi z klubu, która jednak nie zaowocowała trwałym związkiem wobec ograniczeń stworzonych przez rodzinę. Obecnie Wanda mieszka dalej z rodzicami, czynnie uczestnicząc w życiu rodziny. Porusza się samodzielnie po mieście po znanych trasach, wykonuje różne prace domowe, obsługuje w elementarnym zakresie komputer, komórkę. Lubi muzykę, bywa w teatrach. Uczęszcza na hipoterapię. Do szczególnych rysów Wandy należy ujmująca serdeczność i życzliwość dla ludzi i zwierząt, duża wrażliwość, podatność zarówno na nastroje radości, jak i smutku czy przygnębienia. Z rzadka bywa agresywna – wtedy, gdy nic udają jej się działania, które podejmuje, bądź gdy napotyka niezrozumiały sprzeciw ze strony swego otoczenia. Jest bardzo religijna i głęboko przeżywa mistyczne stany zbliżenia z Jezusem. Jest bardzo związana uczuciowo z rodziną, dramatycznie odczuła śmierć babci. Jej przyszły los jest w dużym stopniu zależny od powstania przy parafii hostelu dla samotnych osób niepełnosprawnych.

cych w dorosłym samodzielnym życiu osoby niepełnosprawne[11]. Z definicji niepełnosprawności wynika, że te osoby nie są w stanie poradzić sobie zupełnie samodzielnie z najróżnorodniejszymi trudnościami życiowymi. Bez opieki socjalnej są zdane na pomoc krewnych.

Dotychczasowe tradycje wychowania w rodzinie nie przygotowywały osób z niepełnosprawnością intelektualną do tworzenia form samodzielnego życia w związkach partnerskich i do opuszczenia domu rodzinnego. Zaniedbana jest w naszym kraju edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przy istnieniu różnych programów wspomagania rozwoju intelektualnego, ruchowego, społecznego, daje się zauważyć całkowity brak wspomagania rozwoju seksualnego i erotycznego. W ostatnich latach, co prawda, coraz więcej jest oznak społecznego zainteresowania problemem seksualności osób niepełnosprawnych, jednak proces przygotowania ludzi do tworzenia więzów partnerskich musi rozwijać się od dzieciństwa (Firkowska-Mankiewicz 2003). Obecni dorośli niepełnosprawni w znakomitej większości nie mieli szans odbyć takiej drogi i z tego względu ich dorosłość pod wieloma względami nie jest pełna (Kościelska 2004; *Wieczne dzieci czy dorośli* 2002).

Tradycyjną formą opieki nad dorosłymi osobami z upośledzeniem umysłowym były zakłady i domy opieki społecznej. Wprawdzie w niektórych przypadkach nie da się tej formy życia uniknąć, współczesne tendencje zmierzają jednak w tym kierunku, aby system wspomagania rozwoju osób niepełnosprawnych umożliwił im włączenie się do normalnego życia społecznego, a nie prowadził do życia w zamkniętej społeczności, poddawanej ścisłej kontroli (Dykcik 1996). Urzeczywistnienie takiego sposobu myślenia wymaga, zgodnie z zaleceniami *Deklaracji Madryckiej*, głębokich zmian w postawach społecznych wo-

[11] Informacje na temat różnych systemów wsparcia w krajach Unii Europejskiej znajdzie Czytelnik na łamach czasopisma „Człowiek. Niepełnosprawność. Społeczeństwo" (Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), które ukazuje się od stycznia 2005 r.

bec osób z niepełnosprawnością, dostrzegania w nich obywateli, konsumentów, kobiet i mężczyzn, a nie tylko przedmiotów „specjalnej troski".

Reasumując: wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną jest przede wszystkim pozbawianiem ich doświadczania tego wszystkiego, co rozwój hamuje, a dopiero w następnej kolejności stwarzaniem im warunków do wyzwalania osobistego potencjału. Już wiele lat temu wypowiedziałam taką myśl i po latach doświadczeń ją podtrzymuję: ogromną część potencjału intelektualnego osób niepełnosprawnych odbiera lęk i poczucie zagrożenia, tworzenie mechanizmów obronnych. To są osoby, które zarówno ze względów biologicznych, jak i umysłowych są słabsze. Z tego powodu w społeczeństwie odczuwają zagrożenie i rozwijają strategie, które umożliwiające przetrwanie z tym poczuciem. Gdybyśmy umieli wypośrodkować między opiekuńczością, która zniewala, a zagrażającym wyzwalaniem, to może wtedy nastałyby warunki do uaktywnienia potencjału tkwiącego w każdym człowieku, także niepełnosprawnym.



Rycina 20.1. Zdjęcie Filipa Millera – I nagroda Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pochodzi z VIII edycji konkursu fotograficznego „Dziecko niepełnosprawne kochane takie, jakie jest, dlatego że jest", organizowanego przez Stowarzyszenie „Po pierwsze Rodzina"

20.5. PODSUMOWANIE

1) Wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną jest zadaniem nie tylko rodziny i specjalistów, ale także problemem ogólnospołecznym i zadaniem państwa. Zgodnie ze współczesnymi standardami, osoby te mają pełne prawa obywatelskie i powinno im się stwarzać szanse możliwie jak najpełniejszego życia i uczestniczenia w społeczeństwie.
2) Obecnie w założeniach na temat stosunku do osób z niepełnosprawnością intelektualną odchodzi się od segregacji, izolacji i opiekuńczości – na rzecz tworzenia warunków wspomagania możliwie największej samodzielności tych osób i ich zdolności do samostanowienia.
3) Istnieją różne postacie i stopnie niepełnosprawności. Jej istotą jest defekt funkcjonowania poznawczego, prowadzący do trudności adaptacyjnych. Niepełnosprawność intelektualna może być połączona z różnymi innymi postaciami zaburzeń o charakterze percepcyjnym, ruchowym i psychicznym.
4) W obrazie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno dzieci, jak i dorosłych, dużą rolę odgrywają procesy patologizacji rozwoju, będące skutkiem odrzucenia społecznego, błędnych oddziaływań wychowawczych i rehabilitacyjnych, nieadekwatnych metod nauczania. Przybierają one postać lęków, bierności, wycofania z aktywności, depresji, rozbudowy mechanizmów obronnych, kosztem uczenia się.
5) Wyróżnia się pięć kategorii wspomagania: biofizyczne, środowiskowe, pedagogiczne, psychologiczne i ogólnospołeczne. Mają one zastosowanie w odniesieniu do wszystkich postaci niepełnosprawności, choć niejednakowe, w zależności od jej genezy i indywidualnych warunków przebiegu rozwoju.
6) Najwcześniejsze formy wspomagania dotyczą kobiet w ciąży z grupy ryzyka i rodzin po traumie urodzenia dziecka nie w pełni sprawnego; są one w naszym kraju niedostatecznie wykorzystywane. W odniesieniu do małych dzieci opóźnionych w rozwoju i z tzw. niepełnosprawnościami sprzężonymi, istnieją różne programy wspomagania rozwoju, stosowane w ośrodkach wczesnej interwencji i na oddziałach rehabilitacyjnych. Jedne opierają się przede wszystkim na teorii uczenia się, za cel stawiając sobie usprawnianie funkcji; inne koncentrują się na wyzwalaniu aktywności, przez wspomaganie rozwoju osobowego Ja i podmiotowej relacji z otoczeniem.
7) W okresie szkolnym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają możliwość pobierania nauki w szkołach specjalnych, integracyjnych i masowych, ewentualnie uczyć się indywidualnie. Każde z tych rozwiązań ma wady i zalety. Nadal poszukuje się optymalnego rozwiązania, ponieważ ogromnie szkodliwe są konsekwencje psychologiczne niepowodzeń w nauce i niewłaściwe-

go wykorzystania szans edukacyjnych w wieku rozwojowym.

8) W naszym kraju brakuje systemowych rozwiązań problemów wspomagania dorosłego życia osób niepełnosprawnych. Zakłady i domy opieki społecznej, uważane ongiś za jedyne rozwiązanie, są niezgodne ze współczesnymi ideami integracji. Potrzebne jest zarówno wcześnie rozpoczęte wychowanie do samodzielności i życia rodzinnego osób niepełnosprawnych, jak i rozwiązania administracyjne, umożliwiające im podjęcie pracy i zapewniające warunki bytowe, łączące w sposób dostosowany do potrzeb wspomaganie i samostanowienie.
9) Mając na uwadze wspomaganie osób niepełnosprawnych, musimy mieć na uwadze także wspieranie ich rodzin, ponoszących jak dotąd główny ciężar opieki i szukania rozwiązań w zakresie edukacji, rehabilitacji, leczenia i tworzenia warunków życia swoim bliskim.
10) Wyrażane tu poglądy na temat wspierania osób niepełnosprawnych w kierunku budowania ich poczucia podmiotowości, wyzwalania aktywności, zaangażowania w kreowanie własnego losu, wymagają akceptacji społecznej i zmian zakorzenionych poglądów na osobę upośledzoną umysłowo.

SŁOWA KLUCZOWE

czynniki ryzyka niepełnosprawności intelektualnej – wady genetyczne, uszkodzenia organiczne, traumy psychologiczne, zaniedbania pedagogiczne, mogące przyczynić się do zaburzenia procesu rozwojowego.

niepełnosprawność intelektualna – niepełnosprawność osób, które wykazują niski iloraz inteligencji (poniżej 70) oraz mają ograniczoną możliwość przystosowania się społecznego.

proces patologizacji rozwoju – ciąg interakcji między czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi, prowadzący do powstania zaburzeń.

wspomaganie biofizyczne rozwoju – oddziaływanie na rozwój środkami właściwymi medycynie, poprawiające funkcjonowanie organizmu i przez to sprawność umysłową.

wspomaganie ogólnospołeczne rozwoju – działania państwa, instytucji i stowarzyszeń, uregulowania prawne oraz postawy ludzi, sprzyjające włączaniu osób niepełnosprawnych do życia społecznego.

wspomaganie pedagogiczne rozwoju – oddziaływanie obejmujące uczenie, kształcenie i wychowanie, wypracowane zwłaszcza w ramach pedagogiki specjalnej.

wspomaganie psychologiczne rozwoju – oddziaływanie środkami psychologicznymi na rozwój dziecka i jego rodziny, obejmujące psychoterapię, poradnictwo i psychoedukację.

wspomaganie rozwoju – zespół oddziaływań biofizycznych, środowiskowych, pedagogicznych, psychologicznych i ogólnospołecznych, pozwalających na przerwanie procesu patologizacji rozwoju, wyrównanie deficytów i wyzwolenie potencjału rozwojowego.

wspomaganie środowiskowe rozwoju – oddziaływanie właściwe pedagogice społecznej i służbom specjalnym, korygujące warunki życia dziecka.

ZADANIA KONTROLNE

1) Wyjaśnij różnice między terminami: aktualnie używanym – niepełnosprawność intelektualna oraz dawniejszymi – upośledzenie umysłowe i niedorozwój umysłowy. Co wpłynęło na wprowadzenie zmian pojęciowo-terminologicznych?
2) Zastanów się, czym jest niepełnosprawność intelektualna dla osób nią dotkniętych, rodziców, specjalistów i szerszych kręgów społecznych.
3) Określ, na czym polegają cele i sposoby wspomagania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną.
4) Wyjaśnij, jakie są przesłanki współczesnej idei i praktyki włączania osób niepełnosprawnych do życia ogólnospołecznego, które zajmują miejsce dawnego systemu segregacji i izolacji.
5) Zaproponuj zmianę, która mogłaby poprawić warunki życia i rozwoju osób niepełnosprawnych w naszym społeczeństwie.

LITERATURA ZALECANA

Cytowska B., Winczura B. (red.) (2008). *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kościelska M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: WN PWN.

Kurek M. (red.) (2007). *Wspieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoria i praktyka*. Szczecin: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Koło w Szczecinie.

Olechnowicz H. (red.) (1997). *Opowieści terapeutów*. Warszawa: WSiP.

21 WSPOMAGANIE OSÓB Z ZABURZENIAMI NALEŻĄCYMI DO AUTYSTYCZNEGO SPEKTRUM W PERSPEKTYWIE PSYCHOPATOLOGII ROZWOJOWEJ

Ewa Pisula

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie zaburzeniami rozwoju dzieci i młodzieży, co wiąże się z osiągnięciami stosunkowo młodej dyscypliny naukowej, jaką jest psychopatologia rozwojowa. Integruje ona informacje na temat prawidłowego i zaburzonego rozwoju człowieka, zdobywane m.in. dzięki psychiatrii, psychologii klinicznej i rozwojowej, neurofizjologii i neuroanatomii, biologii molekularnej oraz genetyce zachowania (Cicchetti 2006). Prowadzone analizy obejmują sposób manifestowania się zaburzeń, przebieg prawidłowego i zaburzonego rozwoju funkcji psychicznych (w tym procesów poznawczych, językowych, społecznych, emocjonalnych i in.) oraz zmiany w ekspresji zaburzeń związane z rozwojem psychicznym, zwiększaniem się kompetencji jednostki i jej zmieniającymi się z wiekiem zadaniami rozwojowymi.

Zaburzenia funkcjonowania ujmowane są przez psychopatologię rozwojową w perspektywie całego życia człowieka. Przyjmuje się, że poznanie istoty tych zaburzeń i mechanizmów prowadzących do ich powstania wymaga odwołania się do rozwoju prawidłowego, stwarzającego jednostce optymalne szanse przystosowania. Analizom zaburzeń rozwojowych towarzyszy także przekonanie, że wiedza na ich temat przyczynia się do lepszego zrozumienia uwarunkowań procesów rozwoju prawidłowego.

Częstość występowania zaburzeń rozwoju wzrasta. Jest to widoczne w przypadku autystycznego spektrum, do którego zalicza się m.in. zaburzenie autystyczne, zespół Aspergera i inne całościowe zaburzenia rozwoju (American Psychiatric Association 2000)[1]. Stanowią one coraz większy problem społeczny. Ocenia się, że obecnie występują nawet u 1 na 156 osób (Centers for Disease Control and Prevention 2007). Przekracza to częstość występowania zespołu Downa, rozszczepu kręgosłupa czy cukrzycy u dzieci (Filipek i in. 1999).

Celem tego rozdziału będzie scharakteryzowanie funkcjonowania osób z zaburzeniami należącymi do autystycznego spektrum oraz możliwości wspierania ich rozwoju.

21.1. CHARAKTERYSTYKA OSÓB Z ZABURZENIAMI NALEŻĄCYMI DO AUTYSTYCZNEGO SPEKTRUM

Autystyczne spektrum zaburzeń (ASZ) obejmuje zaburzenia, które charakteryzuje triada objawów: (1) nieprawidłowości w tworzeniu relacji społecznych, (2) zaburzenia komunikowania się oraz (3) ograniczone wzorce aktywności, zachowania i zainteresowań (American Psychiatric Association 2000). Objawy w poszczególnych obszarach mogą mieć różny charakter i nasilenie, ale niezależnie od tego znacząco utrudniają jednostce przystosowanie społeczne.

Przyczyny autyzmu nie zostały dotąd wyjaśnione. Początkowo koncentrowano się głównie na działaniu pojedynczych czynników patogennych, do

[1] Termin „autyzm" będzie w tym rozdziale używany w odniesieniu do zaburzeń zaliczanych do autystycznego spektrum (a zwłaszcza autyzmu dziecięcego, zespołu Aspergera oraz innych całościowych zaburzeń rozwoju).

których zaliczano m.in. niewłaściwe postawy rodzicielskie lub zaburzenia więzi[2]. Ten kierunek poszukiwań nie przyniósł jednak wiarygodnego i potwierdzonego naukowo wyjaśnienia. Kluczowe znaczenie w zintensyfikowaniu badań nad etiologią autyzmu miała teza psychopatologii rozwojowej, głosząca, że adaptacyjne lub zaburzone zachowanie może być efektem wielu ścieżek rozwoju, a procesy prowadzące do powstania zaburzenia mogą być różne u różnych osób (Cicchetti 2006). Obecnie autyzm jest uznawany za zaburzenie o podłożu neurobiologicznym i złożonej, wieloczynnikowej etiologii (por. Minshew i in. 2005). W powstawaniu rozmaitych problemów obecnych w rozwoju osób z ASZ uczestniczy wiele sieci neuronalnych, co bardzo komplikuje jednoznaczne wyjaśnienie etiologii. Istotną rolę odgrywają w niej zapewne czynniki genetyczne (Rutter 2005), jednak dotąd nie udało się określić roli, jaką odgrywają one w kształtowaniu autystycznego wzorca zachowania. Uporządkowanie zgromadzonych informacji i wyjaśnienie etiologii to jedno z najważniejszych zadań stojących w tym obszarze przed nauką.

Na pierwszy plan w charakterystyce osób z ASZ wysuwają się problemy w komunikacji społecznej, inicjowaniu oraz podtrzymywaniu interakcji (Volkmar i in. 2004). Dzieci te nie wykorzystują zachowań niewerbalnych (takich jak kontakt wzrokowy, mimika, postawa ciała i gestykulacja) do regulowania kontaktów społecznych. Nie potrafią dzielić się swoimi zainteresowaniami i uczuciami z innymi ludźmi, ani tworzyć odpowiednich dla swojego wieku związków z rówieśnikami. Mają ograniczone zdolności naśladowania i nie potrafią bawić się, udając. Doświadczają również trudności w rozwoju mowy, a wiele z nich w ogóle nie mówi. Nieprawidłowości w zakresie mowy dotyczą intonacji, tempa, rytmu wypowiedzi, błędów gramatycznych, ograniczonego i nierównomiernego zasobu słownictwa oraz echolalii. Ponadto, dzieci dotknięte autyzmem przejawiają niezwykłe, zazwyczaj bardzo wąskie i nietypowe zainteresowania, którym towarzyszą niefunkcjonalne, schematyczne zachowania i rytuały. Nietypowe są również ich reakcje na bodźce sensoryczne (np. nadwrażliwość na dźwięki lub dotyk, fascynacja pewnymi bodźcami i wielokrotne powtarzanie zachowań mających na celu dostarczenie sobie określonej stymulacji).

Do wymienionych charakterystyk dochodzą problemy w rozwoju emocjonalnym, poznawczym i motorycznym, składające się na złożony obraz zaburzeń. U wielu dzieci z ASZ stwierdza się niepełnosprawność intelektualną (por. Karande 2006), choć z powodu ograniczeń w funkcjonowaniu społecznym badanie ich inteligencji jest trudne. Niektórzy badacze są zdania, że autyzmowi towarzyszy specyficzny profil zdolności intelektualnych, charakteryzujący się dużą nieharmonijnością rozwoju poszczególnych zdolności oraz lepszym rozwojem zdolności niewerbalnych (por. Ehlers i in. 1997), w tym głównie wzrokowo-przestrzennych (Happé 1994). Istnienie typowego profilu jest jednak przedmiotem sporów, ponieważ poziom rozwoju poszczególnych zdolności jest u różnych osób z diagnozą autyzmu niejednakowy. Co więcej, ów, opisywany jako typowy, profil nie jest pomocny w różnicowaniu zaburzeń. Bardziej przydatne w praktyce klinicznej są informacje na temat deficytów poznawczych, wpływających na powstanie nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym. W toku rozwoju dziecka najwcześniej ujawniają się problemy z rozpoznawaniem twarzy i rozumieniem ekspresji mimicznej oraz tworzeniem wspólnego pola uwagi (Dawson i in. 2004).

Problemy te wiążą się z powstawaniem trudności w przypisywaniu ludziom stanów umysłu (Baron-Cohen 1995). Dzieci z ASZ gorzej od rówieśników radzą sobie z rozpoznawaniem emocji, a także z określaniem ich przyczyn i przewidywaniem skutków. Nie chodzi przy tym o podstawowe stany, takie jak radość, złość, smutek, lęk, obrzydzenie czy zaskoczenie (Castelli 2005). Trudności pojawiają się, gdy zadanie dotyczy np. wstydu lub zazdrości (m.in. Bauminger 2004) i obejmują brak umiejętności spontanicznego wykorzystywania wiedzy o emocjach do interpretowania i przewidywania zachowania innych osób.

Nieprawidłowości w rozwoju teorii umysłu wiążą się z inicjowaniem i podtrzymywaniem interakcji społecznych, rozumieniem przyczyn własnego zachowania oraz zdolności do autorefleksji (Howlin, Baron-Cohen, Hadwin 1999). Dzieci z ASZ nie rozumieją, na czym polega relacja słuchający–mówiący, nie potrafią zorganizować informacji w taki sposób, żeby były one zrozumiałe dla rozmówcy, ani też naprawić nieporozumień w komunikacji. Zaburzenia tworzenia wspólnego pola uwagi wpływają na przebieg ich rozwoju językowego (Hale, Tager-Flusberg 2005). Zaledwie 1/3 tych dzieci potrafi zlokalizować przedmiot, o którym ktoś mówi, wykorzystując jako podpowiedź kierunek patrzenia (Baron-Cohen, Baldwin, Crowson 1997). W rezultacie, łączą nowe słowa z obiektem, na który same w danej chwili patrzą, co prowadzi do powstawania błędnych skojarzeń.

[2] Informacje na temat takich koncepcji można znaleźć w pracy Gałkowskiego (1995).

Blok rozszerzający 21.1. **Deficyty społeczno-poznawcze u dzieci z autyzmem**

Dzieci z autyzmem znacznie gorzej niż ich rówieśnicy radzą sobie z ukierunkowywaniem uwagi na rozmaite bodźce, zwłaszcza na bodźce społeczne (Dawson i in. 2004). Jest to widoczne w przypadku reakcji na imię – musi ono zostać wielokrotnie powtórzone, zanim dziecko zwróci uwagę na wypowiadającą je osobę. Takie opóźnienie, a czasem nawet zupełny brak reakcji uważa się za jeden z sygnałów informujących o możliwym zagrożeniu autyzmem już u dzieci 8–10 miesięcznych (por. Werner i in. 2000). Jeszcze wcześniej widoczne są deficyty w przetwarzaniu informacji dotyczących ludzkiej twarzy. Dzieci z autyzmem rzadko przenoszą spojrzenie z przedmiotu na twarz osoby (Charman i in. 1997) i w ogóle ludzkim twarzom i emocjom poświęcają znacznie mniej uwagi niż ich rówieśnicy. Badania, w których analizowano kierunek patrzenia (*eye tracking studies*) wskazują, że rzadziej patrzą one w oczy oglądanych postaci, częściej natomiast śledzą ich poruszające się usta i resztę ciała (Speer i in. 2007).

Autyzm wiąże się również z trudnościami w rozumieniu znaczenia informacji, jaką stanowi kierunek patrzenia. Gdy w czasie zabawy dorosły nagle odwraca głowę w inną niż wcześniej stronę i zaczyna się czemuś intensywnie przyglądać, dzieci rozwijające się prawidłowo patrzą w tym samym kierunku. Dla dziecka z autyzmem opisane zachowanie nie jest wystarczającą wskazówką do podążenia wzrokiem (Leekam, López, Moore 2000). Jak wiadomo, aby móc taką wskazówkę wykorzystać, trzeba wiedzieć, że patrzenie na coś umożliwia zdobycie informacji. Zaledwie co trzecie dziecko z autyzmem zdaje sobie sprawę z tego, że zawartość pudełka zna ta osoba, która do niego zagląda, a nie ta, która podnosi zamknięte pudełko (Baron-Cohen, Goodhart 1994). Podobnie jest z interpretowaniem ruchów oczu. Kierunek, w którym ktoś patrzy, może informować o zamiarach lub pragnieniach tej osoby. Dzieci z autyzmem nie szukają takich informacji w twarzach innych ludzi. Dobrze ilustrują to wyniki badania, w którym dorosły nagle przytrzymywał ręce dziecka, przerywając mu zabawę atrakcyjnym przedmiotem (Phillips, Baron-Cohen, Rutter 1992). Dzieci patrzyły na swoje ręce albo na zabawkę, lub też próbowały się oswobodzić, ale nie szukały kontaktu wzrokowego, jak robi to większość badanych dzieci rozwijających się prawidłowo.

Opisane tu trudności wiążą się z ograniczoną zdolnością do tworzenia wspólnego pola uwagi. Zachowania umożliwiające dzielenie uwagi to m.in. wskazywanie, poszukiwanie kontaktu wzrokowego, śledzenie, w jakim kierunku patrzy inna osoba, a także wokalizowanie lub werbalizowanie myśli w celu zwrócenia uwagi na dany obiekt (Vig, Jedrysek 1999). Pojawiają się one u dzieci rozwijających się prawidłowo między 9 a 18 miesiącem życia (Carpenter, Nagell, Tomasello 1998). Najpierw dzieci monitorują kierunek patrzenia dorosłego i przenoszą wzrok z zabawki na osobę, a następnie zaczynają śledzić wzrokiem obiekt, który ktoś wskazuje. Kolejny etap rozwoju to naśladowanie tego, co inni ludzie robią z przedmiotami. Wreszcie, dzieci uczą się ukierunkowywania uwagi i zachowania innych ludzi poprzez wskazywanie. U dzieci z autyzmem kolejność jest zaburzona (Carpenter, Pennington, Rogers 2002). Najpierw podejmują one próby naśladowania innych osób. Monitorowanie zachowania jest dla nich łatwiejsze niż śledzenie uwagi, co wynika zapewne z braku identyfikowania ruchu oczu jako istotnego źródła informacji. Charakterystyczne jest, że jeśli u dzieci rozwijających się prawidłowo można wyodrębnić pewną sekwencję w rozwoju zdolności tworzenia wspólnego pola uwagi, to u dzieci z autyzmem brak takiego typowego wzorca. Ich rozwój jest bardzo zróżnicowany, nie tylko pod względem tempa, ale także kolejności pojawiania się poszczególnych faz.

Należy podkreślić, że populacja osób dotkniętych autyzmem, zwłaszcza rozumianym jako spektrum zaburzeń, jest bardzo zróżnicowana. Dotyczy to zdolności poznawczych, głębokości deficytów społecznych, umiejętności porozumiewania się, a także problemów towarzyszących podstawowym symptomom. Ze względu na złożony i specyficzny obraz, ASZ stanowi dobry obiekt analiz nietypowego przebiegu procesów rozwojowych i ich wzajemnych powiązań. Analizy te mają swój praktyczny wymiar – są przydatne przy opracowywaniu metod wczesnego wykrywania autyzmu oraz programów interwencyjnych. Zagadnieniom tym została poświęcona kolejna część rozdziału.

21.2. WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECI Z AUTYZMEM

W związku ze skomplikowaną, wieloczynnikową etiologią zaburzeń należących do autystycznego spektrum, modele zakładające działanie pojedynczych przyczyn nie mogą stanowić uniwersalnej, właściwej w przypadku wszystkich osób podstawy terapii (Cicchetti 2006). O zastosowaniu określonych metod terapeutycznych, edukacyjnych czy rehabilitacyjnych, decydują potrzeby rozwojowe dziecka, wynikające z jego indywidualnej szczególnej ścieżki rozwoju. Tak rozumiana interwencja ma na celu stworzenie warunków umożliwiających osobie z ASZ

pokonywanie trudności adaptacyjnych i rozwijanie swojego potencjału.

Do najważniejszych zasad wspierania rozwoju osób z autyzmem należy wczesne wykrywanie problemów oraz wspomaganie na przestrzeni całego życia.

21.2.1. Wczesne wykrywanie i wczesna interwencja

Od dostrzeżenia przez rodziców niepokojących sygnałów w zachowaniu dziecka do diagnozy autyzmu upływają przeciętnie dwa lata (Gray, Tonge 2001). Składa się na to wiele przyczyn, wśród których istotne miejsce zajmuje niedostateczny stan wiedzy o rozwoju człowieka oraz niedostateczna znajomość objawów, które świadczą o poważnych trudnościach dziecka.

Charakterystyczne dla ASZ zaburzenia społecznej komunikacji (zwłaszcza jej niewerbalnych aspektów) mogą ujawniać się bardzo wcześnie. W tabeli 21.1 przedstawiono niektóre z tych problemów. Przydatność poszczególnych wskaźników do różnicowania autyzmu od innych zaburzeń rozwoju może stanowić przedmiot dyskusji, ale niewątpliwie wychwycenie tych sygnałów (zwłaszcza w sytuacji ich nagromadzenia) i podjęcie stosownych działań mogą zapobiec patologii oraz nawarstwianiu się problemów wtórnych.

Do najwcześniejszych objawów autyzmu należą brak reakcji na własne imię, ograniczony kontakt wzrokowy, rzadsze uśmiechanie się w sytuacjach społecznych, małe zainteresowanie bodźcami społecznymi i zubożona wokalizacja (np. Volkmar i in. 2004; Volkmar, Chawarska, Klin 2005).

Rozpoznanie autyzmu już w pierwszym roku życia dziecka w świetle obowiązujących kryteriów diagnostycznych nie jest możliwe, ale u wielu dzieci można stwierdzić w tym czasie charakterystyczne trudności, które poprzedzają wystąpienie symptomów (tzw. trudności preautystyczne). Zaburzenia należące do autystycznego spektrum charakteryzują się dużą dynamiką i wiele czynników (w tym działania odpowiednio wspierające dziecko) może istotnie wpłynąć na zakres i nasilenie trudności oraz poziom adaptacji.

Duże zainteresowanie wczesnym wykrywaniem autyzmu pozostaje w ścisłym związku z informacjami na temat efektywności interwencji. Ivar O. Lovaas (1987) jako jeden z pierwszych wykazał, że intensywna terapia (ok. 40 godz. zajęć tygodniowo) w przypadku małych dzieci z autyzmem sprzyja ich rozwojowi intelektualnemu oraz przystosowaniu społecznemu. Poza intensywnością i wczesnym rozpoczynaniem oddziaływań (dzieci miały 2–5 lat), istotną cechą tego programu było indywidualne nauczanie, połączone z wprowadzanymi stopniowo zajęciami w grupie, koncentracja na rozwoju języka i mowy oraz prowadzenie terapii w środowisku naturalnym.

Tabela 21.1. **Sygnały ostrzegawcze informujące o zagrożeniu autyzmem w pierwszym i drugim roku życia dziecka**

Trudności w rozwoju	Okres, w którym zaburzenia mogą zacząć się ujawniać
Zaburzony kontakt wzrokowy	przed 6 mies. życia
Brak zainteresowania ludźmi, ignorowanie ich, krótki czas patrzenia na ludzi	1 rok życia
Brak zdolności naprzemiennego uczestniczenia w interakcji, ubogi repertuar zachowań interpersonalnych	przed 6 mies. życia
Brak odpowiedzi na komunikaty rodzica kierowane do dziecka	przed 6 mies. życia
Brak reagowania uśmiechem w sytuacjach społecznych, brak emocjonalnej synchronii, brak dostosowania mimiki do sytuacji	przed 6 mies. życia
Brak reakcji na własne imię	8–10 mies.
Brak wskazywania	8–12 mies. życia
Zubożona reakcja antycypacyjna	1 rok życia
Brak podążania wzrokiem	1/2 rok życia
Brak złożonych zachowań społecznych, łączących spojrzenie, ekspresję mimiczną, ton głosu i gestykulację	1 rok życia
Brak poszukiwania kontaktu z innymi osobami i ich uwagi w celu dzielenia się uczuciami (np. radością)	2 rok życia
Niewłaściwa prozodia	2 rok życia
Powtarzane, stereotypowe ruchy ciała, najczęściej ramion, rąk, palców	2 rok życia
Powtarzane, schematyczne ruchy związane z zabawą przedmiotami	2 rok życia

Skuteczność wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z autyzmem była przedmiotem wielu analiz (por. Guralnick 2005). Większość z nich dotyczyła interwencji behawioralnej (np. Magiati, Charman, Howlin 2007). Bardzo skuteczne mogą być także programy realizowane pod kierunkiem specjalistów przez rodziców. Ozonoff i Cathcart (1998) stwierdziły, że po czterech miesiącach pracy dzieci uzyskały wyniki trzy-, a nawet czterokrotnie wyższe niż dzieci z grupy kontrolnej: w testach mierzących naśladowanie, dużą i małą motorykę, a także zdolności tworzenia pojęć.

Skuteczność wczesnej interwencji w odniesieniu do dzieci z autyzmem zależy od wielu czynników. Należą do nich wspomniana już intensywność i czas rozpoczęcia terapii. Istotną rolę odgrywa też funkcjonowanie rodziny, zaangażowanie rodziców w terapię dziecka, czy wreszcie dostosowanie programu do potrzeb dziecka i rodziny. W kontekście przytoczonych wcześniej informacji na temat znaczenia zaburzeń tworzenia wspólnego pola uwagi oraz teorii umysłu, nie ulega wątpliwości, że interwencja powinna obejmować te obszary rozwoju. Jednym z najważniejszych jej celów jest także rozwijanie umiejętności komunikowania się. Stosowane są w tym celu rozmaite metody, zarówno wykorzystujące naturalne, codzienne sytuacje, jak i modelowanie zachowania przy użyciu programów komputerowych. Chociaż oddziaływania te są w pewnym zakresie skuteczne (por. Yun Chin, Bernard-Opitz 2000; Keen i in. 2007), to wciąż trudno osiągnąć efekt w postaci spontanicznego wykorzystywania przez dziecko nabytych umiejętności do porozumiewania się w naturalnych sytuacjach, odpowiednio do społecznego kontekstu. Podstawowy problem stanowi to, że osoby z autyzmem nie rozumieją, jaką funkcję pełni komunikowanie się. Jak wiadomo, spontaniczne i funkcjonalne używanie mowy pozostaje w związku ze zdolnością do naśladowania, tworzenia wspólnego pola uwagi oraz symbolicznej zabawy (np. Whalen, Schreibman, Ingersoll 2006; Kasari i in. 2008). Zdolności te są u dzieci z ASZ zaburzone, ale mogą być rozwijane. Ważne jest, aby pamiętać, że „wyuczenie" odpowiedniego do wieku dziecka zachowania w niczym mu nie pomoże, jeśli zignoruje się przy tym prawidłowości związane z przebiegiem rozwoju. Można to dobrze zilustrować na przykładzie zabawy – uczenie zachowań jej służących w oderwaniu od kontekstu rozwojowego i etapu, na jakim znajduje się dziecko, nie przynosi oczekiwanych zmian w aktywności (por. Luckett, Bundy, Roberts 2007).

Niezależnie od wskazanych ograniczeń, dostosowana do potrzeb dziecka wczesna interwencja wpływa pozytywnie na jego rozwój. Poprawia umiejętności komunikowania się, rozwija zdolności społeczne, umożliwiając uczestniczenie w interakcjach, oraz wspomaga rozwój zdolności przystosowawczych. Zwiększa też motywację do nauki, zapobiega powstawaniu zaburzeń w zachowaniu (lub zmniejsza już istniejące problemy) i trudności emocjonalnych. Wywiera więc istotny wpływ na życie dzieci i zasadniczo poprawia perspektywy ich dalszego rozwoju.

21.2.2. Wspieranie rozwoju dziecka z autyzmem w wieku szkolnym

O ile we wczesnym okresie życia różnice w funkcjonowaniu dzieci z autyzmem i ich rówieśników bywają trudne do uchwycenia, a wiele nietypowych zachowań kładzie się na karb indywidualnych cech (np. nieśmiałości, introwertyzmu, pochłonięcia niezwykłymi zainteresowaniami), o tyle w późnym wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym problemy stają się bardzo widoczne i znacznie utrudniają życie dziecku oraz jego rodzinie.

Odmienność zachowania dziecka z ASZ jest widoczna m.in. w sposobie komunikowania się, w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, a także w przebiegu zabawy. U dzieci, których rozwój jest głębiej zaburzony, nakładają się na to trudności w rozwoju umysłowym. Dodatkowym, dużym obciążeniem są problemy w zachowaniu.

Warto jednak zauważyć, że właśnie w okresie szkolnym wiele dzieci z autyzmem osiąga znaczny postęp w rozwoju. Obejmuje on zmiany w zakresie osiowych symptomów autyzmu (przede wszystkim interakcji społecznych i porozumiewania się), w tym okazywania przywiązania, różnicowania bliskich i obcych oraz rozpoznawania siebie i rozwijania wiedzy na swój temat (por. Loveland, Tunali-Kotoski 2005). Aby takie pozytywne zmiany były możliwe, dziecko powinno uzyskać odpowiednie wsparcie. Tymczasem, jak wskazują wyniki badań, istnieje duża rozbieżność między wzrastającymi wskaźnikami częstości występowania ASZ a liczbą dzieci z taką diagnozą w szkołach (Safran 2008). W Polsce sytuacja tej grupy osób jest bardzo zła. Dzieci te rzadko korzystają z nauki w klasach integracyjnych, a bywa i tak, że w ogóle nie otrzymują profesjonalnej pomocy. Należy podkreślić, że przebywanie wśród prawidłowo rozwijających się rówieśników jest dla nich ogromnie ważne, a zdobywane w ten sposób doświadczenia mają szczególne znaczenie dla ich rozwoju. Jest też jednak oczywiste, że nauka dzieci z ASZ w szkole wiąże się z wieloma trudnościami.

21.2.3. Trudności szkolne dzieci z autyzmem

Trudności szkolne, jakich doświadczają dzieci z autyzmem, obejmują zarówno przebieg procesu uczenia się, jak i relacje społeczne. Poziom zdolności szkolnych tych dzieci jest bardzo zróżnicowany (Griswold i in. 2002). W dalszej części tego rozdziału skoncentrujemy się na dzieciach określanych jako „wysoko" funkcjonujące (*high-functioning*), czyli takich, których rozwój intelektualny mieści się w granicach normy. Przy odpowiedniej – zazwyczaj dużej – pomocy większość z nich mogłaby uczyć się w zwykłych szkołach.

W powstawaniu szkolnych problemów tych dzieci istotną rolę odgrywają zaburzenia funkcji poznawczych, utrudniające dokonywanie selekcji informacji, ignorowanie nieistotnej stymulacji i wychwytywanie ważnych bodźców. Problemy obejmują również organizowanie informacji w całość, odręczne pisanie oraz czytanie, a szczególnie rozumienie tekstu przeczytanego po cichu. Zaburzenia uwagi są jedną z przyczyn niepowodzeń w nauce matematyki, zwłaszcza w rozwiązywaniu zadań, których treść zawiera wiele danych i które wymagają wykonania powiązanych ze sobą operacji. Ponadto, problemy w przetwarzaniu bodźców słuchowych powodują, że dzieci te znacznie lepiej sobie radzą, gdy w nauczaniu wykorzystywane są bodźce wzrokowe, a zupełnie nie radzą sobie z odbiorem werbalnych informacji przekazywanych przez nauczyciela całej grupie łącznie.

Niewątpliwie jednak głównym źródłem trudności szkolnych dzieci z ASZ są ich ograniczone umiejętności społeczne. Ponieważ nie rozumieją one norm regulujących życie w klasie, nie potrafią bawić się z innymi dziećmi ani współpracować z nimi podczas lekcji i nie są akceptowane przez rówieśników. W rezultacie czują się samotne, choć większość z nich pragnie przyjaźni (Carrington, Templeton, Papinczak 2003). Brak zrozumienia ich trudności oraz niezwykłe, błędnie interpretowane przez innych zachowanie, powodują doświadczanie przemocy, a także sprzyjają rozwojowi zachowań agresywnych (Little 2002).

Mimo opisanych problemów, dzieci z autyzmem mogą odnieść duże korzyści z przebywania w grupie. Jest jednak oczywiste, że wymaga to zarówno odpowiedniego przygotowania samego dziecka, jak i jego rówieśników. Zazwyczaj konieczne jest także wprowadzenie terapeuty-cienia – osoby, która bezpośrednio wspiera dziecko podczas niektórych zajęć (por. Kawa 2007). Zadaniem tej osoby jest organizowanie pracy podczas lekcji, a także ułatwienie dzieckuzrozumienia zasad społecznych i kontrolowania własnych emocji w zwykłych szkolnych sytuacjach. Nie mniej ważne jest rozwijanie wiedzy na temat autyzmu zarówno u nauczycieli, jak i u dzieci oraz ich rodziców. Należy przy tym podkreślić, że obecność dziecka z ASZ w klasie może być rozwijającym i pozytywnym doświadczeniem dla jego rówieśników (por. Jones 2007).

Duże znaczenie we wspieraniu rozwoju dzieci z ASZ w wieku szkolnym ma więc rozwijanie ich umiejętności społecznych. Opracowano wiele programów służących temu celowi (por. Winczura 2008). W jednym z nich Howlin, Baron-Cohen i Hadwin (1999) skoncentrowali się na zdolności „czytania w umyśle" (*mindreading*). Ćwiczenia obejmują rozpoznawanie emocji, odczytywanie stanów umysłu oraz rozumienie związku między emocjami a zachowaniem. Poza tym, dla dzieci dobrze funkcjonujących organizowane są treningi umiejętności społecznych. Zajęcia obejmują rozmaite gry, ćwiczenia z odgrywaniem ról, modelowanie i dyskusje w grupie na temat konsekwencji określonych zachowań. Dzieci uczą się, jak należy witać się i żegnać, jak rozpoczynać oraz podtrzymywać rozmowę, bawić się z innymi, wyrażać swoje uczucia i pragnienia, a także radzić sobie w sytuacji konfliktu. Zajęcia te zwiększają umiejętności przydatne podczas interakcji społecznych (Feng i in. 2008; Stichter i in. 2007).

Do rozwijania tych umiejętności wykorzystywane są też tzw. historie społeczne (*social stories*). Zawierają one opis i interpretację jakiegoś wydarzenia oraz instrukcję, jak należy się podczas niego zachować. Historie te (w postaci opowiadania, obrazkowej historyjki lub serii zdjęć) są wykorzystywane bezpośrednio przed rzeczywistymi wydarzeniami. Dostarczają one dzieciom przede wszystkim wyjaśnienia sytuacji i pomagają w zrozumieniu tego, co dzieje się w ich otoczeniu, a w mniejszym stopniu stanowią bezpośrednią instrukcję (por. Ivey, Heflin, Alberto 2004). W licznych pracach wykazano, że metoda ta sprzyja nabywaniu umiejętności dzielenia się zabawkami, wyrażania próśb, a także zmniejsza częstość doświadczania frustracji i nasilenie zachowań agresywnych (np. Adams i in. 2004; Ivey, Heflin, Alberto 2004; Rowe 1999). Obecnie coraz częściej wykorzystuje się do rozwijania umiejętności społecznych także programy komputerowe (np. Sansosti, Powell-Smith 2008).

Chociaż zajęcia tego typu przynoszą dzieciom korzyści, pomagając im w radzeniu sobie w rozmaitych sytuacjach, to mają także ograniczenia. Szczególną trudność sprawia wykorzystywanie umiejętności opa-

nowanych podczas treningów w naturalnych okolicznościach. Rzeczywiste sytuacje społeczne są dynamiczne, a ich przebieg bywa trudny do przewidzenia, w związku z czym wymagają od uczestników dużej elastyczności. Stawia to przez osobami z autyzmem wyzwania, którym często nie potrafią one sprostać.

21.3. WSPOMAGANIE ROZWOJU MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH

Autyzm nie mija z wiekiem. Występuje nie tylko u dzieci, chociaż zarówno większość badań, jak i działań praktycznych prowadzonych w tym obszarze koncentruje się na okresie dzieciństwa. Nie ulega jednak wątpliwości, że osoby z autyzmem potrzebują wsparcia także w innych fazach życia.

21.3.1. Problemy związane z dorastaniem

Przebieg rozwoju osób z autyzmem w okresie dorastania i dorosłości jest bardzo zróżnicowany. Niektóre z nich trwale lub przejściowo tracą część posiadanych wcześniej umiejętności i przeżywają regres w funkcjonowaniu. Według danych pochodzących od rodziców, zazwyczaj jednak w tym okresie życia w rozwoju osób z autyzmem zachodzą pozytywne zmiany (np. Boelte, Poustka 2000). Potwierdzają to wyniki bardziej zobiektywizowanych analiz (np. Beadle-Brown i in. 2000; Seltzer i in. 2003), które wskazują, że zmiany te obejmują umiejętności interpersonalne i komunikowanie się, a także samoobsługę i wzrost niezależności.

Seltzer ze współpracownikami (2003) stwierdzili, że u większości osób z autyzmem nasilenie symptomów słabnie z wiekiem. Poprawa widoczna jest w zakresie komunikowania się, choć nie dotyczy wszystkich umiejętności w równym stopniu. Można ją stwierdzić w odniesieniu do ogólnego poziomu rozwoju mowy, a także do typowych problemów, takich jak zamienianie zaimków czy tworzenie neologizmów. Jest natomiast znacznie mniejsza w zakresie wykorzystywania gestów do porozumiewania się. Również wiele problemów w funkcjonowaniu społecznym nie mija z czasem, choć i w tym zakresie następuje postęp. Nastolatki z ASZ nadal mają trudności z odczytywaniem emocji oraz ocenieniem, czy dane zachowanie jest właściwe ze społecznego punktu widzenia (Loveland i in. 2001). Oddziaływania mające na celu wspieranie rozwoju umiejętności społecznych przydatne są więc także w odniesieniu do tej grupy wiekowej. Stosunkowo najmniej pozytywnych zmian zachodzi w trzecim obszarze zaburzeń typowych dla autyzmu – sztywnych wzorców zainteresowań i aktywności. Zwiększa się natomiast repertuar takich zachowań i stopień ich złożoności (por. Seltzer i in. 2004). Problemy te (np. uporczywe zainteresowania) przy odpowiednim podejściu mogą stać się okazją do rozwijania potencjału osób z autyzmem.

W okresie dorastania, poza trudnościami wynikającymi z dojrzewania biologicznego i rozwoju seksualnego, u niektórych osób pojawia się padaczka, wzrasta poziom agresywności oraz nasilają się problemy emocjonalne (np. Koller 2000; Mesibov, Handlan 1997). Utrzymują się także trudności związane z nietypowym odbiorem bodźców sensorycznych (Billstedt, Gillberg, Gillberg 2007). Wszystko to sprawia, że wchodzenie w dorosłość osoby z autyzmem jest jedną z najtrudniejszych faz życia zarówno dla niej samej, jak i dla jej rodziny.

Lepiej funkcjonujące osoby z autyzmem doświadczają także problemów związanych z akceptowaniem własnych ograniczeń. Niektóre z nich cierpią z powodu nieudanych relacji społecznych. Przejawiają w związku z tym zaburzenia lękowe, zaburzenia nastroju i snu (Bradley i in. 2004). Należy jednak odnotować, że wiele osób otrzymujących odpowiednie wsparcie, akceptuje swoją odmienność i wcale nie pragnie być „takimi jak inni" (Hurlbutt, Chalmers 2002).

Jednym z najważniejszych zadań stojących przed profesjonalistami jest edukacja seksualna dorastających i dorosłych z ASZ (Koller 2000). Większość osób przejawia rozmaite zachowania seksualne (Hellemans i in. 2007) i pragnie fizycznego kontaktu oraz bliskich związków (Stokes, Kaur 2005). Edukacja ma szczególne znaczenie, ponieważ osoby z autyzmem, z powodu ograniczonych zdolności komunikowania się, łatwo stają się ofiarami wykorzystywania. Stosuje się w niej m.in. wspomnianą już metodę historii społecznych (Balazs, Wolfe 2008). Istotne znaczenie ma również praca z rodzicami, którzy doświadczają rozmaitych obaw związanych z dojrzewaniem swoich dzieci.

Jeden z najbardziej znanych programów edukacji seksualnej został opracowany w ramach podejścia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*).

Program ten eksponuje znaczenie faktu, że zachowania seksualne należy rozpatrywać na tle umiejętności społecznych i komunikacyjnych oraz zdolności intelektualnych danej osoby (Schopler 1997). Obejmuje on cztery poziomy, dostosowane do zróżnicowanych możliwości poznawczych korzystających z niego osób. Najniższy poziom dotyczy kształtowania właściwych zachowań i bazuje na technikach modyfikacji zachowania. Poziomy drugi i trzeci odnoszą

Blok rozszerzający 21.2. **Podejście TEACCH**

Podejście TEACCH zostało zapoczątkowane w 1966 roku w Stanach Zjednoczonych przez Erica Schoplera i jego współpracowników (Schopler 1997). U jego podstaw leży przekonanie, że osobom z autyzmem i ich rodzinom pomóc może szeroko zakrojona interwencja, w sposób całościowy obejmująca ich potrzeby, służąca rozwijaniu zdolności i kompetencji oraz dostosowywaniu środowiska. Głównym celem jest rozwijanie zdolności osób z autyzmem, połączone jednak z akceptowaniem ograniczeń i odmiennego przebiegu rozwoju. W ramach tego podejścia podejmowane są wielokierunkowe działania oraz rozmaite metody terapeutyczne i edukacyjne. Podstawą oddziaływań jest opracowanie zindywidualizowanego, dostosowanego do potrzeb i możliwości dziecka, planu ustrukturowanego nauczania. Strukturalizacja ma na celu przezwyciężenie typowych dla autyzmu trudności i obejmuje m.in. organizację środowiska fizycznego (np. wyznaczenie stref, w których odbywają się określone zajęcia), opracowanie rozkładów aktywności (planów dnia) oraz organizację pracy w sposób przejrzysty i zrozumiały dla dziecka, tak aby uzyskało ono poczucie kontroli nad wydarzeniami. Osobom z autyzmem pomaga się zrozumieć otaczający je świat, rozwinąć umiejętności porozumiewania się, a także osiągnąć jak największą autonomię. Szczególne znaczenie przypisuje się pomocy w osiąganiu poczucia bezpieczeństwa i redukcji doświadczanego stresu. Badania wskazują na przydatność i efektywność tego podejścia (np. Schopler 1997; Ozonoff, Cathcart 1998). Jedną z jego istotnych charakterystyk jest partnerska relacja rodziców i terapeutów. Rodzice mają wpływ na kształt opracowywanych programów, uczestniczą w ich realizacji, a także sami otrzymują dużą pomoc. Polega ona nie tylko na rozwijaniu umiejętności postępowania z dzieckiem, ale też na wsparciu emocjonalnym i pomocy w rozwiązywania problemów wynikających z autyzmu u dziecka.

się do nauki dbałości o higienę osobistą oraz rozwijania wiedzy na temat biologii życia płciowego. Poziom czwarty przeznaczony jest dla osób najlepiej funkcjonujących i dotyczy relacji społecznych związanych z życiem seksualnym. Jak zawsze w przypadku TEACCH, tak i w tym programie dąży się do współpracy rodziców i profesjonalistów.

21.3.2. Problemy rozwoju osób z autyzmem od dzieciństwa do dorosłości

Dotychczas przeprowadzono niewiele badań podłużnych, poświęconych analizie rozwoju osób z autyzmem od dzieciństwa do dorosłości. Z opracowań tych wynika jednak, że istnieje duże zróżnicowanie indywidualne pod względem poziomu przystosowania dorosłych (por. Howlin 2003). Niewielki procent osób żyje niezależnie, wykonuje pracę zarobkową wymagającą kwalifikacji lub studiuje. Zdecydowana większość mieszka ze swoimi rodzinami i potrzebuje wsparcia w codziennym życiu. Ważnym zadaniem procesu wspomagania jest przygotowanie ich do podjęcia pracy oraz organizowanie innych zajęć, pozwalających na rozwój umiejętności i zainteresowań. Niestety, wiele dorosłych osób z autyzmem pozbawionych jest profesjonalnego wsparcia, a cały ciężar opieki nad nimi spoczywa na rodzinie.

Stosowane w terapii metody pozostają w związku z indywidualną charakterystyką oraz przebiegiem rozwoju danej osoby. W przypadku osób gorzej funkcjonujących (w znaczeniu poziomu rozwoju intelektualnego i nasilenia symptomów) oraz małych dzieci wykorzystywana jest głównie terapia behawioralna. W odniesieniu do niektórych problemów dobrze funkcjonujących nastolatków i dorosłych, za skuteczną uznaje się terapię poznawczo-behawioralną (Attwood 2006). Występujące u większości osób z autyzmem problemy w odbiorze i przetwarzaniu stymulacji sensorycznej sprawiają, że na różnych etapach rozwoju pomocna jest terapia zajęciowa (por. Willey, Holliday Willey 2006).

Profesjonalne wsparcie powinno obejmować także rodzinę. Wykazano, że rodzice i rodzeństwo doświadczają rozmaitych obciążeń i wynikającego z nich dużego stresu (por. Pisula 2007a, b). Wyzwania, którym muszą sprostać, zazwyczaj znacznie przekraczają ich możliwości. Dotyczy to wszystkich faz życia osoby z autyzmem. Na początku szczególne znaczenie ma pomoc w akceptacji diagnozy i przystosowaniu się do opieki nad dzieckiem z zaburzeniami rozwoju. Rodzice i rodzeństwo potrzebują również wsparcia w rozwijaniu umiejętności pomocnych w radzeniu sobie z licznymi trudnościami związanymi z autyzmem. Potrzebują też wiedzy na temat tego zaburzenia i pomocy w bardzo obciążającej opiece nad dzieckiem. Pomoc ta jest potrzebna także wtedy, gdy dziecko dorasta.

21.4. PODSUMOWANIE

1) Zaburzenia należące do autystycznego spektrum w istotny sposób ograniczają szanse na samodzielne, niezależne życie. Osoby dotknięte tymi zaburzeniami potrzebują profesjonalnej pomocy w różnych fazach życia.
2) Aktualny poziom wiedzy wciąż nie wystarcza do pełnego zrozumienia istoty autyzmu, ale umożli-

wia coraz wcześniejsze i trafniejsze rozpoznawanie go oraz bardziej skuteczne wspieranie rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych.

3) Najważniejszym celem interwencji jest rozwijanie zdolności adaptacyjnych osób z ASZ i pomoc w pokonywaniu rozmaitych trudności, wynikających z charakterystycznych dla autyzmu deficytów.
4) Interwencja może w istotny sposób zwiększyć jakość życia osób z autyzmem. Aby to jednak było możliwe, spełnionych musi zostać wiele warunków. Najważniejsze jest rozwijanie zdolności komunikowania się, zdolności społecznych oraz umiejętności ułatwiających codzienne życie. Interwencja powinna być wcześnie rozpoczynana (co wiąże się z wczesnym diagnozowaniem zaburzeń), intensywna i dostosowana do potrzeb dziecka i rodziny.
5) Z uwagi na złożoną etiologię autyzmu i rozmaite ścieżki rozwoju dotkniętych nim osób, we wspomaganiu stosowane są różne metody terapeutyczne, edukacyjne i rehabilitacyjne. Wykorzystuje się techniki umożliwiające zmniejszanie trudności związanych z zaburzeniami planowania, uwagi, rozpoznawania emocji i przetwarzania informacji sensorycznych. Duże znaczenie przypisuje się „mocnym" stronom dzieci, np. szczególnym zainteresowaniom i dobrze rozwiniętym zdolnościom wzrokowo-przestrzennym.
6) Podejmowane działania powinny stanowić element całościowego, zintegrowanego planu pomocy. Wsparciem powinna zostać objęta również rodzina osoby z autyzmem.
7) Większość osób z ASZ potrzebuje pomocy przez całe życie. Niektóre autystyczne charakterystyki są stałym elementem ich funkcjonowania. Zrozumienie i zaakceptowanie odmienności przebiegu ich rozwoju oraz dostosowanie środowiska do ich szczególnych potrzeb to zadanie nie mniej ważne niż praca nad rozwijaniem ich umiejętności.

SŁOWA KLUCZOWE

autystyczne spektrum zaburzeń – zaburzenia charakteryzujące się znacznymi nieprawidłowościami w rozwoju zdolności tworzenia interakcji społecznych, komunikowania się, a także ograniczonymi zainteresowaniami oraz powtarzającymi się wzorcami aktywności i zachowania.

psychopatologia rozwojowa – dyscyplina naukowa zajmująca się badaniem znaczenia różnorodnych czynników biologicznych, społecznych i psychicznych w procesie powstawania zaburzeń na różnych etapach rozwoju człowieka.

teoria umysłu – pojęcie wprowadzone w 1978 roku przez Premacka i Woodruffa, odnoszące się do konstruowanego w umyśle modelu dotyczącego stanów mentalnych, umożliwiającego wyjaśnianie i przewidywanie własnego zachowania i zachowania innych ludzi.

wczesna interwencja – oddziaływania mające na celu wspomaganie rozwoju dziecka zagrożonego niepełnosprawnością i zwiększanie kompetencji jego rodziny, podejmowane w pierwszych latach życia dziecka.

ZADANIA KONTROLNE

1) Określ, czym powinna charakteryzować się wczesna interwencja podejmowana wobec dzieci z autyzmem.
2) Wyjaśnij, jakich trudności szkolnych doświadczają dzieci z zaburzeniami należącymi do autystycznego spektrum.
3) Omów główne cele wspierania rozwoju dorastających i dorosłych osób z ASZ.
4) Scharakteryzuj działania, jakie należałoby podjąć w celu przyspieszenia wykrywania autyzmu u małych dzieci.
5) Wyjaśnij, na czym polega rola psychologa we wspieraniu rodzin osób z ASZ.

LITERATURA ZALECANA

Attwood T. (2006). *Zespół Aspergera* (tłum. M. Łamacz). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Baker B.L., Brightman A.J. (2008). *Kroki ku samodzielności* (tłum. G. Rychlik). Warszawa: Medipage.

Frith U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy* (tłum. M. Hernik, G. Krajewski). Gdańsk: GWP.

Grandin T. (2006). *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem* (tłum. M. Klimek-Lewandowska, D. Lewandowska). Warszawa: Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją „Synapsis".

Pisula E. (2003). *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek.* Gdańsk: GWP.

Pisula E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem.* Gdańsk: GWP.

Szatmari P. (2007). *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem* (tłum. M. Sekerdej). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Egzemplarz bezpłatny

SŁOWNIK SŁÓW KLUCZOWYCH

adaptacja do starości – wypracowanie stylu życia, odpowiadającego nowym wyzwaniom, zgodnego z możliwościami i cechami osobowości.

ageizm – dyskryminacja społeczna ze względu na wiek ludzi (np. młodych lub starych), ostatnio wiązana głównie z niechęcią do ludzi starszych, która wyraża się w negatywnym ich stereotypie i praktykach dyskryminacyjnych.

agresja instrumentalna – zachowanie siłowe, którego celem jest uzyskanie czegoś pożądanego.

agresja wroga – zachowanie, którego celem jest zadanie bólu lub wyrządzenie krzywdy.

aktywność zawodowa – zespół aktywności podejmowanych dla celów zarobkowych. Zwykle dąży się do tego, aby wiązała się z wyuczonymi umiejętnościami lub posiadanymi zdolnościami. Z aktywnością zawodową wiąże się kariera zawodowa, czyli sekwencja stanowisk lub zawodów, jakie kolejno wykonuje człowiek w toku swego życia.

antropogeneza – rodowa historia człowieka; historia transformacji form człowieka począwszy od człowiekowatych, po człowieka współczesnego. Zadaniem antropogenetycznej psychologii rozwojowej jest opisanie i wyjaśnienie przemian, jakie dokonywały się i dokonują w historii rozwoju naszego gatunku: od człekokształtnych do *homo sapiens*.

autonomia rozwoju umysłowego – niezależność natury procesów i efektów rozwoju umysłowego od czynników zewnętrznych wobec umysłu, które tylko dokonywanie się tego rozwoju umożliwiają lub pobudzają albo hamują lub blokują, lecz nie determinują tego, co stanowi aktywność umysłową i co w toku jej rozwoju powstaje jako rezultat.

autystyczne spektrum zaburzeń – zaburzenia charakteryzujące się znacznymi nieprawidłowościami w rozwoju zdolności tworzenia interakcji społecznych, komunikowania się, a także ograniczonymi zainteresowaniami oraz powtarzającymi się wzorcami aktywności i zachowania.

badania idiograficzne – badania polegające na opisaniu konkretnych przejawów rozwoju obserwowanych u danej jednostki; dane takie stanowią podstawę ustalania różnic międzyosobniczych.

badania normatywne – badania prowadzące do ustalenia rozkładu danych (w zakresie badanego zjawiska, cechy, stanu) w badanej populacji i ustalenia norm, standardów, czyli typowego wzorca reakcji dla badanej grupy; normy stanowią punkt odniesienia dla diagnozowania rozwoju jednostki, a także dla postępowania terapeutycznego.

bazgroty – pierwsze formy dziecięcych rysunków, składające się z linii otwartych i zamkniętych, będących wynikiem ćwiczenia sprawności ręki i używania narzędzia (ołówka). Najpierw pojawiają się bazgroty nieprzedstawiające, które stopniowo zastępowane są przez bazgroty przedstawiające; te drugie pełnią, w połączeniu z nazwą, funkcję symbolicznych zastępników.

bilans życia – ocena własnych doświadczeń życiowych, osiągnięć i niepowodzeń oraz poszukiwanie celu i sensu własnego życia w ramach pewnego ogólniejszego porządku.

charakter moralny – trwałe cechy psychiczne charakteryzujące relacje społeczne i funkcjonowanie jednostki wśród ludzi, mające naturę zarówno zalet lub cnót, jak i wad lub przywar.

ciągłość rozwoju – zmienianie się na różnych etapach rozwoju jednostki charakterystycznych dla niej cech fizycznych i psychicznych w sposób tworzący kontinuum. Najczęściej mówi się o ciągłości struktur, z których każda stanowi jednocześnie kontynuację poprzedniej i podstawę rozwojową następnej (np. w koncepcji Piageta). Z problemem ciągłości rozwoju zestawia się (zwykle w opozycji) problem stadialności, skokowości rozwoju.

czynniki ryzyka niepełnosprawności intelektualnej – wady genetyczne, uszkodzenia organiczne, traumy psychologiczne, zaniedbania pedagogiczne, mogące przyczynić się do zaburzenia procesu rozwojowego.

decentracja – zdolność do ujmowania obiektu z wielu punktów widzenia.

decentracja interpersonalna – przejawiająca się w sferze społecznej ogólna zdolność poznawcza polegająca na jed-

noczesnym uwzględnianiu wielu różnych aspektów obiektu, zjawiska czy sytuacji; w sferze społecznej przejawia się w uświadomieniu sobie odmienności własnych i cudzych stanów, przeżyć i myśli; prowadzi do przyjęcia odmiennego niż własny punktu widzenia.

decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości – decyzje związane z alternatywnymi opcjami: głównie wyboru kierunku kształcenia i zawodu. Wybory te podejmowane są w sytuacji decyzyjnej niepewnej (ryzykownej) otwartej: są to decyzje sekwencyjne (łańcuchowe), składające się z kolejnych decyzji ze sobą powiązanych (np. wybór kształcenia → zawodu → pracy).

dojrzewanie – wewnętrzne procesy wzrostu (zmian w strukturach organizmu), zaprogramowane w kodzie genetycznym, które warunkują kształtowanie się zachowania jednostki w jej rozwoju.

dorastanie – osiąganie poziomu rozwojowego charakteryzującego pod jakimś względem osoby dorosłe; okres rozwojowy zmian fizycznych i psychicznych między 10–12 a 18–20 rokiem życia, które prowadzą do stopniowej przemiany dziecka w człowieka dorosłego.

dziedziczenie – przekaz wyposażenia genetycznego w trakcie podziału zapłodnionej komórki, w wyniku którego każda następna komórka ciała płodu zawiera identyczny zbiór chromosomów (**genotyp**), pochodzących w połowie od matki i w połowie od ojca.

dziedziczność – biologiczne przekazywanie potomstwu cech genetycznych przez rodzica. Wyróżnia się dziedziczenie gatunkowe, dotyczące wyposażenia jednostki w cechy charakterystyczne dla gatunku, oraz dziedziczenie indywidualne, dotyczące wyposażenia, jakie jednostka otrzymuje od swoich przodków.

egocentryzm bezpośredni – postawa wobec rzeczywistości przejawiająca się w takim ujmowaniu rzeczywistości, tj. wymiaru czasu, przestrzeni i przyczynowości, w którym dziecko traktuje siebie jako punkt odniesienia.

egocentryzm pośredni – sposób wyjaśniania pochodzenia różnych elementów rzeczywistości przyjmujący dziecko/człowieka za wzorzec (funkcjonowania rzeczy martwych – animizm; zachowania zwierząt – antropomorfizm) i sprawcę wszystkiego (człowiek jako stwórca – artyficjalizm).

ekwiwalenty strategii pamięciowych – działania służące opracowywaniu doświadczenia, takie jak: eksplorowanie, rysowanie, monologowanie, dialogi; nie są podejmowane świadomie w celu zapamiętania.

empiryzm – nurt badań i teorie zmiany rozwojowej oparte na twierdzeniach o dokonywaniu się zmian jako uczeniu się w efekcie doświadczenia.

epigeneza – proces rozwoju przedstawiciela gatunku jako realizacja podstawowego planu jego budowy, dokonująca się w sekwencji stadiów i odpowiadających im interakcji z otoczeniem.

epistemologia genetyczna – Piageta teoria rozwoju wyjaśniająca proces rozwoju poznawczego człowieka jako proces konstruowania wiedzy i przechodzenia od wiedzy niepełnej, nieuporządkowanej i nielogicznej do wiedzy pełnej, uporządkowanej i logicznej; teoria wyjaśniająca, jak człowiek staje się w toku rozwoju logikiem.

etap dziecka doskonałego – następujący ok. 9–10 roku życia etap rozwoju motorycznego, charakteryzujący się wysokim poziomem jakościowym ruchów (oszczędność, dokładność, brak przyruchów) typu lokomocyjnego i sportowego oraz postępującą intelektualizacją czynności (wzrost zainteresowania efektami, chęć współzawodnictwa, zadowolenie z udanych ćwiczeń itd.).

filogeneza – przemiany, jakie dokonywały się i dokonują w historii rozwoju gatunków, od najprostszych do najbardziej złożonych.

funkcje zarządzające – zespół wyższych funkcji poznawczych, które umożliwiają planowanie, inicjowanie oraz kierowanie nastawionym na cel działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany.

gerotranscendencja – przekierowanie światopoglądu: z materialistycznego i racjonalistycznego na kosmiczny i transcendentalny.

globalizacja – przenikanie przez granice dóbr materialnych i niematerialnych oraz zacieśnianie się wzajemnych zależności.

gotowość szkolna – osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w szkole podstawowej; gotowość do podjęcia nowych zadań oraz zdolność przystosowania się do nieznanego środowiska oraz, ogólnie, do zmienionej sytuacji życiowej.

hedonizm moralny – tendencja do maksymalizowania przyjemności i minimalizowania przykrości w stosunkach między ludźmi.

heteronomia moralna – właściwość działania polegająca na traktowaniu norm moralnych jako obcych, narzuconych i egzekwowanych przez dorosłych na mocy ich autorytetu.

holizm – pogląd głoszący, że każde zjawisko należy ujmować jako zintegrowaną całość oraz że całość jest czymś więcej niż tylko sumą części: część ma znaczenie w ramach całości.

integralność *ego* – właściwość *ego*, wiążąca się z akceptacją własnej osoby, cyklu życia i osób, które miały i mają w nim znaczenie, z akceptacją odpowiedzialności za własne życie, świadomością relatywności stylów życia, przy jednoczesnej gotowości do obrony stylu własnego oraz poczuciem bliskości względem ludzi, którzy w innych epokach stworzyli pewną hierarchię wartości.

intelektualizacja dążeń – zamiana celów związanych z potrzebami witalnymi i praktycznymi na cele duchowe.

intencjonalizm moralny – koncepcja kładąca nacisk na zależność moralnej wartości czynu od intencji sprawcy.

interakcja – współzależność dwóch lub większej liczby różnych ciągów zdarzeń.

klasyfikowanie – podstawowa czynność umysłowa polegająca na wykrywaniu podobieństw między elementami zbioru, dzieleniu zbioru na podzbiory oraz ustalaniu relacji między nimi. W rozwoju następuje transformacja postępująca w kierunku od tworzenia zbiorów figuratywnych, przez klasyfikowanie najpierw według jednego, a następnie według wielu kryteriów (tworzenie klas multiplikacyjnych), do klasyfikacji hierarchicznej.

kompetencje kluczowe – zbiór podstawowych umiejętności i wiedzy niezbędnych do samodzielnego życia w świecie dorosłych.

koncepcja rozwoju – konstrukcja teoretyczna będącą propozycją wyjaśnienia przebiegu rozwoju psychologicznego i zmian w zachowaniu, która nie została jeszcze w wystarczającym stopniu zweryfikowana ani sfalsyfikowana empirycznie. Pojęcie zbliżone pod względem treści do pojęcia nieformalnej teorii rozwoju.

kontrola psychologiczna – sprawowanie nadzoru oraz wywieranie wpływu na przebieg procesów poznawczych i emocjonalnych oraz na zachowanie.

kryzys wieku średniego – przypadający na mniej więcej połowę życia okres, w którym człowiek uświadamia sobie realność własnej śmierci oraz przejawia rozmaite obawy i rozterki związane z własną przyszłością, zdrowiem, rodziną oraz sytuacją w pracy, koniecznością sprawowania opieki nad starzejącymi się rodzicami itd.

kultura młodzieżowa – odrębny od innych podsystem kultury, składający się z konkretnej rzeczywistości kulturowej (twórczości), sfery aksjologicznej oraz sfery wzorców i zachowań wyznaczającej np. modę na sposób ubierania się czy spędzanie wolnego czasu.

makrorozwój – długoterminowy proces zmian w psychice i zachowaniu, które pozwalają określić następstwo i finalny skutek przekształceń obserwowanych w danym okresie ciągu życia.

małżeństwo – w polskim prawie definiowane jest jako trwały i legalny związek mężczyzny i kobiety, powstały z ich woli jako równoprawnych stron w celu wspólnego pożycia, realizacji dobra małżonków, dobra założonej rodziny i celów społecznych.

maska depresyjna – zawoalowane przejawy depresji, przybierające postać objawów somatycznych, zachowań prowokacyjnych, niechęci do działania lub niepokoju i obaw.

mądrość – (a) posiadanie wiedzy życiowo znaczącej, połączone z umiejętnością jej wykorzystania podczas rozwiązywania życiowych problemów oraz (b) prezentowanie młodszym generacjom stylu życia charakteryzującego się poczuciem pełni i kompletności.

mądrość duchowa – filozoficzna postawa wobec życia, będąca owocem rozwoju osobowego, maksymalizująca dobrą starość.

metapoznanie – analizowanie własnych procesów poznawczych i wykorzystywanie efektów tych analiz do zwiększania skuteczności działania.

mielinizacja – tworzenie się otoczki zbudowanej z mieliny (substancji tłuszczowej) na aksonach neuronów, dzięki czemu impulsy między komórkami nerwowymi przebiegają szybciej i bez strat. U człowieka rozpoczyna się w okresie życia płodowego, a kończy w wieku 10–12 lat.

mikrorozwój – krótkotrwały proces stawania się i/lub wyłaniania się (*mikrogeneza*) nowych zjawisk w psychice i zachowaniu (nowe cechy, funkcje, czynności), obserwowanych w trakcie przechodzenia od jednego stanu do nowego.

młodzież – młodzi ludzie w wieku dorastania (od 10–12 do 18–20 lat).

model rozwoju – wzór zmian w funkcjonowaniu psychicznym, które dokonują się wraz z wiekiem organizmu. W przeciwieństwie do teorii, która tworzy zespół spójnych logicznie twierdzeń wyjaśniających badane empirycznie zmiany rozwojowe, model nie wynika bezpośrednio z faktów. Model reprezentuje teorię i jest jak gdyby jej uproszczoną analogią lub metaforą.

myślenie formalne – myślenie operacyjne charakteryzujące się: rozumowaniem od ogółu (hipoteza, przesłanka), do szczegółu (dedukcyjna konkluzja); zdolnością wyprowadzania ogólnych konkluzji ze szczegółowych faktów; zdolnością równoczesnego uwzględniania wielu zmiennych; zdolnością wykraczania umysłem poza to, co jest możliwe do zaobserwowania.

myślenie kompleksowe – myślenie w fazie przejściowej między myśleniem synkretycznym a myśleniem pojęciowym, opierające się na cechach obiektywnych, ale niestałych i nie zawsze istotnych. W rozwoju następuje transformacja postępująca w kierunku od kompleksu skojarzeniowego, przez kompleks-kolekcję, kompleks łańcuchowy i kompleks dyfuzyjny, do kompleksu pseudopojęcia.

myślenie postformalne – myślenie kształtujące się po osiągnięciu przez jednostkę zdolności do stosowania operacji formalnych. Najogólniej można je scharakteryzować jako praktyczne, czyli związane z kontekstami treściowymi, relatywistyczne, oraz dialektyczne, pozwalające syntetyzować sprzeczności i ujmować dynamikę zjawisk, i uwzględniające złożoność systemów oraz ich zależności.

myślenie synkretyczne – wczesna forma myślenia, polegająca na globalnym ujmowaniu obiektu, przy jednocześnie zaznaczonym subiektywizmie.

nabywanie doświadczeń – efekty kumulowania się skutków uczenia się (wiedzy i umiejętności) oraz konstruowania obrazu świata i siebie samego we własnej aktywności jednostki, jaką podejmuje ona w interakcjach z otoczeniem.

naturalizm – kierunek filozoficzny uznający prawa przyrody za jedyne, które rządzą rzeczywistością i ją tłumaczą, ujmujący życie jako teren biologicznej walki o byt, uwydatniający wpływ dziedziczności i otoczenia na rozwój człowieka.

natywizm – nurt badań i teorie rozwoju oparte na twierdzeniach o wrodzoności cech psychicznych człowieka.

niepełnosprawność intelektualna – niepełnosprawność osób, które wykazują niski iloraz inteligencji (poniżej 70) oraz mają ograniczoną możliwość przystosowania się społecznego.

norma sekwencyjności zdarzeń – oczekiwanie społeczne dotyczące kolejności realizacji zadań rozwojowych lub porządku występowania określonych zdarzeń w toku rozwoju rodziny i jej członków.

norma terminowości zdarzeń – oczekiwanie społeczne dotyczące terminu realizacji określonego zadania rozwojowego lub wystąpienia danego zdarzenia w toku rozwoju rodziny i jej członków.

normy rozwojowe – typowy wzór reakcji, sposób rozwiązania zadania, zachowania się w danej sytuacji, przewidziany na podstawie badań dla osób znajdujących się w jakimś okresie rozwoju.

obraz umysłowy – forma wiedzy o charakterze zinterioryzowanym, którą cechuje obrazowość, zarysowy charakter i symboliczność; przejawia się w postaci naśladownictwa odroczonego, gestów, rysunków, przedmiotów zastępczych i słów.

oddziaływania psychologiczne – działania psychologów, których celem jest pomaganie człowiekowi w rozwiązywaniu

problemów związanych z jego rozwojem. W odniesieniu do problematyki rozdziału są to działania psychologów dotyczące wspierania młodzieży w samopoznaniu, planowaniu własnego życia i podejmowaniu decyzji życiowych (głównie edukacyjnych i zawodowych).

odruch – automatyczna, szybka i stereotypowa reakcja ruchowa w odpowiedzi na określony bodziec.

Ogólny Model Rozwoju (OMR) – teoretyczna propozycja włączenia do przedmiotu badań nad genezą życia psychicznego zmian innych niż ontogenetyczne, w której zakłada się, że: (a) u podstaw rozwoju leżą trzy zasadnicze determinanty pozostające w związku z czasem chronologicznym: wiek, generacja oraz czas badania (Schaie); (b) nauka o rozwoju musi opisać i wyjaśnić przekształcenia w przejawach życia psychicznego, jakie dokonują w całym wymiarze życia indywidualnego, różnych gatunków oraz w kontekście różnych kultur (Goulet, Baltes).

okres krytyczny – okres największej wrażliwości danego narządu lub układu na stymulację aktywizującą odziedziczone wzory aktywności lub na działanie szkodliwych czynników, w którym mogą one spowodować trwałe zmiany rozwojowe, wady lub śmierć.

okres perinatalny – okołoporodowy okres dla matki i okołourodzinowy dla dziecka – od 39 tygodnia ciąży do 7 dnia po urodzeniu.

okres prenatalny – przedurodzeniowy okres życiaczłowieka obejmujący ok. 266 dni od poczęcia (zapłodnienia komórki jajowej) do jego urodzenia się.

ontogeneza – historia rozwoju jednostki ludzkiej od poczęcia przez kolejne fazy życia. Opisanie i wyjaśnienie zmian w przejawach życia psychicznego, jakie dokonują się w indywidualnej historii życia jednostki, jest zadaniem psychologii ontogenetycznej.

operacje logiczne – zinterioryzowane, zintegrowane i odwracalne czynności umysłowe opanowywane w okresie późnego dzieciństwa (operacje konkretne) i doskonalone w okresie dorastania (operacje formalne).

orientacja przyszłościowa młodzieży – konceptualizacja siebie w przyszłości, posiadająca poznawczo-motywacyjny charakter; podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej są cele i plany życiowe.

paradygmat badawczy – określony zespół metod stosowanych w badaniu danej rzeczywistości.

periodyzacja rozwoju – podział życia ludzkiego na okresy rozwojowe (ery, podokresy, stadia, fazy), wyróżnione ze względu na przyjęte przez badacza wskaźniki zmian rozwojowych funkcjonowania psychiki i zachowania, które zachodzą w określonych ramach czasowych wyznaczonych wiekiem życia.

planowanie własnej przyszłości – proces, w wyniku którego człowiek stawia sobie cele życiowe i formułuje plany życiowe jako drogi i strategie realizacji celów.

plastyczność – prawdopodobieństwo lub łatwość, z jaką stosunkowo trwała i stabilna zmiana może powstać w psychice i zachowaniu jednostki w wyniku jej interakcji z otoczeniem.

podejście badawcze – ogół założeń teoretycznych i metodologicznych przyjmowanych przez badacza dążącego do poznania danej rzeczywistości.

pomyślne starzenie się – sposób starzenia się, który cechuje optymalna zdolność przeżycia, dobre zdrowie i doświadczanie satysfakcji życiowej.

potrzeba samotności – potrzeba spędzania czasu z samym sobą, stanowiąca część zdrowego procesu dojrzewania i konieczność rozwojową, przed którą staje młody człowiek, budujący koncepcję własnego życia; czas ten poświęcany jest na pogłębioną autoanalizę, ale również na wspomaganie aktywność życiowej w zakresie takich czynności jak: uczenie się, relaks, twórczość, wzmacnianie relacji interpersonalnych, rozwiązywanie problemów itp.

prawo rekapitulacji – sformułowane przez Haeckla: ontogeneza każdego przedstawiciela danego gatunku stanowi skrócone powtórzenie filogenezy.

predyspozycje – wrodzone strukturalne i psychofizyczne właściwości stanowiące podłoże funkcjonowania człowieka, jego możliwości i uzdolnień.

proces patologizacji rozwoju – ciąg interakcji między czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi, prowadzący do powstania zaburzeń.

przedkoncepcyjne czynniki – czynniki działające przed poczęciem.

przekwitanie – trwający od ok. 2 do 5 lat proces zmian fizjologiczno-biologicznych, związany z zatrzymaniem funkcji prokreacyjnych organizmu kobiety.

przetwarzanie informacji – przekształcanie informacji do postaci właściwej dla operacji umysłowych, inaczej: przetwarzanie poznawcze.

przywiązanie – bliska, emocjonalna, trwała relacja między opiekunem a dzieckiem, powstająca w pierwszym roku życia dziecka.

psychopatologia rozwojowa – dyscyplina naukowa zajmująca się badaniem znaczenia różnorodnych czynników biologicznych, społecznych i psychicznych w procesie powstawania zaburzeń na różnych etapach rozwoju człowieka.

realizm moralny – sposób wyjaśniania i oceniania zachowań związanych z przestrzeganiem zasad moralnych, charakteryzujący się: zwracaniem uwagi na literę, a nie ducha reguły; nieuwzględnianiem intencji sprawcy i kontekstu czynu; preferowaniem kar ekspiacyjnych oraz opowiadaniem się za moralnością immanentną.

relacyjność zmian – wzajemne stosunki (relacje) między zmianami, które zachodzą w tym samym czasie zarówno w jednostce, jak i w jej otoczeniu.

relatywizm moralny – etap przejściowy rozwoju moralnego w teorii Piageta, występujący między heteronomią i autonomią moralną, charakterystyczny dla późnego dzieciństwa; wiąże się ze spostrzeganiem reguł jako umów społecznych, możliwych do zmiany oraz umiejętnością brania pod uwagę przy moralnej ocenie postępowania intencji i motywów innych osób.

reprezentacja poznawcza – forma wewnętrznego, umysłowego przedstawienia przedmiotu, osoby, zdarzenia, miejsca lub relacji; może występować w postaci schematu, modelu, wyobrażenia.

rewizja tożsamości – ponowne określenie, w obliczu życiowych zmian (zewnętrznych i wewnętrznych), własnej tożsamości.

rodzina – mała grupa społeczna, w której między spokrewnionymi lub spowinowaconymi jednostkami, zachodzą bliskie

relacje dzięki którym możliwe staje się zaspokojenie większości potrzeb indywidualnych i społecznych.

rodzina – w szerokim ujęciu, oznacza grupę osób spokrewnionych ze sobą lub wywodzących się od wspólnego przodka. W bardziej ścisłym znaczeniu, jest to grupa społeczna składająca się z rodziców i ich dzieci oraz, w niektórych społeczeństwach, z innych krewnych żyjących pod jednym dachem. Każda rodzina ma swój indywidualny, specyficzny styl życia.

rozwój – proces systematycznych zmian w zachowaniu (różnic wewnątrz- i międzyosobniczych), które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia organizmu.

różnice międzyosobnicze związane z wiekiem – różnice stwierdzane w porównaniach grup reprezentujących różne przedziały wieku, badanych jednokrotnie (badania poprzeczne) lub wiele razy (badania czasowo-sekwencyjne).

samopoznanie – proces poznawania przez człowieka samego siebie. Człowiek jest w tym procesie zarówno podmiotem, jak i głównym przedmiotem poznania. Głównym źródłem informacji o sobie jest w tym wypadku człowiek, który formułuje sądy o sobie na podstawie wyników własnych działań oraz porównywania siebie z innymi.

samoświadomość – elementarne poczucie odrębności fizycznej i psychicznej, które kształtuje się w pierwszym roku życia i jest podstawą obrazu Ja, czyli podstawowej samowiedzy, na którą składa się poczucie tożsamości płci (jestem chłopcem/dziewczynką), własne imię i konkretne, obserwowalne charakterystyki.

schematy umysłowe – umysłowe ramy dla reprezentowania wiedzy, zawierające zestaw wzajemnie powiązanych pojęć.

selektywna optymalizacja i kompensacja – mechanizmy pomyślnego starzenia się, polegające na: (a) wyborze obszarów funkcjonowania, w których utrzymana zostanie wysoka sprawność, przy jednoczesnej rezygnacji z utrzymywania tak wysokiego poziomu sprawności w innych jego obszarach; (b) wyrównywaniu i/lub zastępowaniu funkcji, które uległy pogorszeniu.

senescencja – starzenie się organizmu, rozpoczynające się już w młodości, a z wiekiem coraz bardziej widoczne i nieuchronnie prowadzą do zniedołężnienia w później dorosłości.

skok pokwitaniowy wzrostu – przyspieszony przyrost wysokości ciała, stanowiący punkt odniesienia dla przewidywania dalszych zmian rozwojowych. W momencie najintensywniejszych przemian osiąga wielkość ok. 10 cm rocznie (a w ciągu 2–3 lat ok. 20 cm).

skrypt – model wewnętrzny typowej sekwencji działań i zdarzeń w jakimś znanym kontekście.

słuch fonematyczny – umiejętność identyfikowania i słuchowego rozróżniania dźwięków mowy (fonemów) i słów dzięki dostrzeganiu cech odróżniających jedną głoskę od drugiej, przy jednoczesnym utożsamianiu różnych wymówień i cech głoski.

stadium preczytelnicze – początkowe stadium opanowywania umiejętności czytania, kiedy dziecko udaje, że czyta, odtwarzając historie podczas oglądania znanej książeczki, nazywa litery alfabetu; niektóre dzieci opanowują w tym okresie technikę czytania w stopniu podstawowym.

stadium rodziny – w ujęciu rozwojowych teorii rodziny, przedział czasowy, w którym struktura i interakcje między rolami rodzinnymi są jakościowo różne od tych w innych okresach życia rodziny.

stałość płci – ostatni etap w rozwoju rozumienia pojęcia rodzaju, polegający na odkryciu, że płeć osoby pozostaje niezmienna mimo zmian zewnętrznych, na przykład ubioru.

stałość przedmiotu – rozumienie, że przedmiot istnieje w sposób trwały, nawet jeśli znika z pola widzenia.

standard etyczny – norma uzgodniona społecznie, którą posługujemy się w ocenie etycznej postępowania (tu: postępowania badawczego).

statusy tożsamości – formy struktury Ja: wewnętrznej, dynamicznej organizacji potrzeb, dążeń, możliwości, nadziei i wierzeń oraz historii indywidualnej; Marcia wyróżnił 4 statusy tożsamości: tożsamość dyfuzyjną (rozproszoną), lustrzaną (przejętą), moratoryjną (odroczoną), osiągniętą (dojrzałą).

strategia stosowania wiedzy psychologicznej w praktyce zawodowej – zespół sześciu rodzajów czynności psychologa wykonywanych w ustalonej sekwencji w każdym cyklu działania zawodowego.

strategie pamięciowe – techniki stosowane w celu zapamiętania; podstawowe techniki to: powtarzanie, grupowanie i elaboracja.

strukturalny regres inteligencji – obniżanie się inteligencji skrystalizowanej, związane ze spadkiem inteligencji płynnej.

syndrom opuszczonego gniazda – zjawisko w życiu rodziny związane z pełnym usamodzielnieniem się dorastających dzieci, stanowiącym psychologiczne wyzwanie dla rodziców.

szeregowanie – czynność umysłowa polegająca na wykrywaniu różnic między elementami zbioru według kryterium wielkości; w rozwoju następuje transformacja postępująca od tworzenia małych szeregów, przez szeregowanie empiryczne (wykrywanie różnic między sąsiadującymi elementami), do systematycznego (wykrywanie różnic między danym elementem a pozostałymi w zbiorze).

szkoła – organizacja edukacyjna, działająca w ramach systemu edukacyjnego, której celem jest wspieranie rozwoju indywidualnego w procesie wychowania szkolnego.

środowisko – względnie trwały układ elementów otoczenia jednostki (rzeczy i innych ludzi), z którymi pozostaje ona w określonych stosunkach jako jeden z elementów swego środowiska.

świadomość językowa – zdolność do myślenia, świadomego rozważania natury i funkcji języka.

teoria punktualności społecznej – koncepcja wyjaśniająca znaczenie punktualnego, czyli zgodnego z występującymi w danej kulturze oczekiwaniami dotyczącymi terminu podejmowania ról społecznych lub uczestnictwa w zdarzeniach, dla pomyślnego rozwoju i dobrostanu.

teoria rozwoju – logicznie uporządkowany system pojęć, twierdzeń i zasad wywiedzionych z faktów, służący zrozumieniu i wyjaśnieniu genezy, uwarunkowań i przebiegu procesu rozwoju psychiki i zachowania oraz współzależności między nimi, pozwalający na przewidywanie zmian funkcjonowania organizmu.

teoria umysłu – intuicyjne rozumienie funkcjonowania umysłu własnego i innych osób, przejawiające się w przewi-

dywaniu zachowań innych na podstawie nieobserwowalnych stanów umysłu, takich jak wyobrażenia, pragnienia, oczekiwania, przekonania.

teoria umysłu – pojęcie wprowadzone w 1978 roku przez Premacka i Woodruffa, odnoszące się do konstruowanego w umyśle modelu dotyczącego stanów mentalnych, umożliwiającego wyjaśnianie i przewidywanie własnego zachowania i zachowania innych ludzi.

teratogeny – czynniki środowiska zaburzające prawidłowy przebieg rozwoju prenatalnego, uszkadzające strukturę i funkcje organizmu.

tożsamość płciowa (*gender identity*) – jedna z najważniejszych form tożsamości społecznej; fundamentalne, egzystencjalne poczucie męskości lub kobiecości i akceptacja własnej płci na poziomie psychologicznym; tożsamość płciowa jest zwykle paralelna wobec płci biologicznej i potwierdza uświadomioną oraz uznaną przynależność do grupy płci.

trening funkcji poznawczych – metoda usprawniania funkcji poznawczych, polegająca na wykonywaniu zadań angażujących te funkcje.

uczenie się – proces prowadzący do zmian w najszerzej rozumianym zachowaniu, który zachodzi u osoby uczącej się dzięki jej własnej aktywności.

uczenie się spontaniczno-reaktywne – wyróżniony przez Wygotskiego sposób uczenia się, kiedy to dziecko uczy się tego, czego chce, ale chce tego, czego chce jego nauczyciel; kieruje się zatem swoimi zainteresowaniami, ale też daje się włączyć w interesujące działanie nauczyciela; charakterystyczne dla dzieci w okresie średniego dzieciństwa.

wczesna dorosłość – przyjmuje się, że przypada na czas między 20/22 a 35/40 rokiem życia człowieka. Dolna granica wiązana jest z przypisaniem jednostce określonych przywilejów i praw oraz obowiązków obywatelskich, a górna oznacza czas osiągnięcia stabilizacji w życiu rodzinnym i zawodowym, a także pojawiania się pierwszych sygnałów biologicznego starzenia się organizmu. W tej fazie życia człowiek staje wobec takich zadań rozwojowych jak: założenie rodziny, spłodzenie i wychowanie dzieci, podjęcie aktywności zawodowej oraz wypełnianie obowiązków obywatelskich.

wczesna interwencja – oddziaływania mające na celu wspomaganie rozwoju dziecka zagrożonego niepełnosprawnością i zwiększanie kompetencji jego rodziny, podejmowane w pierwszych latach życia dziecka.

Wewnętrzny Model Roboczy Opieki – reprezentacja poznawcza rodzicielskich przekonań i praktyk dotyczących zapewnienia potomstwu przetrwania do czasu osiągnięcia przez nie dorosłości.

wiek pytań – okres między 3 a 8 rokiem życia, w którym dziecko zadaje najwięcej różnych pytań, co wiąże się z dążeniem do poznania i wyjaśniania rzeczywistości.

wnioskowanie pragmatyczne – rozumienie naturalnego języka, oparte na doświadczeniu, wymagające integracji nowych informacji z posiadaną wiedzą ogólną.

wspomaganie biofizyczne rozwoju – oddziaływanie na rozwój środkami właściwymi medycynie, poprawiające funkcjonowanie organizmu i przez to sprawność umysłową.

wspomaganie ogólnospołeczne rozwoju – działania państwa, instytucji i stowarzyszeń, uregulowania prawne oraz postawy ludzi, sprzyjające włączaniu osób niepełnosprawnych do życia społecznego.

wspomaganie pedagogiczne rozwoju – oddziaływanie obejmujące uczenie, kształcenie i wychowanie, wypracowane zwłaszcza w ramach pedagogiki specjalnej.

wspomaganie psychologiczne rozwoju – oddziaływanie środkami psychologicznymi na rozwój dziecka i jego rodziny, obejmujące psychoterapię, poradnictwo i psychoedukację.

wspomaganie rozwoju – zespół oddziaływań biofizycznych, środowiskowych, pedagogicznych, psychologicznych i ogólnospołecznych, pozwalających na przerwanie procesu patologizacji rozwoju, wyrównanie deficytów i wyzwolenie potencjału rozwojowego.

wspomaganie środowiskowe rozwoju – oddziaływanie właściwe pedagogice społecznej i służbom specjalnym, korygujące warunki życia dziecka.

wychowanie szkolne – główny proces zachodzący w szkole, polegający na zamierzonym, celowym oddziaływaniu wspierającym rozwój indywidualny uczniów; główny przedmiot zarządzania edukacyjnego.

wypalenie zawodowe – wyczerpanie emocjonalne oraz poczucie utraty możliwości wykonywania zawodu w sposób efektywny i zaangażowany.

zabawa w udawanie – podejmowana dla przyjemności aktywność, która polega na przedstawianiu za pomocą działań lub przedmiotów takich czynności, które w danej sytuacji nie są rzeczywiste (są wyobrażone); występuje u dzieci półtorarocznych i starszych; Piaget nazywał ten rodzaj zabawy symboliczną.

zachowanie prospołeczne – zachowanie społecznie pożądane, takie jak: dzielenie się, udzielanie pomocy, współpraca.

zarządzanie edukacyjne – sprawowanie wszelkich działań zarządczych (planowanie, organizowanie, koordynowanie/przewodzenie i kontrolowanie) w organizacjach edukacyjnych (szkołach) w celu realizacji ich podstawowej funkcji: wspierania rozwoju indywidualnego każdego uczęszczającego do niej ucznia.

zdolność do naśladowania – komunikacyjna, dowolna i selektywna sprawność, polegająca na imitacji gestów i wyrazów twarzy, obserwowana już u noworodków i stanowiąca podstawę kulturowego uczenia się.

zmiana – różnica w stanie danego zjawiska dająca się zaobserwować w dwóch różnych punktach czasu.

zmiany (wewnątrzosobnicze) związane z wiekiem – zmiany stwierdzane w badaniach z ponawianym pomiarem zmiennej zależnej (podłużne, generacyjno-sekwencyjne) w odniesieniu do tych samych osób (grupy zależne) lub różnych osób, ale wywodzących się z tej samej generacji (grupy niezależne).

LITERATURA CYTOWANA

Acredolo L., Goodwyn S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development, 59*, 450–466.

Adams C. (1991). Qualitative age differences in memory for text: a life-span developmental perspective. *Psychology and Aging, 6* (3), 323–336.

Adams G.R., Abraham K.G., Markstrom C.A. (2000). The relations among identity development, self-consciousness and self-focusing during middle and late adolescence. W: G. Adams (red.), *Adolescent development* (s. 72–82). Oxford, Malden: Blackwell Publishers.

Adams G.R., Marshall S.K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person in context. *Journal of Adolescence, 19*, 429–442.

Adams L., Gouvousis A., VanLue M., Waldron C. (2004). Social Story intervention: Improving communication skills in a child with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 87–94.

Adamski F. (2002). *Rodzina: Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Adamson L.B., Frick J.E. (2003). The Still Face. A History of a Shared Experimental Paradigm. *Infancy, 4* (4), 451–473.

Adler L.L. (1989). Representations of traditional and modern attitudes in fruit-tree drawings by children from 29 countries. W: L.L. Adler (red.), *Cross-cultural research in human development. Life-span perspectives* (s. 1–8). New York: Praeger Publ.

Adolph K.E. (1997). Learning in the development of infant locomotion. *Monographs for the Society of Research in Child Development, 62*, 3, seria 251.

Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situations*. Hillsdale, NY: Erlbaum.

Aken M.A.G. van, Lieshout C.F.M. van, Scholte R.H.J., Haselager G.J.T. (2002). Personality types in childhood and in adolescence: main effects and person-relationship transactions. W: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to successful development. Personality in the life course* (s. 157–176). Cambridge: University Press.

Ajzen I., Fishbein M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Review, 84*, 888–915.

Alati R., Al Mamun A., Williams G.M., O'Callaghan M., Najman J.M., Bor W. (2006). In utero alcohol exposure and prediction of alcohol disorders in early adulthood: a birth cohort study. *Archives of General Psychiatry, 9*, 1009–1016.

Alexander P.A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 30* (4), 189–193.

Alexandrov Y.I., Sams M.E. (2005). Emotion and consciousness: Ends of a continuum. *Cognitive Brain Research, 25* (2), 387–405.

Allport G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Almli C.R., Ball R., Wheeler M. (2001). Human fetal and neonatal movement patterns: Gender differences and fetal-to-neonatal continuity. *Developmental Psychobiology, 38*, 252–273.

Altermatt E.R., Pomerantz E.M., Ruble D.N., Frey K.S., Greulich F.K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology, 38* (6), 903–917.

American Association on Mental Retardation (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (wyd. 10). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (wyd. 4 poprawione). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologist and code of conduct. *American Psychologist, 57*, 1060–1073.

Anderson C.S. (1982). The search of school climate: The review of a research. *Review of Educational Research, 52*, 368–420.

Applebee A.N. (1978). *The child's concept story. Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Archer S.L., Waterman A.S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence, 3* (3), 203–214.

Ardila A., Pineda D., Rosselli M. (2000). Correlation between intelligence test scores and executive function measures. *Archives of Clinical Neuropsychology, 15*, 31–36.

Arduini D., Rizzo G., Romanini C. (1995). Fetal Behavioral States and Behavioral Transitions in Normal and Compromised Fetuses. W: J.P. Lecanuet, W.P. Fifer, N.A. Krasnegor, W.P. Smotherman (red.), *Fetal Development. A Psychobiological Perspective* (s. 83–99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publ.

Argyle M. (1983). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin.

Argyle M., Furnham A. (1983). Sources of satisfaction and conflict in long-term relationship. *Journal of Marriage and Family, 45*, 481–493.

Ariès Ph. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (tłum. M. Ochab). Gdańsk: Wydawnictwo „Marabut".

Arlin P.K. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Developmental Psychology, 11*, 602–606.

Arlin P.K. (1989). Problem solving and problem finding in young artists and young scientists. W: M.L.Commons i in. (red.), *Adult Development* (t. I. *Comparisons and Applications of Developmental Models*, s. 197–217). New York: Praeger Press.

Armon C., Dawson T. (1997). Developmental trajectories in moral reasoning across the life span. *Journal of Moral Education, 26*, 433–454.

Arnett J.J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth and Society, 29* (1), 3–23.

Arnett J.J. (1999). Adolescent storm and stress. Reconsidered. *American Psychologist, 54* (5), 317–326.

Arnett J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through twenties. *American Psychologist, 55* (5), 469–480.

Arnett J.J. (2002). Psychology of globalisation. *American Psychologist, 57*, 774–783.

Arnett J.J. (2004). *Emerging Adulthood. The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. New York: University Press.

Arnett J.J. (2006). Emerging adulthood in Europe: a response to Bynner. *Journal of Youth Studies, 9*, 111–123.

Asendorpf J.B., Denissen J.J.A., Aken M.A.G. van (2008). Inhibited and Aggressive Preschool Children at 23 Years of Age: Personality and Social Transitions into Adulthood. *Developmental Psychology, 44* (4), 997–1011.

Ashburn S.S. (1986). Biopsychical development of the infant. W: C.S. Schuster, S.S. Ashburn (red.), *The process of human development* (s. 129–147). Boston–Toronto: Little, Brown & Company.

Ashburn S.S., Schuster C.S., Grimm W.A., Goff S.M. (1986). Language development during childhood. W: C.S. Schuster, S.S. Ashburn (red.), *The process of human development* (s. 257–276). Boston–Toronto: Little, Brown & Company.

Assmann A. (1994). Wholesome knowledge: concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. W: D.L. Featherman, R.M. Lerner, M. Perlmutter (red.), *Lifespan development and behavior* (t. 12, s. 188–224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Astington J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Astington J.W., Jenkins J.M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion, 9*, 151–165.

Astington J.W., Dack L.A. (2008). Theory of mind. W: M.M. Haith, A.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 343–356). Oxford, UK: Elsevier, Academic Press.

Atchley R.C. (1989). A continuity theory of normal aging. *Gerontologist, 29*, 183–190.

Atchley R.C. (1997). Everyday Mysticism: Spiritual Development in Late Adulthood. *Journal of Adult Development, 4*, 123–134.

Attwood T. (2006). Terapia poznawczo-behawioralna (CBT). W: L. Holliday Wille (red.), *Zespół Aspergera w okresie dojrzewania: wzloty, upadki i cała reszta* (tłum. M. Łamacz, s. 47–82). Warszawa: Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją „Synapsis".

Aunola K., Leskinen E., Onatsu-Arvilommi T., Nurmi J.-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 343–364.

Baddeley A. (1998). *Pamięć. Poradnik użytkownika* (tłum. E. Kołodziej-Józefowicz). Poznań: Moderski i S-ka.

Baek H.J. (2002). A Comparative Study of Moral Development of Korean and British Children. *Journal of Moral Education, 31*, 4, 373–391.

Bahrick L., Watson J.S. (1985). Detection of intermodal proprioceptive visual contingency as a potential basis of self-perception in infancy. *Developmental Psychology, 21*, 963–973.

Baillargeon R. (1994). How do infants learn about the phisical world? *Current Directions in Psychological Science, 3*, 133–140.

Baillargeon R. (2003). The acquisition of physical knowledge in infancy. A summary in eight lessons. W: U. Goswami (red.), *Blackwell Handbook of Cognitive Development* (s. 47–83). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Bakiera L. (2003). Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego* (s. 47–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Balazs T., Wolfe P. (2008). Social stories for sexuality education for persons with autism/pervasive developmental disorder. *Sexuality & Disability, 26*, 29–36.

Baldwin A.L. (1968). *Theories of child development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Baldwin J.M. (1895). *Mental development in the child and the race methods and processes*. New York: Macmillan.

Baldwin J.M. (1897). *Social and ethical interpretations of mental development: A study in social psychology*. New York: Macmillan.

Baldwin J.M. (1906–1911). *Thought and Things of Genetic Logic* (t. 1–3). New York: Macmillan.

Baley S. (1931). *Psychologia wieku dojrzewania*. Lwów–Warszawa: Książnica-Atlas.

Ball K., Berch D.B., Helmers K.F. i in. (2002). Effects of Cognitive Training Interventions With Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *Journal of American Medical Association, 288* (18), 2271–2281.

Ball K., Edwards J.D, Ross L.A. (2007). The Impact of Speed of Processing Training on Cognitive and Everyday Functions. *Journals of Gerontology.* Series B: *Psychological Sciences and Social Sciences, 62*, 19–31.

Baltes P.B. (1987), Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23* (*5*), 611–626.

Baltes P.B. (1998). *Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. Essential papers on the psychology of aging* (s. 86–123). New York, NY US: New York University Press.

Baltes P.B, Baltes M.M. (1990). *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences.* New York: Cambridge University Press.

Baltes P.B., Baltes M.M. (1993). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. W: P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.), *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences* (s. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press.

Baltes P.B., Dittmann-Kohli F., Dixon R.A. (1984). New perspectives on the development of intelligence in adulthood: Toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. W: P.B. Baltes, O.G. Brim Jr. (red.), *Life-span development and behavior* (s. 33–76). New York: Academic Press.

Baltes P.B., Glück J., Kunzmann U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia (tłum. M. Szuster). W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 117–146). Warszawa: WN PWN.

Baltes P.B., Glück J., Kunzmann U. (2008). Mądrość. Jej struktura i funkcje w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia (tłum. M. Szuster). W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 117–146). Warszawa: WN PWN.

Baltes P.B., Graf P. (1997). Psychological aspects of aging: facts and frontiers. W: D. Magnusson, T. Greitz (red.), *The Lifespan Development of Individuals: Behavioral, Neurobiological, and Psychosocial Perspectives: A Synthesis* (s. 427–460). Cambridge: Cambridge University Press.

Baltes P., Lindenberger U., Staudinger U. (1998). Life-span theory in developmental psychology. W: W. Damon, R. Lerner (red.), *Handbook of child psychology.* T. 1: *Theorectical models of human development* (wyd. 5, s. 1029–1143). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Baltes P.B., Lindenberger U., Staudinger U. (2006). Life span theory in developmental psychology. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology.* T. 1: *Theoretical models of human development* (wyd. 6, s. 569–664). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Baltes P.B., Mayer K.U. (1999). *The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100.* New York: Cambridge University Press.

Baltes P.B., Reese H. (1984). The life-span perspective in developmental psychology. W: M.H. Bornstein, M.E Lamb (red.), *Developmental psychology. An advanced text book* (s. 493–531). Hillsdale, NY: Erlbaum.

Baltes P.B., Reese H.W., Lipsitt L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology, 31*, 65–110.

Baltes, P., Reese H.W., Nesselroade J.R. (1977). *Lifespan developmental psychology: Introduction to research methods.* Monterrey, CA: Brooks/Cole.

Baltes P.B., Schaie K.W. (1976). On the plasticity of intelligence in adulthood and old age : When Horn and Donaldson fail. *American Psychologist, 31*, 720–725.

Baltes P.B., Schaie K.W. (1977). Some faith helps to see the forest: A final comment on the Baltes-Schaie position on adult intelligence. *American Psychologist, 12*, 1118–1120.

Baltes P.B., Smith J. (1990). The Psychology of Wisdom and Its Ontogenesis. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its Nature, Origins and Development* (s. 87–120). New York: Cambridge University Press.

Baltes P.B., Smith J. (1997). A Systemic-Wholistic View of Psychological Functioning in Very Old Age: Introduction to a Collection of Articles from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging, 12*, 395–409.

Baltes P.B., Smith J., Staudinger U.M. (1991). Wisdom and successful aging. W: T. Sonderegger (red.), *Nebraska symposium on motivation*, 39 (s. 123–167). Lincoln: University of Nebraska Press.

Banaszek G. (red.) (2004). *Rozwój niemowląt i jego zaburzenia a rehabilitacja metodą Vojty.* Bielsko-Biała: Alfa-Medica Press.

Benatar D., Benatar M. (2001). A pain in the fetus: Toward ending confusion about fetal pain. *Bioethics, 15* (1), 57–76.

Bandura A. (1963). *Aggression: A social learning analysis.* Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. W: A. Bandura (red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1–45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercice of control.* New York: W.H. Freeman.

Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26.

Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się* (tłum. J. Kowalczewska, J. Radzicki). Warszawa: WN PWN.

Bank L., Patterson G.R., Reid J.B. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescents and young adult males. W: G. Brody (red.), *Sibling relationships.* Norwood, NJ: Ablex.

Bańka A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań–Warszawa: Studio Print-B i Instytut Rozwoju Kariery.

Baran M. (2008). *Zmiana samooceny w ciągu życia. Analiza porównawcza ocen z trzech okresów życia* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Barefoot J.C., Beckham J.C., Haney T.J., Siegler, I.C., Lipkus I.M. (1993). Age-differences in hostility among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging, 8*, 3–9.

Bar-Haim Y., Bart O. (2006). Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children. *Social Development, 15* (2), 296–310.

Barker R.G. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Barker R.G., Wright H.F. (1955). *Midwest and its children: The psychological ecology of an American town*. New York: Row and Peterson.

Barnes L.L., Mendes de Leon C.F., Wilson R.S., Bienias J.L., Evans D.A. (2004). Social resources and cognitive decline in a population of older African Americans and Whites. *Neurology, 63*, 2322–2326.

Barnett R. (1985). *We've come a long way - but where are we and what are the rewards*? Referat wygłoszony na konferencji „Women in transition". New York: New York University's School of Continuing Education, Center for Career and Life Planning.

Baron-Cohen S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Baron-Cohen S., Baldwin D.A., Crowson M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development, 68*, 48–57.

Baron-Cohen S., Goodhart F. (1994). The 'seeing-leads-to-knowing' deficit in autism: The Pratt and Bryant probe. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 397–401.

Bartsch K., Wellman H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Basseches M.A. (1980). Dialectical schemata: a framework for the empirical study of development of dialectical thinking. *Human Development, 23*, 400–421.

Basseches M.A. (1984). Dialectical thinking as a metasystemic form of cognitive organization. W: M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon (red.), *Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development* (s. 216–239). New York: Praeger Press.

Basseches M.A. (1989). Dialectical thinking as an organized whole: comments on Irwin and Kramer. W: M.L. Commons, J.D. Sinnott, F. Richards, C. Armon (red.), *Adult development: 1. Comparison and Applications of Adolescent and Adult Developmental Models* (s. 161–178). Westport: Praeger.

Bassuk S.S., Glass T.A., Berkman L.F. (1999). Social disengagement and incident cognitive decline in community-dwelling elderly persons. *Annals of Internal Medicine, 131*, 165–173.

Bates E. (1990). Language about me and you: pronominal reference and emerging concept of self. W: D. Cicchetti, M. Beeghly (red.), *The self in transition: Infancy to childhood* (s. 165–182). Chicago: Chicago University Press.

Bates E., Camaioni L., Volterra V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill Palmer Quaterly, 21*, 205–226.

Bates E., Devescovi A., Wulfeck B. (2001). Psycholinguistics: A cross-language perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 369–398.

Bates E., Goodman J. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. W: B. MacWhinney (red.), *The emergence of language* (s. 29–79). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bauer P.J., Mandler J.M. (1989). One thing follows another: Effects of temporal structure on 1- to 2-year-olds' recall of events. *Developmental Psychology, 25*, 197–206.

Bauer P.J., Wenner J.A., Dropik P.L., Wewerka S.S. (2000). Parameters of remembering and forgetting in the transition from infancy to early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 65* (4), seria 263.

Bauman Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: PIW.

Bauman Z. (2008). *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bauminger N. (2004). The expression and understanding of jealousy in children with autism. *Development and Psychopathology, 16*, 157–177.

Bayliss V. (2003). *Opening Minds taking stock*. London: RSA.

Bąbka J. (red.) (2004). *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Beadle-Brown J., Murphy G., Wing L., Gould J., Shah A., Holmes N. (2000). Changes in skills for people in intellectual disability: A follow-up of the Camberwell cohort. *Journal of Intellectual Disability Research, 44*, 12–24.

Beauchet O., Dubost V., Gonther R., Kressig R.W. (2005) Dual-task-related gait changes in transitionally frail older adults: Type of walking-associated cognitive task matters. *Gerontology, 51*, 48–52.

Bee H. (1987). *The journey of adulthood*. New York: Macmillan Publishing Company.

Bee H. (1994). *Lifespan development*. New York: Harper Collins College Publishers.

Bee H. (1998/2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Behne T., Carpenter M., Tomasello M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in the hiding game. *Developmental Science, 8* (6), 492–499.

Belsky J. (2007). *Experiencing the lifespan*. New York: Worth Publisher.

Bem S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci* (tłum. S. Pikiel). Gdańsk: GWP.

Benatar D., Benatar M., (2001). A pain in the fetus: Toward ending confusion about fetal pain. *Bioethics, 15* (1), 57–76.

Benedict H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language, 6*, 183–200.

Bentley E. (2007). *Adulthood*. New York: Routledge.

Berg C.A., Sternberg R.J. (1985). A triarchic theory of intellectual development during adulthood. *Developmental Review, 5*, 334–370.

Berg C.A., Sternberg R.J. (1992). Adults' conceptions of intelligence across the adult life span. *Psychology and Aging, 7* (2), 221–231.

Berg C.A., Sternberg R.J. (2003). Multiple perspectives on the development of adult intelligence. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.), *Handbook of adult development* (s. 103–119). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Berger K.S. (1998). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers Inc.

Bergman L.R. (1992). Some methodological issues in longitudinal research: Looking ahead. W: D. Magnusson, P. Cassaer (red.), *Longitudial research on individual development. Present status and future perspectives* (s. 217–241). Cambridge University Pess.

Bergman L.R. (2002). Studying processes: some methodological considerations. W: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to successful development. Personality in the life course* (s. 177–202). Cambridge: University Press.

Bergman L.R., Cairns R.B., Nilsson L.-G., Nystedt L. (2000). *Developmental science and the holistic approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bergman L.R., Magnusson D., El-Khouri B. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Berko-Gleason J., Bernstein-Ratner N.B. (2005). *Psycholingwistyka* (tłum. J. Bobryk i in.). Gdańsk: GWP.

Berndt T.J., Perry T.B (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*, 5, 640–648.

Bertalanffy L. von (1950). An outline of general system theory. *British Journal of Philosophical Science, 1*, 139–164.

Berthoud-Papandropoulou I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. W: A. Sinclair, R. Jarvella, W.J.M. Levelt (red.), *The child' conception of language* (s. 55–64). New York: Springer-Verlag.

Berzonsky M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 267–281.

Berzonsky M.D. (1993). A constructivist view of identity formation: People as postpositivist self-theorists. W: J. Kroger (red.), *Discussions on Ego Identity* (s. 169–203). Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Berzonsky M.D. (1994). Self-identity: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality, 28*, 453–460.

Berzonsky M.D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research, 3 (1)*, 131–142.

Berzonsky M.D. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a postmodern world. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 5* (2), 125–136.

Bhat C.S. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Australian Journal of Guidence & Counseling, 18*, 1, 53–66.

Białecka-Pikul M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Białecka-Pikul M. (2005). Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu. *Psychologia Rozwojowa, 10* (3), 51–68.

Białecka-Pikul M. (2007). Krytycznie o sposobach badania teorii umysłu. Dziecięce strategie radzenia sobie z rozumieniem stanów mentalnych na materiale metafor. *Psychologia Rozwojowa, 12* (1), 23–36.

Białecka-Pikul M., Kantaruk M. (2004). Rozwój uwagi selektywnej, *Studia Psychologiczne, 42*, 1, 25–36

Bidell T.R., Fischer K.W. (1992). Beyond the stage debate: Action, structure, and variability in Piagetian theory and research. W: J. Sternberg, C.A. Berg (red.), *Intellectual development* (s. 100–140). New York: Cambridge University Press.

Bielawska-Batorowicz E. (2006). *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Bień B. (1997). Starzenie pomyślne versus zwyczajne. *Gerontologia Polska, 4*, 40–44.

Bielawska-Batorowicz E. (2006). *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Bil A. (2006). *Jakość życia człowieka starszego. W poszukiwaniu warunków dobrej starości* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Billstedt E., Gillberg I.C., Gillberg Ch. (2007). Adults with autism: symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCO in a community sample followed from childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 1102–1110.

Binet A. (1911). *Nowoczesne pojęcia o dzieciach* (tłum. M. Szymanowska). Warszawa: Druk L. Bogusławskiego.

Binstock R.H., George L.K. (red.) (1990). *Handbook of Aging and the Social Sciences*. San Diego, CA: Academic Press.

Bińczycka J., Smolińska-Theiss B. (red.) (2005). *Wymiary dzieciństwa: problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Birch A. (2007). *Psychologia rozwojowa w zarysie* (tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik). Warszawa: WN PWN.

Birch A., Malim T. (1998). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości* (tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik). Warszawa: WN PWN.

Birditt K.S., Fingerman K.L. (2003). Age and gender differences in adults' descriptions of emotional reactions to interpersonal problems. *Journals of Gerontology*. Series B: *Psychological Sciences, 58B* (4), 237–245.

Birren J.E. (1964a). *Relations of Development and Aging*. Sprigfield, IL: Thomas.

Birren J.E. (1964b). *The psychology of aging*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Birren J.E., Schaie K.W. (2001). *Handbook of the psychology of aging*. San Diego: Academic Press.

Bjorklund D.F. (1999). *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Belmont, CA: Wadsworth.

Blakemore S., Frith U. (2007). *Jak uczy się mózg* (tłum. R. Andruszko). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Blanchard-Fields F. (1986). Reasoning on social dilemmas varying in emotional saliency: An adult developmental perspective. *Psychology and Aging, 1*, 325–332.

Blatt M., Kohlberg L. (1975). The Effects of Classroom Discussion Programs Upon Children's Moral Judgement. *Journal of Moral Education, 4*, 129–161.

Blechschmidt E. (1976). *Wie beginnt das menschliche Leben*. Stein am Rhein: Christiana Verlag.

Bleszczyński J. (2006). Pedagogika specjalna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, rozdz. 19). Gdańsk: GWP.

Block J. (1961). *The Q-sort method in personality assessment and psychological research*. Springfield: Thomas.

Block J. (1971). *Lives through time*. Berkeley: Bankroft Books.

Block J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin, 117*, 187–215.

Block J., Robins R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 64*, 909–923.

Bloom L. (1973). *One Word at a Time*. Paris: Mounton.

Blum L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blume L.B., Zembar M.J. (2007). *Middle Childhood to Middle Adolescence. Development from Ages 8 to 18*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson.

Błachnio A. (2002). Pytanie o jakość życia w kontekście rozważań nad naturą starości. W: K. Obuchowski (red.), *Starość i osobowość* (s. 13–53). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Błachnio A. (2008). *Wolontariat w Uniwersytetach Trzeciego Wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Błaszczak J. (2008) *Potoczne koncepcje natury ludzkiej u osób w różnym wieku* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.

Boekaerts M. (2007). Understanding student's affective processes in the classroom. W: P. Schutz, R. Pekrun (red.), *Emotion in education* (s. 37–54). Amsterdam: Elsevier.

Boelte S., Poustka F. (2000). Diagnosis of autism: The connection between current and historical information. *Autism, 4*, 382–390.

Boerner K. (2002). *Vision Loss, Coping Tendencies, and Mental Health. Final Report to the National Institute of Mental Health*. New York: Arlene R. Gordon Research Institute of Lighthouse International.

Bogdanowicz M. (2001). Realność dysleksji – historia badań, terminologia, definicja. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy* (t. 1). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bogucka J. (red.) (2000). *Szkoła dla wszystkich. X-lecie integracji w Polsce*. Materiały z konferencji, Konstancin 1999. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Bohman M. (1996). Predispositions to criminality: Swedish adoption studies in retrospect. W: G.R. Bock, J.A. Goode (red.), *Genetics of criminal and antisocial behaviour* (s. 99–114). Chichester: Wiley.

Böhme G. (1998), *Antropologia filozoficzna. Ujęcie pragmatyczne* (tłum. P. Domański). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energia.

Bokus B. (2000). *Światy fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa: Energeia.

Bokus B., Shugar G.W. (red.) (2004). *Psychologia języka dziecka* (tłum. A. Tarłowski, J. Suchecki, E. Haman, J. Rączaszek-Leonardi, M. Hernik, M. Staroń). Gdańsk: GWP.

Bomba J., Modrzejewska R., Pilecki M. (2003). Depresyjny przebieg dorastania jako czynnik ryzyka powstawania zaburzeń psychicznych – piętnastoletnie badania prospektywne. *Psychiatria Polska, 37* (1), 57–69.

Boom J., Wouter H., Keller M. (2007). A cross-cultural validation of stage development: A Rasch re-analysis of longitudinal socio-moral reasoning data. *Cognitive Development, 22*, 2, 213–229.

Booth-Laforce C., Oh W., Kim A.H., Rubin K.H., Rose-Krasnor L., Burges K. (2006). Attachment, self-worth and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development, 8*, 4, 309–325.

Borecka-Biernat D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trydnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Bornstein M.H. (2006). Parenting and practice. W: W. Damon, R. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 4, s. 893–949). Hoboken, New Jersey: John Willey and Sons.

Borysławski K. (2005). Biologia starzenia się – dawniej i dziś. *Psychologiczne i medyczne aspekty starości. Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, 3*, 22–27.

Boscardin C.K., Muthen B., Francis D.J., Baker E.L. (2008). Early Identification of Reading Difficulties Using Heterogeneous Developmental Trajectories. *Journal of Educational Psychology, 100* (1), 192–208.

Bosher M., Hazelwood P. (red.). (2005). *Nurturing independent thinkers*. Stanford: Network Educational Press.

Bosma H., Boxtel P.J.M. van, Ponds R.W.H.M., Houx P.J., Burdorf A., Jolles J. (2003). Mental work demands protect against cognitive impairment: MAAS prospective cohort study. *Experimental Aging Research, 29*, 33–45.

Bosma H.A., Kunnen E.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review, 21*, 39–66.

Bottiroli S., Cavallini E., Vecchi T. (2007). Long-term effects of memory training in the elderly: a longitudinal study. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 47* (2), 277–289.

Botwinick J. (1984). *Aging and Behaviour. A Comprehensive Integration of Research Findings*. New York: Springer.

Bower T.G.R., Broughton J.M., Moore M.K. (1971). Development of the object concept as manifested in the tracking behaviour of infants between 7 and 20 weeks of age. *Journal of Experimental Psychology, 11*, 182–193.

Bowlby J. (1973). *Attachment and loss*. London: Hoggarth Press.

Bowlby J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books

Bowlby J. (2007). *Przywiązanie* (tłum. M. Polaszewska-Nicke). Warszawa: WN PWN.

Bowman D.B., Markham P.M., Roberts R.D. (2002). Expanding the frontier of human cognitive abilities: so much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences, 13*, 127–158.

Bradley E.A., Summers J.A., Wood H.L., Bryson S.E. (2004). Comparing rates of psychiatric and behavior disorders in adolescents and young adults with severe intellectual disability with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 151–161.

Braisby N., Gellatly A. (red.) (2005). *Cognitive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Brandstädter J., Greve W. (1994). The aging self: stabilizing and protective processes. *Developmental Review, 14*, 52–80.

Brannen J., Lewis S., Nilsen A., Smithson J. (red.) (2002). *Theorising the Individual-Structure Dynamic. Young Europeans, Work and Family: Futures in Transmision*. London: ESA/ Routledge.

Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni* (tłum. M. Kacmajor). Gdańsk: GWP.

Braun-Gałkowska M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Bregy B. (2007). Pokolenie XXL. *Raport Polityki, 7*, 4–11.

Brehmer Y., Li S.-C., Müller V., von Oertzen T., Lindenberger U. (2007). Memory plasticity across the lifespan: Uncovering children's latent potential. *Developmental Psychology, 43*, 465–478.

Bretherton I., Beeghly M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*, 906–921.

Brim O., Kagan J. (red.) (1980). *Constancy and change in human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Brocki K., Bohlin G. (2004). Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional and Developmental Study. *Developmental Neuropsychology, 26*, 2, 571–593.

Bromley D.B. (1969). *Psychologia starzenia się* (tłum. Z. Zakrzewska). Warszawa: PWN.

Bromley D.B. (1978). *The psychology of human ageing*. Middlesex: Penguin Books.

Bronfenbrenner U. (1976). Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy. *Psychologia Wychowawcza, 5*, 537–549.

Bronfenbrenner U. (1981). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Bronfenbrenner U. (1997). Ecological models of human development. W: M. Gauvain, M. Cole (red.), *Readings in the development of children* (s. 37–43). New York: Freeman and Company.

Brooks R., Meltzoff A.N. (2002). The importance of eyes. How infants interpret adults looking behavior. *Developmental Psychology, 38*, 958–966.

Brooks-Gunn J., Duncan Johnson A. (2006). G. Stanley Hall's contribution to science, practice and policy: the child study, parent education and child welfare movements. *History of Psychology, 9* (3), 247–258.

Bross I.D.J. (1965). *Jak podejmować decyzje* (tłum. Z. Czerwiński). Warszawa: PWN.

Brown B.B., Klute Ch. (2004). Friendships, cliques and crowds. W: G.R. Adams, M.D. Berzonsky (red.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (s. 331–344). Malden, Oxford: Blackwell Publishing.

Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*, 32–42.

Brubaker T.H. (1986). Developmental tasks in later life. *American Behavioral Scientist, 4*, 377–511.

Brückner A. (1993). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Bruner J. (1980). Ontogeneza aktów mowy. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 483–485). Warszawa: PWN.

Bruner J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner J. (1992). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny, 37*, 3–17.

Bryant P.E., Mac Lean M., Bradley L. (1990). Rhyme, language and children's reading. *Annals Psycholinguistics, 11* (3), 237–252.

Brzezińska A. (1987). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.

Brzezińska A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), Psychologia rozwoju człowieka. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki* (t. 2, rozdz. 12). Gdańsk: GWP.

Brzeziński J. (2004). Wprowadzenie. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 13–17). Warszawa: WN PWN.

Brzeziński J. (2006). Etyczny wymiar decyzji eksperckich podejmowanych na podstawie wyników testów psychologicznych (cz. I). *Polskie Forum Psychologiczne, 11*, 14–27.

Brzeziński J. (2007). *O testowaniu hipotez dotyczących rozwoju*. Wykład plenarny: XVI Ogólnopolska Konferencja Psychologów Rozwojowych. Poznań, 21–24 czerwca 2007.

Brzeziński J., Hornowska E. (2000). Podstawowe metody badawcze – teoria i praktyka testowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 389–435). Gdańsk: GWP.

Brzeziński J., Toeplitz-Winiewska M. (red.) (2004). *Etyczne dylematy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Buchholz E.S., Catton R. (1999). Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence, 34* (133), 203–213.

Buckingham D. (2008). Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej. W: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (tłum. M. Kościelniak, s. 151–169). Kraków: Wydawnictwo WAM.

Budzyna-Dawidowski P. (1999). Komunikacja w rodzinie. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 56–68). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bühler Ch. (1999). *Bieg życia ludzkiego* (tłum. E. Cichy, J. Jarosz). Warszawa: WN PWN.

Buhrmester D., Furman W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*, 1387–1398.

Bushnell I.W.R. (2003). Newborn face recognition. W: O. Pascalis, A. Slater (red.), *The Development of Face Processing in Infancy and Early Childhood: Current Perspectives* (s. 43–51). New York: NOVA Science.

Buss D.M. (2003). *Psychologia ewolucyjna* (tłum. M. Orski). Gdańsk: GWP.

Butler G.E., McKie M., Ratcliffe S.G. (1990). The cyclical nature of prepubertal growth. *Annals of Human Biology, 17*, 177–190.

Butler R.N. (1968). The Life Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged. W: B. Neugarten (red.), *Middle Age and Aging* (s. 486–496). Chicago: The University of Chicago Press.

Butler R.N. (1969). Ageism: Another form of Bigotry. *Gerontologist, 9*, 243–246.

Butler R.N. (1980). Ageism: A Forward. *Journal of Social Issues, 36*, 8–11.

Butler R.N., Lewis M., Sunderland T. (1991). *Aging and Mental Health, Positive Psychosocial and Biomedical Approache*. New York: Macmillan.

Butterworth G. (1992). Context and cognition in models of cognitive growth. W: P. Light, G. Butterworth (red.), *Context and cognition* (s. 1–14). Hertfordshire: Hervester Wheatsheaf.

Buunk B.P. (1991). Affiliation, attraction and close relationship. W: M. Hewstone, W. Stroebe, M., Stephenson (red.), *Introduction to Social Psychology*, Oxford: Blackwell.

Byrnes J.P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional context*. Needham Heights, Maryland: Allyn, Bacon.

Byrnes J.P. (2004). Cognitive development during adolescence. W: G.R. Adams, M.D. Berzonsky (red.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (s. 227–246). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Cairns R.B. (1992). The making of a developmental science: the contributions and intellectual heritage of James Mark Baldwin. *Developmental Psychology, 28* (1), 17–24.

Cairns R.B., Cairns B.D. (2006). The making of developmental psychology. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 89–165). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Calvert K. (1992). *Children in the House: The Material Culture of Early Childhood, 1600–1900*. Boston: Northeastern University Press.

Camaioni L. (1997). Inventa una storia. *Psicologia contemporanea, 143*, 4–10.

Campbell E., Adams G.R., Dobson W.R.(1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence. A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 509–525.

Campos J.J., Bertenhal B., Kermoian R. (1992). Early experience and emotional development: The emergence of wariness of heights. *Psychological Science*, 23, 61–64.

Camras L.A., Oster H., Bakeman R., Meng Z., Ujiie T., Campos J.J., (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional Expression in 11-month-old European, American, Chinese and Japanese Infants. *Infancy, 11* (2), 131–155.

Cantor M.H. (1983). Strain among caregivers: A study of experience in the United States. *Gerontologist, 23* (6), 597–604.

Cantor N., Kihlstrom J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Carbery J., Buhrmester D. (1998). Frienship and need fulfilment during the three phases of young adulthood. *Journal of Young Adulthood, 15* (3), 393–409.

Carlson S.M., Moses L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*, 1032–1053.

Carpendale J.I., Chandler M.J. (1996). On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretative Theory of Mind. *Child Development, 67*, 1686–1706.

Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 63*, seria 255.

Carpenter M., Pennington B.F., Rogers S.J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 91–106.

Carrington S., Templeton E., Papinczak T. (2003). Adolescents with Asperger Syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18*, 211–218.

Carroll J.S., Willoughby B., Badger S., Mc Namara Barry C., Madsen S.D. (2007). So close, yet so far away. The impact of varying marital horizons on emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research, 22* (3), 219–247.

Carstensen L.L., Pasupathi M., Mayr U., Nesselroade J.R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adulth life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 644–655.

Case R. (1987). Neo-Piagetian theory: retrospect and prospect. *International Journal of Psychology, 22*, 773–791.

Case R., Kurland D.M., Goldberg J. (1982). Operational efficiency and growth of short term memory. *Journal of Experimental Child Psychology, 33*, 386–404.

Casey B.J., Trainor R.J., Orendi J.L. i in. (1997). A development functional MRI study of prefrontal activation during performance of Go-No-Go task. *Journal of Cognitive Neuroscience, 9*, 835–847.

Casey M.B. (1986) Individual deferences in selective attention among prereaders. A key to mirror-image confusions. *Developmental Psychology, 22*, 824–831.

Caspi A., Bem D.J. (1990). Personality continuity and change across the life course. W: A. Pervin (red.), *Handbook of personality. Theory and research* (s. 549–575). New York, London: Guilford Press.

Caspi A., Harrington H.L., Milne B., Amell J.W., Theodore R.F., Moffit T.E (2003). Children's behavioral style at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality, 71* (4), 495–514.

Caspi A., Roberts B.W. (2001). Personality development across the life course: the argument for change and continuity. *Psychological Inquiry, 12*, 49–66.

Castelli F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism, 9*, 428–449.

Cavallini E., Pagnin A., Vecchi T. (2003). Aging and everyday memory: the beneficial effect of memory training. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 37* (3), 241–257.

Cavanaugh J.C. (1997). Starzenie się. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (tłum. A. Bezwińska-Walerjan, s. 109–135). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Ceci S.J., Ross D.F., Toglia M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: psychological implication. *Journal of Experimental Psychology: General, 117*, 38–49.

Centers for Disease Control and Prevention (2007, luty). Prevalence of autism spectrum disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States. *Surveillance Summaries, 56* (SS-1), 12–28.

Chall J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.

Chamberlain D.B. (1993). Prenatal intelligence. W: T. Blum (red.), *Prenatal Perception, Learning, and Bonding* (s. 9–31). Berlin: Leonardo Publishing.

Chamberlain D.B. (1998). *The Mind of Your Newborn Baby*. Berkeley: North Atlantic Book.

Chandler M.J., Sokol B.W. (1999). Representation once removed: Children's developing conceptions of representational life. W: I.E. Sigel (red.), *Development of mental representation: Theories and applications* (s. 201–230). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Charlesworth W.R. (1992). Darwin and developmental psychology: past and present. *Developmental Psychology, 28* (1), 5–16.

Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Cox A., Baird G., Drew A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. *Developmental Psychology, 33*, 781–789.

Charness N. (1989). Age and expertise : Responding to Talland's challenge. W: L.W. Poon, D.C. Rubin, B.A. Wilson (red.), *Everyday cognition in adulthood and old age* (s. 437–456). Cambridge: Cambridge University Press.

Charness N., Bosman E.A. (1990). Expertise and aging. Life in the lab. W: T.H. Hess (red.), *Aging and cognition. Knowledge organization and utilization* (s. 343–385). Amsterdam: Elsevier.

Chazan B. (2001). Opieka zdrowotna przedkoncepcyjna. *Medycyna Wieku Rozwojowego, 5* (4), Supl. I, 121–125.

Chelune G.J., Baer R.A. (1986) Developmental norms for the Wisconsin Card Sporting Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 8*, 219–228.

Chen Z., Siegler R. (2000) Across the great devide: bredging the gap between the understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society of Child Development, 65*, 2. Seria 261.

Cherry K.E., Simmons-D'Gerolamo S.S. (2005). Long term effectiveness of spaced-retrieval memory training for older adults with probably Alzheimer's disease. *Experimental Aging Research, 31* (3), 261–289.

Chi M., Rees E. (1983). *A learning framework for development*. Pittsbourgh: Learning Research and Development Center, 13, University of Pittsbourgh.

Chlewiński Z. (1991). *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: W drodze.

Chlewiński Z. (red.) (2007). *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk: GWP.

Chmielewska-Łuczak D. (2001). Ustosunkowanie dzieci w wieku przedszkolnym do ludzi starych (niepublikowana praca doktorska). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Chmura-Klekotowa M. (1964) Rozwój rozumienia budowy wyrazów i umiejętności tworzenia wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia Wychowawcza, 4*, 403–418.

Chomsky N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

Christensen H. (1994). Age differences in tests of intelligence and memory in high and low ability subjects: A second sample of eminent academics and scientists. *Personality and Individual Differences, 16*, 919–929.

Christensen H., Henderson A.S., Griffiths K., Levings C. (1997). Does ageing inevitably lead to declines in cognitive performance? A longitudinal study of elite academics. *Personality and Individual Differences, 23*, 67–78.

Chyrowicz B. (2002). *Bioetyka i ryzyko*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.

Cicchetti D. (2006). Development and psychopathology. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology* (t. 1, s. 1–23). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cichocka M. (1993). Psychologiczne problemy starzenia się i starości. W: S. Krzymiński (red.), *Zaburzenia psychiczne wieku podeszłego* (s. 249–263). Warszawa: PZWL.

Cichocka M. (1995). Psychologiczne determinanty pomocy psychologicznej dla człowieka starego. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej* (t. 4, s. 79–94). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cichocka M. (2005). Seksualność ludzi starych: mity i rzeczywistość. Psychologiczne i medyczne aspekty starości. *Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, 3*, 17–21.

Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cicirelli V.G. (1977). Relationship of siblings to the elderly person's feelings and concerns. *Journal of Gerontology, 12* (3), 317–322.

Clark E. (1981). Lexical innovations: how children learn to create new words. W: W. Deutsch (red.), *The child's construction of language* (s. 299–328). San Francisco: American Press.

Clark E. (1995) *The lexicon in acquisition*. Cambridge: University Press.

Clark E.V. (2004). Przyswajanie języka: słownik i składnia (tłum. E. Haman). W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia i perspektywy* (s. 136–174). Gdańsk: GWP.

Clark J.E. (2005). Locomotion. W: B. Hopkins (red.), *Cambridge encyclopedia of child development* (s. 336–339). Cambridge: Cambridge University Press.

Clarke A.M., Clarke A.D.B. (1976). *Early experience: Myth and evidence*. London: Open Books.

Clark-Stewart K.A. (1989). Infants daycare. Maligned or malignant? *American Psychologist, 44*, 266–273.

Coe Ch.L., Lubach G.R. (2008). Fetal programming. Prenatal origins of health and illness. *Current Directions in Psychological Science, 17* (1), 36–41.

Cohen M.M. (2000). A meta-analysis of the predictive ability of attachment: Is the emperor wearing any cloths? *Dissertation Abstracts International. Section B: The Science and Engineering* (t. 60, s. 4926).

Cohen P., Kasen S., Chen H., Hartmark C., Gordon K. (2003). Variations in patterns of developmental transitions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology, 39* (4), 657–669.

Colby A., Kohlberg L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment: Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cole M.M., Cole S.R. (1989). *The development of children*. San Francisco: Freeman.

Cole M., Cole S.R. (1996). The Development of Children (wyd. 3). New York: W.H. Freeman & Company.

Coleman J.C. (1997). Dojrzewanie. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (tłum. A. Bezwińska-Walerjan, s. 87–108). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Colombo R. (2002). *Embrion to już człowiek. Kiedy zaczęło się moje życie* (tłum. Z. Mikłasiewicz). Warszawa: IMiDz.

Commons M.L., Armon C., Kohlberg L., Richard F., Grotzer T., Sinnott J. (red.) (1990). *Adult development: models and methods in the study of adolescent and adult thought* (t. 2). New York: Praeger.

Commons M.L., Richards F.A, (1984). A general model of stage theory (6). Applying the general stage model (7). W: M.L. Commons, F.A. Richards (red.), *Beyond Formal Operations: Late Adolescents and Adult Cognitive Development* (s. 120–157). New York: Praerger.

Commons M.L., Richards F.A., Armon Ch. (1984). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.

Commons M.L., Richards F.A., Kuhn D. (1982). Systematic and metasystematic reasoning. A case for levels of reasoning beyond Piaget's stage of formal operations. *Child Development, 53*, 1058–1069.

Conley J. (1985). Longitudinal stability of personality traits: A multitrait-multimethod-multioccasion analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 49* (5), 1266–1282.

Consedine N.S., Magai C. (2003). Attachment and emotion experience in later life: The view from emotions theory. *Attachment and Human Development. 5*, 165–187.

Consedine N.S., Magai C. (2006). Emotional development in adulthood: a developmental functionalist review and critique. W: C. Hoare, (red.), *Handbook of Adult Development and Learning* (s. 123–145). Oxford: Oxford University Press.

Content A., Morais J., Alegria J., Bertelson P. (1982). Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergartens. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 2*, 259–269.

Conti D.J., Camras L.A. (1984). Children's Understanding of Conversational Principles. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*, 3, 456–463.

Conway M. (1995). *Flashbulb memories*. Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.

Cook E. (1998). Effects of Reminiscence on Life Satisfaction of Elderly Female Nursing Home Residents. *Health Care For Women International, 19* (2), 109–118.

Corbetta D., Thelen E. (1999). Lateral biases as fluctuations in infant's spontaneous arm movements and reaching. *Developmental Psychology, 34*, 237–255.

Cornelius S.W., Caspi A. (1987). Everyday problem solving in adulthood and old age. *Psychology and Aging, 2*, 144–153.

Costa P.T. Jr., McCrae R.R. (1992). Traits psychology comes of age. W: J.J. Berman, T.B. Sonderegger (red.), *Psychology and aging: Nebraska symposium on motivation* (s. 169–204). Lincoln: University of Nebraska Press.

Costa P.T. Jr, McCrae R.R. (1994a). Personality continuity and the changes of adult life. W: M. Storandt, G.R. VandenBos (red.), *The adult year: continuity and change* (s. 41–78). Washington: American Psychological Association.

Costa P.T. Jr., McCrae R.R. (1994b). Set like plaster: Evidence for the stability of adult personality. W: T.F. Heatherton, J.L. Weinberger (red.), *Can personality change?* (s. 21–40). Washington, DC: American Psychological Association.

Costa P.T. Jr., McCrae R.R. (1997). Longitudianl stability of adult personality. W: R. Hogan, J.A. Johnson, S.R. Briggs (red.), *Handbook of personality psychology* (s. 269–290). San Diego, CA: Academic Press.

Costa P.T. Jr, McCrae R. (2005). *Osobowość człowieka dorosłego* (tłum. B. Majczyna). Kraków: WAM.

Costa P.T. Jr., McCrae R.R. (2006). Age changes in personality and their origins: comment of Roberts, Walton and Viechtbauer. *Psychological Bulletin, 132*, 26–28.

Costa P.T. Jr., McCrae R.R., Dye D.A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12*, 887–898.

Côté J.E. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. New York: New York University Press.

Cottis T. (red.) (2008). *Intellectual disability, Trauma and Psychotherapy*. London: Routledge.

Coward R.T, Dwyer J.W. (1990). The association of gender, sibling network composition, and patterns of parent care by adult children. *Research on Aging, 12*, 158–181.

Cox M. (1992). *Children's Drawing's*. London: Penguin.

Craig G.J. (1996). *Human Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cram F., Ng S.H. (1999). Consumer socialization. *Applied Psychology: An International Review, 48*, 3. 297–312.

Cramer P. (2000). Development of identity: Gender makes a difference. *Journal of Research in Personality, 34*, 42–72.

Crick N.R., Casas J.F., Mosher M. (2009) Relational and overt aggression in preschool. W: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), *Social and emotional development* (t. 2. *Development during infancy and early childhood*, s. 298–317). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Crick N.R., Grotpeter N. (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Psychology, 66*, 710–722.

Crittenden P.M. (2006). Why do inadequate parents do what they do? W: O. Mayseless (red.), *Parenting representations: theory, research, and clinical implications* (s. 388–433). Cambridge: Cambridge University Press.

Crook C.K. (1978). Taste perception in the newborn infant. *Infant Behavior and Development, 1*, 52–69.

Cropper A.A., Meck D.S., Ash M.J. (1977). The relation between formal operations and possible fifth stage of cognitive development. *Developmental Psychology, 13* (5), 517–518.

Crouter A.C., Whiteman S.D., McHale S.M., Osgood D.W. (2007). Development of Gender Attitude Traditionality Across Middle Childhood and Adolescence. *Child Development, 78*, 3, 911–926,

Crowe M., Andel R., Pedersen N.L., Johansson B., Gatz M. (2003). Does participation in leisure activities lead to reduced risk of Alzheimer's disease? A prospective study of Swedish twins. *Journals of Gerontology. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 58B*, 249–255.

Cumming E., Henry W.E. (1961). *Growing Old. The Process of Disengagement*. New York: Basic Books.

Cunningham C. (1992). *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców* (tłum.: M. Pawlak-Rogala). Warszawa: WSiP.

Cunningham H. (1998), Histories of childhood. *The American Historical Review, 103* (4), 1195–1208.

Cunningham W.R., Birren J.E. (1980). Age changes in the factor structure of intellectual abilities in adulthood and old age. *Educational and Psychological Measurement, 40* (2), 271–290.

Cutting A.L., Dunn J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development, 70* (4), 853–865.

Cutting A.L., Dunn J. (2002). The cost of understanding other people: social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43* (7), 849–860.

Cutting A.L., Dunn J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 73–87.

Cytowska B., Winczura B., Stawarski A. (red.) (2008). *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Czapiga A. (red.) (2006). *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

Czerniawska E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Czerniawska M. (2000). Systemy wartości w subkulturach młodzieżowych (na przykładzie skinów, punków i rastamanów). *Edukacja, 72*, 55–64.

Czerniawska E. (2003). Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania? *Ruch Pedagogiczny, 74*, 19–33.

Czerniawska E. (2005). Style uczenia się – przegląd zagadnienia. *Nowiny Psychologiczne, 3*, 43–63.

Czerniawska E. (2006). Metapoznanie a inteligencja – przegląd poglądów teoretycznych i wyników badań. *Przegląd Psychologiczny, 49*, 119–140.

Czerniawska E., Czerniawska-Far J.M. (2007). *Psychologia węchu i pamięci węchowej*. Warszawa: WAiP.

Czerniawska E., Ledzińska M. (2007). *Jak się uczyć?* Bielsko-Biała: ParkEdukacja.

Czerwińska B., Dąbrowska H., Kuich M., Trempała J. (1995). Temporal organization of human life-span experience: Preliminary report on extension of time-perspective. *Polish Quarterly of Developmental Psychology, 1*, 67–74.

Czerwińska-Jasiewicz M. (1995). Self-knowledge of young people in the period of adolescence and their decisions concerning their own future. *Polish Quarterly of Developmental Psychology, 2*, 1, 91–98.

Czerwińska-Jasiewicz M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przeszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.

Czerwińska-Jasiewicz M. (2001a). Life goals of adolescents in the changing social situation in Poland. *Studia Jagellonica Humani Cultus Progressus, 5*, 1 (15), 53–69.

Czerwińska-Jasiewicz M. (2001b). Orientacja przyszłościowa młodzieży. *Polskie Forum Psychologiczne, 1* (6), 2, 183–192.

Czerwińska-Jasiewicz M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Czerwińska-Jasiewicz M. (2007). Adolescent's concepts on their own lives – A new research model and synthesis proposal. *Polish Psychological Bulletin, 38*, 3, 149–155.

Czukowski K. (1962) *Od dwóch do pięciu* (tłum. W. Woroszyński). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Czykwin E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: WN PWN.

Czyżowska D. (2000). Między indoktrynacją a relatywizmem – pytanie o cel edukacji moralnej. *Psychologia Rozwojowa, 5* (1–2), 59–68.

Czyżowska D. (2007). Kształtowanie się tożsamości a sposób rozważania dylematów społeczno-moralnych przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa, 12* (3), 61–72.

Czyżowska D. (2008). Tożsamość i płeć a sposób rozwiązywania dylematów społeczno-moralnych w wieku młodzieńczym. W: B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna* (s. 75–89). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Czyżowska D., Niemczyński A. (1996). Universality of sociomoral development: Cross-sectional study in Poland. *Journal of Moral Education, 4*, 441–453.

Dahl R.E. (2004). Adolescent Brain Development: Vulnerabilities and Opportunities: Keynote Address. W: R.E. Dahl, L.P. Spear (red.), *Adolescent Brain Development: Vulnerabilities and Opportunities* (t. 1021, s. 1–22). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.

Damon W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey Bass.

Damon W. (1988). *The moral child*. New York: The Free Press.
Damon W. (1996). The lifelong transformation of moral goals through social influence. W: P.B. Baltes, V.M. Staudinger (red.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s. 198–220). New York: Cambridge University Press.
Darwin K. (1877). A biographical sketch of an infant. *Mind, 2*, 285–294.
Das Gupta P., Bryant P.E. (1989). Young children's causal inferences. *Child Development, 60*, 1138–1146.
Davies G.M. (1993) Children's memory for other people: An integrative review. W: C.A. Nelson (red.), *Memory and affect in development* (s. 123–157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Davis H.L., Pratt C. (1995). The development of children's theory of mind: The working memory explanation. *Australian Journal of Psychology, 47*, 25–31.
Davis M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania* (tłum. J. Kubiak). Gdańsk: GWP.
Dawid J.W. (1895). *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego".
Dawson T.L. (2002). New tools, new insights: Kohlberg's Moral Judgment States revisited. *International Journal of Behavioral Development, 26* (2), 154–166.
Dawson G., Toth K., Abbott R., Osterling J., Munson J., Estes A., Liaw J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology, 40*, 271–283.
Dąbrowska J., Gumkowska M. (2002). *Wolontariat i filantropia w Polsce – raport z badań 2002*. Warszawa: KLON JAWOR.
Dąbrowski Z. (red.) (1997). *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
De Rosnay M., Hughes C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, Special Issue: conversations and socio-cognitive development, *24* (1).
Deater-Deckard K., Dunn J., Lussier G. (2002). Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development, 1* (4), 571–590.
Debesse M. (1996). *Etapy wychowania* (tłum. I. Wojnar). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
DeCasper A.J., Fifer W.P. (1980). On human bonding: newborns prefer their mother voice. *Science, 208*, 1174–1176.
DeCasper A.J., Spence M.J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development, 9*, 133–150.
DeLoache J.S. (1980). Naturalistic studies of memory for object location in very young children. W: M. Perlmutter (red.), *Children's memory. New directions for child development* (s. 17–32). San Francisco: Jossey-Bass.
DeLoache J.S. (2003). Symbolic development. W: U. Godwami (red.), *Blackwell Handbook of childhood cognitive development* (s. 206–226). Malden: Blackwell Publishing.
DeLoache J.S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Science, 3*, 2, 66–70.
DeLoache J.S., Uttal D.H., Rosengren K.S. (2004). Scale errors offer evidence for a perception-action dissociation early in life. *Science, 304*, 1027–1029.
DeLongis A., Coyne J.C., Dakof G., Folkman S., Lazarus R.S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology, 1*, 119–136.
Delors J. (1996a), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
Delors J. (1996b). *Learning: The treasure within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
Delors J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
Dembo M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
Denham S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
Denham S.A., Couchoud E.A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20* (3), 194–201.
Denham S.A., Zoller D. (1991). „When my hamster died, I cried": preschoolers' attributions of the causes of emotions. *Journal of Genetic Psychology, 152* (3), 371–373.
Denham S.A., Zoller D., Couchoud E.A. (2009) Socialization of preschoolers' emotion understanding. W: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), *Social and emotional development* (t. 2. *Development during infancy and early childhood*, s. 147–166). Hove, East Sussex: Psychology Press.
Dennis W. (1960). The human figure drawings of Bedouins. *Journal of Society Psychology, 52*, 209–219.
DeRobertis E. (2006). Charlotte Bühler's existential-humanistic contributions to child and adolescent psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 46* (1), 48–76.
Derrik F.W., Lehfeld A.K. (1980). The family life cycle: An alternative approach. *Journal of Consumer Research, 7*, 214–217.
Dewey J. (1963). *Jak myślimy?* (tłum. Z. Bastgen). Warszawa: PWN.
Dewey J. (1972). *Demokracja i wychowanie* (tłum. Z. Doroszowa). Wrocław: Ossolineum.
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2000). DSM-IV-TR. Washington, DC: American Psychiatric Association.
Diamond A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action as indicated by infant's performance on AB. *Child Development, 56*, 868–883.
Dixon D.R., Kurtz P.F., Chin M.D. (2008). A systematic review of challenging behaviors in children exposed prenatally to substances of abuse. *Research in Developmental Disabilities, 29* (6), 483–502.
Dixon R.A., Baltes P.B. (1986). Toward life span research on the functions and pragmatics of inteligence. W: R.J. Sternberg, R.K. Wagner (red.), *Practical inteligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (s. 203–234). New York: Cambridge University Press.

Długołęcka A. (2005). Kształtowanie się tożsamości homoseksualnej. W: K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana (red.), *Homoseksualizm – perspektywa interdyscyplinarna* (s. 54–74). Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Dolata R. (2002). Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji. W: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* (s. 145–183). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Dołęga Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Domagała G. (1992). Psychologiczne uwarunkowania bezrobocia. *Polityka Społeczna, 19* (5–6), 24–25.

Domagała W. (2008). Choroby dzieci. W: J. Stachura, W. Domagała (red.), *Patologia znaczy słowo o chorobie* (t. 1, s. 391–480). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Doman G. (1996). *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzeniem mózgu*. Poznań: Protext.

Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci* (tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca). Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Donnellan M.B., Conger R.D., Burzette R.G. (2007). Personality development from late adolescence to young adulthood: differential stability, normative maturity, and evidence for the maturity-stability hypothesis. *Journal of Personality, 75* (2), 237–263.

Dorczak R. (2004). System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie lat 1990–2000 (niepublikowana praca doktorska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Dorfman R.A. (1994). *Aging into the 21st Century: The Exploration of Aspirations and Values*. New York: Brunner/Mazel Publishers.

Drew L.M., Silverstein M. (2007). Grandparent's psychological well-being after loss of contact with their grandchildren. *Journal of Family Psychology, 21*, 3, 372–379.

Drucker P. (1999). *Społeczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa: WN PWN.

Drzymała D. (2004) *Cechy aktywności życiowej osób starszych charakteryzujących się wysoką jakością życia* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Duberman L. (1973). Step-kin relationships. *Journal of Marriage and Family, 35*, 283–292.

Dunn J. (1998). Doświadczanie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej. W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji* (tłum. B. Wojciszke). Gdańsk: GWP.

Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci* (tłum. M. Białecka-Pikul). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dunn J., Brown J.R. (1993). Early conversation about causality: content, pragmatics and development change. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 107–123.

Dunn J., Brown J.R., Maguire M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology, 31*, 649–659.

Dunn J., Brown J., Słomkowski C., Tesla C., Youngblade L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352–1366.

Dunn J., Cutting A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, 201–219.

Dunn J., Cutting A. L. (2009) Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. W: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), *Social and emotional development* (t. 2. *Development during infancy and early childhood*, s. 188–209). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Dunn J., Cutting A.L., Fisher N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friend at school. *Child Development, 73* (2), 621–635.

Dunn J., Hughes C. (1998). Young children understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion, 12*, 171–190.

Dunn J., Hughes C. (2001). „I got some swords and You're dead!": violent fantasy, antisocial behavior, friendship and moral sensibility in young children. *Child Development, 72* (2), 491–505.

Dunn J., Hughes C. (2002). „When I say a naughty word". A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 515–535.

Dunn J., Slomkowski C., Beardsall L., Rende R. (1994). Adjusment in middle childhood and early adolescence: Links with earlier and contemporary sibling relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 491–504.

Durkin K. (2000). *Developmental Social Psychology. From infancy to old age*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing.

Duvall E.M. (1957). *Family development*. Chicago: J.B. Lippincott Company.

Dyczewski L. (1994). *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*. Lublin: RW KUL.

Dykcik W. (red.) (1996). *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus.

Dykcik W., Twardowski A. (red.) (2004). *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu.

Dzięgielewska M. (2006). Aktywność społeczna i ekonomiczna w fazie starości. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej* (s. 161–181). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Dzięgielewska M. (2008). Miłość w starszym wieku jako czynnik pomyślnego starzenia się. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 89–98). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Eaton W.O., McKeen N.A., Campbell D.W. (2001). The Waxing and Waning of Movements: Implications of Psychological Development. *Developmental Review, 21*, 205–223.

Edelstein W., Noam G. (1982). Regulatory structures of the self and postformal stages in adulthood. *Human Development, 25*, 407–422.

Eder R.A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3½-5½, and 7½ year-olds, concepts of themselves and other persons. *Child Development, 60*, 1218–1228.

Efklides A. (2006). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review, 1*, 3–14.

Ehlers S., Nyden A., Gillberg C., Dahlgren-Sandberg A., Dahlgren S.O., Hjelmquist E., Oden A. (1997). Asperger syndrome, autism and attention disorders: A comparative study of the cognitive profiles of 120 children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 207–217.

Eisenberg N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Eisenberg N. (1998). Prosocial development. W: N. Eisenberg (red.), *Handbook of Child Psychology, 3*, 701–778.

Eisenberg N., Fabes R.A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. W: S. Clark (red.), *Emotion and social behavior. Review of personality and social psychology* (s. 119–150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg N., Shell R., Pasternack J., Lennon R., Beller R., Mathy R.M., (1987). Prosocial Development in Middle Childhood: A longitudinal Study. *Developmental Psychology, 23*, 5, 712–718.

Elder G.H. Jr. (1974). Children of the Great Depression. Chicago: University of Chicago Press.

Elder G.H. Jr., Crosnoe R. (2002). The influence of early behavior patterns on latter life. W: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to successful development. Personality in the life course* (s. 129–156). Cambridge: University Press.

Elder G.H. Jr., Shanahan M.J. (2006). The life course and human development. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 569–664). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Eliasz A., Klonowicz T. (2003). Zewnętrzne i wewnętrzne czynniki destabilizujące system regulacji stymulacji. *Kolokwia Psychologiczne, 11*, 109–134.

Eliot L. (2003). *Co tam się dzieje?* tłum. A. Jankowski). Poznań: Media Rodzina.

Elkind D. (1967/1974). Egocentrism in adolescence. W: J.F. Rosenblith, W. Allinsmith, J.P. Williams (red.), *The Causes of Behavior* (s. 404–411). Boston: Allyn and Bacon.

Elliott M. (1991). *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman.

Elsabbagh M., Karmiloff-Smith A. (2006). Modularity of mind and language. W: K. Brown (red.), *The Encyclopaedia of Language and Linguistics* (wyd. 2, s. 218–224). Oxford: Elsevier.

Elsner D. (2006). Fazy rozwoju zespołu. Z doświadczeń praktyka. *Kierowanie szkołą, 5* (93).

Emde R.N. (1994). Individual meaning and increasing complexity: contributions of Sigmund Freud and René Spitz to developmental psychology. W: R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser, C. Zahn-Waxler (red.), *A century of developmental psychology* (s. 203–231). Washington: American Psychological Association.

Engle R.W., Sędek G., Hecker U. von, McIntosh D.N. (red.) (2006). *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia* (tłum. E. Czerniawska). Warszawa: WN PWN i Wydawnictwo SWPS Academica.

Epkins C.C., Dedmon A.M.M. (1999). An initial look at sibling reports on children's behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 371–381.

Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo* (tłum. P. Hejmej). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Erikson E.H. (1959). The problem of ego identity. *Psychological Issues, 1*, 101–164.

Erikson E.H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York–London: W.W. Norton.

Erikson E.H. (1982). *The life cycle completed*. New York–London: W.W. Norton.

Erikson E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia* (tłum. A. Gomola). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (tłum. M. Żywicki). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Ericsson K.A., Smith J. (red.) (1991). *Towards a general theory of expertise: Prospects and limits*. New York: Cambridge University Press.

Ertmański S., Metcalfe K., Trempała J., Głowacka M.D., Lubiński J., Narod S., Gronwald J. (2009). Identification of patients at high risk of psychological distress after BRCA1 genetic testing. *Genetic Testing and Molecular Biomarkers, 13*, 3, 325–330.

Espy K.A. (1997). The shape school: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 13*, 495–499.

Evans K., Hainz W.R. (1994). *Becoming adults in England and Germany*. London: Anglo-German Fundation.

Eveleth P.B., Tanner J.M. (1990) *Worldwide variation in human growth*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eysenck M.W. Keane M. (2005). *Cognitive psychology. A student's handbook*. Hove–New York: Psychology Press.

Ezell M.J.M. (1983). John Locke's images of childhood: Early eighteenth century response to „Some thoughts concerning education". *Eighteenth-Century Studies, 17* (2), 139–155.

Faas A.E., Spontón E.D., Moya P.R., Molina J.C. (2000). Differential responsiveness to alcohol odor in human neonates: Effects of maternal consumption during gestation. *Alcohol, 22* (1), 7–17.

Fabrigoule C., Letenneur L., Dartigues J.F., Zarrouk M., Commenges D., Barberger-Gateau P. (1995). Social and leisure activities and risk of dementia: A prospective longitudinal study. *Journal of the American Geriatrics Society, 43* (5), 485–490.

Fadjukoff P. (2007). *Identity formation in adulthood. Jyvaskala studies in education*. (Psychology and Social Research, 319). Jyvaskala: University of Jyvaskala.

Fagot B.I., Leinbach M.D. (1989). The young child gender schema. Environmental input, internal organization. *Child Development, 60*, 663–672.

Fantz R.L. (1961). The origin of form perception. *Scientific American, 204*, 5, 66–72.

Fantz R.L. (1963). Patterns vision in newborn infants. *Science, 140*, 296–297.

Farrar M.J., Goodman G.S. (1990). Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist? W: R. Fivush, J.A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children* (s. 30–64). Cambridge: Cambridge University Press.

Farver J.M., Branstetter W.H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology, 30*, 334–341.

Fatyga B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.

Fatyga B., Oliwińska I., Sińczuch M., Zieliński P. (2005). *Biała księga młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności*. Warszawa: Składnica Harcerska 4 Żywioły sp. z o.o.

Feinman S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quaterly, 28*, 445–470.

Feng H., Lo Y., Tsai S., Cartledge G. (2008). The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 228–242.

Fenson L., Dale P.S., Reznick J.S., Bates E., Thal D., Pethick S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (5), Seria 242.

Fernald A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development, 8*, 181–195.

Fernandez M., Hernandez-Reif M., Field T., Diego M., Sanders C., Roca A. (2001). EEG during lavender and rosemary exposure in infants of depressed and non-depressed mothers. *Infant Behavior and Development, 27*, 91–100.

Feynman R. (1999). *Sens tego wszystkiego. Rozważania o życiu, religii, polityce i nauce* (tłum. S. Bajtlik). Warszawa: Prószyński i S-ka.

Field D. (1997). Looking Back, What Period of Your Life Brought You the Most Satisfaction? *International Journal of Aging and Human Development, 45*, 169–194.

Field T. (2007). *The Amazing infant*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Field T., Woodson R., Greenberg R., Cohen D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science, 218*, 179–181.

Field T.M. (red.) (1995). *Touch in Early Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Fields M.V., Spangler K.L. (1995) *Let's begin reading right: Developmentally appropriate beginning literacy*. Engelwood Cliffs, NJ: Merrill.

Fijałkowski W. (1997). *Szkoła Rodzenia*. Warszawa: PZWL.

Filipek P.A., Accardo P.L., Baranek G.T., Cook E.H., Dawson G., Gordon B., Gravel J.S., Johnson C.P., Kallen R.J., Levy S.E., Minshew N.J., Prizant B.M., Rapin I., Rogers S.J., Stone W.L., Teplin S., Tuchman R.F., Volkmar F.R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 439–484.

Finkel D., Pedersen N.L., Plomin R., McClearn G.E. (1998). Longitudinal and cross-sectional twin data on cognitive abilities in adulthood. *The Swedish Adoption/Twin Study of Aging, 34*, 1400–1413.

Finkel D., Reynolds C.A., McArdle J.J., Pedersen N.L. (2005). The Longitudinal Relationship between Processing Speed and Cognitive Ability: Genetic and Environmental Influences. *Behavior Genetics, 35* (5), 535–548.

Finogenow M. (2008). Psychologiczne uwarunkowania zadowolenia z życia w wieku emerytalnym – wyniki modelowania równań strukturalnych. *Polskie Forum Psychologiczne, 13* (2), 82–95.

Finster M., Wood M. (2005). The Apgar score has survived the test of time. *Anesthesiology, 102*, 855–857.

Firkowska-Mankiewicz A. (red.) (2003). *Życie emocjonalne i rodzinne osób z niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie seksualności*. Materiały z XXVIII Sympozjum Naukowego PSOUU i PZBNNI. Warszawa, 2–3 grudnia 2002 r. Warszawa: PSOUU.

Firkowska-Mankiewicz A. (2007). Zmiana wizerunku osoby niepełnosprawnej intelektualnie i sposobu jej traktowania – kontekst historyczny i społeczny oraz nowa polityka społeczna. W: M. Kurek (red.), *Wspieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoria i praktyka* (s. 21–34). Szczecin: PSOUU.

Fischer J.M. (2007). The development of democratic citizens: Can schools and teachers play a role? *Psychologia Rozwojowa, 13* (2), 13–21.

Fischer K.W., Bidell T.R. (2006). Dynamic development of action and thought. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 313–399). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Fivush R. (1984). Learning about school: The development of kindergartners' school scripts. *Child Development, 55*, 1697–1709.

Flanagan G.L. (1973). *9 pierwszych miesięcy życia* (tłum. L. Garmada). Warszawa: PZWL.

Flatt T., Kawecki T.J. (2007). Juvenile hormone as a regulator of the trade-off between reproduction and life-span in Drosophila Melanogaster. *Evolution, 61* (8), 1980–1991.

Flavell J.H. (1971). An analysis of cognitive developmental sequences. *Genetic Psychology Monographs, 86*, 279–350.

Flavell J.H. (1984). Discussion. W: R.J. Sternberg (red.), *Mechanisms of cognitive development* (s. 187–209). New York: Freeman.

Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1993). *Cognitive development* (wyd. 3). Engelwood Cliffs: NJ: Prentice Hall International.

Fluderska G. (2001). Młodzież lat dziewięćdziesiątych. O tym co powszechne. W: B. Fatyga (red.), *Normalność i normalka* (s. 270–301). Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży.

Forum Obywatelskiego Rozwoju (2008). *Ile kosztują nas wcześniejsze emerytury?* Warszawa: Towarzystwo Ekonomistów Polskich.

Foster J.D., LaForce B. (1999). A longitudinal study of moral, religious and identity development in a Christian Liberal Arts College. *Journal of Psychology and Religion, 27*, 52–68.

Foster S.M., Verny T.R. (2007). The development of sensory systems during the prenatal period. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health, 21* (3), 271–280.

Fowler J. (1981). *Stages of Faith*. San Francisco: Harper and Row.

Fraisse P., Piaget J. (1967). *Inteligencja* (tłum. M. Przetacznikowa). Warszawa: PWN.

Frankowicz-Gasiul B., Michalik A., Czerwińska A., Zydorek M., Olszewska J., Olszewski J. (2008). Ciąża młodocianych – problem medyczny i społeczny. *Studia Medyczne, 11*, 57–63.

Franus E. (1975). *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Fratiglioni L., Wang H., Ericsson K., Maytan M., Winblad B. (2000). Influence of social network on occurrence of dementia: a community-based longitudinal study. *Lancet, 355*, 1315–1319.

Frąckowiak T. (2006) Nastrój ludzi starszych i subiektywnie postrzegane jego przyczyny (niepublikowany raport z badań). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Frejlich Cz., Kielar M., Przetacznik-Gierowska M. (1985), Psychomotoryczny rozwój dzieci i młodzieży w wieku 0–18 lat (Prace i materiały, 76). Warszawa: Instytut Wzornictwa Przemysłowego.

Freud S. (1975/1920). *Poza zasadą przyjemności* (tłum. J. Prokopiuk). Warszawa: PWN.

Freud S. (1982/1916). *Wstęp do psychoanalizy* (tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki). Warszawa: PWN.

Freund A.M. (1997). Individuating Age Salience. A Psychological Perspective on the Salience of Age in the Life Course. *Human Development, 40*, 287–292.

Fredrickson B.L., Roberts T.A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences mental health risk. *Psychology of Woman Quarterly, 21*, 173–206.

Friedman W.J. (1992) Children's time memory: The development of differentiated past. *Cognitive Development, 7*, 171–187.

Fromm E. (1992). O sztuce miłości (tłum. A. Bogdański). Warszawa: Wydawnictwo Sagittarius.

Fu G., Cameron C.A., Xu F., Heyman; G., Lee K., (2007). Cross-cultural differences in children's choices, categorizations and evaluations of truth and lies. *Developmental Psychology, 43*, 2, 278–293.

Fuertes M., Lopes Dos Santos P., Beeghly M., Tronick E. (2006). More than maternal sensitivity shapes attachment. Infant coping and temperament. *Annals New York Academy of Science, 1094*, 292–296.

Galambos N.L. (1992). Parents-adolescents relations. *Current Directions in Psychological Science, 1* (5), 146–149.

Galambos N.L, Turner P.K, Tilton Weaver L.C. (2005). Chronological and subjective age in emerging adulthood: The crossover effect. *Journal of Adolescent Research, 20*, 5, 538–556.

Galinsky E. (1981). *Between Generations: the Six Stages of Parenthood*. New York: Berkeley.

Galinsky E., Bond J.T., Friedman D.E. (1993). *The Changing Workforce: Highlihts of the National Study*. New York: Families and Work Institute.

Gallese V., Fadiga L., Fogassi L., Rizzolatti G. (1996). Action recognition in the prefrontal cortex. *Brain, 119*, 593–609.

Galotti K.M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological Bulletin, 25*, (4), 636-651.

Gała A., Ulfik I. (red.) (2000). *Oddziaływanie agresywnych gier komputerowych na psychikę dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Artom.

Gałdowa A. (2000). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gałkowski T. (1995). *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*. Warszawa: WSiP.

Ganchrow J.R., Steiner J.E., Daher M. (1983). Neonatal facial expressions in response to different qualities and intensities of gustatory stimuli. *Infant Behavior and Development, 6*, 473–484?

Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner W., Rogoff B. (1990). Children's deliberateness of planning according to task circumstances. *Developmental Psychology, 26*, 480–487.

Garvey C. (2009). Some properties of social play. W: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), *Social and emotional development* (t. 2. *Development during infancy and early childhood*, s. 210–227). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Gass K., Jenkins J., Dunn J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 167–175.

Gaucher J. (1997). Kilka refleksji nad psychodynamiką starości. W: M. Dzięgielewska (red.), *Przygotowanie do starości* (s. 52–58). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Geert P. van (1988). The concept of transition in developmental theories. W: W.J. Baker, L.P. Mos, H.V. Rappard, H.J. Stam (red.), *Recent trends in theoretical psychology* (s. 225–236). New York: Springer-Verlag.

Gelman R., Bullock M., Meck E. (1980). Preschoolers understanding of simple object transformation. *Child Development, 51* (3), 691–699.

Gergely G. (2003). The development of understanding of self and agency. W: U. Goswami (red.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (s. 26–46). Malden MA: Blackwell.

Gergen K.J. (1992). Social construction and moral action. W: D.N. Robinson (red.), *Social discourse and moral judgment* (s. 10–28). San Diego: Academic Press.

Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2009). *Psychologia i życie* (tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczewska). Warszawa: WN PWN.

Gershkoff-Stowe L., Smith L.B. (1997). A curvilinear trend in naming errors as a function of early vocabulary growth. *Cognitive Psychology, 34*, 37–71.

Gershman E.S., Hayes D.S. (1983). Differential stability of reciprocal relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 169–177.

Gerstadt C.L., Hong Y., Diamond A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of 3–7 year old children on a Stroop-like day-night test. *Cognition, 33*, 129–153.

Gesell A. (1925). *The mental growth of the preschool child*. New York: Macmillan.

Gesell A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper.

Gesell A. (1946). The ontogenesis of infant behavior. W: L. Carmicheal (red.), *Manual of child psychology* (s. 295–331). New York: John Wiley & Sons Inc.

Gesell A., Amatruda C.S. (1941). *Developmental diagnosis: Normal and abnormal child development*. New York: Paul B. Hoeber.

Gesell A., Ilg F.L. (1946). *The child from five to ten*. New York: Harper.

Gesell A., Ilg F.L., Ames L.B. (1956). *Youth: The years from ten to sixteen*. New York: Harper.

Gesell A., Thompson H. (1934). *Infant behavior: Its genesis and growth*. New York: McGraw-Hill.

Gesell A., Thomson H., Amatruda C.S. (1934). *An atlas of infant behavior: A systematic delineation of the forms and early growth of human behavior patterns* (t. 1). New Heaven, CT: Yale University Press.

Gestsdóttir S., Lerner R.M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-th study of positive youth development. *Developmental Psychology, 43*, 2, 508–521.

Gibbins S., Golec L. (2007). „It will not hurt a bit", „What you do not know cannot hurt you", and other myths about fetal surgical pain. *Newborn and Infant Nursing Reviews, 7* (4), 224–226.

Gibson E.J. (1970) The development of perception as an adaptive process. *American Scientist, 58*, 59–107.

Gibson E.J., Walk R.D. (1960). The visual cliff. *Scientific American, 202*, 64–71.

Gibson S.J. (1997). The Measurement of Mood States in Older Adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 52*, 67–74.

Giddens A. (2005). *Socjologia* (tłum. A. Szulżycka). Warszawa: WN PWN.

Gielas J. (2006). Przypominać sobie – to znaczy żyć. Praca biograficzna z seniorem: teoria i ćwiczenia praktyczne. *Wspólne Tematy, 3*, 3–13.

Gilligan C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.

Gilligan C., Attanucci J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*, 223–237.

Gillund G., Perlmutter M. (1993). Episodic Memory and Knowledge Interactions across Adulthood. W: L.L. Light, D.M. Burke (red.), *Language, Memory and Aging* (s. 191–208). New York: Cambridge University Press.

Gittins D. (1998). *The child in question*. Basingstoke: Macmillan.

Gladding S.T. (1994). *Poradnictwo zawodowe, zajęcia wszechstronne*. Warszawa: Wydawnictwo Urzędu Pracy.

Gleason T.R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology, 38* (6), 979–992.

Glenn N.D., Kramer K.B. (1987). The marriages and divorces of the children of divorce. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 811–825.

Głaz S. (2006). *Sens życia a religia. Wymiary filozoficzno-psychologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Gmitrowicz A. (2005). Uwarunkowania zachowań samobójczych młodzieży. *Suicydologia, 1* (*1*), 71–76.

Goban-Klas T. (2005). *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa: WSiP.

Gocał A. (2002). *Obraz własnej osoby i hierarchia wartości osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii. Uniwersytet Wrocławski.

Goldberg E. (2005). *The Wisdom Paradox: How Your Mind Can Grow Stronger as Your Brain Older*. New York: Gotham Books.

Goldberg H., Verny T.R. (2007). The Potential Risks of Ultrasound Examinations on Fetal Development. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology and Health, 21* (*3*), 261–269.

Goldberg L.R., Saucier G. (1995). So what do you propose we use instead? A reply to Block. *Psychological Bulletin, 117*, 221–225.

Goldberg S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold.

Goldfield B.A., Reznick J.S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary sprut. *Journal of Child Language, 17*, 171–183.

Goldin-Meadow S., Morford M. (1985). Gesture in early child language. Studies of deaf and hearing children. *Merrill-Palmer Quaterly, 31*, 145–176.

Goldin-Meadow S., Morford M. (1992). Comprehension and production of gesture combination with speech in one-word speakers. *Journal of Child Language, 19*, 559–580.

Golińska L., Świętochowski W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza, 41* (*5*), 385–398.

Golomb C. (1992). *The child's creation of pictoral world*. Berkeley: University Press.

Golomb C. (2004). The Child's Creation of a Pictorial World. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gołębniak B.D. (2004). Szkoła – kształcenie – nauczyciel. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2). Warszawa: WN PWN.

Goodall J. (1995). *Przez dziurkę od klucza* (tłum. J. Prószyński). Warszawa: Prószyński i S-ka.

Goodnow J.J., Collins W.A. (1990). *Development according to parents: the nature, source, and consequences of parents ideas*. Hove–London: Lawrence Erlbaum Associates, Ltd.

Gopnik A. (1993). How we know our minds. The illusion of first person knowledge of intentionality. *Behavioral and brain sciences, 16*, 1–14.

Gopnik A., Choi S. (1990). Language and cognition. *First Language, 10*, 199–216.

Gopnik A, Sobel D.M., Schulz L.E., Glymour C. (2001). Causal learning mechanism in very young children: 2-, 3-, and 4-yers-old infer causal relations from patterns of variation and covariation. *Developmental Psychology, 37*, 620–629.

Gopnik A., Wellman H.M. (1994) The theory of theory. W: L.A. Hirschfeld, S.A. Gelmann (red.), *Mapping the mind* (s. 257–293). Cambridge: Cambridge University Press.

Gorbatkow A.A. (2002). Wiek i niektóre inne moderatory relacji między pozytywnymi i negatywnymi emocjami. *Psychologia Rozwojowa, 7* (*2*), 25–39.

Goswami U. (2008). *Cognitive Development. The learning brain*. Hove–New York: Psychology Press.

Gottlieb G. (2003). Probabilistic epigenesis of development. W: J. Valsiner, K.J. Connoly (red.), *Handbook of developmental psychology* (s. 3–17). Thousand Oaks: Sage.

Gottlieb G. (2007). Probabilistic epigenesist. *Developmental Science, 10* (1), 1–11.

Götz M., Lemish D., Aidman A., Moon H.Y. (2005). *Media and the Make-Believe Worlds of Children: When Harry Potter Meets Pokemon in Disneyland. LEA's Communication Series.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gough H.G. (1957). *Manual of the California Psychological Inventory.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Gould R.L. (1978). *Transformations: Growth and Change in Adult life.* New York: Simon and Schuster.

Goulet L.R., Baltes P.B. (1970). *Life-span developmental psychology.* New York: Academic Press.

Górecka-Mostowicz B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach?* Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.

Grabowska A., Rymarczyk K. (red.) (2004). *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki.* Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.

Grabowska M. (2007a). *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości. Wybrane uwarunkowania.* Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Grabowska, M. (2007b). Zmiany w sferze seksualnej w okresie późnej dorosłości. W: R. Ossowski, A. Ossowska-Zwierzchowska (red.), *Uniwersytety Trzeciego Wieku – dla siebie i innych* (s. 95–107). Kraków: Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grant D.A., Berg E.A. (1948). A behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in a Weigl-type card sorting problem. *Journal of Experimental Psychology, 38,* 401–411.

Gray K.M., Tonge B.J. (2001). Are there early features of autism in infants and preschool children? *Journal of Paediatrics and Child Health, 37,* 221–226.

Green M., Piel J.A. (2002). *Theories of human development. A comparative approach.* Boston–London–Toronto–Sydney–Tokyo–Singapore: Allyn and Bacon.

Greene L.S., Johnston F.E. (red.) (1980) Social and biological predictors of nutritional status, physical growth and neurological development. New York: Academic Press.

Greenberg E.F., Nay W.R. (1982). The intergenerational transmission of maritial instability. Reconsidered. *Journal of Marriage & Family, 44* (2), 335–347.

Greenspan S.I., Benderly B.L. (2000). *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji* (tłum. M. Koraszewska). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Greszta E. (2006). *Depresja wieku dorastania.* Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Griffin R.W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami.* Warszawa: WN PWN.

Grimshaw G.M., Bryden M.P., Finegan J.A. (1995). Relations between prenatal testosterone and cerebral lateralization in children. *Neuropsychology, 9,* 68–79.

Griswold D.E., Barnhill G.P., Myles B.S., Hagiwara T., Simpson R.L. (2002). Asperger Syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17,* 94–102.

Grochowalska M. (2000). Aktywność językowa a niewerbalne komunikowanie się dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu, 6,* 323–326.

Groome L.J., Swiber M.J., Holland S.B., Bentz L.S., Atterbury J.L., Trimm R.F. (1999). Spontaneous motor activity in the perinatal infant before and after birth: Stability in individual differences. *Developmental Psychobiology, 35* (1), 15–24.

Gross J.J., Carstensen L.L., Pasupathi M., Tsai J., Skorpen C.G., Hsu A.Y.C. (1997). Emotion and Aging: Experience, Expression, and Control. *Psychology and Aging, 12,* 590–599.

Grossman K., Grossman K.E., Spangle, G., Unzer L. (1985). Maternal sensitivity and newborns orientation responses as related to the quality of attachment in Northern Germany. W: I. Bretherton, E. Waters (red.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs for the society of Research in Child Development* (s. 260–275), 50 (1–2), serial No. 209.

Grossmann K.E., Grossmann K., Waters E. (red.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood.* New York–London: Guilford Book.

Gruszczyk-Kolczyńska E. (2003). Co to znaczy wspomagać rozwój umysłowy dzieci niepełnosprawnych? W: M. Kościelska, B. Aouil (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności* (s. 25–44). Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2000). *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej się rozwijających.* Warszawa: WSiP.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania.* Warszawa: WSiP.

Grzankowska I. (2002). Relacje z rodzicami w percepcji młodzieży dorastającej. *Psychologia Rozwojowa, 7* (5), 25–33.

Grzegorzewska M. (1926/1927). Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. *Polskie Archiwum Psychologii, 1,* 2.

Grzegorzewska M. (1930). *Psychologia niewidomych.* Warszawa–Lwów: Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.

Gulin W. (1994). *Empatia dzieci i młodzieży.* Lublin: TN KUL.

Gunn V.Ł., Nechyba C. (red.) (2003). *Pediatria. Vademecum Harriet Lane.* Kraków: Medycyna Praktyczna.

Guralnick M.J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18,* 313–324.

Gurba E. (1993). Adaptacyjny charakter myślenia postformalnego. *Przegląd Psychologiczny, XXXVI* (2), 181–192.

Gurba E. (1997). *Postformalne modele inteligencji* (niepublikowana praca doktorska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Gurba E. (2000). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 202–233). Warszawa: WN PWN.

Gurba E. (2004). Rozwój poznawczy a bunt młodzieńczy. *Psychologia Rozwojowa, 9* (2), 127–136.

Gurba E. (2005). On the specific character of adult thought: controversies over post-formal operations. *Polish Psychological Bulletin, 36* (3), 175–185.

Gurba E. (2006). Relacje: rodzice–dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci. *Psychologia Rozwojowa, 11* (4), 81–90.

Gurba E. (2008). The Attributes of adulthood recognized by adolescents and adults. *Polish Psychological Bulletin, 39* (X) 129–137.

Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (red.) (1997). *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Gutek G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.

Haan N. (1981). Common dimensions of personality development: Early adolescence to middle life. W: D.H. Einchorn, J.A. Clausen, N. Haan, M.P. Honzik, P.H. Mussen (red.), *Present and past in middle life* (s. 117–151). New York: Academic Press.

Haan N., Millsap R., Hartka E. (1986). As time goes by: Change and stability in personality over fifty years. *Psychology and Aging, 1*, 220–232.

Haeckel E. (1905), *Zarys filozofii monistycznej* (tłum. K.S.). Warszawa: Biblioteka Naukowa.

Hainline L. (1998). The development of basic visual abilities. W: A. Slater (red.), *Perceptual Development: visual, auditory and speech perception in infants* (s. 37–44). Hove: Psychology Press.

Hala S., Hug S, Henderson A. (2003). Executive functioning and false belief understanding in preschool children: Two tasks are harder than one. *Journal of Cognition and Development, 4*, 275–298.

Hale C.M., Tager-Flusberg H. (2005). Brief report: The relationship between discourse deficits and autism symptomatology. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 519–524.

Halicka M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok: Wydawnictwo Akademii Medycznej.

Halicki J. (2008). Potoczne definicje pomyślnego starzenia się. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 13–27). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Hall C.S., Lindzey G. (1998). *Teorie osobowości* (tłum. J. Kowalczewska, J. Radzicki). Warszawa: WN PWN.

Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2006). *Teorie osobowości*. Warszawa: WN PWN.

Hall G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (t. 2). New York: Appleton-Century-Crofts.

Haman E. (2002). Derived words in the lexicon of Polish children: the role of the Word structure in derivational rule acquisition. *Annual Review of Language Acquisition, 2*, 59–84.

Haman E. (2003). Early productivity in derivation – a case study of diminutives in the acquisition of Polish. *Psychology of Language and Communication, 7* (1), 37–56.

Haman M. (1985). Kultura jako ponadindywidualna reprezentacja poznawcza. *Studia Psychologiczne, 1–2*, 57–76.

Haman M. (2002). *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*. Warszawa: Matrix.

Hanawalt B.A. (2002), Medievalists and the study of childhood. *Speculum, 77* (2), 440–460.

Happé F.G.E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development, 66*, 843–855.

Happé F.G.E. (1994). Wechsler IQ profile and theory of mind in autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1461–1471.

Harré R. (2000). Acts of living. *Science, 289*, 1303–1304.

Harris J.R. (2000). *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Harris M., Pexman P. (2003). Children's Perceptions of the Social Functions of Verbal Irony. *Discourse Processes, 36*, 3, 147–165.

Harris P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.

Harter S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. W: A. LaGreca (red.), *Throught the eyes of a child* (s. 292–325). Boston: Allyn & Bacon.

Harter S. (1998). The development of self-representations. W: W. Damon, N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology* (t. 3, s. 553–617). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.

Harter S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. W: M.R. Leary, J.P. Tangney (red.), *Handbook of self and identity* (s. 610–642). New York, NY: Guilford Press.

Harter S., Buddin B.J. (1987). Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence. *Developmental Psychology, 23*, 3, 388–399.

Hartshorn K., Rovee-Collier C. (1997). Infant Learning and long-term memory at 6th months: A confirming analysis. *Developmental Psychobiology, 30*, 71–85.

Hartup W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 2*, 120–126.

Harwas-Napierała B. (2002). Wykorzystywanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w odniesieniu do rodziny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej* (s. 69–111). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Harwas-Napierała B. (2003). Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego* (s. 11–23). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Harwas-Napierała B. (2006). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000/2005). Przedmowa. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (wyd. 3). Warszawa: WN PWN.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2002). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 3). Warszawa: WN PWN.

Havighurst R.J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green.

Havighurst R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.

Havighurst R.J. (1973). History of developmental psychology: Socialization and personality development through the life span. W: P.B. Baltes, K.W. Schaie (red.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization* (s. 3–24). New York: Academic Press.

Haviland J.M., Lelwica M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology, 23*, 1, 97–104.

Hazan C., Shaver P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511–524.

Heaton T.B. (2002). Factors contributing to increasing marital stability in the United States. *Journal of Family Issues, 23*, 392–409.

Heber R. (1968). *Rehabilitation of families at risk for mental retardation*. Wisconsin: University of Wisconsin Regional Rehabilitation Center.

Heckhausen J. (1997). Developmental regulation across adulthood. Primary and secondary control of age-related challenges. *Developmental Psychology, 33*, 176–187.

Heckhausen J., Brim O.G. (1997). Perceived problems for self and others: Selfprotection by social downgrading throughout adulthood. *Psychology and Aging, 12*, 610–619.

Heckhausen J., Schulz R. (1993). Optimisation by Selection and Compensation: Balancing Primary and Secondary Control in Life Span Development. *International Journal of Behavioral Development, 16* (2), 287–303.

Heidrich S.M., Ryff C.D. (1995). Health, Social Comparison, and Psychological Well-being. Their Cross-time Relationships. *Journal of Adult Psychology, 3*, 173–186.

Hejnicka-Bezwińska T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Hellemans H., Colson K., Verbraeken C., Vermeiren R., Deboutte D. (2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 260–269.

Helson R., Mitchell V., Moane G. (1984). Personality and patterns of adherence and nonadherence to the social clock. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 5, 1079–1096.

Helson R., Roberts B.W. (1994). Ego development and personality change in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 911–920.

Hepper P.G. (1988). Foetal 'soap' addiction. *Lancet, I*, 1347–1348.

Hepper P.G. (1992). Fetal Psychology: An Embryonic Science. W: J.G. Nijhuis (red.), *Fetal Behaviour. Developmental and Perinatal Aspects* (s. 129–156). Oxford: Oxford University Press.

Herbert J., Hayne H. (2000). Memory retrieval by 18 to 30-month-olds. Age related changes in representational flexibility. *Developmental Psychology, 36*, 4, 473–484.

Hernandez-Reif M., Field T., Del Pino N., Diego M. (2000). Less exploring by mouth occurs in newborns of depressed mothers. *Infant Mental Health Journal, 21* (3), 204–210.

Hespos S.J., Baillargeon R. (2006). Decalage in infants' knowledge about occlusion and containment events: Converging evidence from action tasks. *Cognition, 99*. B31–B41.

Hess R., Torney J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Academic Publishing Company.

Hewstone, M., Stroebe W. Stephenson G.M. (red.) (1996). *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Heyman G.D., Dweck C.S., Cain K.M. (1995). Young Children's Volnerablility to Self-Blame and Helplessness: Relationship to Belief about Goodness. *Child Development, 63*, 410–415.

Hilgard E.R. (1971). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN.

Himes C.L., Jordan A.K., Farkas J.I. (1996). Factors influencing parental caregiving by adult women. *Research on Aging, 18*, 349–370.

Hippel W. von, Henry J.D., Matovic D. (2008). Aging and Social Satisfaction: Offsetting Positive and Negative Effects. *Psychology and Aging, 23*, 435–439.

Hirsch-Pasek K., Kemler-Nelson D., Jusczyk P., Cassidy K.W., Druss B., Kennedy L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition, 26*, 269–286.

Hobson P. (2002). *The cradle of thought*. London: Macmillan.

Hobson P., Chidambi G., Lee A., Meyer J. (2006). Foundations for self-awareness: an exploration through autism. *Monograph of the Society for Research on Child Development, 71* (2), Seria 280.

Hodapp R.M., Burack J.A. (2006). Developmental approaches to children with mental retardation: a second generation? W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology. Risk, Disorder, and Adaptation* (t. 3, s. 235–267). New Jersey: Wiley.

Hoffman M.L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 937–943.

Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny* (tłum. O. Waśkiewicz). Gdańsk: GWP.

Hoffner C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 40*, 3, 389–402.

Hofsten C. von (2007). Action in development. *Developmental Science, 10*, 1, 48–60.

Holinger P.C. (współpr. K. Doner) (2006). *Co mówią dzieci, zanim nauczą się mówić. Dziewięć sygnałów używanych przez dzieci do wyrażania uczuć* (tłum. A. Cichowicz). Poznań: Media Rodzina.

Holliday S.G., Chandler M.J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel: Karger.

Holme T.H., Rahe R.H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 213–218.

Holt R.R. (1993). Occupational stress. W: L. Goldberger, S. Breznitz (red.), *Handbook of stress* (s. 342–367). New York: The Free Press.

Hoof A. van (1999). The identity status approach: In need of fundamental revision and qualitative change. *Developmental Review, 19*, 497–556.

Hooker D. (1952). *The Prenatal Origin of Behavior*. Lawrence: University of Kansas Press.

Horn J.L., Donaldson G. (1976). On the myth of intellectual decline in adulthood. *American Psychologist, 31*, 701–719.

Horn J.L., Donaldson G. (1977). Faith is not enough: A responce to the Baltes-Schaie claim that intelligence does not wane. *American Psychologist, 32*, 369–373.

Horn J.L., Donaldson G. (1980). Cognitive development in adulthood. W: O. Brim, J. Kagan (red.), *Constancy and change in human development* (s. 445–529). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Horn J.L., McArdle J.J. (1980). Perspectives on mathematical/ statistical model building (MASMOB) in research on aging. W: L.F. Poon (red.), *Aging in the 1980's: Selected contemporary issues in the psychology of aging* (s. 502–541). Washington, DC: American Psychological Association.

Horowitz F.D. (1992). John B. Watson's legacy: learning and environment. *Developmental Psychology, 28* (3), 360–367.

Horton M.S., Markman E.M. (1980). Developmental differences in the acquisition of basic and superordinate categories. *Child Development, 51*, 708–719.

Howes C. (1996). The earliest friendships. W: W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, WW. Hartup (red.), *The company they keep*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Howes C, Unger O., Seidner L.B. (1989). Social play in toddlers: Parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development, 60*, 77–84.

Howlin P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 3–13.

Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read*. Chichester: John Wiley & Sons.

Hoyer W.J. (1985). Aging and development of expert cognition. W: T.M. Schlechter, M.P. Toglia (red.), *New directions in cognitive science* (s. 69–87). Norwood, NJ: Ablex.

Hoyer W.J., Roodin P.A. (2003). *Adult Development and Aging*. Boston: Mc.Graw-Hill.

Hoyer W.J., Rybash J.M. (1994). Characterizing Adult Cognitive Developmement. *Journal of Adult Development, 13*, 7–12.

Hoyer W.J, Rybash J.M, Roodin P.A. (1999). *Adult development and aging*. New York: McGraw Hill.

Hudson J., Nelson K. (1983) Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology, 19*, 625–635.

Hudson J.A., Fivush R. (1991). As time goes by: Sixth graders remember a kindergarten experience. *Applied Cognitive Psychology, 5*, 347–360.

Hughes C. (1996). Control of action and thought: normal development and dysfunction in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*. 229–236.

Hughes C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology, 16*, 233–253.

Hughes C., Adlam A., Happe F., Jackson J., Taylor A., Caspi A. (2000) Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 483–490.

Hughes C., Graham A., Greyson A. (2004). Executive functions inchildhood: development and disorder. W: J. Oates, A. Greyson (red.), *Cognitive and Language Development in Children* (s. 205–230). Oxford: Blackwell Publishing.

Hughes C., Lecce S., Wilson C. (2007). „Do you know what I want?" Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition & Emotion, 21* (2), 330–350.

Hunt E. (2003). The limits of Bayesian models in assessment. *Measurement, 1*, 80–84.

Hurlbutt K., Chalmers L. (2002). Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 17*, 103–111.

Hurlock E. (1985). *Rozwój dziecka* (tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Roseman). Warszawa: PWN.

Hurme H. (2002). Rozwój emocjonalny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych* (t. 3, tłum. P. Izdebski, s. 45–70). Warszawa: WN PWN.

Hymel S., LeMare L., Ditner E., Woody E.Z. (1999). Assessing self-concept in children: Variations across self-concept domains. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 4, 602–623.

Imieliński K. (red.) (1980). *Seksuologia biologiczna*. Warszawa: PWN.

Impett E.A., Sorsoli L., Schooler D., Henson J.M., Tolman D.L. (2008). Girls' relationship authenticity and self-esteem across adolescence. *Developmental Psychology, 44* (3), 722–733.

Indrisano R., Chall J.S. (1995). Literacy development. *Journal of Education, 177*, 1, 63–83.

Inhelder B., Piaget J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży* (tłum. K. Taborowska). Warszawa: PWN.

Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. (1974). *Learning and the development of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Istomina Z.M. (1982). The development of voluntary memory in children of preschool age. W: U. Neisser (red.), *Memory observed. Remembering in natural contexts* (s. 349–365). San Francisco: W.H. Frejman and Company.

Ivey M., Heflin J., Alberto P. (2004). The use of Social Stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 164–176.

Izard C.E. (1997). Emotions and facial expressions: a perspective from differential emotions theory. W: J.A. Russell, J. M. Fernandez-Dols (red.), *The psychology of facial expressions* (s. 57–77). New York: Cambridge University Press.

Izard C.E., Dougherty, L.M., Hembree, E.A. (1983). *A system for identifying affect expressions by holistic judgments (AFFEX)*. Newark University of Delaware, Computer Network Services and University Media Services.

Izdebski Z. (2006). *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

Izdebski Z., Jaczewski A. (2001). Rozwój seksualny. W: A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania* (s. 245–288). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Jackson P.L., Meltzoff A.N., Decety J. (2006). Neural circuits involved in imitation and perspective-taking. *Neuroimage, 31*, 429–439.

Jacobs J.E., Bleeker M.M., Constantino M.J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences and implications. *Journal of Psychotherapy Integration, 13* (1), 33–65.

Jaczewski A. (2001). Rozwój fizyczny. W: A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania* (s. 50–121). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Jaeger, M., Rosnow R. (1988). Contextualism and its implications for psychological inquiry. *British Journal of Psychology, 79*, 63–75.

Jagodzińska M. (1986) Rozwój pamięci w ujęciu poznawczym. W: Z. Włodarski (red.), *Psychologiczne problemy pamięci. Materiały do nauczania psychologii* (t. I, s. I). Warszawa: PWN.

Jagodzińska M. (2003) *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: GWP.

Jagodzińska M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Helion.

Jaklewicz H. (2005). Młodzież wobec zagrożeń świata współczesnego. W: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania* (s. 369–377). Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.

James L. (2005) *Opening Minds. Giving young people a better chance*. London: RSA.

Janes M.D. (1975). Physical and psychological growth and development. *Environmental Child Health, 121*, 26–30.

Janowsky J.S., Carper R. (1995). A neural basis for cognitive transitin in school-aged children. W: M. Heith, A. Sameroff (red.), *Reason and responsibility. The passage through childhood*. Chicago: University of Chicago Press.

Janvier B., Testu F. (2007). Age-related differences in daily attention patterns in preschool, kindergarten, first-grade, and fifth-grade pupils. *Chronobiology International: The Journal of Biological and Medical Rhythm Research, 24* (2), 327–343.

Jaques E. (1965). Death and the mid-life crisis. *International Journal of Psychoanalysis, 46*, 502–514.

Jaques E. (1993). The mid-life crisis. W: G.H. Pollock, S. Greenspan (red.), *The course of life: Early adulthood* (s. 201–231). Madison, CT: International University Press, Inc.

Jarymowicz M., Szustrowa T. (1980). Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 439–473). Warszawa: Książka i Wiedza.

Jasielska A., Szczygieł D. (2008). Funkcjonowanie emocjonalne osób w okresie późnej dorosłości na przykładzie regulacji emocji. *Psychologia Rozwojowa, 12*, 61–74.

Juswal V.K., Neely L.A. (2006). Adults don't always know best preschoolers use past reliability over age when learning new words. *Psychological Science, 17* (9), 757–758.

Jawłowska A. (1976). Style życia a wartości. W: A. Siciński (red.), *Style życia. Koncepcje, propozycje* (s. 205–239). Warszawa: PWN.

Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K. (2003). Rodzinne właściwości a picie alkoholu przez dorastających. *Alkohol i Narkomania, 16* (1–2), 57–68.

Jenkins J.R., O'Connor R.E. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/lerning disabilities. W: R. Bradley, L. Danielson, D.P. Hallahan (red.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (s. 99–149). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jodzio K. (2008). Neuropsychologiczne badania funkcji wykonawczych u schyłku życia. *Psychologia Rozwojowa, 1*, 13–24.

John D.R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research, 26*, 3, 183–213.

John O.P., Caspi A., Robins R.W., Moffitt T.E., Stouthamer-Loeber M. (1994). The „little five": Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development, 65*, 160–178.

Johnson A. (1993). *Constructing the American child in the 1920's: Radio programs for parents*. Paper presented at the Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

Johnson C. (2004). Złota jesień czy piekło. *Świat Nauki, 2*, 90–95.

Johnson C.D., Stokes G.S. (2002). The meaning development, and career outcomes of Breadth of vocational interests. *Journal of Vocational Behavior, 61* (2), 327–347.

Johnson M.H., Morton J. (1991). *Biology and cognitive development. The case of face recognition*. Oxford, England: Blackwell.

Jones C.J., Meredith W. (1996). Patterns of personality change across the life span. *Psychology and Aging, 11*, 57–65.

Jones G. (1995). *Leaving Home*. Buckingham: Open University Press.

Jones V. (2007). 'I felt like I did something good' – the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education, 34*, 3–9.

Joseph R. (2000). Fetal brain behavior and cognitive development. *Developmental Review, 20*, 81–98.

Jotcyko J. (1924). *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa*. Lwów–Warszawa.

Jung C.G. (1931/1960), The stages of life. W: H. Read, M. Fordham, G. Adler (red.), *The collected works of C.G. Jung* (t. 8). New York: Pantheon.

Jung C.G. (1953). The psychology of unconscious. W: C.G. Jung, *Collected works* (t. 7). Princeton: Princeton University Press.

Jung C.G. (1960). The stages of life. W: C.G. Jung, *Collected works* (t. 8). Princeton: Princeton University Press.

Jung C.G. (1962). *L'homme et la découverte de son âme*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Jung C.G. (1967). The philosophical tree. W: C.G. Jung, *Collected works* (t. 13). Princeton: Princeton University Press.

Jung C.G. (1969). The stages of life. W: C.G. Jung, *Collected works* (t. 8). Princeton: University Press.

Jung C.G. (1993). Studium procesu indywiduacji. W: C.G. Jung, *Mandala. Symbolika człowieka doskonałego* (tłum. M. Starski, s. 5–78). Poznań: Brama.

Jung C.G. (1997). *Typy psychologiczne* (tłum. R. Reszke). Warszawa: Wrota.

Jura C., Klag J. (2005). *Podstawy embriologii zwierząt i człowieka* (t. 1). Warszawa: WN PWN.

Jurkowski A. (2000). Ewaluacja psychologiczna oświaty w dobie przemian – postulaty i sugestie. *Psychologia Rozwojowa, 5* (1–2), 37–48.

Jusczyk P.W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kaczanowska A. (1974). *Rozwój strategii w toku rozwiązywania problemów przez dzieci*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.

Kaczmarczyk M., Trafiałek E. (2007). Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie się. *Gerontologia Polska, 15* (4), 116–118.

Kaczmarek B. (2003). Plastyczność funkcji czy struktur mózgowych. *Kolokwia Psychologiczne, 11*, 181–200.

Kaczmarek B.B. (red.) (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kaczmarek B.L. (2006). Język sieci jako odmiana języka młodzieżowego. *Polskie Forum Psychologiczne, 11* (1), 121–128.

Kaczmarek T. (1988). Psychoterapia dziecka wykazującego upośledzenie rozwoju umysłowego. Podejście niedyrektywne. W: M. Kościelska (red.), *Studia z psychologii klinicznej dziecka* (s. 160–201). Warszawa: WSiP.

Kaczmarek T. (2001). Psychoterapia dzieci z diagnozą poważnych zaburzeń w rozwoju. W: M. Święcicka (red.), *Pomoc psychologiczna dziecku z zaburzeniami rozwoju i jego rodzinie* (Materiały z sympozjum naukowego, Warszawa, 30 września 2000, s. 28–37). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Kagan J., Snidman N., Arcus D. (1998). Childhood derivates of high and low reactivity in infancy. *Child Development, 69*, 1483–1493.

Kail R. (1995) Processing speed, memory, and cognitio. W: F.E. Weinert, W. Schneider (red.), *Memory performance and competencies. Issues in growth and development* (s. 71–88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kail R.V. (2007). Longitudinal evidence that increases in processing speed and working memory enhance children's reasoning. *Psychological Science, 18*, 4, 312–313.

Kail R.V., Park Y.S. (1994). Global developmental change in processing time. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 4, 525–541.

Kaiser A.P., Hancock T.B., Cai X., Foster E.M., Hester P.P. (2000). Parent-reported behavioral and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders, 26*, 26–41.

Kaja B. (red.) (2007). *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja* (t. 7). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Kalat J.W. (2006). *Biologiczne podstawy psychologii* (tłum. M. Binder, A. Jarmocik, M. Kuniecki). Warszawa: WN PWN.

Kalish Ch.W. (2002). Children's predictions of consistency in people's actions. *Cognition, 84*, 3, 237–265.

Kallio E., Helkama K. (1991). Formal operations and postformal reasoning. A replication. *Scandinavian Journal of Psychology, 32*, 18–21.

Kallio E., Pirttilä-Backman A.-M. (2003). Developmental processes in adulthood. European research perspectives. *Journal of Adult Development, 10* (3), 135–138.

Kamińska B. (1995) *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.

Kamińska U. (2000). *Zranione dzieciństwo*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Karande S. (2006). Autism: A review for family physicians. *Indian Journal of Medical Science, 60* (5), 205–215.

Kargulowa A. (1986). *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*. Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.

Karmiloff-Smith A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistics and repair data. *Cognition, 23*, 95–147.

Karmiloff-Smith A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognition science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Karmiloff-Smith A. (1995). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT Press.

Karmiloff-Smith A. (2006). The tortuous route from genes to behaviour: A neuroconstructivist approach. *Cognitive, Affective and Behavioural Neuroscience, 6* (1), 9–17.

Karmiloff- Smith A., Grant J., Jones M-C., Sims K., Cuckle P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accesing what counts as a word. *Cognition, 58*, 197–219.

Karmiloff-Smith A., Inhelder B. (2006). If you want to get ahead, get a theory? W: J.G. Bremner, C.Lewis (red.), *Developmental psychology* I. *Perceptual and cognitive development* (t. 3, s. 355–371). London, Thousan Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Karmiloff-Smith A., Karmiloff K. (2004). Comment s'acquiert le language. *Sciences Humaines, 45*, 20–23.

Karras R.M. (2003), Book reviews: Medieval Children by N. Orme (Yale University Press 2001), Childhood in Anglo-Saxon England by S. Crawford (Sutton Publishing 1999). *History of Education, 32* (2), 233–244.

Kasari C., Paparella T., Freeman S., Jahromi L.B. (2008). Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*, 125–137.

Kasten H. (1997). *Rodzeństwo: ideały, rywale, powiernicy*. Warszawa: Springer, WN PWN.

Kastenbaum R. (2004). *On Our Way: The Final Passage Through Life and Death*. Berkeley: University of California Press.

Katra G. (2003). Doświadczenia homoseksualnych mężczyzn związane z kształtowaniem się orientacji seksualnej w okresie dorastania. *Psychologia Rozwojowa, 8* (2), 37–50.

Katra G. (2007). Autonomia i aktywność prospektywna jako wyznaczniki podmiotowego i kreatywnego funkcjonowania w okresie dorastania. W: M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll (red.), *Rozważania o rozwoju i wychowaniu* (s. 125–143). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Katra G. (2008). *Aktywność prospektywna młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Katz J., Beach S. (1997). Self-verification and depressive symptoms marriage and curtship: A multiple pathway model. *Journal of Marriage and the Family, 59*, 903–914.

Kawa R. (2007). Stosowana analiza zachowania jako metoda pracy terapeuty-cienia z dzieckiem z autyzmem w szkole integracyjnej – współpraca z rodzicami. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (s. 223–238). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Kądziclawa D. (1993). Dysleksja. W: S. Pużyński (red.), *Leksykon Psychiatrii* (s. 119). Warszawa: PZWL.

Keen D., Rodger S., Doussin K., Braithwaite M. (2007). A pilot study of the effects of a social-pragmatic intervention on the communication and symbolic play of children with autism. *Autism, 11*, 63–71.

Keller A., Ford L.H., Meecham J.A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology, 14*, 483–489.

Kendall P.C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji* (tłum J. Kowalczewska). Gdańsk: GWP.

Kendler K.S., Kessler R.C., Walters E.E., MacLean C., Neale M.C., Heath A.C., Eaves L.J. (1995). Stressful life events, genetic liability, and onset of an episode of major depression in women. *American Journal of Psychiatry, 152*, 833–842.

Kenner C., Lubbe W. (2007). Fetal stimulation – a preventative therapy. *Newborn and Infant Nursing Reviews, 7* (4), 227–230.

Kerns K.A., Richardson R.A. (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: Guilford Press.

Kessen, W. (1960). Research design in the study of developmental problems. W: P.H. Mussen (red.), *Handbook of research methods in child development* (s. 36–70). New York: John Wiley.

Kessen W. (1970). Planowanie badań nad problemami rozwoju. W: P.H. Mussen (red.), *Podręcznik metod badania dziecka* (tłum. M. Jacuńska-Iwińska, s. 42–79). Warszawa: PWN.

Key E. (1904). *Stulecie dziecka* (tłum. I. Moszczeńska). Warszawa: Księgarnia Naukowa.

Key E. (2005). *Stulecie dziecka* (tłum. T. I J. Śniecińscy). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kępiński A. (1992). *Autoportret człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Kielar M. (1990). Dostrzeganie i wyjaśnianie transformacji przez dzieci w wieku przedszkolnym. W: J. Kaiser, W. Pilecka (red.), *Indywidualne uwarunkowania poznawczej i społecznej aktywności dzieci i młodzieży* (s. 141–151). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Kielar-Turska M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kielar-Turska M. (1994). Interioryzacja jako mechanizm kształtowania się podmiotowości. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne, 11*, 81–91.

Kielar-Turska M. (1999a). The inner landscape of characters in stories told by children. *Psychology of Language and Communication, 3*, 2, 49–56.

Kielar-Turska M. (1999b). Zmienność pokoleniowa dziecięcej zabawy. W: M. Kielar-Turska, B. Suchacka (red), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy* (s. 83–98). Kraków: Agat-Print.

Kielar-Turska M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 285–332). Gdańsk: GWP.

Kielar-Turska M. (2004). Communication between an adult and an infant. W: *Create bonds*. (Teksty przedstawione na: VI International Congress on Infant Observation according to the Method of Esther Bick, Kraków–Przemyśl, 28 sierpnia–1 września 2002, s. 327–334). Kraków: Wydawnictwo Radamsa.

Kielar-Turska M. (2005a). *Ontogeneza kompetencji komunikacyjnej* (Wykład wygłoszony w trakcie XIV OKPR, Warszawa 23–26 czerwca).

Kielar-Turska M. (2005b). Rozwój reprezentacji poznawczej na przykładzie potocznej wiedzy o polityce. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Kielar-Turska M. (2006a). Nazywanie emocji w sytuacjach komunikacyjnych. *Kolokwia Psychologiczne*, 15. *Język – Poznanie – Relacje społeczne* (s. 126 – 137). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Kielar-Turska M. (2006b). Rozwój mowy. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 5, s. 498–509). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".

Kielar-Turska M. (2007). Culture conditioned verbal description of the image of God. Research on cognitive representation in childhood. *Psychological Bulletin, 38*, 3, 140–148.

Kielar-Turska M. (2009a). Jak budowano polską psychologię rozwojową na Uniwersytecie Jagiellońskim. W: M. Kielar-Turska (red), *Studia nad rozwojem i wychowaniem* (s. 13–28). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kielar-Turska M. (red.) (2009b). *Studia nad rozwojem i wychowaniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., Skórska A. (2006) Rozwój zdolności mentalizacji. Z badań nad związkiem teorii umysłu, sprawności językowych i funkcji zarządzającej. *Psychologia Rozwojowa, 11* (2), 35–48.

Kielar-Turska M., Lofek B. (1996). Reprezentacja wiedzy ekonomicznej uczniów klas młodszych. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 4*, 2–3, 21–36.

Kilian M. (2004). Źródła ageizmu i jego przejawy we współczesnym świecie. *Gerontologia Polska, 12*, 125–128.

Kilpatrick W.H. (1921). *The project method*. New York: Teachers College Press.

Kirejczyk K. (red.) (1981). *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Warszawa: PWN.

Kirwil L. (2004). Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole: spojrzenie wieloaspektowe* (s. 7–24). Warszawa: WSP TWP.

Kitzinger S. (1999). *Poród po 35 roku życia*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Klein D.M., White J.M. (1996). *Family theories: An introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Klenberg L., Korkman M., Lahti-Nuuttila P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology, 20*, 1, 407–428.

Klimaszewska H. (2004). Wolontariat w służbie potrzebującym. W: C. Opalach (red.), *Wolontariusze hospicjum „Małego Księcia" w Lublinie* (s. 7–18). Lublin: Lubelskie Hospicjum dla Dzieci im. „Małego Księcia".

Klonowicz S. (1979). *Oblicza starości. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej.* Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Kmita G. (2004). Wczesna interwencja psychologiczna wobec dzieci urodzonych przedwcześnie i ich rodzin w warunkach oddziału intensywnej opieki noworodkowej i patologii noworodka. W: G. Kmita, T. Kaczmarek (red.), *Wczesna interwencja. Miejsce psychologa w opiece nad małym dzieckiem i jego rodziną* (s. 45–64). Warszawa: Emu.

Kmita G., Kaczmarek T. (red.) (2004). *Wczesna interwencja. Miejsce psychologa w opiece nad małym dzieckiem i jego rodziną.* Warszawa: Emu.

Knapp M.L., Hall J.A. (2000). *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich.* Wrocław: Astrum.

Kochan-Wójcik M. (2003). Perspektywa obserwatora jako narzędzie oceny własnej atrakcyjności. *Psychologia Rozwojowa, 8 (2–3),* 17–27.

Kochańska G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology, 33,* 228–240.

Kochanska G., Aksan N., Joy M.E. (2007). Children fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology, 43 (1),* 222–237.

Kochanska G., Murray K.T., Harlan E.T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36,* 2, 220–232.

Kodeks etyczno-zawodowy psychologa (1994). Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Kofta M. (2007). Przedmowa do wydania polskiego. W: A. Bandura (red.), *Teoria społecznego uczenia się.* Warszawa: WN PWN.

Kogan N. (1990). Personality and aging. W: J.E. Birren, K.W. Schaie (red.), *Handbook of the psychology of aging* (s. 330–346). San Diego, CA: Academic Press.

Kohlberg L. (1969). Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization. W: D.A. Goslin (red.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (s. 31–53). Chicago: Rand Mc. Nally.

Kohlberg L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. W: T. Lickona (red.), *Moral development and behavior theory, research and social issues* (s. 31–53). New York: Holt.

Kohlberg L. (1984a). *Esseys in Moral Development* (t. 2. *The Psychology of Moral Development*). San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg L. (1984b). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages.* New York: Harper & Row.

Kohlberg L., Candee D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. W: L. Kohlberg (red.), *The psychology of moral development: Essays in moral development* (t. 2). New York: Harper & Row.

Kohlberg L., Kramer R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development, 12,* 83–120.

Kohlberg L., Mayer R. (1993). Rozwój jako cel edukacji. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację* (s. 51–93). Warszawa: IB.

Kohli M., Meyer J.W. (1986). Social structure and social construction of life cycle. *Human Development, 29,* 145–180.

Koller R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality & Disability, 18,* 125–135.

Kołodziej W. (2006). Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi w podeszłym wieku. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia* (s. 91–102). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Kołodziejczyk A. (2005). *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest na niby w telewizji.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kołodziejczyk J. (2000). Organizacja systemu opiekuńczej i wychowawczej pracy szkoły oparta na zespołach. *Psychologia rozwojowa, 5,* 1–2, 99–107.

Kołodziejczyk J. (2005). Jak przemóc szkolną przemoc. *Psychologia w Szkole, 6 (2),* 53–62.

Konarzewski K. (2002). Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki. W: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* (s. 23–84). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Koops W., Zuckerman M. (2003), Introduction: A historical developmental approach to adolescence. *History of the Family, 8,* 345–354.

Kopczyńska-Sikorska J. (red.) (1986). *Diagnostyka rozwoju dzieci i młodzieży.* Warszawa: PZWL.

Kopeć U. (2000). *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży.* Rzeszów: Wydawnictwo WSP.

Kopp C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology, 18,* 199–214.

Korf B.R. (2003). *Genetyka człowieka* (tłum. A. Pawlak). Warszawa: WN PWN.

Kornacka-Skwara E. (2005). Stresory rzeczywistości w percepcji małżonków długotrwale bezrobotnych i czynnych zawodowo. *Psychologia Rozwojowa, 10 (4),* 115–125.

Kornas-Biela D. (1996). *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej.* Lublin: TN KUL.

Kornas-Biela D. (2002). Dziecko prenatalne jako przedmiot zainteresowań psychologicznych organizacji i stowarzyszeń naukowych. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa* (s. 225–252). Lublin: TN KUL.

Kornas-Biela D. (2003). Podejście psychodynamiczne w psychologii prenatalnej. *Czasopismo Psychologiczne, 9* (2), 179–191.

Kornas-Biela D. (2004a). Okres prenatalny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 17–46). Warszawa: WN PWN.

Kornas-Biela D. (2004b). *Wokół początku życia ludzkiego.* Warszawa: IW PAX.

Kornas-Biela D. (2006). Jakość życia w kontekście diagnostyki prenatalnej. W: T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia* (s. 87–104). Łódź: WN WSI.

Kornas-Biela D. (2007a). Psychologia prenatalna. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii* (s. 654–659). Warszawa: Verbinum.

Kornas-Biela D. (2007b). Psychologia prenatalna człowieka. *Medycyna Praktyczna. Ginekologia i Położnictwo, 1,* 14–23.

Kornas-Biela D. (2008). Niepomyślna diagnoza prenatalna: dylemat rodziców, wyzwanie dla profesjonalistów. *Medycyna Praktyczna. Ginekologia i Położnictwo, 4*, 15–27.

Kornas-Biela D. (2009a). *Pedagogika prenatalna*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Kornas-Biela D. (2009b). Psychologiczny kontekst podejmowania decyzji w sytuacji niepomyślnej diagnozy prenatalnej. W: K.A. Kłosiński, S. Biela (red.), *Człowiek i jego decyzje* (t. 2, s. 343–360). Lublin: Wydawnictwo KUL..

Kosakowski Cz., Zaorska M. (red.) (2002). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych. Modelowe rozwiązania*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Kostrzewski J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka* (s. 13–33). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

Kościelak R. (1995). *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*. Gdańsk: GWP.

Kościelska M. (1988). Mental retardation and psychoteraphy. *Psychoterapia, 2*, 65, 59–64.

Kościelska M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: WN PWN.

Kościelska M. (2000). Psychologia kliniczna dziecka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 623–648). Gdańsk: GWP.

Kościelska M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Kościelska M. (2007a). O nadopiekuńczości w kontekście idei i praktyki wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: M. Kurek (red.), *Wspieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoria i praktyka* (s. 13–20). Szczecin: PSOUU.

Kościelska M. (2007b). *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kościelska M., Aouil B. (red.) (2003). *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.

Kościelska M., Lessing J., Sobiech K. (2005). O chłopcu z zespołem Downa, który zaczął mówić w wieku 9 lat, i jego matce, która jako dziecko usiłowała odkopać koszulkę z grobu. *Polskie Forum Psychologiczne, 10*, 1, 69–72.

Kowalik S. (1989). *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*. Warszawa–Poznań: PWN.

Kowalik S. (2000). Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 797–820). Gdańsk: GWP.

Kowalska I. (2000). Małżeństwo, rodzina i dziecko w systemie norm i wartości współczesnych społeczeństw europejskich. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (s. 53–86). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Kowalik S. (2003). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 3, s. 71–105). Warszawa: WN PWN.

Kozak S. (1986). *Sieroctwo społeczne*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (1975). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (1976). Czynność podejmowania decyzji. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW.

Kozielecki J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (1989). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (1992). Podejmowanie decyzji. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN.

Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".

Kożuch B. (2004). *Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce polskich organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo PLACET.

Kramer D.A. (1987). Relativistic and dialectical reasoning: Consistencies and inconsistencies in developmental trends. W: R. Oerter (red.), *Jenseits des formal-logischen Denken: Komplementares und dialektisches Denken*. Annual Etwicklungspsychologie Kongress, wrzesień 1987, Szwajcaria, Berno.

Kramer D.A. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. W: M.L. Commons, J.D. Sinnott, F. Richards, C. Armon (red.), *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models* (s. 133–159). Westport: Praeger.

Kramer D.A. (1990). Conceptualizing Wisdom. The Primacy of Affect-Cognition Relations. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom, his nature, origins, and development* (s. 279–313). New York: Cambridge University Press.

Kramer D.A., Kahlbaugh P.E. (1994). Memory for dialectical and a nondialectical prose passage in young and older adult. *Journal of Adult Development, 1*, 13–27.

Krasnor L.R., Rubin K.H. (2009). Preschool social problem solving: attempts and outcomes in naturalistic interactions. W: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), *Social and emotional development* (t. 2. *Development during infancy and early childhood*, s. 237–257). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Krasowicz-Kupis G. (1983) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Krasowicz-Kupis G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: WN PWN.

Kroger J. (2000). Ego identity status research in the New Millennium. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 145–148.

Kroger J. (2003). Identity development during adolescence. W: G.R. Adams, M.D. Berzonsky (red.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (s. 205–225). Malden, Oxford: Blackwell Publishing.

Kroger J. (2007). *Identity Development. Adolescence through Aadulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kruglanski A.W. (1996). Goals as knowledge structures. W: P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (red.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (s. 599–618). New York: Guilford Press.

Krzymiński S. (1993). Geriatria i psychogeriatria. Zagadnienia ogólne. W: S. Krzymiński (red.), *Zaburzenia psychiczne wieku podeszłego* (s. 9–33). Warszawa: PZWL.

Kubicka D., Kołodziejczyk A. (red.) (2007). *Psychologia wpływu mediów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kuczaj S., Hill H. (2003). The development of language. W: A. Slater, G. Bremmer (red.), *An introduction to developmental psychology* (s. 211–236). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Kugiumutzakis G. (1993). Intersubjective vocal imitation in early mother-infant interaction. W: J. Nadel, L. Camaioni (red.), *New Perspective in Early Communicative Development* (s. 23–47). London: Routledge.

Kuhl P.K., Williams K.A., Lacerda F., Stevens K.N., Lindblom B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science, 255*, 606–608.

Kukołowicz T. (2000). Wartości wnoszone do rodziny przez dziadków. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (s. 345–353). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Kułakowska Z. (2003). *Wczesne uszkodzenia dojrzewającego mózgu. Od neurofizjologii do rehabilitacji*. Lublin: Folium.

Kunnen E.S., Bosma H.A., Geert P.L.C. van (2001). A dynamic systems approach to identity formation: Theoretical background and methodological possibilities. W: J-E. Nurmi (red.), *Navigating through adolescence: European perspective* (s. 251–278). New York: Routledge-Falmer.

Kupersmidt J.B., Coie J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 5, 1350–1362.

Kupisiewicz M. (2004). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Kurcz I. (1992). *Język i psychologia*. Warszawa: WSiP.

Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Kurdek L. (1991). The relations between reported well-being and divorce history availability of proximate adult, and gender. *Journal of Marriage and the Family, 53*, 71–78.

Kurdek L.A. (1989). Young adults moral reasoning about prohibitive and prosocial dilemmas. *Journal of Youth and Adolescence, 10*, 263–272.

Kurek M. (red.) (2007). *Wspieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoria i praktyka*. Szczecin: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Koło w Szczecinie.

Kwak A. (2002). Rodziny zrekonstruowane – problemy i zagrożenia. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci: psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 78–99). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kwiatkowski P.P. (2005). Internet jako nowe narzędzie zaspokajania potrzeb przez adolescentów. W: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania* (s. 469–478). Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.

Labouvie-Vief G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development, 23*, 141–161.

Labouvie-Vief G. (1982). Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue. *Human Development, 25*, 161–191.

Labouvie-Vief G. (1984). Logic and self-regulation from youth to maturity: a model. W: M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon (red.), *Beyond formal operations* (s. 158–179). New York: Praeger.

Labouvie-Vief G. (1986). Modes of knowledge and the organization of development. W: L.M. Commons, F.A. Richards, C. Armon (red.), *Beyond formal operations* (t. 2. *The development of adolescents and adult thinking and perception*, s. 43–61). New York: Praeger Press.

Labouvie-Vief G. (1989). Emotions and self-regulation: A life span view. *Human Development, 32*, 279–299.

Labouvie-Vief G. (1990). Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspektives. W: R. Sternber (red.), *Wisdom: its Nature Origins, and Development* (s. 52–83). Cambridge: Cambridge University Press,.

Labouvie-Vief G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. W: R.J. Sternberg, C.A. Berg (red.), *Intellectual development* (s. 197–228). New York: Cambridge University Press.

Labouvie-Vief G. (1995). *Psyche and Eros: Mind and gender in the life course*. New York: Cambridge University Press.

Labouvie-Vief G., DeVoe M., Bulka D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging, 4*, 425–437.

Labouvie-Vief G. i in. (1989). Emotions and self-regulation. A life-span view. *Human Development, 32*, 279–299.

Labouvie-Vief G. i in. (1995). Representations of self and parents across the life span. *Journal of Adult Development, 4*, 207–222.

Lamb M.E., Thompson R.A., Gardner W., Charnov E.L. (1985). *Infant-mother attachment. The origins and developmental significance of individual differences in Strange Situation behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Langlois J.H, Ritter J.M., Roggman L.A., Vaughn L.S. (1991). Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology, 27*, 79–84.

Largo R.H., Molinari L., Weber M., Comenale-Pinto L., Duc G. (1985). Early development of locomotion. Significance of prematurity, celebral palsy and sex. *Developmental Medicine and Child Neurology, 27*, 183–191.

Larsen J.T., To Y.M., Fireman G. (2007). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions. *Psychological Science, 18*, 2, 186–191.

Larsen R.J. (1989). A process approach to personality. W: D.M. Buss, N. Cantor (red.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions* (s. 177–193). New York: Springer-Verlag.

Larson R., Jarrett R., Hansen D., Pearce N., Sullivan P., Walker K., Watkins N., Wood D. (2007). Zorganizowane działania młodzieży jako kontekst pozytywnego rozwoju. W: A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna*

w praktyce (tłum: A. Jaworska-Surma; s. 302–333). Warszawa: WN PWN.

Larson R., Richards M. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*. New York: Basic Books.

Lasota A. (2007). Symboliczne ujmowanie rzeczywistości we wczesnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa, 12*, 1, 13–21.

Lazarus R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Ledzińska M. (1999). Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych. *Psychologia Wychowawcza, 42*, 350–358.

Ledzińska M. (2003). Przemiany technologiczne jako źródło informacji i stymulacji: funkcjonalne znaczenie temperamentu. *Psychologia–Etologia–Genetyka, 7*, 101–119.

Ledzińska M. (2004). Informacja i wiedza w dobie globalizacji: perspektywa edukacyjna. *Ruch Pedagogiczny, 75*, 5–15.

Ledzińska M., Czerniawska E. (w druku). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: WN PWN.

Lee D.M. (1991). Relativistic operations. A framework for conceptualizing teachers' everyday problem solving. W: J.D. Sinnott, J.C. Cavanaugh (red.), *Bridging paradigms. Positive Development in Adulthood and Cognitive Aging* (s. 73–85). New York: Praeger.

Lee N. (2001). *Childhood and Society*. Buckingham: Open University Press.

Leekam S.R., López B., Moore Ch. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology, 36*, 261–273.

Legault F., Strayer F.F. (1990). The emergence of sex-segregation in preschool peer group. W: F.F. Strayer (red.), *Social interaction and behavioral development during early childhood*. Montreal: La Maison d'Ethologie de Montreal.

Lemish D. (2007). *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.

Lerner R.M. (1978). Nature, nurture and dynamic interactionism. *Human Development, 21*, 1–20.

Lerner R.M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 1–17). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lerner R.M., Hultsch D.F. (1983). *Human development a life-span perspective*. New York: McGraw Hill Book Company.

Lerner R.M., Skinner E.A., Sorell G.T. (1980). Methodological implications of contextual/dialectic theories of development. *Human Development, 25*, 161–191.

Leslie A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of „theory of mind". *Psychological Review, 94*, 412–426.

Leslie A.M. (1994). Pretending and believing: Issue in the theory of ToMM. *Cognition, 50*, 211–238.

Leslie A.M., Knobe J., Cohen A. (2006). Acting Intentionally and the Side-Effect Effect. Theory of Mind and Moral Judgment. *Psychological Science, 17* (5), 421–427.

Leszczuk M. (2008). Szukam, więc jestem. *Tygodnik Powszechny, 36*, 34–35.

Leszczyńska-Rejchert A. (2005). *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Levenson M.R., Crumpler C.A. (1996). Three models of adults development. *Human Development, 39*, 135–149.

Levin H., Culhane K.A., Hartmann J. i in. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology, 7*, 377–395.

Levine L.E. (1983). Mine: Self definition in 2-year-old-boys. *Developmental Psychology, 19*, 544–549.

Levinson D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*, 3–13.

Levinson D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. W: N.C. Alexander, E.J. Langer (red.), *Heiger Stages of Human Development* (s. 35–54), New York, Oxford: University Press.

Levinson D.J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Levinson D.J. (1986) A conception of adult development. *American Psychologist, 41* (1), 3–13.

Levitt M.J., Levitt J., Buston G.L., Crooks N.A., Santos J.D., Telan P., Hodgetts J., Milevsky A. (2005). Patterns of Social Support in the Middle Childhood to Early Adolescent Transition: Implications for Adjustment. *Social Development, 14*, 3, 398–420.

Lévy F., Keller M., Poindron P. (2004). Olfactory regulation of maternal behavior in mammals. *Hormones and Behavior, 46*, 284–302.

Levy G., Tyfor M.G.,Gellman S.A. (1995). Traditional and Evaluative Aspects of Flexibity in Gender Roles, Social Conventions, Moral Rules, and Physical Laws. *Child Development, 66*, 515–531.

Lew-Starowicz Z., Zdrojewicz Z., Dulko S. (2002). *Leksykon seksuologiczny*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.

Lewin K. (1931). The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary psychology. *Journal of General Psychology, 5*, 141–177.

Lewin K. (1936/1966). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill Company.

Lewin K. (1946). Behavior and development as a function of total situation. W: L. Carmicheal (red.), *Manual of child psychology* (s. 791–844). New York: John Wiley and Sons.

Lewin K. (1947). Group decision and social change. W: T. Newcomb, E. Hartley (red.), *Readings in social psychology* (s. 330–344). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lewis M. (2005). Selfhood. W: B. Hopkins (red.), *Cambridge encyclopedia of child development* (s. 362–365). Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis M. (2007). Self-conscious emotional development. W: J.L. Tracy, R.E. Robins, J.P. Tangney (red.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (s. 134–149). New York: Guilford Press.

Lewis M., Brooks-Gunn J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.

Lewis M., Hitchcock D.F.A., Sullivan M.W. (2004). Physiological and emotional reactivity to learning and frustration. *Infancy, 6*, 121–143.

Lewis M., Ramsay D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during 2nd year. *Child Development, 75*, 1821–1831.

Lezak M.D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.

Li K.Z.H., Krampe R.Th., Bondar A. (2006). Podejście ekologiczne do badań nad starzeniem się i wykonywaniem podwójnych zadań. W: R.W. Engle, G. Sędek, U. von Hecker, D. McIntosh (red.), *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia* (s. 207–235). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica i WN PWN.

Liberska H. (2002). Life perspectives of adolescents in the context of social and economic changes in Poland. W: J. Trempała, L.-E. Malmberg (red.), *Adolescents' future-orientation. Theory and research* (s. 51–64). Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien: Peter Lang Publishers.

Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Liberska H. (2007). Współczesny obraz moratorium. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 25–52). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Liberska H. (2009). Perspektywy temporalne współczesnej młodzieży – przeobrażenia, konteksty. Wykład przedstawiony podczas XVIII OKPR, Wrocław, 14–16 czerwca 2009.

Liberska H., Matuszewska M. (2006). Role małżeńskie w procesie rozwoju dorosłych. *Psychologia Rozwojowa, 11*, (4), 25–34.

Lieberman M. (1965). Psychological Correlates of Impending Death: Some Preliminary Observations. *Journal of Gerontology, 8*, 513–519.

Liem D.G., Mennella J.A. (2002). Sweet and sour preferences during childhood: role of early experiences. *Developmental Psychobiology, 41*, 388–395.

Lieven E. (2008). Language development. An overview. W: M.M. Haith, A.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 187–197). Oxford, UK: Elsevier, Academic Press.

Ligęza M. (1982). Poznawcza funkcja pytań dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. *Psychologia Wychowawcza, 5*, 501–519.

Light L.L., Albertson S.A. (1993). Comprehension of pragmatic implications in young and older adults. W: L.L. Light, D.M. Burke (red.), *Language, Memory and Aging* (s. 133–153). New York: Cambridge University Press.

Lillard A. (1994). Making sense of pretence. W: C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind. Origins and development* (s. 211–234). Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Lin Ch.C.H, Hsiao Ch.K. (1999). Development of sustained attention assessed using the Continuous Performance Test among children 6-15 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 5, 403–412.

Lindenberger U., Baltes P.B. (1997). Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study. *Psychology and aging, 12* (3), 410–432.

Lindenberger U., Marsiske M., Baltes P.B. (2000). Memorizing while walking: Increase in dual-task costs from young adulthood to old age. *Psychology and Aging, 15*, 417–436.

Lis S. (1964). Rozwój umiejętności chwytania w pierwszym roku życia dziecka. *Psychologia Wychowawcza, 1*, 43–54.

Little L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's Syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 25*, 43–57.

Lobo Y.B., Winsler A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development, 15* (3), 501–519.

Lodi-Smith J., Roberts B.W. (2007). Social investment and personality: a meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion and volunteerism. *Personality and Social Psychology Review, 11* (1), 68–88.

Loevinger J. (1976). *Ego development. Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

Long Ch.R., Seburn M., Averill J.R., More T.A. (2003). Solitude experiences: Varieties, settings and individual differences. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*, 578–583.

Longeot F. (1979). *L'Echelle de développement de la pensée logique*. Issy-les-Moulineaux: Editions Scientifiques et Psychologiques du EDP.

Lorenz K. (1982). *The foundations of ethology*. New York: Simon i Schuster.

Lotz D., Wenta K., Zeidler W. (red.) (2002). *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*. Szczecin: Kwadra.

Lovaas O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3–9.

Loveland K.A., Pearson D.A., Tunali-Kotoski B., Ortegon J., Gibbs M. C. (2001). Judgments of social appropriateness by children and adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 367–376.

Loveland K.A., Tunali-Kotoski B. (2005). The school-age child with an autistic spectrum disorder. W: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (wyd. 3, t. 1. *Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*, s. 247–287). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lowenthal M.F., Chiriboga D. (1972). Transition to the empty nest: Crisis, challenge, or relief? *Archives of General Psychiatry, 6* (1), 8–14.

Lubczyńska-Kowalska W. (2005). Zdrowotne aspekty starzenia się i starości. Między tym co nieuniknione a tym co możliwe. *Psychologiczne i medyczne aspekty starzenia się. Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, 3*, 28–34.

Lubiewska K. (2003). *Zakorzenienie w tradycjach rodzinnych młodych dorosłych przejawiających różny poziom agresywności* (maszynopis rozprawy doktorskiej). Bydgoszcz: Instytut Psychologii Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Luckasson R., Coulter D.L., Polloway E.A., Reiss S., Schalock R.L., Spitalnik D.M., Stark J.M. (2002). *Mental Retarda-*

tion. Definition, Classification, and Systems of Supports (wyd. 10). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckett T., Bundy A., Roberts J. (2007). Do behavioural approaches teach children with autism to play or are they pretending? *Autism, 11*, 365–388.

Lummis M., Stevenson H.W. (1990). Gender Differences in Beliefs and Achievement: A Cross-Cultural Study. *Developmental Psychology, 26*, 2, 254–263.

Luquet G.H. (1967). *Le dessin enfantin*. Paris: Delachaux et Niestle.

Łoś Z. (2000). Rola interpretacji w ilościowych badaniach psychologicznych. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej* (s. 65–82). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Łoś Z. (2009). *Koncepcja warstw psychiki* (manuskrypt udostępniony przez autora).

Łój G. (2001). *Poczucie bezpieczeństwa a osobowościowe wyznaczniki adaptacji do starości*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Łuczyński J. (2009). Zarządzanie humanistyczne jako źródło rozwoju indywidualnego. W: P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie* (s. 161–173). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Łuczywek E. (1996). Zaburzenia aktywności poznawczej osób w późnym wieku. Problemy demencji W: A. Herzyk, D. Kądzielawa (red.), *Zaburzenia w funkcjonowaniu człowieka z perspektywy neuropsychologii klinicznej* (s. 111–149). Lublin: UMCS.

Łuczywek E., Kądzielawa D. (2005). Funkcjonowanie poznawcze polskich stulatków z perspektywy neuropsychologii klinicznej. W: K. Jodzio (red.), *Neuronalny świat umysłu* (s. 145–164). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza

Łuria A.R. (1976a). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Łuria A.R. (1976b). *Podstawy neuropsychologii* (tłum. D. Kądzielawa). Warszawa: PZWL.

Maccoby E.E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parental-child relationships*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Maccoby E.E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harward University Press.

MacIntyre A. (1984). *Reasons and persons*. Oxford: Oxford University Press.

Macnamara J. (1990). Ideals and Psychology. *Canadian Psychology, 31* (1), 14–25.

Maffesoli M. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych* (tłum. M. Bucholc). Warszawa: WN PWN.

Magai C. (2001). Emotions over the Life Span. W: J.E. Birren, K.W. Schaie (red.), *Handbook of the Psychology of Aging* (s. 399–426). San Diego: Academic Press.

Magiati I., Charman T., Howlin P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioural intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 803–812.

Magnusson D. (1990). Personality development from interactional perspective. W: L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality. Theory and research* (s. 193–220). New York: Guilford Press.

Magnusson D., Andersson T., Törestad B. (1996). Methodological implications of a peephole perspective on personality. W: D.C. Funder, R.D. Park, C. Thomlinson-Keasey, K. Widaman (red.), *Studying lives through tome. Personality and development* (s. 207–222). Washington, DC: American Psychological Association.

Magnusson D., Bergman L. (1988). *Individual and variable-based approaches to longitudinal research on early risk factors. Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (s. 45–61). New York, NY US: Cambridge University Press.

Magnusson D., Stattin H. (2006). The person in context: a holistic-interactionistic approach. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 400–515). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Mahone E.M., Pillion J., Hiemenz J. (2001). Initial development of an auditory continuous performance test for preschoolers. *Journal of Attention Disorders, 5*, 93–106.

Mahone E.M., Hoffman J. (2007). Behavior ratings of executive function among preschoolers with ADHD. *The Clinical Neuropsychologist, 21* (4), 569–586.

Main M., Solomon J. (1985). Discovery of insecure disorganized/disoriented attachment pattern. W: M. Yogman, T.B. Brazelton (red.), *Affective development in infancy* (s. 95–124). Norwood, NJ: Ablex.

Malinowski A. (1997). Międzypokoleniowe przemiany właściwości biologicznych i zdrowotnych ludzi w podeszłym wieku. W: M. Dzięgielewska (red.), *Przygotowanie do starości* (s. 123–127). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Malmberg L., Trempała J. (1997). Anticipated transition to adulthood: The effect of educational track, gender, and self-evaluation on Finnish and Polish adolescents' future orientation. *Journal of Youth and Adolescence, 26*. 517–537.

Mandel D.R., Jusczyk P.W., Pisoni D.B. (1995). Infants recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science, 6* (5), 314–317.

Mandler J. (1992). How to build a baby II: conceptual primitives'. *Psychological Review, 99*, 587–604.

Manek A.M. (1993). *Uwarunkowania reakcji na utratę pracy. Badania mężczyzn w średnim wieku*. Lublin: Wydawnictwa Uczelniane Politechniki Lubelskiej.

Marat E. (2001). Depresja, poziom lęku i poczucia kontroli w aspekcie kształtowania się statusów tożsamości osobowej (w sferze – kontakty z rówieśnikami) u młodzieży szkół średnich i studentów. *Psychologia Rozwojowa, 6* (3–4), 333–344.

Marchand H. (2001). Some reflections on postformal thought. *The Genetic Epistemologist, 29* (3) (http://www.piaget.org.)

Marcia J.E. (1980). Identity in adolescence. W: J.J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (4, s. 159–187). New York: John Wiley.

Marcia J.E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. W: J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L.Orlofsky (red.), *Ego Identity: A Handbook for Psychocial Research* (s. 3–21). New York: Springer.

Marcia J.E. (1999). Representational thought in ego identity, psychotherapy, and psychosocial developmental theory. W: I.E. Siegel (red.), *Development of mental representation: Theories and application* (s. 391–441). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Marcia J.E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: an International Journal of Theory and Research, 2*, 7–28.

Marcovitch S., Lewkowicz D.J. (2004). U-Shaped functions: Artifact or hallmark of development? *Journal of Cognition and Development, 5*, 113–118.

Markstein D. (1999). *Jak być matką dziecka z zespołem Downa*. Toruń: Fundacja „Daj szansę", Instytut Terapeutyczny.

Martindale A. (1994). The child in the picture: a medieval perspective. W: D. Wood (red.), *The Church and Childhood* (s. 197–232). Oxford: Blackwell.

Maruszewski T. (2000). Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 165–182). Gdańsk: GWP.

Maruszewski T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP.

Maslach C., Jackson S.E. (1985). Burnout in health professions: A social psychological analysis. W: G. Sanders, J. Suls (red.), *Social psychology of health and illness* (s. 227–278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maslow A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.

Maslow A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia* (tłum. I. Wyrzykowska). Warszawa: PAX.

Maslow A.H. (1990). *Motywacja i osobowość* (tłum P. Sawicka). Warszawa: PAX.

Masten A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologists, 56*, 227–238.

Mastropieri D., Turkewitz G. (1999). Prenatal experience and neonatal responsiveness to vocal expressions of emotion. *Developmental Psychobiology, 35* (3), 204–214.

Matczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Fecenec D., Stańczak J., Zalewska E. (2007). *DSR. Dziecięca Skala Rozwojowa. Skala Wykonaniowa. Skala Obserwacyjna. Instrukcja. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Matejczuk J. (2007). Zaangażowanie w działalność społeczności lokalnej jako szansa rozwoju dla seniorów. W: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec. K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości* (s. 111–125). Poznań: Humaniora.

Matthews G. (2002), *The philosophy of childhood. SEP* (Stanford Encyclopedia of Philosophy). Stanford: Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University.

Matusewicz Cz. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa: PWN.

Matuszewska M. (1993). Zmiany rozwojowe młodych w kontekście pełnienia społecznych ról rodzinnych. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 1* (1), 49–58.

Maurer D., Maurer C. (1994). *Świat noworodka* (tłum. E. Kołodziej-Józefowicz, P. Józefowicz). Warszawa: WN PWN.

Mayall B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *International Journal of Children's Rights, 8*, 243–259.

Mayseless O. (2006). Studying parenting representations as a window to parents' Internal Working Model of Caregiving. W: O. Mayseless (red.), *Parenting representations: theory, research, and clinical implications* (s. 3–40). Cambridge: Cambridge University Press.

Mazurkiewicz G., Łuczyński J. (2007). Ewaluacja programu „Orange dla Ziemi". W: G. Mazurkiewicz, S. Żmijewska-Kwireg (red.), *Program „Orange dla Ziemi" – szkoła dla rozwoju* (s. 65–93). Kraków-Zabrze.

Mazurkiewicz G., Żmijewska-Kwireg S. (red.) (2007). *Program „Orange dla Ziemi" – szkoła dla rozwoju*. Kraków–Zabrze.

Mądrzycki T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: GWP.

McAdams D.P. (1989). The development of narrative identity. W: D.M. Buss, N. Cantor (red.), *Personality Psychology*. Foth Worth: Hartcourt Brace College Publishers.

McAdams D.P. (1996). Personality, modernity and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry, 7*, 295–321.

McAdams D.P. (2001). Generativity in midlife. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of midlife development* (s. 395–443). New York: John Wiley & Sons, Inc.

McAdams D.P., St. Aubin E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1103–1015.

McArdle J.J., Prescott C.A., Hamagami F., Horn J.L. (1998). A contemporary method for developmental-genetic analyses of age changes in intellectual abilities. *Developmental Neuropsychology, 14*, 69–114.

McCabe L.A., Brooks-Gunn J. (2007). With a little help from my friends? Self-regulation in groups of young children. *Infant Mental Health Journal, 28*, 584–605.

McCartney G., Hepper P. (1999). Development of lateralized behaviour in the human fetus from 12 to 27 weeks' gestation. *Developmental Medicine and Child Neurology, 41* (2), 83–86.

McCormack T., Brown G.D.A., Maylor E.A., Darby R., Green D. (1999). Developmental changes in time estimation: Comparing childhood and old age. *Developmental Psychology, 35*, 1143–1155.

McCrae R.R. (1996). Integrating the levels of personality. *Psychological Inquiry, 7*, 353–356.

McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa Teorii Pięcioczynnikowej* (tłum. B. Majczyna). Kraków: WAM.

McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press.

McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*, 509–516.

McCrae R.R., Costa P.T. Jr., Bush C.M. (1986). Evaluating comprehensivness in personality systems: The California Q-Set and the five-factor model. *Journal of Personality, 54*, 430–446.

McCullers J.C. (1969). G. Stanley Hall's conception of mental development and some indications of its influence on developmental psychology. *American Psychologist, 24*, 1109–1114.

McCulloch Doughty F. (2007). Sending and receiving: Biochemical communication of emotions between prenate and mother: A call for early intervention. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health, 21* (3), 281–303.

McCune-Nicolich L. (1981). Toward symbolic functioning. Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 3, 785–797.

McDougall G.J. (1999). Cognitive interventions among older adults. *Annual Review Nursing Research, 17*, 219–240.

McDougall P., Hymel S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different? *Merrill-Palmer Quarterly, 53*, 3, 347–380.

McGraw M.B. (1946). Maturation of behavior. W: L. Carmicheal (red.), *Manual of child psychology* (s. 332–369). New York: John Wiley & Sons Inc.

McGregor I., Little B.R. (1998). Personal Project, Happiness, and Meaning: On doing Well and Being Yourself. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 494–512.

McGue M., Bacon S., Lykken D.T. (1993). Personality stability and change in early adulthood: A behavior genetic analysis. *Developmental Psychology, 29*, 96–109.

Mead G.H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo* (tłum. Z. Wolińska). Warszawa: PWN.

Meade M.L., Park D.C. (2005). Enhancing Cognitive Function in Older Adults. W: W. Chodzko-Zajko, A.F. Kramer (red.), *Enhancing Cognitive and Brain Plasticity in Older Adults: 2004 Illinois Physical Activity and Cognitive Functioning Conference*. (https://pal.utdallas.edu/pubs/publication/download/250).

Meadows S. (1995/1997). Rozwój poznawczy. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (tłum. A. Bezwińska-Walerjan, s. 37–59). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Medina J.J. (2001). *Zegar życia* (tłum. W. Jegliński). Warszawa: Prószyński i S-ka.

Meehan A.M., Janik L.M. (1990). Illusory Correlation and the Maintenance of Sex Role Stereotypes in Children. *Sex Roles: A Journal of Research, 22*, 1–2, 83–95.

Meeus W.H.J., Branje S.J.T., Overbeek G. (2004). Parents and partners in crime: A six year longitudinal study on changes in supportive relationships and delinquency in adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1288–1298.

Meeus W.H.J., Branje S.J.T., Valk I., Wied M. (2007). Relationships with intimate partner, best friend, and parents in adolescence and early adulthood: A study of saliency of intimate partnership. *International Journal of Behavioral Development, 31* (6), 569–580.

Meeus W.H.J., Oosterwegel A., Vollebergh W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25*, 93–106.

Meins E., Fernyhough C., Wainwright R., Das Gupta M., Fradley E., Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedeness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development, 73*, 1715–1726.

Mellor D.J., Diesch T.J., Gunn A.J., Bennet L. (2005). The importance of 'awareness' for understanding fetal pain. *Brain Research Reviews, 49* (3), 455–471.

Meltzoff A.N. (1988). Infant imitation and memory. Nine month olds in immediate and deffered tests. *Child Development, 59*, 217–225.

Meltzoff A.N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology, 31*, 838–850.

Meltzoff A.N., Borton R.W. (1979). Intermodal matching by humans neonates. *Nature, 282*, 403–404.

Meltzoff A.N., Moore M.K. (1977). Imitations of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198*, 74–78.

Meltzoff A.N., Moore M.K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development, 54*, 702–709.

Mendelsohn M., Straker G. (1999). Social perspective taking and use of discounting in children's perception of other's helping behavior. *Journal of Genetic Psychology, 160*, 1, 69–83.

Mennella J.A., Jagnow C.P., Beauchamp G.K. (2001). Prenatal and postnatal flavor learning by human infants. *Pediatrics, 107* (6), 88–93.

Mennella J.A., Johnson A., Beauchamp G.K. (1995). Garlic ingestion by pregnant women alters the odor of amniotic fluid. *Chemical Senses, 20*, 207–209.

Mennella J.A., Pepino M.Y., Reed D.R. (2005). Genetic and environmental determinants of bitter perception and sweet preferences. *Pediatrics, 115* (2), 216–222.

Meredith W., Millsap R.E. (1985). On component analysis. *Psychometrica, 50*, 495–507.

Mervis C.B., Crisafi M.A. (1982). Order of acquisition of subordinate-, basic- and superordinate- level categories. *Child Development, 61*, 722–730.

Mesibov G.B., Handlan S. (1997). Adolescents and adults with autism. W: D.J. Cohen, F.R. Volkmar (red.), *Handbook of Autism and Developmental Disorders* (s. 309–322). New York: John Wiley & Sons.

Messer S.B. (1976). Reflection-impulsivity. A review. *Psychological Bulletin, 83*, 1026–1052.

Michałowicz R., Jóźwiak S. (red.) (2000). *Neurologia dziecięca*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.

Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia* (A. Ubertowska). Gdańsk: GWP.

Miller G.A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Science, 7*, 141–144.

Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1980). *Plany i struktura zachowania* (tłum. A. Grzybowska, A. Szewczyk). Warszawa: PWN.

Miller P.H. (1993). *Theories of developmental psychology*. New York: Freeman.

Miller P.H. (2000). How best to utilize a deficiency. *Child Development, 71*, 4, 1013–1017.

Miller P.H., Seier W. (1994). Strategy utilization deficiencies in children: When, where, and why. *Advances in child development and behavior, 25*, 107–156.

Miluska J. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Miluska J. (2008). *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Minshew N.J., Sweeney J.A., Bauman M.L., Webb S.J. (2005). Neurologic aspects of autism. W: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D.J. Cohen (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (s. 473–514). Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

Mirski A. (2000). Koncepcja rozwoju ja w ujęciu Giseli Labouvie-Vief. W: P. Socha (red.), *Rozwój duchowy człowieka: fazy życia, osobowość, wiara, religijność* (s. 79–84). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mischel W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.

Mischel W. (2004). Toward integrative science of the person. *Annual Review of Psychology, 55*, (kopia bez stron).

Mislevy R.J., Steinberg L.S., Almond R.G. (2003). On the structure of educational assessments. *Measurement, 1*, 3–61.

Mitchell P. (1996). *Acquiring a conception of mind: A review of psychological research and theory*. East Susex: Psychology Press.

Mitchell P. (1997). *Introduction to the theory of mind*. New York: Arnold.

Miyake K., Chen J.S., Campos J.J. (1985). Infant temperament, mother mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. W: I. Bretherton, E. Waters (red.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs for the Society of Research in Child Development*, 50, 1–2, seria 209, 276–297.

Mnich M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Modrzejewska R., Bomba J. (2004). Porównanie rozpowszechnienia depresji wśród młodzieży krakowskich szkół średnich w latach 1984 i 2001. *Psychiatria Polska, 38* (1), 13–27.

Molenaar P.C.M., Huizenga H.M., Nesselroade J.R. (2002). The relationship between the structure of inter-individual and intra-individual variability: A theoretical and empirical indication of developmental systems theory. W: U.M. Staudinger, U. Lindberger (red.), *Understanding human development* (s. 339–360). Dordrecht: Kluwer Press.

Molesztak A. (2008). Jakość życia ludzi starych w aspekcie ich zdrowia. W: J.T. Kowaleski, I.P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 50–65). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Moore C., Pure K., Furrow D. (1990) Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of representational theory of mind. *Child Development, 61*, 722–730.

Morbitzer J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a kulturowe wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Moritz M. (2002). Trening umysłu jako forma utrzymania aktywności intelektualnej ludzi starych. W: K. Obuchowski (red.), *Starość i osobowość* (s. 113–153). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Morizot J., Le Blank M. (2003). Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: 25 year longitudinal study company representative and adjudicated men. *Journal of Personality, 1* (5), 239–263.

Morra S., Vigliocco G., Penello B. (2001). M capacity as a life span: A study of its decrease in aging people. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 78–87.

Morris D. (1971). *Intimate Behavior*. New York: Random House.

Morris R.D., Steubing K.K., Fletcher J.M., Shaywitz S.E., Lyon G.R., Shankweiler D.P., Katz L., Francis D.J., Shaywitz B.A. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology, 90*, 347–373.

Morrow V. (2006). Understanding Gender Differences in Context: Implications for Young Children's Everyday Lives. *Children & Society, 20*, 2, 92–104.

Mroczek D.K., Kolarz C.M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiens. *Journal of Personality and SocialPsychology, 75*, 1333–1349.

Munakata Y. (2006). Information processing approaches to development. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 2, s. 427–463). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Muris P., Merckelbach H., Gadet B., Moulaert V. (2000). Fears, Worries and Scary Dreams in 4- to 12-Year-Old Children: Their Content, Developmental Patterns and Origins. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 1, 43–52.

Muris P., Merckelbach H., Meesters C., van den Brand K. (2002). Cognitive Development and Worry in Normal Children. *Cognitive Therapy and Research, 26*, 6, 775–787.

Nagy E., Molnar P. (2004). Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation. *Infant Behavior and Development, 27*, 54–63.

Namysłowska I. (1997). *Terapia rodzin*. Warszawa: Springer PWN.

Nathanson C.A., Lorenz G. (1982). Women and health. The social dimensions of biomedical data. W: J.Z. Giele (red.), *Women in the middle years* (s. 37–87). New York: Wiley-Interscience.

Nelson C.A. (1987). The recognition of facial expression in the first two years of life. Mechanism of development. *Child Development, 58*, 889–909.

Nelson K. (red.) (1989). *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nelson K. (1996). *Language in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.

Nelson K. (2005). Emerging levels of consciousness in early human development. W: H.S. Terrace, J. Metcalfe (red.), *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness* (s. 116–141). New York, US: Oxford University Press.

Nelson T.D. (2003). *Psychologia uprzedzeń* (tłum. A. Nowak). Gdańsk: GWP.

Nelson T.D. (red.) (2004). *Ageism. Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: MIT Press.

Nesselroade J.R. (1990). Adult personality development: Issues in addressing constancy and change. W: A.I. Rabin, R.A. Zucker, R.A. Emmons, S. Frank (red.), *Studying persons and lives* (s. 41–85). New York, NY: Springer Publishing Co.

Nesselroade J.R. (1991). Interindividual differences in intraindividual change. W: L.M. Collins, J.L. Horn (red.), *Best methods for the analysis of change: Recent advances, unanswered questions, future directions* (s. 92–105). Washington, DC: American Psychological Association.

Neugarten B.L., Havighurst R.J., Tobin S.S. (1968). Personality and patterns of aging. W: B. Neugarten (red.), *Middle Age and Aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Neugarten B.L. (1964). *Personality in middle and late life*. New York: Atherton Press.

Neugarten B.L. (1979). Time, age, and life cycle. *American Journal of Psychiatry, 136*, 7, 887–894.

Newcomb A, Bukowski W., Pattee L., (1993). Children's peer relations: A meta-Analytic Review of Popular, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin, 113*, 1, 99–128.

Newman B.M., Newman P.R. (1999). *Development through life. A psychological approach*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Newman R., Bernstein Ratner N., Jusczyk A.M., Jusczyk P.W., Dow K.A. (2006). Infant's Early Ability to Segment the Conversational Speech Signal Predicts Later Language Development: A Retrospective Analysis. *Developmental Psychology, 42* (4), 643–655.

Nęcka E. (2003a). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.

Nęcka E. (2003b). Wewnątrzosobnicza zmienność inteligencji. *Kolokwia Psychologiczne, 11*, 97–108.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN i Wydawnictwo SWPS Academica.

NICHD Early Child Care Research Network (2004). Trajectories of Physical Aggression From Toddlerhood to Middle Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*, 4.

Nielsen M., Dissanayake C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a meta-representational link. *British Journal of Developmental Psychology,18*, 609–624.

Nielsen M., Dissanayake C., Kashima Y. (2003). A longitudinal investigation of self-other discrimination and the emergence of mirror self-recognition. *Infant Behavior and Development, 26*, 213–226.

Niemczyński A. (1980). *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Niemczyński A. (1988). Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 222–232). Warszawa: PWN.

Niemczyński A. (1994). O autonomii rozwoju. (Zarys problematyki). *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 2* (*1*), 3–11.

Niemczyński A. (2000). Szansa na powrót ideałów do rozwoju poznawczego. *Psychologia Rozwojowa, 5*, 1–2, 11–25.

Niemczyński A. (2003). Głos w dyskusji po wykładzie J. Trempały pt. „Przejawy deregulacji cyklu życia w planach młodzieży", podczas III Seminarium Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP: Wokół problematyki dorastania. Poznań, 12–13 grudnia 2003.

Niemczyński A. (2007). Inner regulatory device for adult development. *Polish Psychological Bulletin, 38* (3), 1333–1339.

Niemczyński A. (w druku). *Wewnętrzna regulacja rozwoju w dorosłości*.

Niemczyński A., Olejnik M. (1993). Związek mądrości z wiekiem – co i jak się w niej zmienia? *Kwartalnik Psychologii Rozwojowej, 1* (*3*), 30–48.

Niewiedział D. (2006). Poczucie jakości życia ludzi starych mieszkających w domach pomocy społecznej. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych* (s. 199–220). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nijhuis J.G. (1992). The Third Trimester. W: J.G. Nijhuis (red.), *Fetal Behaviour. Developmental and Perinatal Aspects* (s. 26–40). Oxford: Oxford University Press.

Nilsen A., Brannen J. (2002). Theorising the individual-structure dynamic. W: J. Brannen, S. Lewis, A. Nilsem, J. Smithson (red.), *Young Europeans, work and family: Futures in transmision*. London: ESA/Routledge.

Ninio A., Snow C.E. (2004). Od komunikacji przedjęzykowej do mowy. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka* (tłum. A. Tarłowski, J. Sucheeki, E. Haman, J. Rączaszek-Leonardi, M. Hernik, M. Staroń, s. 124–134). Gdańsk: GWP.

Nosal Cz. (2000). Czas jako wymiar regulacji zachowania. Problemy psychologii temporalnej. W: J. Brzeziński, S. Kowalik (red.), *O różnych sposobach uprawiania psychologii* (s. 106–130). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Nowak A., Vallacher R.R. (1998). *Dynamical social psychology*. New York: Guilford Press.

Nowicka A. (2006). Starość jako faza życia człowieka. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych* (s. 17–25). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nucci L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nurmi J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of the future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1–59.

Nurmi J.-E. (2002). *Navigating through adolescence: European perspective*. New York: Routledge-Falmer.

Nurmi J.-E., Salmela-Aro K. (2003). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context. The transition from school to work. *Journal of Personality, 71*, 385–420.

Nuttin J. (1968). *Struktura osobowości* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: PWN.

Nuttin J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Press Universitaires.

O'Rand A.M., Krecker M.L. (1990). Concepts of the life cycle: their history, meanings, and uses in the social sciences. *Annual Review of Sociology, 16*, 241–262.

Oates J. (2005). First relationship. W: J. Oates, C. Wood, A. Grayson (red.), *Psychological Development and Early Childhood* (s. 253–290). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Oatley K., Jenkins J.M. (2003). *Zrozumieć emocje* (tłum. B. Bochenek). Warszawa: WN PWN.

Obersztyn E., Szpecht-Potocka A. (2004). *Zespół Pradera-Williego. Diagnostyka kliniczna, cytogenetyczna i molekularna. Perspektywy terapii*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, Zakład Genetyki Medycznej.

Obuchowska I. (1996). *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.

Obuchowska I. (2000). Adolescencja. W: B.Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 163–201). Warszawa: WN PWN.

Obuchowska I. (2003). Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju. W: M. Kościelska, B. Aouil (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności* (s. 18–24). Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.

Obuchowska I. (red.) (2005). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.

Obuchowski K. (1977). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 77–101). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszaw: Książka i Wiedza.

Obuchowski K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Obuchowski K. (2000a). *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Obuchowski K. (2000b). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Obuchowski K. (2007). *The revolution of subjects*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

Obuchowski K. (2009). *Refleksje autobiograficzne psychologa*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

Ochse R., Plug C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1240–1252.

Okła W. (2006). Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych w rodzinach własnych i w domach opieki społecznej. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia* (s. 29–39). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2001). Poczucie własnej skuteczności a używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież. Badania pilotażowe. *Alkoholizm i Narkomania, 2* (31), 193–204.

Olechnowicz H. (red.) (1988). *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Olechnowicz H. (1994). *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP.

Olechnowicz H. (2004). *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*. Warszawa: WSiP.

Olechnowicz H. (2005). Choroba sieroca i autyzm. Terapia interakcji wiążących jako współprzeżywanie i obopólna gratyfikacja dziecka i dorosłego. *Nowiny Psychologiczne, 2*, 29–50.

Olechnowicz H. (2006). *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: WN PWN.

Olejnik M. (1995), Podejście zorientowane na osobę w badaniu rozwoju. *Kwartalnik Psychologii Rozwojowej, 4*, 3–8.

Olejnik M. (2000). Podejście hermeneutyczne w badaniu prywatnych teorii rozwoju. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej* (s. 115–120). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Olejnik M., Niemczyński A. (1993). Triarchiczny model mądrości na tle współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości. *Studia Psychologiczne, 31* (1), 9–24.

Olejnik M., Niemczyński A. (1997), Rozwój poznawczy po adolescencji. Re-analiza wyników badania poprzecznego w świetle „podejścia zorientowanego na osobę". *Forum Psychologiczne 2* (2), 93–103.

Oleszczuk J., Mierzyński R. (2001). Zanim urodzi się dziecko. *Medycyna Wieku Rozwojowego, 5* (4, Supl. 1), 157–161.

Oleszkowicz A. (1999). Miejsce buntu młodzieńczego w kształtowaniu się tożsamości indywidualnej i społecznej. W: T. Rzepa (red.), *W poszukiwaniu tożsamości* (s. 51–63). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Oleszkowicz A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Oleś P. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Oleś P. (2002). Rozwój osobowości. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 3. *Rozwój funkcji psychicznych*, s. 131–177). Warszawa: WN PWN.

Oleś P. (2003). Zmiany i rozwój osobowości w okresie średniej dorosłości. *Kolokwia Psychologiczne, 11*, 75–96.

Oller D.K. (1980). The emergence of the sound of speech in infancy.W: G. Yeni-Komshian, J. Kavanaugh, C. Ferguson (red.), *Child phonology* (s. 93–112). New York: Academic Press.

Oller D.K., Eilers R. (1988). The role of audition in infant babbling. *Child Development, 59*, 441–449.

Olszewski H. (2003). *Starość i witaukt psychologiczny: atrybucja rozwoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Olweus D. (1998). *Mobning: fala przemocy w szkole*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.

Olweus D. (2000). Bullying. W: A.E. Kazdin (red.), *Encyclopedia of psychology* (t. 1, s. 487–489). Washington, DC: American Psychological Association.

Oniszczenko W. (2000). Elementy genetyki zachowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 1, s. 205–226). Gdańsk: GWP.

Orme N. (1995). The culture of children in medieval England. *Past and Present, 148*, 48–88.

Örnkloo H., von Hofsten C. (2006). Fitting objects into holes: On the development of spatial cognition skills. *Developmental Psychology, 43* (2), 404–416.

Orwoll L., Achenbaum W.A. (1993). Gender and the development of wisdom. *Human Development, 36*, 274–296.

Orwoll L., Perlmutter M. (1990). The Study of Wise Persons. Integrating a Personality Perspective. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its nature, origins, and development* (s. 160–170). New York: Cambridge University Press.

Ossowska A. (2001). *Moralistyka okresem wczesnego Cesarstwa Rzymskiego wobec problemów wychowania w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe AB.

Ossowski R. (red.) (1999a). *Kształcenie specjalne i integracyjne*. Materiały z konferencji. Kościelisko, 11–13 marca 1999. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Ossowski R. (1999b). *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.

Otrębski W. (1997). *Szansa na społeczną akceptację. Wybrane uwarunkowania poziomu adekwatności osobowej młodzieży z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Otrębski W. (2008). *Sytuacja psychologiczna osób z niepełnosprawnością na rynku pracy*. Lublin: Instytut Rynku Pracy.

Overton W.F. (2003). Metatheoretical features of behavior genetics and development. *Human Development, 46*, 356–361.

Overton W.F. (2006). Developmental psychology: philosophy, concepts, methodology. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 18–88). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Ozonoff S., Cathcart K. (1998). Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 25–32.

Palczewska I., Niedźwiecka Z. (1999). *Siatki centylowe dla oceny rozwoju somatycznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Palincsar A.S., Brown A.L. (1985). Reciprocal teaching: A means to a meaningful end. W: J. Osborn, P. Wilson, R.C. Anderson (red.), *Reading Education: Foundations for a Literate America* (s. 219–310). Lexington, MA: Lexington Books.

Palmore E. (1999). *Ageism. Negative and positive*. New York: Springer Publishing Company.

Palmore E. (2005). Three decades of research on ageism. Generations. *Journal of the American Society on Ageing, 29*, 87–90.

Palmore E., Busse E.W., Maddox G.L., Nowlin J.B., Siegler I.C. (1985). *Normal Aging III*. Durham, NC: Duke University Press.

Paluchowski W.J. (2000). Metodologiczne problemy analizy treści a wykorzystywanie komputerów w badaniach jakościowych. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej* (s. 53–64). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Papalia D., Olds S. (1995). *Human development* (wyd. 6). New York, NY: Mcgraw-Hill Book Company.

Park D.C., Gutchess A.H. Meade M.L., Stine-Morrow E.A.L. (2007). Improving Cognitive Function in Older Adults: Nontraditional Approaches. *Journals of Gerontology. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 62B*, 45–52.

Parker J.G., Gottman J.M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. W: T.J. Berndt, G.W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (s. 95–131). New York: Wiley.

Parkinson B. (1999). Emocje. W: B. Parkinson, A.M. Coleman (red.), *Emocje i motywacja* (tłum. I. Sowa, s. 15–40). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Parrila R.K., Kirby J.R., McQuarrie L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading, 8*, 3–26.

Parten M.B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243–267.

Pascalis O., de Haan M., Nelson C. (2002). Is face processing species specific during the first year of life. *Science, 296*, 1321–1323.

Pascual-Leone J. (1987). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A Dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology, 22*, 531–570.

Pasley K., Gecas V. (1984). Stresses and satisfactions of the parental role. *The Personnel and Guidance Journal, 3*, 400–404.

Pasupathi M., Staudinger U.M. (2001). Empirical evidence for relations between morality and wisdom. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 5, 401–415.

Paszkowska-Rogacz A. (2002). *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Paszkowska-Rogacz A., Tarnowska M. (2004). *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Patrick H., Mantzicopoulos P., Samarapungavan A., French B.F. (2008). Patterns of Young Children's Motivation for Science and Teacher–Child Relationships. *Journal of Experimental Education, 76* (2), 121–144.

Pawlak R. (2004). *Polska kultura hip-hopowa*. Poznań: Kagra.

Pedersen N.L., Reynolds C.A. (2002). Stability and change in adult personality: genetic and environment components. *European Journal of Personality, 16*, 77–78.

Pedersen W., Blekesaune M. (2003). Sexual satisfaction in young adulthood cohabitation, committed dating or unattached life? *Acta Sociologica, 46*, 3, 179–193.

Pellegrini A.D. (2002). Rough-and-tumble play. W: P.K. Smith, C. Hart (red.), *Handbook of social development* (s. 438–453). Oxford: Blackwell.

Pellegrini A.D., Long J.D., Roseth C.J., Bohn C.M., Van Ryzin M. (2007). A Short-Term Longitudinal Study of Preschoolers' (Homo sapiens) Sex Segregation: The Role of Physical Activity, Sex, and Time. *Journal of Comparative Psychology, 121* (3), 282–289.

Pellegrini A.D., Smith P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*, 577–598.

Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S., Bohn C.M., Van Ryzin M., Vance N., Cheatham C.L., Tarullo A. (2007).

Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology, 121* (1), 54–64.

Pepper S.C. (1942). *World hypothesis. A study in evidence.* Berkeley: University of California Press.

Perez L.A., Peynircioglu Z.F., Blaxton T.A. (1998). Developmental diffirences in implicite and explicite memory performance. *Journal of Experimental Child Psychology, 70,* 167–185.

Perkins D. (1986). *Reasoning as it is and as it could be: An empirical perspective.* Referat prezentowany na: Meeting of American Educational Research Association, San Francisco.

Perlmutter M., Hall E. (1992). *Adult development and aging.* New York: John Wiley and Sons.

Perner J., Lang B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences, 3,* 337–344.

Perner J., Lang B. (2002). What causes 3-year olds' difficulty on the dimensional change card sorting task? *Infant and Child Development. Special Issue on Executive Functions and Development, 11,* 93–106.

Perris E.E., Meyers N.A., Clifton R.K. (1990). Long term memory for a single infancy experience. *Child Development, 61,* 1796–1807.

Perry W.G. Jr. (1968). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Sears: a Scheme.* New York: Rinehart, Winston.

Perry W.G. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years.* New York: Holt, Rinehart, Winston.

Pervin L.A., John O.P. (2002). *Osobowość. Teoria i badania.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagielońskiego.

Pervin L.A. (2002). *Psychologia osobowości* (tłum. M. Orski). Gdańsk: GWP.

Petersen A.C., Leffert N. (1997). What is special about adolescence? W: M. Rutter (red.), *Psychological disturbances in young people* (s. 3–36). New York: Cambridge University Press.

Peterson C., Maier S. F., Seligman M.E.P. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control.* New York: Oxford University Press.

Peterson C.C., Siegal M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology, 20,* 205–224

Petry-Mroczkowska J. (2005). Znak Jonasza i wytrawne wino. *Więź, 10,* 20–33.

Pettito L.A., Marentette P.F. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science, 251,* 1483–1496.

Pexman P.M., Glenwright M., Krol A., James T. (2005). An Acquired Taste: Children's Perceptions of Humor and Teasing in Verbal Irony. *Discourse Processes, 40,* 3, 259–288.

Pęczak M. (1991). Alternatywne komunikowanie. W: J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak. (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa* (s. 200–216). Wrocław: Wiedza o kulturze.

Pędich W. (1996). Ludzie starzy jako świadczeniobiorcy pomocy społecznej. W: W. Pędich (red.), *Ludzie starzy* (s. 7–48). Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych.

Philippe T. (1998). *Nowa dojrzałość u najstarszych* (tłum. A. Kuryś). Poznań: W drodze.

Phillips L.H., Mac Leod M.S., Kliegel M. (2005). Adult aging and cognitive planning. W: R. Morris, G. Ward (red.), *The cognitive psychology of planning* (s. 111–134). Howe: Psychology Press.

Phillips W., Baron-Cohen S., Rutter M. (1992). The role of eye contact in goal detection: Evidence from normal infants and children with autism or mental handicap. *Development and Psychopathology, 4,* 375–383.

Piaget J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant.* Presses Universitaires de France.

Piaget J. (1928/2006). *Jak sobie dziecko wyobraża świat* (tłum. M. Gawlik). Warszawa: WN PWN.

Piaget J. (1962). *Play, dreams and imitation.* New York: W.W. Norton.

Piaget J. (1966a). *Narodziny inteligencji dziecka* (tłum. M. Przetacznikowa). Warszawa: PWN.

Piaget J. (1966b). *Studia z psychologii dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: PWN.

Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: PWN.

Piaget J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15,* 1–12.

Piaget J. (1977a). *Dokąd zmierza edukacja* (tłum. M. Domańska). Warszawa: PWN.

Piaget J. (1977b). *Psychologia i epistemologia* (tłum. Z. Zakrzewska). Warszawa: PWN.

Piaget J. (1981a). Creativity. W: J. Gallagher, K. Reid (red.), *The learning theory of Piaget and Inhelder* (s. 221–229). Monterey, Calif: Brooks-Cole.

Piaget J. (1981b). *Równoważenie struktur poznawczych* (tłum. Z. Zakrzewska). Warszawa: PWN.

Piaget J. (2005) *Mowa i myślenie dziecka* (tłum. J. Kołudzka). Warszawa: WN PWN.

Piaget J. (2006a). *Jak sobie dziecko wyobraża świat* (tłum. M. Gawlik). Warszawa: WN PWN.

Piaget J. (2006b). *Studia z psychologii dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: WN PWN.

Piaget J., Inhelder B. (1948). *La representation de l'escape chez l'enfant.* Paris: PUF.

Piaget J., Inhelder B. (1959). La genèse des structures élémentaires. Classification et sériations. Neuchâtel–Paris: Delachaux-Niestlé.

Piaget J., Inhelder B. (1967a) Obrazy umysłowe. W: P. Oléron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco (red.), *Inteligencja* (tłum. M. Przetacznikowa, s. 85–140). Warszawa: PWN.

Piaget J., Inhelder B. (1967b). Operacje umysłowe i ich rozwój. W: P. Oléron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco (red.), *Inteligencja* (tłum. M. Przetacznikowa. s. 143–201). Warszawa: PWN.

Piaget J., Inhelder B. (1996). *Psychologia dziecka* (tłum. Z. Zakrzewska). Wrocław: Wydawnictwo Siedmiorόg.

Pickering M., Saunders P. (1998). Do fetuses feel pain? *Nucleus, 1,* 2–3.

Piek J.P. (2002). The role of variability in early motor development. *Infant Behavior and Development. 25* (4), 452–465.

Pietrasiński Z. (1960). *Sztuka uczenia się.* Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Pietrasiński Z. (1961). *Sztuka uczenia się* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Pietrasiński Z. (1988). Rozwój z perspektywy jego podmiotu. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 80–118). Warszawa: PWN.

Pietrasiński Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Pietrasiński Z. (2001). *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Pietraś M. (red.) (2002). *Oblicza procesów globalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pietrulewicz B. (2007). Psychometria i funkcja pomiaru w psychologii. *Polskie Forum Psychologiczne, 12*, 127–134.

Pilecka W. (2002). *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pillow B.H. (2008). Development of Children's Understanding of Cognitive Activities. *Journal of Genetic Psychology, 16*, 4, 297–321.

Pillow B.H., Weed S.T. (1995). Children's understanding of biased interpretation: Generality and limitations. *British Journal of Developmental Psychology, 13*, 347–366.

Pinker S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Gdańsk: GWP.

Pintrich P.R. (2000). Educational psychology at the Millenium: a look back and a look forward. *Educational Psychologist, 35*, 221–226.

Pipp S. (1993). Infants' knowledge of self, other and relationship. W: U. Neisser (red.), *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (s. 41–62). New York: Cambridge University Press.

Pisula E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Pisula E. (2007a). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20* (3), 274–278.

Pisula E. (2007b). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Pleck J. (1997). The work-family role system. *Social Problems, 24*, 417–427.

Plomin R. (1994). *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Plomin R. (1997). DNA: implications. *The Psychologist, 11*, 61–62.

Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E., McGuffin P. (2001). *Genetyka zachowania* (tłum. E. Czerniawska, K. Duniec). Warszawa: WN PWN.

Plomin R., Owen M.J., McGuffin P. (1994). The genetic basis of complex human behavior. *Science, 264*, 1733–1739.

Plopa M. (2005a). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Plopa M. (2005b). *Więzi w małżeństwie i rodzinne: metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Polakow V. (1989). Deconstructing development. *Journal of Education, 171* (2), 75–87.

Polanyi L. (1985). Conversational storytelling. W: A.A. van Dijk (red.), *Handbook of discourse analysis* (t. 3. *Discourse and dialogue*, s. 183–201). New York: Academic Press.

Polkowska A. (2000). Umiejętność decentracji interpersonalnej. *Psychologia Wychowawcza, 43*, 108–118.

Polskie Towarzystwo Psychologiczne (1994). *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Warszawa: PTP.

Pomerantz E.M., Saxon J.L. (2001). Conceptions of ability as stable and self-evaluative processes: A longitudinal examination. *Child Development, 72*, 1, 152–173.

Pons F., Harris P. (2001). Piaget's conception of the development of consciousness: An examination of two hypotheses. *Human Development, 44* (4), 220–227.

Pons F., Harris P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion, 9*, 8 , 1158–1174.

Pons F., Harris P., de Rosnay M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1* (2), 127–152.

Pons F., Lawson J. Harris P.L., de Rosnay M. (2003) Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scadinavian Journal of Psychology, 44*, 347–353.

Ponto M. (2006). Using quantitative and qualitative methods within one study. *Polskie Forum Psychologiczne, 11*, 153–163.

Poprawa R. (2006). W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania internetu. W: M. Sokołowski (red.). *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku* (s. 113–124). Elbląg: Wydawnictwo PWSZ.

Poprawa R. (2007). Charakterystyka problematycznego używania internetu wśród polskich internautów. W: M. Sokołowski (red.), *Oblicza internetu. Architektura sieci* (t. 4, s. 35–49). Elbląg: Wydawnictwo PWSZ.

Poprawa R. (2008). *Przekonania i wiedza na temat alkoholu a ryzyko problemów alkoholowych wśród dorastającej młodzieży*. W: A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz (red.), *Zdrowa Szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia* (s. 91–106). Lublin: Wydawnictwo Neurocentrum.

Porębska M. (1988). Czynne uczestnictwo w sytuacjach kształtowanych przez warunki życia a rozwój psychiczny człowieka. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 119–145). Warszawa: PWN.

Porębska M. (1990). Pozycja zajmowana w rodzinie a rozwój indywidualny człowieka. W: M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań: grant CPBP 09.02.

Porębska M. (1995). Rozwój człowieka jako kształtowanie się organizacji funkcjonowania jednostki w ciągu życia. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 3*, 1. 3–15.

Porębska M. (1997). Aspekt społeczny rozwoju człowieka. W: J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka* (s. 9–16). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Pospiszyl K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Postman N. (2004). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „MUZA".

Powell D.H. (1983). *Understanding human adjustment. Normal adaptation through the life cycle*. Boston–Toronto: Little, Brown and Company.

Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.

Prager K.J. (1995). *The Psychology of Intimacy*. New York–London: The Guilford Press.

Prechtl H. (2001). Prenatal and Early Postnatal Development of Human Motor Behavior. W: A.F. Kalverboer, A. Gramsbergen (red.), *Handbook of Brain and Behaviour in Human Development* (s. 415–428). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Preyer W. (1882). *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig: Th. Grieben's Verlag.

Preyer W. (1882). *Dusza dziecka*. Niemcy.

Principe G.F., Kanaya T., Ceci S.J., Singh M. (2006). Believing is Seeing. How rumors can engender false memories in preschoolers. *Psychological Science, 17* (3), 243–248.

Provine R.R. (1993). Prenatal Behavior Development: Ontogenetic Adaptations and Non-linear Processes. W: G.J.P. Savelsbergh (red.), *The Development of Coordination in Infancy. Advances in Psychology* (t. 97, s. 203–236). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Przetacznik M. (1968). Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka. W: S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka* (s. 383–429). Warszawa: PWN.

Przetacznik-Gierowska M. (1993). Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży a psychologia rozwoju człowieka. Przełom czy kontynuacja. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 1* (1), 3–20.

Przetacznik-Gierowska M. (1994). *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa: Energia.

Przetacznik-Gierowska M. (1996). Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 57–84). Warszawa: WN PWN.

Przetacznik-Gierowska M., Kaczanowska A., Makiełło-Jarża G., Przetacznik J. (1986). Rozwój fizyczny, motoryczny i umysłowy dzieci i młodzieży. Badania pięcioletnie ze szczególnym uwzględnieniem akceleracji rozwoju. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne, 2*.

Przetacznik-Gierowska M., Łuczyński J. (1994). Nabywanie przez dzieci wiedzy o gospodarce w dyskursie z dorosłymi z najbliższego otoczenia. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 2*, 3–4, 3–15

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1. *Zagadnienia ogólne*). Warszawa: WN PWN.

Przetacznikowa M. (1959). *Odzwierciedlenie cech przedmiotów i zjawisk w mowie dzieci w wieku przedszkolnym. Rozprawy i studia*. Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Przetacznikowa M. (1963). Rozwój struktury i funkcji zdań u dzieci w wieku przedszkolnym. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, 4*.

Przetacznikowa M. (1967). *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.

Przetacznikowa M. (1968). Odrębności w rozwoju psychicznym dzieci do lat trzech wychowywanych w żłobkach i w rodzinach. W: L. Wołoszynowi (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (S. II, t. 2). Warszawa: PWN.

Przetacznikowa M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Przewęda R. (2001). Rozwój motoryczny. W: A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania* (s. 122–140). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Przybył I. (2006). Obraz matki i ojca a identyfikacja adolescentów z rodzicami. W: A. Michalska (red.), *Obraz życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej. Roczniki Socjologii Rodziny* (s. 47–63). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pufal-Struzik I. (red.) (2007). *Agresja dzieci i młodzieży. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Pulkkinen L., Caspi A. (2002). Personality and paths to successful development: an overview. W: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to successful development. Personality in the life cycle* (s.1–16). Cambridge: Cambridge University Press.

Putkiewicz E. (2002). Programy i podręczniki gimnazjalne – proces powstawania i ich ocena przez nauczycieli. W: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* (s. 85–143). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Putko A. (2003). Teoria umysłu i rozpoznawanie emocji: wpływ temperamentu i starszego rodzeństwa. *Psychologia Rozwojowa, 8* (5), 41–54.

Putnam R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Quiggle N.L., Garber J., Panak W.F., Dodge K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305–1320.

Rachalska W. (1987). *Problemy orientacji zawodowej*. Warszawa: WSiP.

Radochoński M. (1984). *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Radziwiłłowicz W., Chojnacka-Szawłowska G., Liczmańska M., Chodorowski Z., Salamon M., Waldman W., Anand J.S. (2005). Poczucie sensu życia i jego psychospołeczne uwarunkowania wśród młodzieży dokonującej próby samobójczej. W: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania* (s. 379–395). Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.

Raikes H.A., Thompson R.A. (2006). Family emotional climate, attachment, security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Development Psychology, 24* (1), 89–104.

Rajang J. (2008). *Dojrzewanie do asertywności*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Rappoport L. (1972). *Personality Development. The Chronology of Experience.* Glenview, Il: Scott, Foresman and Company.

Rattansi A., Phoenix A. (1997). Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. W: J. Bynner, L. Chisholm, A. Furlong (red.), *Youth, citizenship and social change in a European context* (s. 121–150). Aldershot, UK: Ashgate.

Rattaz C., Goubet N., Bullinger A. (2005). The calming effect of the familiar odor on the full term newborns. *Journal of Development Pediatrics, 26,* 86–92.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006, 12 grudnia). *Official Journal of the European Union* , 10–18.

Reese E. (2002). Autobiographical memory development: the state of art. *Social Development, 11,* 124–142.

Reese H.W., Overton W.F. (1970). Models of development and developmental psychology. W: L.R. Goulet, P.B. Baltes (red.), *Life-span developmental psychology: Research and theory.* New York: Academic Press.

Reibstein J., Richards M. (1992). *Sexual Arrangements: Marriage and Affairs.* London: Heinemann.

Reichard S., Livson F., Petersen P.G. (1962). *Aging and Personality.* New York: John Wiley and Sons.

Reilly D.S., van Donkelaar P., Saavedra S., Woollacott M.H. (2008). Interaction Between the Development of Postural Control and the Executive Function of Attention. *Journal of Motor Behavior, 40* (2), 90–102.

Reiss I. (1980). *Family System in America.* New York: Wiley.

Relier J.-P. (1994). *Pokochajcie je, nim się narodzi. O więzi matka–dziecko przed urodzeniem* (tłum. A.M. Sudolska). Warszawa: Ancher.

Rembowski J. (1984). *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka.* Warszawa–Poznań: PWN.

Renzetti C.M., Curran D.J. (2005). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo* (tłum. A. Gromkowska-Melosik). Warszawa: WN PWN.

Rest J.R. (1979). *Development in judging moral issues.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Rest J.R. (1983). Morality. W: J. Flavell, E. Markman (red.), *Cognitive development. Carmichael's manual of child psychology* (3, s. 556–617). New York: Wiley.

Reynolds C.A. i in. (2006). Longitudinal Memory Performance During Normal Aging: Twin Association Models of APOE and Other Alzheimer Candidate Genes. *Behavior Genetics, 36* (2), 185–194.

Reynolds C.A., Finkel D., Gatz M., Pedersen N.L. (2002). Sources of influence on rate of cognitive change over time in Swedish twins: An application of latent growth model. *Experimental Aging Research, 28,* 407–433.

Reynolds C.A., Finkel D., McArdle J.J., Gatz M., Berg S., Pedersen N.L. (2005). Quantitative genetic analysis of Latent Growth Curve Model of cognitive abilities in adulthood. *Developmental Psychology, 41,* 3–16.

Ribner N.G. (2005). *Terapia nastolatków* (tłum. O. Waśkiewicz). Gdańsk: GWP.

Rice F.P. (1998). *Human Development.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Richards H.C., Bear G.G., Steward A.L., Norman A.D. (1992). Moral reasoning and classroom conduct: Evidence of the curvilinear relationship. *Merrill-Palmer Quarterly, 38,* 176–190.

Riegel K.F. (1973). Dialectic operations: the final period of cognitive development. *Human Development, 16,* 346–370.

Riegel K.F. (1975). Toward dialectical theory of development. *Human Development, 18,* 50–64.

Riegel K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist, 31,* 689–700.

Roberts B.W. (2006). Personality development and organizational behavior. W: B.M. Staw (red.), *Research on Organizational Behavior.* Oxford, UK: Elsevier.

Roberts B.W., Caspi A., Moffitt T.E. (2001). The kids are all right: growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 670–683.

Roberts B.W., DelVecchio W.F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 126,* 2–25.

Roberts D.F., Foehr U.G, Rideout V. (2005). *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds.* The Henry Kaiser Family Foundation. Raport na stronie: http://www.kff.org/entmedia (stan z lutego 2009).

Roberts P., Newton P.M. (1987). Levinsonian studies of women's adult development. *Psychology and Aging, 2,* 154–163.

Roberts R.J., Aman C.J. (1993). Developmental differences in giving directions: Spatial frames of reference and mental rotation. *Child Development, 64,* 4, 1258–1270.

Roberts W., Strayer J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67,* 2, 449–470.

Robins R.W., Trzesniewski K.H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14* (3), 158–162.

Robins R.W., Trzesniewski K.H., Tracy J.L., Gosling S.D., Potter J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging, 17* (3), 423–434.

Robinson B., Thurnher M. (1979). Taking care of aged parents: A family cycle transition. *Gerontologist, 19* (6), 586–593.

Roenker D.L., Cissell G.M., Ball K.K., Wadley V.G., Edwards J.D. (2003). Speed-of-processing and driving simulator training result in improved driving performance. *Human Factors, 45,* 218–233.

Rogers C.R. (1984). Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych rozwinięta w oparciu o podejście skoncentrowane na kliencie (tłum. M. Król). *Nowiny Psychologiczne, 2–3,* 1–91.

Rogers C.R. (2002). *O stawaniu się sobą* (tłum. M. Karpiński). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Rogoff B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. W: J.V. Wertsch, P. del Rio, A. Alva-

rez (red.), *Sociocultural studies of mind* (s. 139–164). Cambridge: Cambridge University Press.

Rola J. (1996). *Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka w depresji dziecięcej*. Warszawa: WSPS.

Rosch E. (1973). On internal structure of perceptual and semantic categories. W: T.E. Moore (red.), *Cognitive development and acquisition of language* (s. 111–144). New York: Academic Press.

Rosch E. (1976). Classification d'objects du monde réel: origines et representations de la cognition. *Bulletin de Psychologie*, nr specjalny, 242–250.

Rosch E. (1978). Principles of categorization. W: E. Rosch, B.B. Loyd (red.), *Cognition and categorization* (s. 27–48). Hillsdale: Elrbaum.

Rose S.A., Feldman J.F., Jankowski J.J. (2001). Visual short term memory in the first year of life: Capacity and recency effect. *Developmental Psychology, 39*, 539–549.

Rosenblum G.D., Lewis M. (2004). Emotional development in adolescence. W: G.R. Adams, M.D. Berzonsky (red.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (s. 270–285). Malden, Oxford: Blackwell Publishing.

Rosenstein D., Oster H. (1988). Differential facial responses to four basic tastes in newborns. *Child Development, 59*, 1555–1568.

Ross H.S., Lollis S.P. (1989). A social relation analysis of toddler peer relationship. *Child Development, 60*, 1082–1091.

Rostowska T. (2007). Komunikacja w rodzinie jako uwarunkowanie jakości życia. W: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania* (t. 2, s. 278–299). Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.

Rostowski J. (1997). Specyfika kształtowania się tożsamości w okresie młodości. W: J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka* (s. 159–166). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Rostowski J. (2005). Rodzinne uwarunkowania kształtowania się tożsamości osobowej człowieka. *Psychologia Rozwojowa, 10* (2), 13–22.

Rothbart M., Hwang J. (2005). Temperament. W: B. Hopkins (red.), *Cambridge encyclopedia of child development* (s. 387–390). Cambridge: Cambridge University Press.

Rothbart M.K., Bates J.E. (1998). Temperament. W: N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development* (wyd. 6, t. 3, s. 99–166). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Rousseau J.-J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu* (tłum. H. Husarski). Wrocław: Ossolineum.

Rousselle L., Noël M.P. (2008). The development of automatic numerosity processing in preschoolers: Evidence for numerosity-perceptual interference. *Developmental Psychology, 44* (2), 544–560.

Rovee-Collier C.K. (1993). The capacity for long term memory in infancy. *Current Direction in Psychological Science, 2*, 130–135.

Rovee-Collier C.K., Schechter A., Shyi G.C.W., Shields P. (1992). Perceptual identification of contextual attributes and infant memory retrieval. *Developmental Psychology, 28*, 307–318.

Rovee-Collier C.K., Sullivan M., Enright M., Lucas D., Fagen J.W. (1980). Reactivation of infants memory. *Science, 208*, 1159–1161.

Rowe C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education, 16*, 12–14.

Rubin L.B. (1979). *Women of a certain age*. New York: Harper Colophon.

Rudinger G., Rietz C. (2001). Structural Equation Modeling in Longitudianal Research on Aging. W: J.W. Birren, K.W. Schaie (red.), *Handbook of Psychology of Aging* (s. 29–52). San Diego: Academic Press.

Rudkowska G. (2006). Wiedza o przyczynach i przejawach emocji dzieci kończących edukację przedszkolną. *Psychologia Rozwojowa, 11* (2), 77–91.

Rudowski R. (2008). Internet a populacja osób starszych. W: *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i program działania* (s. 137–153). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN.

Rudy D., Grusec J.E. (2006). Social cognitive approaches to parenting representations. W: O. Mayseless (red.), *Parenting representations: theory, research, and clinical implications* (s. 79–106). Cambridge: Cambridge University Press.

Rueda R.M., Fan J., McCandliss B.D., Halparin J.D., Gruber D.B., Lercari L.P., Posner M.I. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia, 42*, 1029–1040.

Ruffman T., Perner J., Parkin L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development, 8*, 395–411.

Rugh R., Shettles L.B. (1988). *Od poczęcia do narodzin* (tłum. P. Czerski, E. Manikowska-Czerska). Warszawa: PZWL.

Rumelhart D. (2007). Schematy – cegiełki poznania. W: Z. Chlewiński (red.), *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku* (s. 431–455). Gdańsk: GWP.

Russel M., Davey G.C. (1993). The relationship between life event measures and anxiety, and its cognitive correlates. *Personality and Individual Differences, 14*, 317–322.

Rutkowska K. (2002). Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania* (s. 111–130). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. W: J.E. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein, S. Weintraub (red.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (s. 181–214). New York: Cambridge University Press.

Rutter M. (1996). Transitions and turning points in developmental psycho-pathology: As applied to the age span between childhood and midadulthood. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 603–626.

Rutter M. (2005). Genetic influences and autism. W: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D.J. Cohen (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (s. 425–452). Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

Rutter M., Pickles A. (1991). Person-environment interactions: Concepts, mechanisms, and implications for data analy-

sis. W: T.E. Wachs, R. Plomin (red.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction* (s. 105–141) . Washington, DC: American Psychological Association.

Ryan P.J (2008). How new is the „new" social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History, 38* (4), 553–576.

Rybash J., Hoyer W.J., Roodin P.A. (1986). *Adult cognition and aging.* New York: Pergamon Press.

Ryczek G. (2003). *Dojrzewanie do starości. Sztuka pomyślnego starzenia się* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Rydz S., Strzelczyk-Muszyńska D. (2001). Dynamika zmian w zakresie statusów tożsamości i cech osobowościowych młodzieży w aspekcie środowiska rodzinnego. *Psychologia Rozwojowa, 6* (3–4), 321–332.

Ryff C.D. (1989). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle and old-aged adults. *Psychology and Aging, 4*, 195–210.

Ryff C.D. (1991). Possible Selves in Adulthood and Old Age: A Tale of Shifting of Horizons. *Psychology and Aging, 6*, 286–295.

Ryff C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 99–104.

Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727.

Ryff C.D., Kwan B.H., Singer M.L (2001). Personality and Aging: Flourishing Agendas and Future Challenges. W: J.E. Birren, K. Schaie (red.), *Handbook of the Psychology of Aging* (s. 477–499). San Diego: Academic Press.

Rzechowska E. (2003). Rozwój człowieka w ujęciu procesualnym. Refleksje teoretyczne i metodologiczne. *Psychologia Rozwojowa, 8*, 63–80.

Rzechowska E. (2004). *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Rzepa T. (1999). O „zmorach" analiz biograficznych. *Polskie Forum Psychologiczne, 4*, 128–137.

Saarni C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development, 55*, 1504–1513.

Saarni C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. W: R.A. Thompson (red.), *Nebraska Symposium on motivation. Socioemotional development. Current theory and research in motivation* (t. 36, s. 115–182). Lincoln NE: University Nebraska Press.

Sabbagh M.A., Moses L.J., Shiverick S. (2006). Executive Functioning and Preschoolers' Understanding of False Beliefs, False Photographs, and False Signs. *Child Development, 77* (4), 1034–1049.

Sadowski B. (2001). *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt.* Warszawa: WN PWN.

Saffran J.R., Aslin R.N., Newport E.L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science, 274*, 1926–1928.

Safran S.P. (2008). Why youngsters with autistic spectrum disorders remain underrepresented in special education. *Remedial and Special Education, 29*, 90–95.

Sajdera J. (2003) Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Salkind N.J., Nelson C.F. (1980) A note of the developmental nature of reflection – impulsivity. *Developmental Psychology, 16*, 237–238.

Salthouse T.A. (1984). Effects of age and skill in typing. *Journal of Experimental Psychology: General, 113* (3), 345–371.

Salthouse T.A. (1993). Effects of Aging on Verbal Abilities: Examinations of the Psychometric Literature. W: L.L. Light, D.M. Burke (red.), *Language, Memory and Aging* (s. 17–35). New York: Cambridge University Press.

Salthouse T.A. (1994). Age-related Changes in Basic Cognitive Processes. W: M. Storandt, G.R. VandenBos (red.), *The Adult Years: Continuity and Change* (s. 5–40). Wshington: American Psychological Association.

Sansosti F.J., Powell-Smith K.A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 162–178.

Scaife M., Bruner J.S. (1975, 24 stycznia). The capacity for joint visual attention. *Nature*, 253, 265–266.

Scarmeas N., Levy G., Tang M.-X., Manly J., Stern Y. (2001). Influence of leisure activity on the incidence of Alzheimer's disease. *Neurology, 57*, 2236–2242.

Scarr S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Developmental and individual differences. *Child Development, 63*, 1–19.

Scarr S., McCarmey K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environmental effects. *Child Psychology, 54*, 424–435.

Scarr-Salapatek S. (1971a). Race, Social Class and IQ. *Science, 174*, 1285–1295.

Scarr-Salapatek S. (1971b). Unknowns in the IQ Equation. *Science, 174*, 1223–1228;

Schaffer H.R. (1971). *Początki uspołecznienia dziecka* (tłum. Z. Skwirczyńska-Masny). Warszawa: PWN.

Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka* (tłum. A. Wojciechowski). Warszawa: WN PWN.

Schaffer H.R. (2006a). *Key concepts in developmental psychology.* London: Sage Publications.

Schaffer H.R. (2006b). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość* (tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schaie K.W. (1965). A general model for the study of developmental change. *Psychological Bulletin, 64*, 92–107.

Schaie K.W. (1979). The primary mental abilities in adulthood: An exploration in the development of psychometric intelligence in adulthood. W: P.B. Baltes, O.G. Brim (red.), *Life-span development and behavior* (t. 2, s. 67–115). New York: Academic Press.

Schaie K.W. (1983). The Seattle Longitudinal Study: A twenty-one year exploration of psychometric intelligence in adulthood. W: K.W. Schaie (red.), *Longitudinal studies of adult psychological development* (s. 64–135). New York: Guilford.

Schaie K.W. (1986). Beyond calendar definitions of age, time, and cohort: The general developmental model revisited. *Developmental Review 6* (3), 252–277.

Schaie K.W. (1994a). *Developmental designs revisited. Lifespan developmental psychology: Methodological contributions* (s. 45–64). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schaie K.W. (1994b). The Course of Adult Intellectual Development. *American Psychologist, 49* (4), 304–313.

Schaie K.W. (2000). The impact of longitudinal studies on understanding development from young adulthood to old age. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 257–266.

Schaie K.W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York, NY: Oxford University Press.

Schaie K.W., Baltes P. (1975). On sequential strategies in developmental research: Description or explanation. *Human Development, 18* (5), 384–390.

Schaie K.W., Hertzog C. (1982). Longitudinal methods. W: B. Wolman (red.), *Handbook of developmental psychology* (s. 91–116). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Schaie K.W., Hertzog C. (1983). Fourteen-year cohort-sequential studies of adult intelligence. *Developmental Psychology, 19*, 531–543.

Schaie K.W., Willis S.L. (2002). *Adult development and aging*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Schneider W. (2000). Research on memory development: Historical trends and current themes. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 407–420.

Schneider W., Knopf M., Stefanek J. (2002). The development of verbal memory in childhood and adolescence: Findings from the Munich longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 751–761.

Schodts V. (2001). My School and I. W: A. Niemczyński (red.), *Human Development and Education. Studia Jagiellonica Humani Cultus Progressus, 5*, 1 (15), 73–80.

Schooler C., Mulatu M.S., Oates G. (1999). The continuing effects of substantively complex work on the intellectual functioning of older workers. *Psychology and Aging, 14*, 483–506.

Schopler E. (1997). Implementation of TEACCH philosophy. W: D.J. Cohen, F.R. Volkmar (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (s. 767–795). New York: John Wiley.

Schulz J.A. (1995). *The knowledge of childhood in the German Middle Ages, 1100–1350*. Philadelphia: University of Pensylvania.

Schunk D.H. (2008). Metacognition, self-regulation and self-regulated learning: research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*, 463–467.

Schuster C.S. (1986a). Initiating a family unit. W: C.S. Schuster, S.S. Ashburn (red.), *The process of human development* (s. 609–629). Boston–Toronto: Little, Brown & Company.

Schuster C.S. (1986b). The holistic approach. W: C.S. Schuster, S.S. Ashburn (red.), *The process of human development* (s. 23–41). Boston–Toronto: Little, Brown & Company.

Schwartz S.J., Côté J.E., Arnett J.J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society, 37*, 2. 201–229.

Schwartz S.J., Mullis R.L., Waterman A.S., Dunham R.M. (2000). Ego identity status, identity style and personal expressiveness: An empirical investigation of three convergent constructs. *Journal of Adolescent Research, 15* (4), 504–521.

Seidler A., Bernhardt T., Nienhaus A., Frölich L. (2003). Association between the psychosocial network and dementia: A case-control study. *Journal of Psychiatric Research, 37*, 89–98.

Seifert L.S. (2002). Toward a psychology of religion, spirituality, meaning-search and aging: Past research and practical application. *Journal of Adult Development, 9*, 61–70.

Seiffge-Krenke I. (2004). Adaptive and maladaptive coping styles: Does intervention change anything? *European Journal of Developmental Psychology, 1* (4), 367–382.

Sekulić S.R., Lukač D.D., Naumović N.M. (2005). The fetus cannot exercise like an astronaut: gravity loading is necessary for the physiological development during second half of pregnancy. *Medical Hypotheses, 64* (2), 221–228.

Seligman M.E.P. (2003). Zaburzenia późnego okresu dorosłości. W: M.E.P. Seligman, E. Walker, D.L. Rosenhan (red.), *Psychopatologia* (tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, s. 502–534). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Seligman M.E.P, Walker E.F., Rosenham D.L. (2003). *Psychopatologia* (tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Selman R.L. (1980) *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.

Selman R.L.(1981). The child as a friendship philosopher. W: S.R. Asher, J.M. Gottman (red.), *The Development of Childrens's Frendship* (s. 242–273). Cambridge: Cambridge Press.

Seltzer M.M., Krauss M.W., Shattuck P.T., Orsmond G., Swe A., Lord C. (2003). The symptoms of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 565–581.

Seltzer M.M., Shattuck P.T., Abbeduto L., Greenberg J.S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 10*, 234–247.

Semin G.R., Görts C.A., Nandram S., Semin-Goossens A. (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. *Cognition and Emotion, 16*, 1, 11–28.

Sen M.G., Yonas A., Knill D. (2001). Development of infants' sensitivity to surface contour information for spatial layout. *Perception, 30*, 167–176.

Senejko A. (1997). Specyfika obron psychospołecznych młodzieży jako reakcji na zagrażające wydarzenia życiowe. W: Z. Łoś, A. Oleszkowicz (red.), *Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii* (s. 289–311). Wrocław–Lubin: Linea.

Senejko A. (2003). Kwestionariusz PSPDQ (Obron Psychospołecznych i Psychicznych u adolescentów) – charakterystyka metody. *Psychologia Rozwojowa, 8* (2–3), 121–137.

Senejko A. (2007). Style kształtowania tożsamości u młodzieży a ustosunkowanie wobec zagrożeń. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność*.

Nowe tendencje i zagrożenia (s. 101–128). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Senejko A. (2010. *Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju. Na przykładzie adolescencji.* Warszawa: WN PWN.

Senejko A., Lachowicz-Tabaczek K. (2003). Podmiotowe i społeczne czynniki ryzyka uzależnienia młodzieży od alkoholu. *Psychologia Rozwojowa, 8* (2–3), 81–96.

Serafin T. (2007). Ogólne zasady organizacji kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami – rozwiązania prawne. W: M. Kurek (red.), *Wspieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoria i praktyka* (s. 93–114). Szczecin: PSOUU.

Serbin L.A., Powlishta K.K., Gulko J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*, 2.

Settersten R.A. (1997). The Salience of Age in the Life Course. *Human Development, 40*, 257–281.

Sęk H. (1991). Life stress in varius domains and perceived effectiveness of social suport. *Polish Psychological Bulletin, 22* (3), 151–161.

Shahar G., Henrich C.C, Blatt S.J., Ryan R., Little T.D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental Psychology, 39* (3), 470–483.

Shahar S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. London: Routledge.

Shallice T., Burgess P. (1991). Higher cognitive impairments and frontal lobe lesion in man'. W: H.S. Levin, H.M. Eisenberg, A.L. Benton (red.), *Frontal Lobe Function and Dysfunction* (s. 125–138). Oxford: Oxford University Press.

Shanahan M.J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology, 26*, 667–692.

Shanahan M.J., Sulloway F.J., Hofer S.M. (2000). Change and constancy in developmental contexts. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 421–427.

Shantz C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58*, 283–305.

Shapka J.D., Keating D.P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science, 37* (2), 83–96.

Shatz M., Wellman H.H., Silber S. (1983) The acquisition of mental verbs. A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition, 14*, 302–321.

Shek D.T.L. (1996). Mid-life crisis in Chinese men and women. *Journal of Psychology, 130*, 109–119.

Shenk D. (1997). *Data smog*. San Francisco: Harper Edge.

Shimamura A.P., Berry J.M., Mangels J.A., Rustings C.L., Jurica P.J. (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science, 6*, 271–277.

Shonkoff J.P., Phillips D.A. (red.) (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Shu X., Marini M.M. (2008). Coming of age in changing times: occupational aspirations of American Youth 1966–1980. *Research in Social Stratification and Mobility, 26* (1), 29–55.

Shugar G.W. (1982). *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Shulz L.E., Gopnik A. (2004). Causal learning across domain. *Developmental Psychology, 40*, 162–176.

Siciński A. (red.) (1976). *Style życia. Koncepcje, propozycje*. Warszawa: PWN.

Siegler R.S. (1978). The origins of scientific reasoning. W: R.S. Siegler (red.), *Children's thinking: what develops?* (s. 109–150). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Siegler R.S. (1983). Information-processing approaches to development. W: W. Kessen (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1). New York: Wiley.

Siegler R.S. (1994), The other Alfred Binet. W: R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser, C. Zahn-Waxler (red.), A century of developmental psychology (s. 175–202). Washington: American Psychological Association.

Siegler R.S. (1996). *Emerging minds. The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.

Siegler R.S. (1998). *Children's thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Siegler R.S. (2006a). How does change occur: a microgenetic study of number conservation. W: J.G. Bremner, C. Lewis (red.), *Developmental psychology I. Perceptual and cognitive development* (t. 3, s. 81–125). London–Thousand Oaks–New Delhi: SAGE Publications.

Siegler R.S. (2006b). Microgenetic analyses of learning. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 2, s. 464–511). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Siegler R.S., Alibali M.W. (2004). *Children's thinking* (wyd. 4). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Siegler R.S., Crowley K. (1991). The mocrogenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist, 46*, 606–620.

Siegler R.S., Sventina M. (2002). A microgenetic / Cross-Sectional Study of Matrix Completion: Comparing Short-Term and Long-Term Change. *Child Development, 73* (3), 793–809.

Sierosławski J. (2007). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież w 2007 r. Europejski program badań ankietowych w szkołach na temat używania alkoholu i narkotyków ESPAD*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Sierosławski J., Prajsner B. (2003). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z badań ankietowych zrealizowanych w Poznaniu w 2003 r.* (ESPAD). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Sigel I.E., Myung-In Kim (1996). The image of children in developmental psychology. W: C.P. Hwang, M.E. Lamb, I.E. Sigel (red.), *Images of childhood* (s. 47–62). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sikora R., Pisula E. (2002). Przyczyny stresu i strategii radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat. *Polskie Forum Psychologiczne, 2* (7), 2, 110–122.

Sinason V. (1992). *Mental Handicap and Human Condition. New Approaches from the Tavistock*. London: Free Association Books.

Sinason V. (red.) (2000). *Attachment, Trauma and Multiplicity. Working with Dissociative Identity Disorder*. Hove: Brunner-Routledge.

Sinclair D.A., Guarente L. (2006). Genetyczny klucz do długowieczności. *Świat Nauki*, *4*, 30–37.

Singer D.G., Singer J.L. (1990). *The house of make believe. Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harward University Press.

Singh L., Morgan J.L., Best C. (2002). Infants' listening preferences: Baby talk or happy talk. *Infancy*, *3*, 365–394.

Sinnott J.D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. W: M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon (red.), *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development* (s. 298–326). New York: Praeger.

Sinnott J.D. (1994). Development and Yearning. Cognitive Aspects of Spiritual Development. *Journal of Adult Development*, *2*, 91–99.

Sinnott J.D. (1998). *The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and its Applications* (The Plenum Series in Adult Development and Aging). New York: Plenum.

Sinnott J.D., Cavanaugh J.C. (red.) (1991). *Bridging Paradigms. Positive development in adulthood and cognitive aging*. New York: Praeger.

Sitarski P. (2002). *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*. Kraków: RABID.

Siwiński W. (2008). Aktywność turystyczno-rekreacyjna młodzieży licealnej w czasie wolnym. W: W. Siwiński, R.D. Tauber, E. Mucha-Szajek (red.), *Współczesne tendencje w rekreacji i turystyce* (s. 73–78). Poznań: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii.

Skinner B.F. (1977). Herrstein and the evolution of behaviorism. *American Psychologist*, *32*, 1006–1012.

Skinner B.F. (1948a). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, *38*, 168–172.

Skinner B.F. (1948b). *Walden two*. New York: Macmillan.

Skinner B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

Skinner B.F. (1977). *Zachowanie się organizmów*. Warszawa: PWN.

Skinner B.F. (1978a). *Poza wolnością i godnością* (tłum. W. Szeleberger). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Skinner B.F. (1978b). *Reflection on behaviorism and society*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Skinner B.F. (1983). *A metter of consequence*. New York: Knopf.

Skinner B.F. (1995). *Zachowanie sie organizmów* (tłum. K. Dudziak). Warszawa: WN PWN.

Skinner B.F., Vaughan M.E. (1993). *Przyjemnej starości! Poradnik praktyczny* (tłum. J. Siuta). Kraków: BUS.

Slany K. (2002). Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie. Kraków: „Nomos".

Slater A. (2007). Visual Perception. W: G. Bremmer, A. Fogel (red.), *Blackwell Handbook of Infant Development* (s. 5–34). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Slater A., Carrick R., Bell C., Roberts E. (1999). Can measures of information processing predict intellectual ability? W: A. Slater, D. Muir (red.), *The Blackwell reader in developmental psychology*. Oxford: Blackwell.

Slater A., Mattock A., Brown E. (1990). Size constancy at birth: Newborn infants' responses to retinal and real size. *Journal of Experimental Child Psychology*, *49*, 314–322.

Slater A. Oates J. (2005). Sensation to perception. W: J. Oates, C. Wood, A. Grayson (red.), *Psychological Development and Early Childhood* (s. 89–130). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Slomkowski Ch., Dunn J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, *32* (3), 442–447.

Smetana J.G., Killen M., Turiel E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, *62*, 629–644.

Smetana J.G., Turiel E. (2003). Moral development during adolescence. W: G.R. Adams, M.D. Berzonsky (red.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (s. 247–268). Malden, Oxford: Blackwell Publishing.

Smidts D.P., Jacobs R., Anderson V. (2004). The object classification task for children (OCTC): A measure of concept generation and mental flexibility in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, *26*, 385–401.

Smiley P.A., Dweck C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, *65*, 1723–1743.

Smith D.D. (red.) (2008). *Pedagogika specjalna: podręcznik akademicki* (t. 1: tłum. T. Hołówka, A.P. Zakrzewski; t. 2: tłum. J.A. Korbel, Z.S. Litwińska, M.E. Litwiński). Warszawa: WN PWN, Wydawnictwo APS.

Smith K. (2008) Play. W: M.M. Haith, A.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 553–561). Oxford, UK: Elsevier, Academic Press.

Smith P.K. (2008). Play. W: B. Hopkins (red.), *Cambridge encyclopedia of child development* (s. 344–347). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith L.B., Thelen E. (1993). *A dynamic system approach to development. Applications*. Cambridge: The MIT Press.

Smoczyńska M. (2006). Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego u dzieci polskich: badania przesiewowe i pierwszy etap badań podłużnych – 1;6 do 4;0 (niepublikowany raport końcowy grantu nr H01 F01923).

Smolińska-Theiss B. (1997a). Dzieciństwo – obszary znane i nieznane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *3–4*, 81–92.

Smolińska-Theiss B. (1997b). Kategorie dzieciństwa od Ellen Key do współczesności. *Edukacja i dialog*.

Smykowski B. (2005). Wiek przedszkolny: Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207–258). Gdańsk: GWP.

Sobel D.M., Yoachim C.M., Gopnik A., Meltzoff A.N., Blumenthal E.J. (2007). The blicket within: Preschoolers' inferences about insides and causes. *Journal of Cognition and Development*, *8*, 159–182.

Sokoluk W. (2003). *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.

Solberg M.E., Olweus D., Endresen I.M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 2, 441–464.

Sołtysik M. (2002). Aktywność rekreacyjno-turystyczna a czas wolny młodzieży szkolnej. *Człowiek i Ruch, 2*, 75–87.

Spear L.P. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 9*, 111–114.

Spear N.E., Molina J.C. (2005). Fetal or infantile exposure to ethanol promotes ethanol ingestion in adolescence and adulthood: a theoretical review. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 29* (6), 909–929.

Speer L., Cook A.E., McMahon W.M., Clark E. (2007). Face processing in children with autism: Effects of stimulus contents and type. *Autism, 11*, 265–277.

Spinrad T.L., Eisenberg N., Cumberland A., Fabes R.A., Valiente C., Shepard S.A., Reiser M., Losoya S.H., Guthrie I.K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*, 3, 498–510.

Spionek H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.

Sroufe L.A. (1996). *Emotional development*. New York: Cambridge University Press.

St. James-Roberts I. (2007). Helping Parents to manage infant crying and sleeping: A review of the evidence and its implications for services. *Child Abuse Review, 16*, 47–60.

Stacey Ch.L., DeMartino M.F., Sarason S.B. (red.) (1957). *Counseling and Psychotherapy with the Mentally Retarded*. Glencoe, Ill: The Free Press, The Falcon's Wing Press.

Stachowski R. (2000). Historia psychologii: od Wundta do czasów najnowszych. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 25–66). Gdańsk: GWP.

Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań (2008). Prezentacja w ramach konferencji prasowej i debaty w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich w dniu 1 października 2008 (www.rpo.gov.pl/pliki/12228595830.pdf).

Stapleton M. (2001). *Psychology in the practice*. Education. London: Hodder and Stoughton.

Stattin H., Magnusson D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale-New York: Erlbaum.

Staudinger U.M., (1989). *The study of life review: An approach to the investigation of intellectual development across the life span*. Berlin: Sigma.

Staudinger U.M., Bluck S. (2001). A view on midlife development from life-span theory. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of midlife development* (s. 3–39). New York: John Wiley & Sons Inc.

Stein N.L. (1988). The development of children's storytelling skill. W: M.B. Franklin, S. Barten (red.), *Child Language. A book of readings*. New York: Cambridge University Press.

Stein N.L., Liwag M.D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. W: P.W. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg (red.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (s. 199–235). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Steinberg D.R., Pianta R.C. (2006). Maternal representations of relationships: assessing multiple parenting dimensions. W: O. Mayseless (red.), *Parenting representations: theory, research, and clinical implications* (s. 41–78). Cambridge: Cambridge University Press.

Steiner J.E., Galser D., Hawilo M., Berridge K.C. (2001). Comparative expression of hedonic impact: Affective reactions to taste by human infants and other primates. *Neuroscience and Biobehavioral Review, 25*, 53–74.

Steinman B.A., LeJeune B.J., Kimbrough B.T. (2006). Developmental Stages of Reading Process in Children Who Are Blind and Slighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 1*, 36–46.

Stemplewska-Żakowicz K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.

Stephen J., Fraser E., Marcia J.E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in life span development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence, 15*, 283–300.

Stern W. (1927). Inteligencja dzieci i młodzieży. Warszawa: Książnica-Atlas.

Stern D.N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Sternberg R.J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition, 15*, 1–48.

Sternberg R.J. (red.) (1984). *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman.

Sternberg R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg R.J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*, 119–135.

Sternberg R.J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology, 2*, 347–365.

Sternberg R.J. (2001a). *Psychologia poznawcza* (tłum. E. Czerniawska, A. Matczak). Warszawa: WSiP.

Sternberg R. (2001b). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11* (1), 1–19.

Sternberg R.J., Grigorenko E.L., Bundy D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly, Journal of Developmental Psychology, 47*, 1–41.

Sternberg R.J., Okagaki L. (1989), Continuity and discontinuity in intellectual development are not a matter of „either –or". *Human Development, 32*, 158–166.

Steuden S. (2006). Rozważania o godności z perspektywy człowieka w okresie starzenia się. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia* (s. 17–27). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Stępień E. (2001). Czynniki ryzyka kontaktów z narkotykami w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości (badania katamnestyczne). *Alkoholizm i Narkomania, 3* (14), 407–419.

Stępień-Nycz M. (2009). Rola dyskursu emocjonalnego w rozwoju reprezentacji emocji. *Psychologia Rozwojowa, 14*, 2, 29–39.

Stichter J., Randolph J., Gage N., Schmidt C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality, 15*, 219–232.

Stokes M., Kaur A. (2005). High-functioning autism and sexuality. A parental perspective. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 9*, 266–289.

Stomma D. (1978). *Postępowanie leczniczo-rehabilitacyjne u małych dzieci rozwijających się z opóźnieniem*. Warszawa: Instytut Psychoneurologiczny.

Stone L.J., Smith H.T., Murphy L.B. (red.) (1973). *The Competent Infant. Research and Commentary*. New York: Basic Books.

Storandt M. (1991). Memory-Skills Training for Older Adults. W: T.B. Sonderegger (red.), *Psychology and Aging* (s. 39–62). Lincoln: University of Nebraska Press.

Straś-Romanowska M. (1999). Rozwój osobowy – próba konceptualizacji problemu w terminach psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, *4* (2), 115–127.

Straś-Romanowska M. (2000). O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej* (s. 15–32). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Straś-Romanowska M. (2002). Starzenie się jako kontekst rozwoju duchowego człowieka. W: W. Wnuk (red.), *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – zagrożenia* (s. 27–34). Wrocław: UTW.

Straś-Romanowska M. (2007). Problemy badawcze w psychologii rozwoju w świetle podejścia zorientowanego na osobę. *Psychologia Rozwojowa*, *12* (30), 9–18.

Straś-Romanowska M., Frąckowiak T. (2008). Potoczne przekonania na temat starzenia w świetle badań psychologicznych. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 28–37). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Strauss S., Levin I. (1981). Commentary on R.S. Siegler's paper. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *46*, 75–80.

Strelau J. (red.) (2000a). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.

Strelau J. (2000b). Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 653–681). Gdańsk: GWP.

Streri A., Gentaz E. (2003). Cross-modal recognition of shape from hand to eyes in human newborns. *Somatosensory and Motor Research*, *20*, 13–18.

Stromberg P.G. (1999). The „I" of enthrallment. *Ethos*, *27* (4), 490–504.

Strykowska M. (1992). *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Strzelbicka M. (2008) *Samoocena w ciągu życia. Analiza porównawcza samooceny w różnych grupach wiekowych* (niepublikowana praca magisterska). Wrocław: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.

Strzelec M. (2008). Potrzeby ludzi starszych i ich zaspokajanie w Polsce w opinii studentów. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 227–236). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Stuart-Hamilton I. (2006). *Psychologia starzenia się* (tłum. A. Błachnio). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Styczek I. (1982) *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa: WSiP.

Sullivan M.W., Lewis M. (2003). Contextual determinants of anger and other negative expressions in young infants. *Developmental Psychology*, *39* (4), 693–705.

Sumaroka M., Bornestein M.H. (2008). Play. W: M.M. Haith, A.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 553–561). Oxford, UK: Elsevier, Academic Press.

Super D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*, 282–298.

Super D. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. W: M.L. Savickas, W.W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories: Implication for Science and Practice* (s. 63–74). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Susułowska M. (1989). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN.

Synak B. (2003). *Polska starość*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Szafrańska I. (2008). Fenomen intymności. *Psychologia Rozwojowa*, *13*, 4, 71–79.

Szatur-Jaworska B. (red) (2008). *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (www.rpo.gov.pl/pliki/12228594450.pdf).

Szczupaczyński J. (2004). *Edukacja a zarządzanie*. Pułtusk: WSH im. A. Gieysztora.

Szemińska A. (1977). Przedmowa. W: J. Piaget, *Psychologia i epistemologia* (tłum. Z. Zakrzewska, s. 5–13). Warszawa: PWN.

Szemińska A. (1981). Przypisy do wydania polskiego. W: J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych* (tłum. Z. Zakrzewska, s. 195–215). Warszawa: PWN.

Szepkouski G.M., Gauvain M., Carberry M. (1994). The development of planning skills in children with and without mental retardation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *15*, 2, 187–206.

Szmigielska B. (1999). Pamiętnikarstwo wśród młodzieży polskiej. *Psychologia Wychowawcza*, *2*, 154–159.

Szukalski P. (2008). Ageizm na rynku dóbr i usług konsumpcyjnych. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 168–177). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Szuman S. (1927/1968). Badania nad rozwojem spostrzegania i reprodukowania prostych kształtów przez dziecko. W: L. Wołoszynowi (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (S. II, t. 1, s. 415–487). Warszawa: PWN. (Wyd. 1927: Poznań: Nakładem Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk)

Szuman S. (1927/1990). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa: WSiP. (Wyd. 1927: Warszawa: Wydawnictwo Księżnica „Atlas").

Szuman S. (1932). Geneza przedmiotu. *Kwartalnik Psychologiczny*, *III*, 3–4, 363–394.

Szuman S. (1939). *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Warszawa–Wilno–Lublin: Biblioteka Dzieł Pedagogicznych.

Szuman S. (1947a). *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Szuman S. (1947b). *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*. Kraków: Wiedza–Zawód–Kultura.

Szuman S. (1955). *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

Szuman S. (1959). O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny, 4*, 145–158.

Szuman S. (1961). *O uwadze. Aktywizowanie i kształtowanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach w szkole*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Szuman S. (1968a) Badania nad rozwojem apercepcji i produkcji prostych kształtów u dzieci. W: L. Wołoszynowi (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (S. II, t 1, 415–487). Warszawa: PWN.

Szuman S. (red.) (1968b). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.

Szuman S. (1995). *Natura, osobowość i charakter człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Szymańska J. (1997). Depresje młodzieńcze. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2*, 25–27.

Śliwicka A. (2002). *Plany życiowe młodzieży* (niepublikowana praca magisterska). Bydgoszcz: Instytut Psychologii Akademii Bydgoskiej.

Świda-Ziemba H. (2000). *Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: KAWDRUK.

Świeży M. (2008). Metapoznanie w samoregulacji procesów uczenia. W: A. Niedźwieńska (red.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu* (s. 141–164). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Święcicka M. (red.) (2001). *Pomoc psychologiczna dziecku z zaburzeniami rozwoju i jego rodzinie*. Materiały z sympozjum naukowego. Warszawa, 30 września 2000. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Święcicka M. (2005). *Uwaga. Samokontrola. Emocje. Psychologiczna analiza zachowań dzieci z zaburzeniami uwagi*. Warszawa: Emu.

Taine H. (1876). Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine. *Revue Philosophique, I*.

Tałyzina N.F. (1980). *Kierowanie procesem przyswajania wiedzy*. Warszawa: WSiP.

Tamir L.M. (1987). Modern myths about men at midlife: An assessment. W: S. Hunter, M. Sundel (red.), *Midlife myths: Issue, findings, and practical implications* (s. 157–179). Newbury Park: Sage Publications.

Tapia J.A. (1986). Fractionalization of the family unit. W: C.S. Schuster, S.S. Ashburn (red.), *The process of human development: A holistic life-span approach* (s. 697–718). Boston–Toronto: Little, Brown & Company.

Tardif T., Liang W., Zhang Z., Fletcher P., Kaciroti N. (2008), Baby's First 10 Words. *Developmental Psychology, 44* (4), 929–938.

Tarkowska E. (2005). Stary człowiek w Polsce. *Więź, 10*, 8–21.

Tatala M. (2000). *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Taumoepeau M., Ruffman T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understading. *Child Development, 77*, 2, 465–481.

Tavris C., Wade C. (1999). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje* (tłum. J. Gilewicz). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Taylor M., Carlson S.M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development, 68*, 436–455.

Thatcher R.W. (1991). Maturation of the human frontal lobes. Physiological evidence for staging. *Developmental Neuropsychology, 7* (3), 397–419.

Thatcher R.W. (1994). Cyclic cortical reorganization. W: G. Dawson, K.W. Fischer (red.), *Human behavior and the developing brain*. New York: Guilford.

Thelen E. (1995). Motor Development. A new synthesis. *American Psychologist, 50* (2), 79–95.

Thelen E., Adolph K.E. (1992). Arnold L. Gesell: The paradox of nature and nurture. *Developmental Psychology, 28* (3), 368–380.

Thelen E., Smith L.B. (2006). Dynamic system theories. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 258–312). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Thoma S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review, 6*, 165–180.

Thomas A., Chess S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.

Thorne B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Thurstone L.L.,Thurstone T.G. (1949). *Examiner manual for the SRA Primary Mental Abilities Test*. Chicago: Sciences Research Associates.

Tiedeman D. (1787). *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähingkeiten bei Kindern*. Altenburg.

Tillich P. (1994). *Męstwo bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Tillmann K.-J. (2005). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie* (tłum. G. Bluszcz, B. Miracki). Warszawa: WN PWN.

Tilszer M. (2008). Patrz, gdzie patrzysz. *Focus, 9* (158), 60.

Timiras P.S. (1972). *Developmental physiology and aging*. New York: Macmillan.

Tinbergen N. (1976). *Badania nad instynktem* (tłum. G. Bujalska-Grüm, L. Grüm). Warszawa: PWN.

Todd C.M., Perlmutter M. (1980). Reality recalled by preschool children. W: M. Perlmutter (red.), *Children's memory. New directions for child development* (t. 10, 69–85). San Francisco: Jossey-Bass.

Tolman D.L., Impett E.A., Tracy A.J., Michael A. (2006). Looking good, sounding good: Feminity ideology and adolescent girls' mental health. *Psychology of Women Quarterly, 30*, 85–95.

Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (tłum. J. Rączaszek). Warszawa: PIW.

Tomasello M. (2004). Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów (tłum. J. Rączaszek-Leonardi). W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka* (s. 211–225). Gdańsk: GWP.

Tomasello M., Carpenter M. (2005). The emergence of social cognition in three young chimpanzees. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70* (1), Seria 279.

Tomaszewski T. (1975). Człowiek i otoczenie. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 13–36). Warszawa: PWN.

Tönnies F. (1988). Wspólnota i stowarzyszenie – rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury (tłum. M. Łukasiewicz). Warszawa: PWN.

Tornstam L. (1999). Late-Life Transcendence: A New Developmental Perspective on Aging. W: L.E. Thomas, S.A. Eisendandler (red.), *Religion, Belief and Spirituality in Late Life* (s. 178–201). New York: Springer.

Touwen B.C.L. (1998). The brain and development of function. *Developmental Review, 18*, 504–526.

Trafiałek E. (2003). Człowiek stary. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 58–585, 945–948). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Trafiałek E. (2006). Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.

Trempała E. (1973). *Wychowanie w środowisku szkoły*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe WSN.

Trempała J. (1989a). Niedyrektywna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji i klaryfikowania wartości. *Edukacja, 26*, 19–30.

Trempała J. (1989b). *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*. Warszawa–Poznań: PWN.

Trempała J. (1989c). Zmiany w funkcjonowaniu poznawczym ludzi starzejących się. *Przegląd Psychologiczny, 32*, 2, 293–308.

Trempała J. (1993). *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa* (wyd. II). Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Trempała J. (1994). Rozwój umysłowy młodzieży akademickiej. *Edukacja, 48*, 58–70.

Trempała J. (1997). Koncepcje rozwoju psychicznego. Wiele czy jedna psychologia rozwoju? *Forum Psychologiczne*, II, *2*, 3–21.

Trempała J. (2000a). Koncepcje rozwoju człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 256–282). Gdańsk: GWP.

Trempała J. (2000b). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Trempała J. (2002a). Models of psychological time in the research on temporal perspectives. W: J. Trempała, L.-E. Malmberg (red.), *Adolescents' future-orientation. Theory and research* (s. 111–122). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Publishers.

Trempała J. (2002b). Rozwój poznawczy. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 3, s. 13–44). Warszawa: WN PWN.

Trempała J. (2003). *Przejawy deregulacji cyklu życia w planach młodzieży*. Wykład przedstawiony podczas III Seminarium Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP: Wokół problematyki dorastania. Poznań, 12–13 grudnia 2003.

Trempała J. (2004a). Deregulation of life course and adolescents' life goals. *The New Educational Review, 3* (2), 11–30.

Trempała J. (2004b). Kilka uwag o temporalnym uwikłaniu przedmiotu badań psychologii rozwojowej. *Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo, 1*, 73–86.

Trempała J. (2004c). Rozwój psychiczny jako zmiana w czasie. *Kolokwia Psychologiczne, 11*, 55–74.

Trempała J. (2006). Deregulacja cyklu życia w planach życiowych młodzieży. *Polskie Forum Psychologiczne, 11* (1), 108–120.

Trempała J. (2007). Methodological dilemmas in the use of the time as a variable in developmental psychology. *Polish Psychological Bulletin, 38*, 117–125.

Trempała J., Czyżowska D. (2002). Rozwój moralny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. (t. 3, s. 106–130). Warszawa: WN PWN.

Trempała J., Malmberg L.-E. (1996). Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej. *Forum Psychologiczne, 1*, 59–70.

Trempała J., Malmberg L.-E. (1998). The anticipated transition to adulthood: Effects of culture and individual experience on Polish and Finnish adolescents' future orientation. *The Journal of Psychology, 132* (3), 255–266.

Trempała J., Malmberg L.-E. (red.) (2002). *Adolescents' future-orientation: Theory and research*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Publishers.

Trempała J., Pepitone A., Raven B. (red.) (2006). *Lewinian Psychology*. Bydgoszcz: Kazimierz Wielki University Press.

Trempała J., Zając-Lamparska L. (2007). Postawy wobec osób starszych: różnice miedzypokoleniowe. *Przegląd Psychologiczny, 50* (4), 447–462.

Trevarthen C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. W: M. Bullowa (red.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (s. 321–347). Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen C. (2004). Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions (http://www.perception-in-action.ed.ac.uk/PDF_s/Colwyn2004.pdf).

Trevarthen C., Kokkinaki T., Fiamenghi G.A. Jr. (1999). What infants imitation communicate: with mothers, with fathers and with peers. W: J. Nadel, G. Butterworth (red.), *Imitation in infancy* (s. 127–185). Cambridge: Cambridge University Press.

Trzesniewski K.H., Donnellan M.B., Robins R.W. (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 205–220.

Turlejski K. (1997) Rozwój osobniczy mózgu ssaków. W: T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie* (s. 106–126). Warszawa: WN PWN.

Turner J.H. (1998). *Socjologia: Koncepcje i ich zastosowanie* (tłum. E. Różalska). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Turner J.S., Helms D.B. (1999). *Rozwój człowieka* (tłum. S. Lis). Warszawa: WSiP.

Turowski J. (2001). *Socjologia: Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Twardowski A. (red.) (2005). Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu.

Twardowski A. (red.) (2006). Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin. Poznań: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oddział w Poznaniu.

Tyler L.K., Marlsen-Wilson W.D. (1981). Children's processing of spoken language. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20*, 400–416.

Tyszka T. (1986). *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*. Warszawa: PWN.

Tyszkowa M. (1972). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.

Tyszkowa M. (1977). Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. Warszawa: WSiP.

Tyszkowa M. (1980). Percepcja sytuacji a zmiany rozwojowe w strukturze „ja". W: Z. Ratajczak (red.), *Psychologia w służbie człowieka*. Warszawa: PWN.

Tyszkowa M. (1986). Psychic development of the individual. A process of structuring and restructuring experience. W: P. van Geert (red.), *Theory building in developmental psychology* (s. 332–361). Amsterdam–New York–Tokyo: North-Holland.

Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 44–79). Warszawa: PWN.

Tyszkowa M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.

Tyszkowa M. (1992). Relacje dorastających wnuków z dziadkami i babciami. *Problemy Rodziny, 1*, 9–17.

Tyszkowa M. (1996a). Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1, s. 124–50). Warszawa: WN PWN.

Tyszkowa M. (1996b). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1, s. 45–56). Warszawa: WN PWN.

Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996). Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 189–221). Warszawa: WN PWN.

Ulfik-Jaworska I. (2005). *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u dzieci grających w „agresywne" gry komputerowe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ułaszewska-Żuk M. (2003). *Wpływ gimnastyki mózgu na sprawność intelektualną osób starszych* (niepublikowana praca doktorska). Wrocław: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.

Underwood M.K., Schockner A.E., Hurley J. (2001). Children's responses to same- and other-gender peers: An experimental investigation with 8-, 10-, and 12-year-olds. *Developmental Psychology, 37*, 3, 362–372.

Vaiday J.G., Gray E.K., Haig J., Watson D. (2002). On the temporal stability of personality: evidence for differential stability and role of life experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1469–1484.

Vaillant G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.

Valkenburg P. (2004). *Children's Responses to the Skreen. A Media-Psychology Approach*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Valkenburg P.M., Cantor J. (2001). The development of child into a consumer. *Applied Developmental Psychology*, 22, 61–72.

Vallacher R.R., Nowak A. (1994). *Dynamical systems in social psychology*. San Diego: Academic Press.

Valsiner J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 166–209). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Van Evra J. (2004). *Television and child development* (wyd. 3). Mahwah–New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vanier J. (1979). *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia* (tłum. L. Rutowska). Paris: Dialogue.

Varendi H., Christensson K., Porter R.H., Winberg J. (1998). Soothing effect of amniotic fluid smell in newborn infants. *Early Human Development, 51*, 47–55.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

Vaughan Ch. (1997). *Jak zaczyna się życie czyli 9 miesięcy w łonie matki* (tłum. M. Banaszkiewicz). Warszawa: Bis.

Veenman M.V.J., Spaans M.A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15*, 159–176.

Veenman M.V.J., Van Hout-Wolters B.H.A.M., Afflerbach P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3–14.

Veenman M.V.J., Wilhelm P., Beishuizen J.J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14*, 89–109.

Velde M. van de, Jani J., De Buck F., Deprest J. (2006). Fetal pain perception and pain management. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine, 11* (4), 232–236.

Vermunt J.D., Verloop N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction, 9*, 257–280.

Verny T., Kelly J. (1981). *The Secret Life of the Unborn Child*. USA: Summit Books, Canada: Collins.

Veroff J., Reuman D., Feld S. (1984). Motives in American men and women across the adult life span. *Developmental Psychology, 20*, 1142–1158.

Ververs I.A., Van Gelder-Hasker M.R., De Vries J.I., Hopkins B., Van Geijn H.P. (1998). A prenatal development of arm posture. *Early Human Development, 51* (1), 61–70.

Vetulani J. (2007). Starość okiem przyrodnika. *Psychogeriatria Polska, 4*, 109–138.

Vig S., Jedrysek E. (1999). Autistic features in young children with significant cognitive impairment: Autism or mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 235–248.

Visser G.H.A. (2003). Fetal behaviour: a commentary. *Neurobiology of Aging, 24* (Suppl. 1), 47–49.

Volkmar F.R., Chawarska K., Klin A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology, 56*, 315–336.

Volkmar F.R., Lord C., Bailey A., Schultz R.T., Klin A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 135–170.

Voydanoff P. (1983). Unemployment: Family strategies for adaptation. W: C.R.F. Figley, H.I. McCubbin (red.), *Stress and the family* (t. II. *Coping with catastroph*, s. 90–102). New York: Brunner/Mazel.

Vukman K.B. (2005). Developmental differences in metacognition and their connections with cognitive development in adulthood. *Journal of Adult Development, 12* (4), 211–221.

Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wadsworth B.J. (1971/1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka* (tłum. M. Babich). Warszawa: WSiP.

Walesa C. (1980). *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Walewski P. (2006). Kuracje na wieczną młodość. *Polityka, 38*, 88–93.

Walker L.J. (1983). Sources of Cognitive Conflict for Stage Transition in Moral Development. *Child Development, 51*, 103–110.

Walker L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning. W: W.M. Kuries, J.L. Gewirtz (red.), *Handbook of Moral Behavior and Development Research* (t. 2, s. 333–364). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Walker L.J. (1995). Sexism in Kohlberg's moral psychology. W: W.M. Kurties, J.L. Gewirtz (red.), *Moral Development: An Introduction* (s. 83–107), Boston: Allyn and Bacon.

Walker-Andrews A.S. (1986). Intermodal perception of expressive behaviors: Relation of eye and voice? *Developmental Psychology, 22*, 373–377.

Wallon P., Cambier A., Engelhart D. (1993). *Rysunek dziecka* (tłum. R. Gałkowski). Warszawa: WSiP.

Waszyńska K. (2004). Poczucie płci psychologicznej u młodzieży – koncepcyjny aspekt tożsamości. W: M. Piorunek (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (s. 127–140). Poznań: Rys.

Waterman A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and review of research. *Developmental Psychology, 18*, 341–349.

Watson A.C., Nixon C.L., Wilson A., Capage L. (1999). Social-interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35*, 386–391.

Watson J.B. (1913/1981). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20*, 158–177.

Watson J.B. (1925/1990). *Behawioryzm oraz psychologia, jak widzi ją behawiorysta* (tłum. E. Klimas-Kuchtowa). Warszawa: PWN.

Watson J.B. (1928). *Psychological care of the infant and child*. New York: W.W. Norton & Co.

Watson J.B., Rayner R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1–14.

Wechsler D. (1958). *Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Wegner D., Wenzlaff R. (1996). Mental control. W: T. Higgins, A. Kruglanski (red.), *Social psychology: Handbook of basic mechanism and processes* (s. 466–492). New York: Guilford Press.

Weinfield N. (2005). Assessment of Attachment in Middle Childhood: A Return to Theory. *Human Development, 48*, 3, 188–194.

Wellman H.M. (1988). The early development of memory strategies. W: F.E. Weinert, M. Perlmutter (red.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (s. 3–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wellman H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: Bradford Books/MIT Press.

Wellman H.M., Gellman S.A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. W: W. Damon (red.), *Handbook of child psychology* (t. 2. *Cognition, perception and language*, s. 523–573). Hoboken NJ, US: John Wiley and Sons.

Wellman H.M., Hickling A.K (1994). The Mind „I": Children's Conception of the Mind as an Active Agent. *Child Development, 65*, 1564–1580.

Wellman H.M., Lopez-Duran S., LaBounty J., Hamilton B. (2008). Infant Attention to Intentional Action Predicts Preschool Theory of Mind. *Developmental Psychology, 44* (2), 618–623.

Wellman H.M., Wooley J.D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition, 35*, 245–275.

Welsh M.C., Pennington B.F., Groisser D.B. (1991) A normative-developmental study of executive function: a window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology, 7*, 131–149.

Werner H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. W: D.B. Harris (red.), *The concept of development* (s. 125–147). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Werner E., Dawson G., Osterling J., Dinno N. (2000). Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 157–162.

Wetherby A.M., Woods J.J. (2006). Early Social Interaction Project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *TECSE, 26*, 67–82.

Whalen Ch., Schreibman L., Ingersoll B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 655–664.

White L., Edwards J.N. (1990). Emptying the nest and parental well-being: An analysis of national panel data. *American Sociological Review, 55*, 235–242.

White S.H. (1992). G. Stanley Hall: from philosophy to developmental psychology. *Developmental Psychology, 28* (1), 25–34.

Whitesell N.R., Harter S. (1989). Children's Reports of Conflict between Simultaneous Opposite-Valence Emotions. *Child Development, 60*, 3, 673–683.

Whiting B., Edwards C. (1973). A cross-cultural analysis of sexdifferences in the behavior of children age three through 11. *Journal of Social Psychology, 91*, 171–188.

Wieczne dzieci czy dorośli. Problem seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną (2002). Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani".

Willey M., Holliday Willey L. (2006). Znaczenie terapii zajęciowej dla nastolatków z zespołem Aspergera. W: L. Holliday Willey (red.), *Zespół Aspergera w okresie dorasta-*

nia (tłum. M. Umińska, K. Umiński, s. 151–168). Warszawa: Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją „Synapsis".

Williams B., Ponesse J.S., Schachar R.J., Logan G.D., Tannock R. (1999). Development of Inhibitory Control Across the Life Span. *Developmental Psychology, 35*, 1, 205–213.

Willis S.L., Schaie K.W. (1986). Training the elderly on the ability factors of spatial orientation and inductive reasoning. *Psychology and aging, 1* (3), 239–247.

Willis S.L., Tennstedt S.L., Marsiske M. i in. (2006). Long-term effects of cognitive training on everyday functional outcomes in older adults. *Journal of American Medical Association, 296* (23), 2805–2814.

Willits F.K., Crider D.M. (1988). Transition to adulthood and attitudes toward traditional morality. A two-panel study. *Youth Society, 20*, 88–107.

Wilson E.O. (1975). *Sociobiology. The new synthesis*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Wilson E.O. (1998). O naturze ludzkiej (tłum. B. Szacka). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Wilson R.S., Bennett D.A. (2003). Cognitive activity and risk of Alzheimer's disease. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 87–91.

Wilson R.S., Bennett D.A., Beckett L.A., Morris M.C., Gilley D.W., Bienias J.L., Scherr P.A., Evans D.A. (1999). Cognitive activity in older persons from a geographically defined population. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 54B*, 155–160.

Wilson R.S., Mendes de Leon C.F., Barnes L.L., Schneider J.A., Bienias J.L., Evans D.A., Bennet D.A. (2002). Participation in Cognitively Stimulating Activities and Risk of Incident Alzheimer Disease. *Journal of American Medical Association, 287* (6), 742–748.

Winczura B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus".

Wink P., Helson R. (1997). Practical and transcendent wisdom. Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development, 1*, 1–15.

Winsler A., Diaz R.M., Atencio D.J., McCarthy E.M., Adams Chabay L. (2000). Verbal self-regulation over time in preschool children at risk for attention and behavior problems. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 41*, 875–886.

Wiśniewska-Roszkowska K. (1989). *Starość jako zadanie*. Warszawa: PAX.

Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Toruń: WIT-GRAF.

Włodarski Z. (1996) *Psychologia uczenia się*. Warszawa: WN PWN.

Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wohlwill J.F. (1970). The age variable in psychological research. *Psychological Review, 77*, 49–64.

Wojciechowska L. (2007). Człowiek stary w percepcji młodzieży. W: E. Rydz, D. Musiał (red.), *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka* (s. 171–183). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Wojciechowska L. (2008). *Syndrom pustego gniazda: Dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Psychologii PAN.

Wojciechowski A. (2001). *Obecność. Zebrane teksty. Pamiętnik pracowni rozwijania twórczości osób niepełnosprawnych w Toruniu*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Wojciszke B. (2004). Systematycznie Modyfikowane Autoreplikacje: logika programu badań empirycznych w psychologii. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 44–68). Warszawa: WN PWN.

Wojciszke B. (2005). *Psychologia miłości*. Gdańsk: GWP.

Wojtasik B. (1993). *Doradca zawodu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Wojtyniak B., Goryński P. (red.) (2008). *Sytuacja zdrowotna ludności Polski*. Warszawa: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego, Państwowy Zakład Higieny.

Wolański N. (1983). *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: PWN.

Wolański N. (1987). *Czynniki rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.

Wolański N. (2005). *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: WN PWN.

Wolański N. (2008). *Ekologia człowieka*. Warszawa: WN PWN.

Wolff P.H. (1966). The causes, controls and organization of behavior in neonate. *Psychological Issue, 5*, 1–105.

Wolman B.B. (1998). *Adolescence. Biological and psychosocial perspectives*. Westport, CT: Greenwood Press.

Woodrow C., Press F. (2007), (Re)Positioning the child in the policy/ politics of early childhood. *Educational Philosophy and Theory, 39* (3), 312–325.

Woods D.D., Patterson E.S., Roth E.M. (2002). Can we ever escape from data overload? A cognitive systems diagnosis. *Cognition, Technology and Work, 4*, 22–36.

Woolfolk Hoy A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist, 35*, 257–270.

Woolley J.D., Tullos A. (2008). Imagination and fantasy. W: M.M. Haith, A.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 117–127). Oxford, UK: Elsevier, Academic Press.

Woźniak B., Tobiasz-Adamczyk B., Zawisza D. (2008). Znaczenie przypisywane religijności w ciągu życia jednostki jako predyktor umieralności w starszym wieku. Badanie krakowskie. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 178–185). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Wrosch C., Freund A.M. (2001). Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development, 44*, 264–283.

Wróblewska M. (2003). Twórczy element w ocenie typów miłości młodych dorosłych na przykładzie młodzieży akademickiej. *Psychologia Rozwojowa, 8* (2), 165–171.

Wrzesień W. (2005a). Europejscy poszukiwacze i specyfika ich relacji międzypokoleniowych. W: W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył (red.), *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń* (Seria Socjologiczna, 46, s. 123–168). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wrzesień W. (2005b). Wprowadzenie. Pokolenia i ich czas. W: W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył (red.), *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń* (Seria Socjologiczna, 46, s. 7–22). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

www.archiv-my-life.de/pl
www.atlas.ngo.pl/x/50658
www.brainage.com
www.e-mindfitness.com
www.filantropia.org.pl
www.positscience.com
Wygotski L.S. (1966/1989). *Myślenie i mowa* (tłum. E. Fleszner, J. Fleszer). Warszawa: PWN.
Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* (tłum. E. Fleszner, J. Fleszner). Warszawa: PWN.
Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (tłum. B.Grell). Warszawa: PWN.
Wygotski L. (2005). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (tłum. B. Grell). Warszawa: WN PWN.
Yun Chin H., Bernard-Opitz V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 569–583.
Zacks R.T., Hasher L. (1993). Capacity Theory and the Processing of Inferences. W: L.L. Light, D.M. Burke (red.), *Language, Memory and Aging* (s. 154–170). New York: Cambridge University Press.
Zagórska W. (2004). *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*. Kraków: Universitas.
Zagórska W. (2007). Integracja postformalna poznania i emocji jako warunek dojrzałości osobowej. W: E. Dryll, M. Czerwińska-Jasiewicz (red.), *Rozważania o rozwoju i wychowaniu* (s. 17–30). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
Zagórska W., Topór M. (2008). Intuicyjny styl myślenia a quasi-mityczne zaangażowanie w narracyjne medium kulturowe. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 329–353). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Zając-Lamparska L. (2008a). Postawy utajone wobec osób starszych, przejawiane w trzech grupach wiekowych: wczesnej, średniej i późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa, 13* (3) 91–102.
Zając-Lamparska L. (2008b). Współczesny obraz człowieka starszego wśród młodych dorosłych. *Polskie Forum Psychologiczne, 13 (2)* 124–140.
Zaleski Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
Zaleski Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
Zaleśkiewicz T. (2005). *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*. Gdańsk: GWP.
Zalewska M. (1998). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychologiczne mechanizmy zaburzeń tożsamości dziecka głuchego i dziecka w opóźnionym rozwoju mowy*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
Zamiara K. (1988). Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 21–43). Warszawa: PWN.
Zaorska Z. (1990). Uniwersytet Trzeciego Wieku – stan i perspektywy. *Oświata Dorosłych, 1–2*.
Zarembina M. (1977) Rola szkoły w rozwijaniu języka młodzieży. *Socjolingwistyka, 1*, 98–107.
Zawadzki B. (2002). *Temperament – geny i środowisko. Porównania wewnątrz- i międzypopulacyjne*. Sopot: GWP.
Zawadzki P. (2006). Fala w szkole. *Edukacja i Dialog, 1*, 11–16.
Zazzo B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: PWN.
Zeanah Ch.H. Jr. (1993). *Handbook of Infant Mental Health*. New York, London: The Guilford Press.
Zebrowitz L.A., Montepare J.M. (2008). „Za młody, za stary" – stygmatyzowanie osób dorastających i ludzi starszych. W: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna* (s. 306–341). Warszawa: WN PWN.
Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
Ziemska M. (2005). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
Zych A.A. (2001). *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Zych A.A. (2007). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Zych A.A., Kaleta-Witusiak M. (2005). Geragogika specjalna – moralnym obowiązkiem naszych czasów. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych* (s. 27–41). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Żebrowska M. (red.) (1975). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
Żebrowska M. (red.) (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
Żelichowski M. (2007). Status zarodka i płodu ludzkiego – aspekt prawno-medyczny. *Medycyna Praktyczna. Ginekologia i Położnictwo, 1* (47), 24–25, 31.

INDEKS NAZWISK

A

Abraham Kitty G. 271–273
Achenbaum W. Andrew 343
Acredolo Linda 192
Adams Cynthia 425
Adams Gerald R. 271–273, 309
Adams Lynn 451
Adamski Franciszek 396, 397, 405
Adamson Lauren B. 184
Adler Alfred 72
Adler Leonore Loeb 228
Adolph Karen E. 14, 177
Afflerbach Peter 356, 357
Ainsworth Mary D.S. 95, 98, 186, 194, 195
Ajzen Icek 34
Aken Marcel A.G. van 131, 226
Aksan Nazan 188
Alati Rosa 164
Albert 81
Alberto Paul 451
Albertson Shirley A. 336
Aldous 396
Aldwin 339
Alexander Patricia A. 361, 362
Alexandrov Yuri I. 164, 166
Alibali Martha Wagner 91
Allport Gordon W. 307
Almli C. Robert 152
Almond Russell G. 133
Altermatt Ellen Rydell 252
Aman Christine J. 236
Amatruda Catherine Strunk 12, 14, 174
Ames Louise Bates 12
Anderson Carolyn S. 385
Anderson Vicki 205
Andersson Tommy 127, 131
Aouil Bassam 438
Apgar Virginia 173
Appelt Karolina 234
Applebee Arthur N. 218
Archer Sally L. 273
Arcus Doreen 197
Ardila Alfredo 357
Arduini Domenico 164
Argyle Michael 295
Ariès Philippe 4, 5
Arlin Patricia Kennedy 299–301
Armon Cheryl 299, 301, 304, 316
Arnett Jeffrey Jensen 259, 277, 287–291, 308, 309, 353
Arystoteles 343
Asendorpf Jens B. 226
Ash M.J. 301
Ashburn Shirley Smith 403
Aslin Richard N. 58
Assmann Aleida 343
Astington Janet Wilde 198, 200, 214, 215
Atchley Robert C. 343, 429
Attanucci Jane 277
Attwood Tony 453
Augustyn, św. 5, 8
Aunola Kaisa 129–131

B

Bacon Seven 307
Baddeley Alan 424
Baek H.J. 249
Baer Karl Ernst von 9, 29, 31
Baer R.A. 206
Bahrick Lorraine E. 188
Baillargeon Renée 58, 92, 181
Bakiera Lucyna 319
Balazs Tarnai 452
Baldwin Alfred L. 64
Baldwin Dare A. 447
Baldwin James Mark 3, 8, 10, 11, 23, 212
Baley Stefan 3, 19
Ball Karlene 421
Ball Robert H. 152
Baltes Margret M. 330, 335, 419, 421, 422
Baltes Paul B. 18, 23, 24, 28, 38, 40, 42–45, 47, 53, 55, 64, 67, 133, 139, 314, 316, 320–322, 330, 335–339, 342, 343, 419, 421, 422, 424, 425
Banaszek Grażyna 441
Bandura Albert 40, 56, 72, 83–85, 224, 303
Bank Lew 222
Bańka Augustyn 57
Baran M. 337
Barefoot J.C. 294
Barer 339
Barker Roger G. 54, 106
Barnes Lisa L. 423
Barnett Rosalind C. 320
Baron-Cohen Simon 447, 448, 451
Bartsch Karen 214, 219
Basseches Michael A. 299, 300, 316
Bassuk Shari S. 423
Bates Elizabeth 184, 185, 193, 197
Bates John E. 187
Bauer Patricia J. 196
Bauman Zygmunt 289, 353, 387
Bauminger Nirit 447
Bayliss V. 388
Bąbka Jarosław 437, 442
Beach Steven R.H. 294
Beadle-Brown Julie 452
Beauchamp Gary K. 161

Beauchet Olivier 203
Bee Helen 37, 40, 44, 78, 85, 86, 173, 178, 189, 295, 296, 327, 328, 331, 333, 339, 341, 344–346, 400, 402, 403
Beeghly Marjorie 219
Behne Tanya 184
Beishuizen Jos J. 357, 358
Belsky Janet 332–334, 337, 339–341, 346
Bem Daryl J. 33
Bem Sandra Lipsitz 261
Benatar David 159
Benatar Michael 159
Benderly Beryl Lieff 265
Benedict Helen 193
Bennett D.A. 423
Bentley Evie 291
Berg Cynthia A. 314, 315
Berg Esta A. 206
Berger Katherine Stassen 327–329, 341, 343
Bergman Lars R. 48, 65, 128, 130–133, 138–140
Berkman Lisa F. 423
Berko-Gleason Jean 186
Bernard-Opitz Vera 450
Berndt T.J. 246
Bernstein-Ratner Nan B. 186
Bertalanffy Ludwig von 64
Bertenhal B. 177
Berthoud-Papandropoulou Ioanna 217
Berzonsky Michale D. 272–274, 290, 291, 308
Best Catherine 176
Bhat Christine Suniti 248
Białecka-Pikul Marta 43, 58, 205, 215, 238, 265
Bidell Thomas R. 35, 36, 39–41, 58, 64
Bielawska-Batorowicz Eleonora 148, 437, 439, 440
Bień Barbara 327
Bil A. 344
Billstedt Eva 452
Binet Alfred 3, 6, 8–10, 364, 365
Binstock Robert H. 295
Bińczycka Jadwiga 7
Birch Ann 86, 327, 346, 347
Birditt Kira S. 294
Birren James E. 128, 293, 299, 333
Bjorklund David F. 263
Blakemore Sarah Jayne 175
Blanchard-Fields Fredda 323
Blatt Moshe 382
Blaxton Teresa A. 206
Blechschmidt Erich 164
Bleeker Martha M. 269, 270
Blehar Mary C. 186, 194, 195
Blekesaune Morten 295
Block Jack 127, 270, 322
Bloom Lois 193
Bluck Susan 404
Blum Lawrence A. 119
Blume Libby Balter 235
Błachnio Aleksandra 331, 423
Błachowski Stefan 20
Błaszczak J. 337
Błeszczyński Jacek 438
Boekaerts Monique 357
Boelte Sven 452
Boerner Kathrin 312
Bogdanowicz Marta 243
Bogucka Jadwiga 442
Bohlin Gunilla 238
Bohman Michael 62
Böhme Gernot 3
Bokus Barbara 185, 217, 218, 243
Bomba Jacek 267
Bond James T. 298
Bondar Albina 424
Boom Jan 249
Booth-Laforce Cathryn 246
Borecka-Biernat Danuta 278
Bornestein M.H. 190
Bornstein Marc H. 60
Borton Richard W. 175
Borysławski K. 327, 328
Boscardin Christy Kim 216
Bosher Michael 388
Bosma Hans 423
Bosma Harke A. 30, 31, 64, 65, 133, 272, 273
Bosman Elizabeth A. 316
Bottiroli Sara 422
Botwinick Jack 298
Bovet Magali 94
Bower T.G.R. 180
Bowlby John 16, 23, 24, 26, 34, 72, 95, 97, 98, 183, 186, 187, 383, 399, 436
Bowman David B. 356
Bradley E.A. 452
Bradley L. 204
Braisby Nichlas 354
Brandstädter Jochen 337, 427
Branje S.J.T. 294
Brannen Julia 288
Brannon Linda 247
Branstetter W.H. 222
Braun-Gałkowska Maria 401
Bregy Barbara 328, 344
Brehmer Yvonne 422
Bretherton Inge 219
Brim Orville Gilbert 33, 427
Brocki Karin C. 238
Bromley Dennis Basil 44, 330, 404
Bronfenbrenner Urie 46, 54, 55, 64, 72, 106, 107
Brooks-Gunn Jeanne 11, 196, 225
Bross Irwin D.J. 413, 414, 416
Broughton J.M. 180
Brown A. 206
Brown Ann L. 381
Brown B. Bradford 278
Brown Elizabeth 177
Brown Jane R. 212, 215
Brown John Seely 381
Brubaker Timothy H. 315
Brückner Aleksander 5
Bruner Jerome Seymour 57, 184, 217, 380
Bryant Peter E. 204, 212
Bryden M.P. 164
Brzezińska Anna Izabela 29, 37, 42, 104, 234, 243, 263, 344
Brzeziński Jerzy 30, 131, 141, 142
Buchholz Ester S. 279
Buckingham David 7
Buddin Bonnie Johns 247, 248
Budziszewska 280
Budzyna-Dawidowski Przemysław 401
Bühler Charlotte 3, 16, 17, 24, 26, 322, 337, 341–343, 346
Buhrmester Duane 222, 295
Bukowski William 246
Bulka Diana 294, 323, 336
Bullinger Andre 176
Bullock Merry 212
Bundy Anita 450
Bundy Donald A. 34
Burack Jacob A. 435, 436
Burgess Paul W. 205
Burzette Rebecca G. 308
Bush C.M. 322
Bushnell I.W.R. 176
Buss David M. 99
Butler G.E. 202
Butler Robert N. 341, 345, 346, 427
Butterworth George 54
Byrnes James P. 263, 265

C

Cain Kathleen M. 252
Cairns Beverley D. 29, 31, 64 130
Cairns Robert B. 11, 29, 31, 64, 130
Calvert Karen 6
Camaioni Luigia 184, 219
Cambier Anne 228
Campbell Darren W. 235
Campbell Eugene 273
Campbell John B. 72, 76
Campos Joseph J. 177, 194
Camras Linda A. 187, 243
Candee Daniel 250
Cantor Joanne 241, 242
Cantor Marjorie H. 320
Cantor Nancy 225
Carberry M. 238
Carbery Julie 295
Carlson Stephanie M. 205, 222

Carpendale Jeremy I. M. 240
Carpenter Malinda 184, 448
Carper Ruth 203
Carrington Suzanne 451
Carrol Jason S. 297
Carstensen Laura L. 294, 338, 339
Casas Juan F. 223
Case Robbie D. 36, 207
Casey B.J. 205
Casey M. Beth 204
Caspi Avshalom 33, 127, 197, 307, 308, 322, 323
Castelli Fulvia 447
Cathcart Kristina 450, 453
Cattell Raymond 131, 425
Catton Rochelle 279
Cavallini Elena 422
Cavanaugh John C. 300, 326, 333, 334, 337, 338
Ceci Stephen J. 216
Cembaluk Piotr 349
Chall Jeanne S. 205, 243, 244
Chalmers Lynne 452
Chamberlain David B. 147, 148
Chandler Michael Joseph 240, 343
Charman Tony 448, 450
Charness Neil 316, 424
Chawarska Katarzyna 449
Chazan Bogdan 167
Chelune G.J. 206
Chełmoński Józef 6
Chen J.S. 194
Chen Zhe 191
Cherry Katie E. 421
Chess Stella 187
Chi Michelene T.H. 316
Chin Michelle D. 167
Chiriboga David 404
Chlewiński Zdzisław 307, 355
Chmielewska-Łuczak Dorota 345
Chmura-Klekotowa Maria 216
Choi Soonja 196
Chomsky Noam 36, 58
Christensen Helen 423
Chyrowicz Barbara 169
Cicchetti Dante 446–448
Cichocka Marta 333, 339, 340, 344
Cichoń Władysław 381
Cicirelli Victor G. 320
Ciżkowicz K. 132
Claparede 226
Clark Eve V. 192, 194, 216
Clark Jane E. 189
Clarke Alan Douglas Benson 433
Clarke Ann Margaret 433
Clark-Stewart K. Alison 194
Clifton Rachel Keen 183
Coe Christopher L. 153, 158, 167
Coghill George E. 12
Cohen Adam 220
Cohen Meredith Mileti 194
Cohen Patricia 290
Coie John D. 246
Colby Anne 304
Cole Michael M. 54, 174
Cole Sheila R. 54, 174
Coleman John C. 263
Collins Allan 381
Collins W. Andrew 398
Colombo Roberto 149
Commons Michael L. 299, 301, 316
Conger Rand D. 308
Conley James J. 321, 322
Consedine Nathan S. 293, 294
Constantino Michael J. 269, 270
Content A. 205
Conti D.J. 243
Conway Martin A. 207
Cook Emily A. 429
Cooley Charles 11
Corbetta Daniela 43
Cornelius S.W. 323
Costa Paul T. Jr 33, 305–307, 318, 321, 322, 337, 338, 428
Côté James E. 290
Cottis Tamsin 438
Couchoud Elizabeth A. 220
Coward Raymond T. 320
Cox Maureen 253
Craig Grace J. 71
Cram Fiona 241
Cramer P. 273
Crick Francis 5
Crick Nicki R. 222, 223
Crider Donald M. 305
Crisafi Maria A. 211
Crittenden Patricia McKinsey 399
Crook C.K. 176
Cropper A.A. 301
Crosnoe Robert 131
Crouter Ann C. 253
Crowe Michael 423
Crowley Kevin 91
Crowson Mary 447
Crumpler Cheryl A. 326
Csikszentmihályi Mihály 7
Cumming Elaine 331
Cunningham Cliff 435
Cunningham Hugh 6
Cunningham Walter R. 299
Curran Daniel J. 395, 396, 405
Cutting Alexandra L. 215, 220, 221
Cytowska Barbara 435, 437, 440
Czapiga Alina 441
Czerniawska Ewa 43, 48, 353, 357, 358, 360, 361
Czerniawska Mirosława 280
Czerwińska B. 289
Czerwińska-Jasiewicz Maria 57, 270, 404, 407, 409–413, 415
Czukowski Kornel 216
Czykwin Elżbieta 427
Czyżowska Dorota 249, 273, 277, 304, 309, 381

D

Dack 200
Daher M. 176
Dahl Ronald E. 260, 266
Damon William 246, 275, 381
Darwin Karol (Charles) 3, 8, 9, 12, 23, 26, 80
Das Gupta P. 212
Davey Grahamm C. 55
Davies Graham M. 207
Davis Helen L. 205
Davis Mark H. 268
Dawid Jan Władysław 3, 18, 19
Dawson Geraldine 447, 448
Dawson Theo Linda 304
Dąbrowska Justyna 280
Dąbrowski Zdzisław 436
De Rosnay Marc 220
Deater-Deckard Kirby 222
Debesse Maurice 269
DeCasper Anthony J. 176
Decety Jean 183
Dedmon A.M.M. 222
DeLoache Judy S. 191, 206
DeLongis Anita 55
Delors Jacques 8, 354, 379, 380
DelVecchio Wendy F. 34, 226
DeMartino Manfred F. 438
Dembo Myron H. 403
Denham Susanne A. 220, 221
Denissen Jaap J.A. 226
Dennis Wayne 228
Derrik Frederick W. 396
Descartes René, Kartezjusz 5, 8, 301, 359
Devescovi Antonella 193
DeVoe Marlene 294, 323, 336
Dewey John 8, 12, 382, 383, 387
Diamond Adele 181, 206
Diener 338
Dissanayake Cheryl 196, 215
Dittmann-Kohli Freya 316
Dixon Dennis R. 167
Dixon Roger A. 67, 316
Długołęcka Alicja 261
Dobson William R. 273
Dolata Roman 379
Dołęga Zofia 279
Domagała G. 298
Domagała Wenancjusz 172
Doman Glenn 440, 441
Donaldson Gary 53, 139, 314
Donaldson Margaret 35, 58
Donnellan M. Brent 308, 427

Dorczak Roman 383, 385, 389
Dorfman Rachelle A. 429
Dougherty L. M. 187
Drew Linda M. 404
Drucker Peter F. 354
Drzymała D. 344
Duberman Lucille 296
Duguid Paul 381
Dulko Stanisław 260
Duncan Johnson Anna 11
Dunn Judith (Judy) Frances 195, 198, 200, 212, 215, 219–223
Durkin Kevin 259, 275, 277, 278
Duvall Evelyn Millis 40, 396, 402–404
Dweck Carol Susan 225, 252, 337
Dwyer Jeffrey W. 320
Dye David A. 322
Dykcik Władysław 435, 443
Dzięgielewska Małgorzata 339, 423

E

Eaton Warren O. 235
Ebata A. 266
Edelstein W. 316
Eder Rebecca A. 225
Edwards 323
Edwards Carolyn P. 224
Edwards Jerri D. 421
Edwards John N. 404
Efklides Anastasia 356
Ehlers Stephan 447
Eilers Rebecca E. 186
Eisenberg Nancy 221, 222, 250, 251, 274, 275
Ejsmond Franciszek 6
Elder Glen H. Jr 55, 61, 62, 131
Eliasz Andrzej 34
Eliot Lise 151, 153, 155–157, 159–163, 165, 170
El-Khouri Bassam M. 139
Elkind David 265
Elkonin (El'konin) Daniil Borisovič 28
Elliott Michele 386
Elsabbagh Mayada 92
Elsner Danuta 386
Emde Robert N. 16
Endresen Inger M. 248
Engelhart Dominique 228
Engle Randall W. 359, 424
Epkins C.C. 222
Ericsson K. Anders 316
Erikson Erik H. 3, 16, 18, 22, 24, 35, 40, 47, 72, 77, 78, 80, 86, 251, 271–273, 278, 287, 288, 291, 294, 297, 305, 308, 309, 322, 323, 337, 341–343, 346, 365, 367, 389, 403, 404, 407–409, 412, 428, 429
Ertmański Sławomir 60
Espy Kimberly Andrews 205
Evans K. 290
Eveleth Phyllis B. 203
Ezell Margaret J.M. 5

F

Faas A.E. 161
Fabes Richard A. 221
Fabrigoule Colette 423
Fadjukoff P. 308, 309
Fagot Beverly I. 222
Fantz Robert L. 176
Farkas Janice I. 320
Farrar Michael J. 207
Farver J.M. 222
Fatyga Barbara 279, 283
Feinman S. 184
Feld Sheila 323
Feldman Judith F. 183
Feng Hua 451
Fenson Larry 193
Fernald Anne 176
Fernandez Mecedes 176
Feynman Richard 353
Fiamenghi Geraldo A. Jr 174
Field D. 334, 345
Field Tiffany M. 159, 172, 173, 175, 187
Fields M.V. 205
Fifer William P. 176
Fijałkowski Włodzimierz 148, 403
Filipek Pauline A. 446
Finegan J.A. 164
Fingerman Karen L. 294
Finkel Deborah 60, 335
Finogenow Maria 344
Finster Mieczysław 173
Fireman Gary 247
Firkowska-Mankiewicz Anna 434, 438, 442, 443
Fischer J.M. 387
Fischer Kurt W. 35, 36, 39–41, 58, 64
Fishbein Martin 34
Fisher Naomi 221
Fivush Robyn 206, 207
Flanagan Geraldine Lux 158, 165
Flatt Thomas 63
Flavell John H. 41, 42, 91, 214
Fluderska Grażyna 283
Fodor Jerry A. 36, 58
Foehr Ulla G. 254
Ford L.H. 225
Foster James D. 273
Foster Stephanie M. 159, 160, 162
Fowler James 306
Fraisse Paul 22
Frankowicz-Gasiul Beata 398
Franus Edward 203, 223
Fraser Eugene 309
Fratiglioni Laura 423
Frąckowiak Tomasz 328, 333, 338, 341, 344, 345, 349
Fredrickson Barbara L. 268
Frejlich Czesława 23
Freud Zygmunt (Sigmund) 3, 12, 15, 16, 18, 34, 35, 40, 72–77, 80, 224, 234, 292, 297, 303, 334
Freund Alexandra M. 55, 327
Frick Janet E. 184
Friedman Dana E. 298
Friedman William J. 206
Frith Uta 175
Frolkis W.W. 329
Fromm Erich 72, 399
Fu Genyue 249
Fuertes Martina 195
Furman Wyndol 222
Furnham Adrian 295
Furrow David 214

G

Galambos Nancy L. 289
Galanter Eugene 94, 412
Galinsky Ellen 296, 298
Gallese Vittorio 183
Gała Aleksandra 254
Gałkowski Tadeusz 447
Ganchrow J.R. 176
Gardner Howard 36
Gardner William 225
Garvey Catherine 226, 227
Gass Krista 222
Gaucher J. 346
Gauvain M. 238
Gecas Viktor 398, 399
Geert Paul L.C. van 30, 31, 64, 65, 133
Gellatly Angus 354
Gellman Susan A. 177, 253
Gelman Rochel 212
Gentaz Edouard 175
George Linda K. 295
Gergely György 188, 189
Gerrig Richard 83, 96
Gershkoff-Stowe Lisa 43
Gershman E.S. 221
Gerstadt Cherie L. 206
Gesell Arnold 3, 12–15, 23, 24, 35, 41–43, 52, 174, 178
Gestsdóttir Steinunn 269
Ghandi Mahatma 365
Gibbins Sharyn 159, 160
Gibson Eleanor J. 177, 204
Gibson Stephen J. 338
Giddens Anthony 381
Gielas J. 429
Gillberg Christopher 452

Gillberg I. Carina 452
Gilligan Carol 274, 277
Gillund G. 334
Gittins Diana 4
Gladding Samuel T. 415
Glass Thomas A. 423
Gleason Tracy R. 222
Glenn N.D. 296
Glück Judith 316, 342, 343
Głaz Stanisław 306
Gmitrowicz Agnieszka 282
Goban-Klas Tomasz 358
Gocał A. 337
Goethe Johann Wolfgang von 326
Goldberg Elkhonon 334, 343
Goldberg Holly 169
Goldberg Jill 207
Goldberg Lewis R. 322
Goldberg Susan 34
Goldfield Beverly A. 193
Goldin-Meadow Susan 192
Golec Lisa 159, 160
Golińska Lucyna 319
Golomb Claire 228, 253
Gołębniak Bogusława Dorota 380
Goodall Jane 8
Goodhart Frances 448
Goodman Gail S. 207
Goodman Judith C. 185
Goodnow Jacqueline J. 398
Goodwyn Susan 192
Gopnik Alison 58, 133, 196, 214
Gorbatkow Aleksander A. 267
Goryński Paweł 313, 314
Goswami Usha 178, 181, 190, 194
Gottlieb Gilbert 15, 63, 66
Gottman John M. 221
Götz Maya 252
Goubet Nathalie 176
Gough H.G. 322
Gould Roger L. 292, 306, 337
Goulet Lise R. 38
Górecka-Mostowicz Barbara 219, 220
Grabber Hans Gustaw 148
Grabowska Anna 435
Grabowska Magdalena 400, 427
Graf Peter 419
Graham Andrew 181
Grant David A. 206
Gray K.M. 449
Green M. 77, 78, 86, 109
Greenberg Ellen F. 296
Greene Lawrence S. 203
Greenspan Stanley I. 265
Greszta Elżbieta 267, 268
Greve Werner 427
Greyson Andrew 181
Griffin Ricky W. 391
Grigorenko Elena L. 34
Grimm H. 205
Grimshaw Gina M. 164
Griswold Deborah E. 451
Grochowalska Magdalena 192
Groisser D.B. 206
Groome L.J. 164, 165
Gross J.J. 338
Grossmann Klaus E. 34
Grossmann Karin 34, 194
Grotpeter Jennifer K. 222
Grusec Joan E. 399
Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 438, 441
Grzankowska Izabela 278
Grzegorzewska Maria 3, 19, 441
Guarente L. 328, 329
Gulin Wociech 250
Gulko Judith 253
Gumkowska Marta 280
Gunn Veronica L. 179
Guralnick Michael J. 450
Gurba Ewa 88, 90, 95, 111, 263, 265, 278, 289, 290, 303
Gustavsson Andreas 438
Gutek Gerald L. 381

H

Haan Norma 322, 323
Hadwin Julie 447, 451
Haeckel Ernst 9, 11, 12
Hainline Louise 176
Hainz W.R. 290
Haith Marshall M. 58, 173
Hala S. 205
Hale Courtney M. 447
Halicki J. 344
Hall Calvin S. 72, 76, 428
Hall Elizabeth 427
Hall George Stanley 3, 7, 8, 11, 12, 15, 22–24, 26, 212
Hall Judith A. 192
Haman Ewa 185, 194
Haman Maciej 57, 177
Hamilton William D. 99
Hanawalt Barbara A. 4
Handlan S. 452
Hankała Andrzej 353, 360
Happé Francesca G.E. 215, 447
Harlan Elena T. 188
Harlow Harry 26
Harré Rom 42
Harris Judith Rich 60
Harris Melanie 242
Harris Paul L. 220, 247, 264
Harter Susan 197, 226, 247, 248, 251, 252, 269, 270
Hartka Elizabeth 323
Hartshorn Kristin 191
Hartup Willard W. 384
Harwas-Napierała Barbara XI, XV, 30, 399, 401, 405
Hasher L. 333, 334
Havighurst Robert James 40, 72, 104, 105, 287, 289, 315, 330, 331, 341
Haviland Jeannette M. 187
Hayes D.S. 221
Hayflick Leonard 328
Hayne Harlene 192
Hazan Cindy 294
Hazelwood Patrick 388
Heaton Tim B. 297
Heber Rick 23
Heckhausen Jutta 294, 337, 427
Heflin L. Juane 451
Heidrich Susan M. 338
Heinz 372, 373
Hejnicka-Bezwińska Teresa 412
Helkama Klaus 301
Hellemans Hans 452
Helms Donald B. 86, 89, 260, 291, 296, 331, 401, 403–405
Helson Ravenna 337, 343, 401
Hembree E.A. 187
Henderson A. 205
Hendin Holly M. 270
Henry Julie D. 344
Henry William E. 331
Hepper Peter G. 162–164
Herbert Jane 192
Hernandez-Reif Maria 175
Hertzog Christopher 134, 139, 140, 336
Hespos Susan J. 181
Hess Robert 387
Hetzer Hildegard 16
Hewstone Miles 297
Heyman Gail D. 252
Hickling Anne K. 242
Hiemenz Jennifer 206
Higgins Ann 382, 383
Hilgard Ernest R. 45
Hill Heather M. 186
Himes Christine L. 320
Hippel William von 344
Hitchcock Daniel F.A. 187
Hobson Peter 184, 189
Hodapp Robert Michael 435, 436
Hofer Scott M. 55, 59
Hoffman Martin L. 196, 222, 250, 251, 268
Hoffner Cynthia 252
Hofsten Claes von 189
Holinger Paul C. 166
Holliday Stephen G. 343
Holliday Willey Liane 453
Holme T.H. 295, 296
Holt R.R. 318
Hong Yoon Joo 206
Hoof Anne van 273

Hooker Davenport 152, 157
Horn John L. 53, 139, 140, 314, 425
Horneman 263
Hornowska Elżbieta 30
Horowitz Frances D. 14
Horton M.S. 210
Howes Carollee 195, 221
Howlin Patricia 447, 450, 451, 453
Hoyer William J. 292, 303, 314, 316, 317, 335
Hsiao Chuhsing Kate 238
Hudson Judith A. 206, 207
Hug S. 205
Hughes Claire 181, 205, 206, 215, 219, 220, 223
Huizenga H.M. 129
Hultsch David F. 28, 36, 40, 46, 65, 112
Hunt Earl 58, 133
Hurlbutt Karen 452
Hurley Jeniffer C. 247
Hurlock Elizabeth 37
Hurme Helena 266
Hwang Julie 188
Hymel Shelley 247, 252

I

Ilg Frances L. 12
Imieliński Kazimierz 260
Impett Emily A. 269
Indrisano Roselmina 243, 244
Ingersoll Brooke 450
Inhelder Bärbel 58, 86, 88, 89, 91, 94, 204, 208–210, 235, 277, 407, 408, 410, 411
Istomina Z.M. 208
Ivey Michelle L. 451
Izard Carroll E. 187
Izdebski Zbigniew 262

J

Jackson Philip L. 183
Jackson Susan E. 318, 319
Jacobs Janis E. 269, 270
Jacobs Rani 205
Jaczewski Andrzej 235, 262
Jaeger M. 68
Jagnow Coren P. 161
Jagodzińska Maria 181, 192, 206–208, 239, 357
Jaklewicz Hanna 267
James L. 388
James William 8
Jan Paweł II, papież (właśc. Karol Wojtyła) 326
Janes M.D. 203
Janik Leann M. 253
Jankowski Jeffery J. 183
Janowsky Jeri S. 203
Janvier Baptiste 206, 226
Jaques Elliott 317
Jarymowicz Maria 407, 408
Jasielska Aleksandra 338
Jaswal Vikram K. 216
Jawłowska Aldona 411, 412
Jedrysek Eleanora 448
Jefferson Thomas 365
Jelonkiewicz Irena 281
Jenkins J.R. 216
Jenkins Jennifer M. 187, 195, 215, 222
Jodzio Krzysztof 53, 333, 337
John Deborah Roedder 241
John Oliver P. 322
Johnson 339
Johnson Ann 7
Johnson Anthony 161
Johnson C. 340, 344
Johnson C. Douglas 297
Johnston Frank E. 203
Jones Constance J. 323
Jones Gill 296
Jones V. 451
Jordan Anne K. 320
Joseph Rhawn 158, 162
Joteyko Józefa 3, 18, 19
Joy Mary E. 188
Jóźwiak Sergiusz 435
Jung Carl Gustav 3, 16–18, 24, 26 ,72, 75, 76, 322, 337, 341
Jurkowski Andrzej 379
Jusczyk Peter W. 186, 215

K

Kaczanowska Aniela 204
Kaczmarczyk Małgorzata 423
Kaczmarek Bogusława Beata 435
Kaczmarek Bożydar L.J. 52, 280
Kaczmarek Teresa 435, 436, 438
Kagan Jerome 33, 197
Kahlbaugh Patricia E. 334, 336
Kail Robert V. 207, 236
Kaiser Ann P. 221
Kaja Barbara 442
Kałat James W. 175
Kaleta-Witusiak Małgorzata 327, 341, 342
Kalish Charles W. 240
Kallio Eeva 301, 303
Kamińska Barbara 204
Kamińska Urszula 436
Kant Immanuel 372
Kantaruk Małgorzata 238
Karande Sunil 447
Kargułowa Alicja 415
Karmiloff Kyra 93
Karmiloff-Smith Annette D. 58, 85, 92–95, 191, 213, 217
Karras Ruth Mazo 5
Kartezjusz zob. Descartes René
Kasari Connie 450
Kashima Yoshi 196
Kasten Hartmut 401
Kastenbaum Robert 346
Katra Grażyna 57, 261, 404
Katz Jennifer 294
Kaur Archana 452
Kawa Rafał 451
Kawashima Ryuta 422
Kawecki Tadeusz J. 63
Kądzielawa Danuta 243, 326, 337
Keating Daniel P. 270
Keen Deb 450
Keller A. 225
Keller Matthieu 161
Keller Monika 249
Kelly John 147, 148
Kendall Philip C. 238, 267
Kendler Kenneth S. 62
Kenner Carole 159, 160, 162, 167
Kerchensteiner Georg 229
Kermoian R. 177
Kerns Kathryn A. 245
Kessen William 25, 133
Key Ellen 6
Keyes Corey Lee M. 323, 340
Kępiński Antoni 3
Kielar-Turska Maria XV, 21, 23, 33, 42, 57, 58, 92, 95, 185, 194, 205, 210, 212, 213, 219, 220, 226, 236, 241–243, 247
Kihlstrom John F. 225
Kilian Marlena 345
Killen Melanie 277
Kilpatrick William H. 387
Kimbrough B.T. 243
Kirby John R. 216
Kirejczyk Kazimierz 436
Kirwil Lucyna 248
Kitzinger Sheila 403
Klein David M. 395–402
Klenberg Liisa 238
Kliegel Matthias 53, 334
Klimaszewska H. 280
Klin Ami 449
Klonowicz Stefan 339
Klonowicz Tatiana 34
Klute Christa 278
Kmita Grażyna 435, 436, 440
Knapp Mark L. 192
Knill David C. 177
Knobe Joshua 220
Kochanska Grażyna 62, 188
Kochan-Wójcik Marta 268
Kofta Mirosław 83
Kogan Nathan 321

Kohlberg Lawrence 11, 35, 40, 224, 249, 250, 274–277, 301, 303–305, 369, 371, 372, 379, 382, 383, 389
Kohli Martin 55
Kokkinaki Theano 174
Kolarz Christian M. 294, 338
Koller Rebecca 452
Kołodziej Wojciech 345
Kołodziejczyk Anna 254
Kołodziejczyk Jakub 376, 386, 389
Konarzewski Krzysztof 379
Koops Willem 6, 7
Kopczyńska-Sikorska Jadwiga 202
Kopeć Urszula 219, 247
Kopernik Mikołaj 301
Kopp Claire B. 197
Korf Bruce R. 435, 438
Korkman Marit 238
Kornacka-Skwara Elżbieta 298
Kornas-Biela Dorota 148, 158, 159, 163, 164, 166–169
Kosakowski Czesław 435
Kosińska-Dec Katarzyna 281
Kostrzewski Janusz 434
Kościelak Ryszard 438
Kościelska Małgorzata 433, 436–438, 440–443
Kowalik Stanisław 40, 434, 436
Kowalska Irena 405
Kozak Stanisław 436
Kozielecki Józef 83, 251, 380, 389, 408, 411, 413, 414–416
Kożuch Barbara 379
Kramer Deirdre A. 316, 334, 336, 342, 343
Kramer K.B. 296
Kramer Richard 304
Krampe Ralf Th. 424
Krasnor Linda R. 221
Krasowicz-Kupis Grażyna 204, 243
Krecker Margaret L. 396, 397
Kroger Jane 272, 273, 308, 429
Kruger Joachim I. 337
Kruglanski Arie W. 44
Krzymiński Stefan 329, 335, 340
Kübler-Ross Elisabeth 345–347
Kuczaj Stan A. 186
Kugiumutzakis Giannis 173
Kuhl Patricia K. 175
Kuhn Deanna 301
Kukołowicz Teresa 401
Kułakowska Zofia 435
Kumar R. 269
Kunnen E. Saskia 30, 31, 64, 65, 133, 272, 273
Kunzmann Ute 316, 342, 343
Kupersmidt Janis B. 246
Kupisiewicz Małgorzata 240, 242
Kurcz Ida 185, 192, 242
Kurdek Lawrence A. 294, 305
Kurek Maria 440, 442
Kurland D. Midian 207
Kurtz Patricia F. 167
Kwak Anna 398, 405
Kwan B.H. 337, 340
Kwiatkowski Piotr P. 280

L

Labouvie-Vief Gisela 40, 67, 72, 85, 88, 90, 91, 264, 294, 299, 301, 302, 316, 322, 323, 336, 339, 340
Lachowicz-Tabaczek Kinga 281
LaForce Beth 273
Lahti-Nuuttila Pekka 238
Lamb Michael E. 194
Lang Birgit 205, 206
Langlois J.H. 176
Largo Remi H. 177
Larsen Jeff T. 247
Larsen Randy J. 131
Larson Reed 266, 281
Lasota Agnieszka 192
Lawton 338
Lazarus Richard S. 220
Lecce Serena 215
Ledzińska Maria 353, 358, 359
Lee D.M. 300
Lee Nick 7
Leekam Susan R. 448
Leffert N. 269
Legault F. 222
Lehfeld Alane K. 396
Leinbach Mary D. 222
LeJeune B.J. 243
Lelwica Mary 187
Lem Stanisław 326
Lemish Dafna 252, 254
Leppert Roman 18
Lerner Richard M. 18, 28, 36, 40, 45, 46, 54, 64, 65, 72, 107, 111, 112, 269
Leslie Alan M. 198, 214, 220
Lessing J. 441
Leszczuk Mikołaj 359
Leszczyńska-Rejchert Anna 326, 332
Levenson Michael R. 326
Levin H. 206
Levin Iris 92
Levine L.E. 225
Levinson Daniel J. 40, 72, 104, 105, 287, 288, 291, 292, 305, 306, 315, 317, 318, 322, 337
Levitt Mary J. 245
Lévy Frédéric 161
Levy Gary D. 253
Lew-Starowicz Zbigniew 260
Lewin Kurt 31, 38, 39, 45, 63, 64, 67, 106, 119, 121, 129, 132
Lewis Michael 187, 188, 196, 197, 256–269
Lewkowicz David J. 31
Lezak Muriel Deutsch 53
Li Karen Z.H. 424
Liberska Hanna 55, 57, 80, 89, 270, 296, 409, 412
Lieberman Morton A. 347
Liem Djin Gie 161
Lieven Elena 186
Ligęza M. 219
Light Leah Lazarovitz 336
Lillard Angeline 200
Lin Chaucer C.H. 238
Lindenberger Ulman 24, 43–45, 47, 53, 67, 133, 316, 320–322, 421, 424
Lindzey Gardner 72, 76, 428
Lis S. 179
Lisa Ain 198, 199
Little Brian R. 341, 342
Little Liza 451
Livson Florine 331
Liwag M.D. 217
Locke John 5, 7, 8, 23, 32, 367
Lodi-Smith Jennifer 308
Loehlin John C. 59
Loevinger Jane 322, 323
Lofek B. 241
Lollis Susan P. 195
Long Christopher R. 279
Longeot 263
Longeot François 263
López Beatriz 448
Lorenz Gerda 314
Lorenz Konrad 34, 72, 95–97, 186
Lotz Dieter 434
Lovaas O. Ivar 449
Loveland Katherine A. 450, 452
Lowenthal Marjorie Fiske 404
Lubach Gabriele R. 153, 158, 167
Lubbe Welma 159, 160, 162, 167
Lubczyńska-Kowalska Wanda 327
Lubiewska Katarzyna 67
Luckasson R. 434
Luckett Tim 450
Lukač D.D. 160
Lummis Max 253
Luquet Georges-Henri 228
Lussier Gretchen 222
Luter Marcin 365
Lykken David T. 307

Ł

Łoś Zbigniew 131
Łój Grażyna 330
Łuczyński Jan 241, 379, 387
Łuczywek Elżbieta 326, 337, 436
Łukaszewski Wiesław 305
Luria Aleksander R. 60, 110

M

Mac Lean M. 204
Mac Leod M.S. 53
McAdams Dan P. 308, 320, 323, 404
McArdle John J. 60, 131, 139, 140
McCabe Lisa A. 225
McCarmey Kathleen 54
McCartney Glenda 164
Maccoby Eleanor E. 222, 224, 225
McCormack Teresa 48
McCrae Robert R. 33, 305–307, 318, 320–322, 337, 338, 428
McCullers J.C. 12
McCulloch Doughty Frances 152
McCune-Nicolich Lorraine 198
McDougall Graham J. 421
McDougall Patricia 247
McGraw Myrtle B. 52
McGregor Ian 341, 342
McGue Matt 307
McGuffin Peter 60
McKeen Nancy A. 235
McKie M. 202
Macnamara John 119, 410
McQuarrie Lynn 216
Maffesoli Michel 417
Magai Carol 293, 294, 338, 339
Magiati Iliana 450
Magnusson David 40, 42, 46, 47, 54, 64–68, 127, 128, 131, 138, 139
Maguire M. 215
Mahone E. Mark 206
Maier Steven F. 332
Main Mary 194
Makarenko Antoni 7
Makiełło-Jarża Grażyna 29
Malim Tony 327, 346, 347
Malinowski Andrzej 326
Malmberg Lars-Erik 270, 407, 409, 410
Mandel Denise R. 186
Mandler Jean M. 196, 211
Manek Anna Maria 319
Marchand Helena 303
Marcia James E. 271–273, 308, 309
Marcovitch Stuart 31
Marentette Paula F. 186
Marini Margaret Mooney 297
Markham Pippa M. 356
Markman E.M. 210
Markstein Dorota 441
Markstrom Carol A. 271–273
Marlsen-Wilson William D. 217
Marshall Sheila K. 309
Marsiske Michael 424
Martindale Andrew 4
Maruszewski Tomasz 57, 354
Masłach Christina 318, 319
Masiow Abraham Harold 16, 40, 72, 102, 103
Massarik Fred 341
Mastropieri Diane 162, 166
Matczak Anna 29, 179, 189, 193
Matejczuk Joanna 330, 344
Matovic Diana 344
Matthews Gareth 3
Mattock Anne 177
Matusewicz Czesław 411, 412
Matuszewska Mirosława 296
Maurer Charles 160, 161, 176
Maurer Daphne 160, 161, 176
Mauro J. 222
Maxwell Clark 301
Mayall Berry 6
Mayer Karl Ulrich 338
Mayer Rochelle 379
Mayseless Ofra 399
Mazurkiewicz G. 387
Mądrzycki Tadeusz 411, 412, 414, 416
Mead George H. 7, 11, 308
Meade Michelle L. 421, 423, 425
Meadows Sara 266
Meck D.S. 301
Meck Elizabeth 212
Medina John J. 328
Meecham J.A. 225
Meehan Anita M. 253
Meeus Wim H.J. 273, 278, 294, 295
Meins Elizabeth 195
Mellor David J. 159, 163
Meltzoff Andrew N. 173, 175, 183, 184
Mendelssohn Michaela 250
Mendes de Leon C.F. 423
Mennella Julie A. 161
Meredith William 322, 323
Mervis Carolyn B. 211
Mesibov G.B. 452
Messer Stanley B. 225
Meyer J.W. 55
Meyers Nancy Angrist 183
Michałowicz Roman 435
Mierzyński Radzisław 158
Mietzel Gerd 359
Miller C.T. 428
Miller Filip 444
Miller George A. 94, 354, 355, 412
Miller Patricia H. 91, 92, 214, 238, 239
Miller Scott A. 58, 173, 214
Millsap Roger E. 322, 323
Miluska Jolanta 261, 342, 345
Miłosz Czesław 326
Minshew N.J. 447
Mirski Andrzej 90, 91
Mischel Walter 56, 225
Mishara 346
Mislevy Robert J. 133
Miszczak Ewa 344
Mitchell Peter 214
Mitchell V. 401/402
Miyake K. 194
Mnich Małgorzata 242, 243
Moane G. 402
Modrzejewska Renata 267
Moffitt Terrie E. 307, 308, 322
Molenaar Peter C.M. 129
Molesztak Aldona 344
Molina Juan Carlos 161
Molnar Peter 174
Montepare J.M. 427, 428
Moore Christopher L. 214, 448
Moore M. Keith 173, 180, 183
Moorehead Paul S. 328
Morbitzer Janusz 354
Morford Marolyn 192
Morgan James L. 176
Moritz Marta 334
Morra Sergio 53
Morris Desmond 294
Morris Robin D. 216
Morrow Virginia 254
Moses Louis J. 205
Mosheni 87
Mosher Monique 223
Mroczek Daniel K. 294, 338
Mulatu Mesfin Samuel 422
Munakata Yuko 66, 133
Muris Peter 249
Murphy Louis B. 172
Murray Henry A. 323
Murray Kathleen T. 188
Myers A.M. 428
Myung-In Kim 202

N

Nagel Thomas 372
Nagell Katherine 448
Nagy Emese 174
Namysłowska Irena 401
Nathanson Constance A. 314
Naumović N.M. 160
Nay W. Robert 296
Nechyba Christian 179
Neely Leslie A. 216
Nelson C. Frederick 225
Nelson Charles A. 187, 192
Nelson Katherine 58, 194, 196, 197, 207, 217
Nelson Todd D. 345, 427
Nesselroade John R. 129, 139, 321
Neugarten Bernice L. 48, 330, 331, 337, 402, 403
Newcomb Andrew 246
Newman Barbara M. 265, 275
Newman Philip R. 265, 275
Newport Elissa L. 58
Newton P.M. 292, 298
Nęcka Edward 34, 53, 58, 354, 356
Ng Sik Hung 241

Niedźwiecka Zofia 235
Nielsen Mark 196, 215
Niemczyński Adam XVI, 51, 56, 72, 80, 113, 117–119, 125, 131, 139, 277, 300, 305, 342, 388, 410, 425, 426
Niewiedział Dorota 332, 344
Nijhuis Jan G. 163
Nilsen Ann 288
Nino Anat 185
Noam G. 316
Nosal Czesław 48
Nowak Andrzej 132
Nowicka Agnieszka 326, 332
Nucci Larry P. 275
Nurmi Jari-Erik 130, 271, 407, 409–412
Nuttin Joseph R. 120, 122, 407, 409–412

O

O'Connor R.E. 216
O'Rand Angela M. 396, 397
Oates Gary 422
Oates John 174, 176
Oatley Keith 187, 195
Obersztyn Ewa 435
Obuchowska Irena 259–261, 408, 415, 438, 442
Obuchowski Kazimierz 56, 72, 113, 114, 123, 124, 305, 390, 429
Ochse R. 323
Okagaki Lynn 23
Okła Wiesława 344
Okulicz-Kozaryn Katarzyna 282
Olds Sally W. 313, 318, 319
Olechnowicz Hanna 434, 436, 438, 440, 441
Olejnik Marian 131, 132, 139, 300, 342, 425
Oleszczuk Jan 158
Oleszkowicz Anna 267, 271
Oleś Piotr 18, 30, 68, 318, 320
Oller D. Kimbrough 186
Olszewski Henryk 329
Olweus Dan 248, 400
Oniszczenko Włodzimierz 59
Oosterwegel Annerieke 278
Orgel 328
Orme Nicholas 4
Örnkloo Helena 189
Orwoll Lucinda 343
Orzechowski Jarosław 354, 356
Ossowski Roman 439, 442
Oster Harriet 187
Otrębski Wojciech 442
Overbeek G. 294
Overton Willis F. 31, 42, 45, 46, 48, 57, 67, 117, 127
Owen Michael J. 60
Ozierecki N. 6
Ozonoff Sally 450, 453

P

Pagnin Adriano 422
Palczewska Iwona 235
Palincsar Annemarie Sullivan 381
Palmore Erdman B. 332, 427
Paluchowski Władysław J. 132
Papalia Diane E. 313, 318, 319
Papinczak Tracey 451
Park Denise C. 421, 423–425
Park YS. 236
Parker Jeffrey G. 221
Parkin L. 215
Parkinson Brian 219
Parrila Rauno K. 216
Parten Mildred B. 226
Pascalis Olivier 175
Pascual-Leone Juan 35, 67, 72, 85
Pasley Kay 398, 399
Pasupathi Monisha 304
Paszkowska-Rogacz Anna 415
Patrick Helen 227
Pattee Linda 246
Patterson Emily S. 358
Patterson Gerald R. 222
Pawlak Renata 283
Pawłow Iwan 20, 55, 80, 81
Peck M. Scott 429
Pedersen Nancy L. 59
Pedersen Willy 295
Pellegrini Anthony D. 197, 223, 224, 254
Penello Bianca 53
Pennington Bruce F. 206, 448
Pepino M. Yanina 161
Pepitone Albert 63
Pepper Stephen C. 54
Perez Lori A. 206
Perkins D. 299
Perlmutter Marion 206, 334, 343, 427
Perner Joseph 205, 206, 215
Perris Eve Emmanuel 183
Perry T.B. 246
Perry William G. Jr 316
Petersen A.C. 266, 269
Petersen Paul G. 331
Peterson Candida C. 221
Peterson Christopher 332
Pettito Laura-Ann 186
Pexman Penny M. 242
Peynircioglu Zehra F. 206
Pęczak Mirosław 280
Pędich Wojciech 344
Philippe Thomas 340
Phillips D.A. 440
Phillips L.H. 53
Phillips Wendy 448
Piaget Jean 10, 11, 16, 22, 24, 26, 31, 35, 36, 40, 57, 58, 67, 72, 85–92, 94, 95, 108, 111, 116, 172, 173, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 190, 196, 198, 204, 207–213, 218, 219, 221, 223, 227, 235, 236, 249, 250, 263, 264, 274, 275, 277, 299, 301, 303, 355, 369–371, 380, 382, 389, 407, 408, 410, 411
Pianta R.C. 399
Picasso Pablo 326
Pickles Andrew 61
Piek Jan P. 158
Piel J.A. 77, 78, 86, 109
Pietraś Marek 353
Pietrasiński Zbigniew 72, 105, 113, 121, 122, 316, 332, 334, 336, 341, 425
Pietrulewicz Bogusław 132
Pilecka Władysława 435
Pilecki M. 267
Pillion Joseph P. 206
Pillow Bradford H. 240, 241
Pindur Gabriela 263
Pineda David 357
Pinker Steven 51, 52, 59, 60
Pintrich Paul R. 359
Pipp Sandra 188, 197
Pirttilä-Backman Anna-Maija 303
Pisarska Agnieszka 282
Pisoni David B. 186
Pisula Ewa 440, 453
Platon 343
Pleck Joseph H. 298
Plomin Robert 51, 58–60, 62, 296
Plopa Mieczysław 98, 399
Plug C. 323
Poindron Pascal 161
Polakow Valerie 7
Polanyi Livia 218
Polkowska Anna 245
Polonko 398
Pomerantz Eva M. 252
Pons Francisco 220, 247, 264
Ponto Maria 132
Poprawa Ryszard 281, 282
Porębska Maria 72, 113, 120, 121
Pospiszyl Kazimierz 399
Postman Neil 353, 354
Poustka Fritz 452
Powell Douglas H. 55, 327
Powell-Smith Kelly A. 451
Power F. Clark 382, 383
Powlishta Kimberly K. 253
Prajsner Bogusław 281
Pratt Chris 205
Prechtl Heinz 152, 157, 159
Press Frances 6, 8
Prestalozi Johann Heinrich 5, 6
Preyer Wilhelm Terry 3, 8, 9, 26, 212
Pribram Karl H. 94, 412
Provine Robert R. 158

Prus Bolesław 6
Przetacznik-Gierowska Maria (Przetacznik, Przetacznikowa) Maria XI, 21–25, 29, 37, 57, 72, 86, 95, 104, 107, 109, 113, 115–117, 193, 194, 216, 217, 219, 241
Przewęda Ryszard 235
Przybył Iwona 278
Pufal-Struzik Irena 248
Pulkkinen Lea 127, 412
Pure Kiran 214
Putkiewicz Elżbieta 379
Putko Adam 220
Putnam Robert D. 274

Q

Quiggle Nancy L. 226

R

Rachalska Wanda 415
Radochoński Mieczysław 401
Radziwiłłowicz Wioletta 282
Rahe R.H. 295, 296
Raikes Hilary Abigail 220
Rajang Joanna 47
Ramsay Douglas 196
Ramsz Jagoda 420, 426
Rappaport Leon 338, 340, 346
Ratcliffe S.G. 202
Rattaz Cécile 176
Raven Bertram H. 63
Rawls John 372
Rayner Rosalie 81
Reed Danielle R. 161
Rees E. 316
Reese Elaine 57
Reese Hayne W. 28, 117, 139, 336
Reibstein Janet 296
Reichard Suzanne 331
Reid John B. 222
Reilly Dinah S. 203
Reiss Ira 295
Relier Jean-Pierre 161–163
Rembowski Józef 337, 340
Rendell Ruth 334
Renzetti Claire M. 395, 396, 405
Rest James 274, 276, 277
Reuman David 323
Reynolds Chandra A. 47, 59–62, 131, 335
Reznick J. Steven 193
Ribner Neil G. 277
Rice F. Philip 71
Richards Francis A. 301, 316
Richards H.C. 276, 299
Richards Martin 296
Richards Maryse H. 266
Richardson Rhonda A. 245
Rideout Victoria 254
Riegel Klaus F. 40, 48, 54, 67, 72, 107, 110–112, 300, 316
Rietz Christian 335
Riley 327
Rizzo Giuseppe 164
Roberts Brent W. 34, 226, 307, 308, 337
Roberts Donald F. 254
Roberts Jacqueline 450
Roberts P. 292, 298
Roberts Ralph J. 236
Roberts Richaard D. 356
Roberts Tomi-Ann 268
Roberts William 250
Robins Richard W. 270, 322, 426, 427
Robinson Betsy 320
Rodgers R.H. 396
Roenker Daniel L. 421
Rogers Carl R. 16, 72 , 102–104
Rogers Sally J. 448
Rogoff Barbara 225, 380
Rola Jarosław 440, 442
Romanini Carlo 164
Roodin Paul A. 292, 303, 314, 316, 317
Rosch Elcanor 210, 211
Rose Susan A. 183
Rosenblum G.D. 266–269
Rosengren Karl S. 191
Rosenham David L. 400
Rosenstein D. 187
Rosnay Marc de 220, 247
Rosnow R. 68
Ross David Frank 216
Ross Hilda S. 195
Ross Lesley A. 421
Rosselli Monica 357
Rostowska Teresa 401
Rostowski Jan 273, 277
Roth Emilie M. 358
Rothbart Mary Klevjord 187, 188
Rothermund Klaus 337
Rousseau Jean-Jacques 5–8, 23, 32
Rovee-Collier Carolyn K. 182, 183, 191
Rowe Carol 451
Royzman E.B. 269
Rubin Kenneth H. 221
Rubin Lillian B. 320
Rudinger Georg 335
Rudkowska Grażyna 220
Rudowski R. 422
Rudy Duane 399
Rueda R.M. 206
Ruffman Ted 196, 215
Rugh Roberts 149
Rumelhart D. 355
Russell Mary 55
Rutkowska K. 279
Rutter Michael 40, 47, 55, 61, 62, 447, 448
Ryan Patrick J. 7
Rybash John M. 303, 314, 316, 317, 335
Ryczek G. 342, 344
Rydz Sylwia 273
Ryff Carol D. 323, 337, 338, 340
Rymarczyk Krystyna 435
Rzechowska Ewa 28, 31, 44, 66, 129, 132, 420, 426
Rzepa Teresa 132

S

Saarni Carolyn 219, 220
Sabbagh Mark A. 205
Sadowski Bogdan 162
Saffran Jenny R. 58
Safran Stephen P. 450
Sajdera Jolanta 209
Salkind Neil J. 225
Salmela-Aro Katariina 271
Salthouse Timothy A. 313, 333, 334, 421, 424
Sams Mikko E. 164, 166
Sansosti Frank J. 451
Sarason Seymour B. 438
Saucier Gerard 322
Saxon Jill L. 252
Scaife M. 184
Scarmeas Nikolaos 423
Scarr Sandra 54, 62
Scarr-Salapatka Sandra 23
Schaffer H. Rudolph 33, 34, 36, 44, 51, 57, 58, 62, 64, 65, 133, 174, 184, 186, 246, 270, 398, 399, 403, 405
Schaie K. Warner 38, 47, 128, 129, 134–136, 139, 140, 314, 315, 336, 421
Schenk-Danzinger Lotte 16
Schneider Wolfgang 53
Schockner Alyssa E. 247
Schodts V. 389
Schoen 398
Schöler H. 205
Schooler Carmi 422
Schopler Eric 452, 453
Schreibman Laura 450
Schulz James A. 4
Schulz Richard 427
Schunk Dale H. 356
Schuster Clara Shaw 395
Schwartz Seth J. 290
Scott M. 206
Seidler Andreas 423
Seidner Laura Beizer 195
Seier Wendy L. 238, 239
Seifert Lauren S. 306
Sekulić S.R. 160
Seligman Martin E.P. 332, 339, 345, 400
Selman Robert L. 221, 245, 251, 301, 305

Seltzer Marsha Mailick 452
Semin Gün R. 219
Sen Maya G. 177
Senejko Alicja 263, 271, 273, 274, 281
Serafin T. 441
Serbin Lisa A. 253
Settersten R.A. 327
Sęk Helena 319
Shahar Shulamith 4
Shallice Tim 205
Shanahan Michael J. 55, 59, 61, 62, 290
Shantz Carolyn Uhlinger 222
Shapka Jennifer D. 270
Shatz M. 214
Shaver Phillip 294
Shek Daniel T.L. 317, 318
Shenk David 358
Shettles Landrum B. 149
Shimamura Arthur P. 423, 424
Shiverick Sean M. 205
Shonkoff J.P. 440
Shu Xiaoling 297
Shugar Grace Wales 185, 218
Shulz Laura E. 58, 133
Siciński Andrzej 411, 412
Siegal Michael 221
Siegler Robert S. 10, 38, 41–43, 66, 72, 85, 91, 92, 191, 212
Sienkiewicz Henryk 6
Sierosławski Janusz 281, 282
Sigel Irving E. 202
Silber S. 214
Silverstein Merril 404
Simmons-D'Gerolamo Shannon S. 421
Sinason Valerie 436
Sinclair D.A. 328, 329
Sinclair Hermine 94
Singer Dorothy G. 222
Singer Jerome L. 222
Singer M.L. 337, 340
Singh Leher 176
Sinnott Jan D. 299, 300, 316, 336
Sitarski Piotr 417
Siwiński Wiesław 283
Skinner Burrhus Frederic 36, 40, 56, 72, 80–83, 85, 368, 424
Skinner E.A. 46, 54, 64
Skórska Anna 205
Slany Krystyna 398
Slater Alan 34, 176, 177
Slomkowski Cheryl 215
Smetana Judith G. 274, 275, 277, 278
Smidts Diana P. 205
Smiley Patricia A. 225
Smith Henrietta T. 172
Smith Jacqui 316, 337, 342, 425
Smith Linda B. 39, 43, 52, 132
Smith Peter K. 197, 254
Smoczyńska Magdalena 20, 193
Smolińska-Theiss Barbara 7
Smykowski Błażej 403
Snidman Nancy 197
Snow Catherine E. 185
Sobiech K. 441
Sokol Bryan W. 240
Sokoluk Wiesław 262, 263
Sokrates 381
Solberg Mona E. 248
Solomon Judith 194
Sołtysik Mariusz 283
Sorell G.T. 46, 54, 64
Spaans M.A. 357
Spangler K.L. 205
Spear Linda Patia 266, 268
Spear Norman E. 161
Speer Leslie L. 448
Spelke Elizabeth 58
Spence Melanie J. 176
Spencer Herbert 29, 31
Spinrad Tracy L. 249
Spionek Halina 435
Spitz Rene A. 436
Sroufe L. Alan 187
St. Aubin Ed de 323
St. James-Roberts Ian 174
Stacey Chalmers L. 438
Stapleton M. 359
Stattin Håkan 40, 42, 46, 47, 54, 64, 66–68, 127, 128, 131, 139
Staudinger Ursula M. 24, 43–45, 47, 53, 67, 133, 304, 316, 320–323, 404, 425
Stawarski Andrzej 435, 437, 440
Stein N.L. 217
Steinberg D.R. 399
Steinberg Linda S. 133
Steiner Jacob E. 176
Steinman Bernard A. 243
Stemplewska-Żakowicz Katarzyna 58
Stephen Joanne 309
Stephenson Geoffrey M. 297
Stern Daniel N. 174, 184
Stern William 10, 25, 53
Sternberg Robert J. 23, 34, 91, 277, 295, 314, 315, 342, 343, 357, 425
Steuden Stanisława 345
Stevens 323
Stevenson Harold W. 253
Stępień Ewa 282
Stępień-Nycz Małgorzata 196
Stichter Janine P. 451
Stokes Garnett S. 297
Stokes Mark A. 452
Stomma Danuta 433
Stone L. Joseph 172
Storandt Martha 421
Stouthamer-Loeber Magda 322
Straker Gill 250
Straś-Romanowska Maria 128, 132, 305, 328, 341, 343, 345
Strauss Sidney 92
Strayer F.F. 222
Strayer Janet 250
Strelau Jan 51, 59
Streri Arlette 175
Stroebe Wolfgang 297
Stromberg Peter G. 417
Strykowska Maria 405
Strzelbicka M. 337
Strzelczyk-Muszyńska Dorota 273
Strzelec M. 345
Stuart-Hamilton Ian 327, 328, 331, 334, 335, 342, 404, 424, 425
Styczek Irena 215
Sullivan Margaret W. 187
Sulloway Frank J. 55, 59
Sumaroka M. 190
Super Donald E. 297
Susułowska Maria 332, 339, 344, 428
Synak Brunon 330
Szafrańska Irmina 294
Szczupaczyński Jerzy 379
Szczygieł Dorota 338
Szemińska Alina 86, 87
Szepkouski G.M. 238
Szmigielska Barbara 283
Szpecht-Potocka Agnieszka 435
Szukalski Piotr 345
Szuman Stefan 3, 20, 21, 115, 117, 193, 204, 214, 219, 228, 235, 238, 253
Szustrowa Teresa 407, 408
Szymańska Joanna 267
Szymura Błażej 354, 356

Ś

Śliwicka A. 270
Świda-Ziemba Hanna 278
Świeży Maciej 356
Święcicka Małgorzata 436, 440
Świętochowski Waldemar 319

T

Tager-Flusberg Helen 447
Taine Hippolyte 9
Tałyzina Nina Fedorovna 57
Tamir L.M. 317
Tanner James M. 203
Tapia J.A. 395
Tardif Twila 193
Tarkowska Elżbieta 326, 344
Tarnowska Małgorzata 415
Tatala Małgorzata 219
Taumoepeau Mele 196
Tavris Carol 98
Taylor Marjorie 222
Tejchman 398
Templeton Elizabeth 451

Terman Lewis M. 8, 12
Testu Françoise 206, 226
Thatcher Robert W. 203
Thelen Esther 14, 39, 43, 52, 132, 177
Thoma Stephen J. 277, 304
Thomas Alexander 187
Thompson Helen 12
Thompson Ross A. 220
Thomson Helen 12, 174
Thorndike Edward 83
Thorne Barrie 247
Thurnher Majda 320
Thurstone Louis Leon 315
Thurstone Thelma Gwinn 315
Tiedeman Dietrich 9
Tillich Paul 306
Tillmann Klaus-Jürgen 78, 80
Tilszer Magdalena 58
Timiras Paola S. 312
Tinbergen Nikolaas 95, 96
To Y.M. 247
Tobiasz-Adamczyk B. 342
Tobin Sheldon S. 330, 331
Todd Christine M. 206
Toeplitz-Winiewska Małgorzata 142
Toglia Michael P. 216
Tokaj Astrid 344
Tomasello Michael 183–185, 448
Tomaszewski Tadeusz 54, 67, 117, 120, 121
Tonge B.J. 449
Tönnies Ferdynand 383
Topór Monika 417
Törestad Bertil 127, 131
Torney Judith 387
Tornstam Lars 343
Touwen Bert C.L. 158, 164
Trafiałek Elżbieta 326, 339, 419, 423
Trempała Edmund 54
Trempała Janusz XI, XV, 24, 30, 34, 37, 38, 40, 48, 53, 55, 57, 63, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 82, 88, 89, 95, 104, 109, 113, 119, 120, 125, 132, 136, 140, 249, 250, 265, 270, 271, 289, 298, 303, 336, 345, 382, 407, 409, 410, 427, 428
Trevarthen Colwyn 173, 174, 184, 185
Trzesniewski Kali H. 270, 426, 427
Tullos Ansley 198
Tunali-Kotoski Belgin 450
Turiel Elliot 274, 275
Turkewitz Gerald 162, 166
Turlejski Krzysztof 207
Turner Jeffrey S. 86, 89, 260, 291, 296, 331, 401, 403–405
Turner Jonathan H. 395
Turowski Jan 395
Twardowski Andrzej 435
Tyler Lorraine K. 217
Tylor Marianne G. 253
Tyszka Tadeusz 413–416
Tyszkowa Maria XI, 21–23, 25, 28–31, 34, 37, 41, 42, 45, 46, 55, 58, 64, 66, 72, 86, 95, 104, 107, 109, 113–115, 117, 118, 120, 249, 401, 409

U

Ulfik-Jaworska Iwona 254
Ułaszewska-Żuk Marta 335
Underwood Marion K. 247
Unger Olivia 195
Urban H.B. 28
Uttal David H. 191

V

Vaiday Jatin G. 306
Vaillant George Eman 318, 323, 337
Valkenburg Patti M. 241, 242, 254
Vallacher Robin R. 132
Valsiner Jaan 29, 129
Van Evra Judith 254
Van Hout-Wolters Bernadette H.A.M. 356, 357
Vanier Jean 442
Varendi Heili 161
Vasta Ross 58, 173
Vaughan Christopher 148, 156, 164
Vaughan Margaret E. 424
Vecchi Tomaso 422
Veenman Marcel V.J. 356–358
Velde Theodor van de 159, 160
Verloop Nico 360
Vermunt Jan D. 360
Verny Thomas R. 147, 148, 159, 160, 162, 169
Veroff Joe 323
Ververs I.A. 158
Vetulani Jerzy 52, 53
Vig Susan 448
Vigliocco Gabriella 53
Visser Gerard H.A. 158, 164, 167
Volkmar Fred R. 447, 449
Vollebergh Wilma 278
Volterra Virginia 184
Voydanoff Patricia 319
Vukman K. Bakracevic 302

W

Wade Carole 98
Wadsworth Barry J. 263
Walewski Paweł 329, 335
Walk Richard D. 177
Walker Elaine F. 400
Walker Lawrence J. 304, 382
Walker-Andrews Arlene S. 187
Wallon Philippe 228
Waszyńska Katarzyna 261
Waterman Alan S. 271, 273
Waters Everett 34, 186, 194, 195
Watson 34
Watson A.C. 215
Watson James D. 51
Watson John Broadus 3, 12, 14, 15, 23, 24, 53, 72, 81–83, 85, 367
Watson John S. 188
Wechsler David 298
Weed Stephen T. 240
Wegner Daniel M. 359
Weinfield Nancy S. 246
Weissman M.M. 339
Wellman H.H. 214
Wellman Henry M. 177, 207, 214, 219, 220, 242
Welsh M.C. 206
Wenta Kazimierz 434
Wenzlaff Richard M. 359
Werner Emily 448
Werner Heinz 29, 31, 41, 43, 46
Whalen Christina 450
Wheeler Mark E. 152
White James M. 395–402
White Lynn 404
White Sheldon H. 12
Whitesell Nancy Rumbaugh 247
Whiting Beatrice B. 224
Wilhelm Pascal 357, 358
Willey L. 453
Willey M. 453
Williams Benjamin R. 238
Willis Sherry L. 128, 336, 421, 422
Willits Fern K. 305
Wilson Charlotte 215
Wilson Edward Osborne 99–101
Wilson R.S. 423
Wimmer Heinz 215
Winczura Barbara 435, 437, 440, 451
Wink Paul 343
Winkler Herbert 6
Winsler Adam 221
Wiśniewska-Roszkowska Kinga 332
Witkowski Lech 278
Włodarski Ziemowit 206, 207, 353, 360
Wohwill Joachim F. 47
Wojciechowska Ludwika 397, 401, 404
Wojciechowski Andrzej 442
Wojciszke Bogdan 128, 129, 295
Wojtasik Bożena 415
Wojtyniak Bogdan 313, 314
Wolański Napoleon 81, 172, 174, 259–261, 292, 293
Wolfe Pamela S. 452
Wolff Peter H. 174, 346
Wolman Benjamin B. 266, 267
Wood Magaret 173

Woodrow Christine 6, 8
Woods David D. 358
Wooley Jacqueline D. 220
Woolfolk Hoy Anita 355
Woolley Jacqueline D. 198
Wouter Hans 249
Woźniak B. 342
Wright Herbert F. 106
Wrosch Carsten 55
Wróblewska Monika 295
Wrzesień Witold 278, 283
Wulfeck Beverly 193
Wundt Wilhelm 11, 18
Wygotski (Vygotsky) Lew Siemionowicz 7, 11, 16, 22–24, 26, 36, 53, 57, 72, 107–110, 183, 207, 211, 227, 264, 360, 380

Y

Yonas Albert 177
Yun Chin Hsiao 450

Z

Zachwieja Andrzej 151, 153–155
Zacks R.T. 333
Zagórska Wanda 417
Zając-Lamparska Ludmiła 345, 427, 428
Zakrzewska-Manterys Elżbieta 438
Zaleski Zbigniew 408–410, 412
Zaleśkiewicz Tomasz 281
Zalewska Marina 441
Zamiara Krystyna 29, 86
Zaorska Marzenna 435
Zaorska Zofia 333
Zarembina M. 219
Zawadzki Bogdan 62
Zawadzki Patryk 386
Zawisza D. 342
Zazzo Bianka 408
Zdrojewicz Zygmunt 260
Zeanah Charles H. Jr 435
Zebrowitz L.A. 427, 428
Zeidler Wodzisław 434
Zembar Mary Jo 235
Zembrowitz L.A. 427
Zielińska Ewa 438, 441
Ziemska Maria 399
Zimbardo Philip G. 83, 96
Ziółkowska Beata 234
Zoller Daniel 220
Zuckerman Michael 6, 7
Zych Adam A. 326, 327, 329, 341, 342, 404, 419, 429

Ż

Żebrowska Maria 41, 173
Żelichowski Mariusz 169
Żmijewska-Kwireg S. 387

INDEKS RZECZOWY

A

Adaptacja 31, 81, 87, 88, 90, 93, 95–97, 100, 117, 170, 173, 312, 313, 322, 324, 329, 339, 370, 387, 404, 419, 420, 424
– do starości 350
– konstruktywna 114, 115
– twórcza 123
Adolescencja, zob. Dorastanie
Ageizm 345, 350, 427, 428, 430
Agresja 202, 226, 230, 246–249, 255, 256, 331, 340, 386, 400
– bezpośrednia 222, 223
– instrumentalna 222, 223, 232
– pośrednia 222, 223
– proaktywna 248, 255
– wroga (zorientowana na osobę) 222, 232
Akomodacja 57, 65, 87, 178, 299, 370
Aktywność 310
– dziecka 163, 197–200, 226–230, 232, 253, 254, 257
– twórcza 21, 280, 281, 283, 285
– umysłowa 241
– własna 21, 22, 63, 113–117, 119–123, 170, 275
– w okresie dorastania 283, 285
– zawodowa 297, 298, 310, 311
– – idealistyczne koncepcje 297
Altruizm 250, zob. też Zachowanie prospołeczne
Ambiwalencja uczuciowa 267
Amniocenteza (punkcja owodni, amniopunkcja) 168
Analiza danych o rozwoju 137–140
Antagonizacja 278
Antropogeneza 26, 36, 37, 63, 135
Atrakcyjność interpersonalna 268
Asocjacja 367
Asymilacja 57, 65, 87, 178, 190, 227, 278, 370, 372
Asynchronie 120
Autokreacja
– intencjonalna 122
– spontaniczna 122
Autonomia 118, 272, 289, 302, 305, 310, 319, 323, 386, 389, 408
– moralna 249, 274, 284, 285, 304
– rozwoju umysłowego 377
Autorefleksja 264, 342
Autoregulacja 302
Autorytet 73, 74, 78, 225, 249, 255, 257, 272–278, 281, 288, 291, 296, 303, 306, 318, 319, 332, 370, 371, 384
Autystyczne spektrum zaburzeń (ASZ) 446–454
– charakterystyka 446–448
– wspomaganie rozwoju 448–454

B

Badania
– DNA komórek pochodzenia płodowego 168
– nad rozwojem 3, 22, 24, 25, 30
– – czasowo-sekwencyjne (CS) 136, 137, 143
– – generacyjno-sekwencyjne (GS) 136, 137, 142
– – idiograficzne 23, 26, 132
– – kardiotokograficzne (KTG) 152
– – mikrogenetyczne 48, 202
– – nad linią i polem narracji 218
– – normatywne 23, 26, 27
– – ocen moralnych 224
– – podłużne (longitudinalne) 48, 60–62, 98, 129–131, 133, 135, 136, 142, 202, 216, 222, 223, 226, 248, 250, 267, 298, 304–306, 321, 335, 337, 423
– – poprzeczne 61, 129, 135, 136, 142, 143, 202, 315, 321, 323, 425
– – poprzecznie-sekwencyjne (PS) 137
– – prekursorzy 8–22
– – problemy etyczne 140–142
– – sekwencyjne SLS 314
– – ukośne 135–137, 142
– nad tzw. naiwną fizyką 177, 181
Bazgroty 228, 232
Bezrobocie 298
Bilans życia 428–430
Biografia 121, 122
Biopsja kosmówki (CVS) 168
Błąd
– „A-nie-B" 181
– perseweracji 181
Błędy generalizacji 129

C

Cele życiowe 410–412
Charakter moralny 365–367, 377
Cnota 77
– miłości 291
Coaching 381
Czas 396
– biologiczny 119
– chronologiczny 46–48, 133, 134
– egzystencjalny 48
– fizyczny 119
– psychologiczny 119

– społeczny 119
– zegarowy 46
– znaczniki upływu 119, 120
Czasoprzestrzeń 119
Czynniki
– biologiczne 117, 118, 121, 123
– endogenne 50, 53, 69
– egzogenne 50, 53, 69
– przedkoncepcyjne 171
– równoważenia 87
– społeczno-kulturowe 117, 118, 120
– środowiskowe, zob. Środowisko
– współtworzenia 121
Czynności myślowe 209–211, 230–232, 236, 256, zob. też Myślenie
Czytanie 243, 244, 256

D

Debata natura czy wychowanie 14, 23
Decentracja 209, 232, 236
– interpersonalna 245, 250, 258
Decyzje dotyczące własnej przyszłości 410–416
Deformacje 121
Demokracja 383, 386, 389
Depresja 61, 62, 159, 222, 344, 349
– młodzieńcza 267
– w późnej dorosłości 340
Deterioracja 314
Diada matka–dziecko 14
Diagnoza (ocena) 374, 377
Diagnostyka prenatalna 167–169
– przedimplantacyjna 168
– przesiewowa 168
Dobór
– krewniaczy 99–101
– naturalny 99–101
Dobrostan 291, 306, 311
Dojrzałość psychiczna 305–309, 323
Dojrzewanie 50–58, 63, 69, 101, 107, 111, 123
Dorastanie 7, 11, 12, 17, 22, 24, 26, 57, 60, 62, 78, 80, 86, 88, 98, 104, 105, 118, 239, 240, 241, 259–286, 291, 295, 298, 299, 302, 304, 322, 366, 370, 384, 399, 403, 404, 407–418, 452, 453
– późne 283–285, 297
– wczesne 283–285
Dorosłość 24, 48, 79, 88, 240, 276, 442–445, 453
– późna 60, 61, 105, 111, 295, 298, 316, 322, 323, 326–350, 419–431
– – jakość życia 344, 345
– – wkraczanie w 326, 327
– średnia 289, 295, 298, 302, 304, 306, 308, 309, 311–325
– wczesna 17, 34, 75, 76, 79, 90, 104, 105, 116, 132, 241, 268, 287–311
– wkraczanie w 287–289, 291, 309
– w rozumieniu młodzieży i badaczy 289–292
Doświadczenie 3–8, 10, 11, 14–18, 21, 28, 32–48, 50–58, 61, 62, 65, 103, 113–115, 117, 120, 121, 178, 311, 324, 425
– gatunkowe 114
– indywidualne 114, 119, 167, 409
– metapoznawcze 356
– pozaszkolne 381
– restrukturacja 113–115, 117, 120
– społeczne 114
– strukturacja 113–115, 117, 120
Dualistyczne rozumienie prawdy 302
Duchowość 349
Dwuprocesualny model inteligencji 425, zob. też Inteligencja
Dychotomia stowarzyszenie–wspólnota 383
Dylemat indoktrynacja–relatywizm moralny 381
Dynamiczna interakcja 112, 114
Dynamika rozwoju zespołu 386, 387
Dynamizmy 73, 118
Dysleksja 243
Działania
– fazy 414
– instynktowne 117
– interakcyjne 117
– orientacyjno-nawykowe 117
– percepcyjne 117
Dziecięca Skala Rozwojowa 189, 190, 193, zob. też Metoda
Dziecięce rozumowanie 211, 212, zob. też Rozwój poznawczy
Dzieciństwo 3–8, 15, 22, 75, 86, 105, 116, 118, 389, 440, 441
– koncepcja biologiczno-społeczna 12
– późne (młodszy wiek szkolny) 17, 34, 90, 198, 234–258, 286, 321, 325, 370, 441, 442, 450–452
– średnie (wiek przedszkolny) 34, 73, 90, 104, 198, 202–233, 243, 286
– wczesne 17, 34, 44, 78, 104, 172–201
Dziecko 3–8, 18
Dziedziczenie 27, 50–63, 69
– wielogenowe 51

E

Edukacja seksualna 400
Efekt
– Baldwina 11
– kompensacyjny 61
– prewencyjny 61
– selekcyjny 61
– spustowy 61
– uszkodzeń i ubytków 61
Ego 73–75, 77, 365, 366, 367
– idealne 73
– integralność 428–430
Egocentryzm 181, 211, 212, 230, 245, 265, 284, 371
– bezpośredni 211, 212, 232
– pośredni 211, 212, 232
Egzosystem 106
Eksperyment Istominy 208
Eksperymentalne manipulowanie ewolucją 63
Eksterioryzacja 108
Ekwiwalenty strategii pamięciowych 208, 230, 232
Elastyczność rodzajowa 253
Embriologia życia emocjonalnego 166
Embriopatie 150
Empatia 196, 250, 251, 269, 275, 284, 285, zob. też Rozwój emocji
Empiryzm 367–369, 377
Epigeneza 65, 74, 77, 80, 86–88, 97, 367, 369, 377
Epistemologia genetyczna 10, 11, 24, 27
Etap dziecka doskonałego 235, 258
Ewaluacja 375–377

F

Fałszywe przekonania 240, 241, 292
Fatalizm pedagogiczny 60
Faza regulacji biologicznych 174
Fenopatie 153
Fenotyp 51, 61, 62, 99, 437
Fetoskopia 168
Fiksacja 75
Filogeneza 9, 11, 16, 26, 27, 66, 67, 75, 76, 93–95, 99, 101, 102, 107, 173
Funkcja zarządzająca 181, 238
Funkcje (czynności) psychiczne
– czuciowe 312
– elementarne 107
– psychomotoryczne 313
– wyższe 107
– zarządzające 205, 206, 232
Funkcjonalizm 67
Funkcjonalne pole widzenia (UFOV) 421

G

Gamety 51, 148
Gastrulacja 149
Gaworzenie
– manualne 186
– modulowane 186
– wstępne 186
– zasadnicze 186

Generatywność 429
Genotyp 51, 58, 61, 62, 69, 101, 435
Geny 50, 51, 58–63, 99–101, 114, 329, 335, 435, 437
Gerotranscendencja 343, 349, 350
Gesty wskazywania
– protodeklaratywnego 184
– protoimperatywnego 184
Globalizacja 355, 362, 379, 387, 391
Gonadropina kosmówkowa 149
Gotowość szkolna 234, 258

H

Hamowanie 181
Hedonizm moralny 367–369, 377
Heteronomia moralna 232
Hierarchiczna struktura potrzeb 102, 103
Hiperregularyzacja 217, 231
Hipoteza
– genów śmierci (zaprogramowanej śmierci komórek; granic genetycznych; zegara mitotycznego; zegara życia) 328
– immunologiczna 328
– kaskady błędów (mutacji somatycznych DNA; łączeń krzyżowych) 328
– klinkierowa 329
– telomerowa 328
– wolnych rodników 329
– wyczerpania reprodukcyjnego 328
– zużycia 329
Holizm 65, 69, 102, 112, 120
Homeoreza 114
Homeostaza 81, 87, 111
Hormony 166, 259, 293, 314, 340

I

Id 73–75, 77, 365, 367
Idea siebie 188, 196
Indywiduacja 76, 77
Indywidualizacja 305
– rozwojowa (aktywna) 290
– wycofująca (pasywna) 290
Indywidualna podmiotowość 118
Inicjacja seksualna 262
Inkluzja 42, 210
– klas 236, 237, 256
Intelektualizacja
– czynności 118
– dążeń 341, 350
Inteligencja 10, 21, 23, 33, 34, 53, 59, 60, 62, 88, 89, 139, 178, 190, 200, 209, 210, 250, 298, 302, 303, 317, 324, 357, 358, 370, 382, 434
– czysta 19
– efektywna 21
– ogólna 335
– osobiste teorie 315, 316
– płynna 298, 310, 314–316, 324, 335, 347, 348, 421
– pomiar 10, 19, 53
– potencjalna 21
– skrystalizowana 298, 310, 314–316, 324, 335, 347, 348, 421
Intencjonalizm moralny 368–373, 377
Interakcja 69
– funkcjonalna 65, 66
Interakcje
– geny–środowisko 62
– środowisko–środowisko 62
Internalizacja 57
Interioryzacja 57, 108, 109, 190
Interwencja
– przeprowadzenie 375, 377
– skonstruowanie 374, 375, 377
Inwentarz Stylów Tożsamości ISI 273, zob. też Metoda

J

Ja 250, 269, 285, 316, 320, 322, 427, zob. też Tożsamość, Osobowość
– egzystencjalne 188
– idealne 251, 252
– integracja 323
– mechanizm 188
– publiczne 269
– prywatne 251, 269
– realne 251
– rozwój
– – pojęcia 196
– – poziomy 90
– sensomotoryczne modele robocze 188, 189
– zmiany w strukturze 305, 306, 337
Jakość życia 344, 345, 347, 350
Język
– matczyny 163
– sieci 280, 285

K

Kangurowanie 159
Kardiotokografia (KTG) 168
Karta ruchów płodu 158
Klasyfikowanie, zob. Czynności myślowe
Klimakterium 314
Kodowanie 265, 266
Koegzystencja 278
Kohorta 37, 114, 129
Komora wzrokowa Fantza 176
Kompetencje 163, 167, 251, 252, 257, 268, 324, 373, 375, 388, 390, 398, 402, 403, 422, 426
– biograficzna 122
– emocjonalne 268
– kluczowe 380, 391
– konwersacyjna 218, 219
– narracyjna 217, 218, 243
– poznawcze 316
– społeczne 279, 315, 385, zob. też Rozwój społeczny
Komputerowe modelowanie 133
Komunikacja 376, 377, 385, 386, zob. też Rozwój komunikacji
Koncepcja
– inteligencji wielorakiej 36
– kategorii semantycznych 210
– kompleksowa sezonów życia 105
– mechanizmów wrodzonych 95–97
– modułowości 36
– obrazu Ja 103, 104
– osobowości rozwojowej 123, 124
– przetwarzania informacji 91, 92, 191, 192
– rozwojowego funkcjonalizmu 294
– rozwoju 125
– – aktywności 115–117
– – biograficzna 121, 122
– – dialektyczna 110, 111
– – funkcjonalna 120, 121
– – Ja 88, 90, 91
– – kontekstualno-dialektyczna 111–113
– – kulturowo-społeczna 107–110
– – osobowości 72, 73, zob. też Osobowość
– – przywiązania, zob. Przywiązanie
– – w cyklu życia indywidualnego 117–119
– samorealizacji, zob. Samorealizacja
– socjobiologiczna 98–102
– specyficzności dziedziny rozwoju 36
– społecznej punktualności 401, 402
– strukturacji i restrukturacji doświadczenia 113–115
– *Training Study* 421
– umysłu 92–95
– uprzedmiotowienia ciała 268
– wychowania do starości 423, 424
– zadań rozwojowych, zob. Zadanie rozwojowe
Konflikt 110, 111, 429
– psychospołeczny 77
Kontekst rozwojowy (ekologiczny, życiowy) 54, 55, 106, 107, 112, 113
Kontekstualizm 63, 68
Konstruktywizm 56–58
Kontrola psychologiczna 358, 359, 362
Kooperacja 278
Koordynacja interpersonalna 86
Kopiująca teoria reprezentacji 214

Kordocenteza 168
Korelacje geny–środowisko 62
Kryzys 18, 22, 110, 271, 272, 281, 306, 319, 365, 366, 402, 408, 417, 428
– Intymność–Izolacja 291
– małżeński 296, 297
– wieku średniego (połowy życia) 18, 76, 317–319, 324, 325
Kultura
– młodzieżowa 279, 280, 285, 286
– szkoły (klimat szkoły, atmosfera społeczno-moralna szkoły) 382, 385–389, zob. też Szkoła
– – wymiary 385
Kwestionariusz, zob. też Metoda
– „Przejście do dorosłości" 290
– Rozwoju Mowy i Komunikacji 193

L

Labilność emocjonalna 267, 285
Lateralizacja 14, 164
Lęk przed śmiercią 346, 350, zob. też Umieranie
Listki zarodkowe 149, 150

M

Makrorozwój 38, 39, 49
Makrosystem 106
Małżeństwo 290, 294–297, 311
– typy 296
Maska depresyjna 267, 286
Mądrość 122, 304, 311, 316, 324, 334, 342, 343, 347, 425, 426, 429, 430
– duchowa (transcendentna) 343, 347, 349, 350
– pragmatyczna 343
Mechanizm
– kompensacji 53
– obronny 73, 75, 339, 345, 399
– ToMM 214
Mejoza 51
Metapamięć, zob. Pamięć
Metapoznanie 354, 356–362, 362
Metoda
– biograficzna 17, 18
– DIT 277
– eksperymentu 20, 24
– introspekcji 14
– obserwacji 20, 24
– projektu 387, 388
– Psychicznych i Psychospołecznych Obron (PSPDQ) 271
– wywiadu 25
Mezosystem 106
Mielinizacja 155, 156, 161, 162, 171, 175, 203, 229, 235, 260
Mikrorozwój 38, 39, 49
Mikrosystem 106
Mitoza 51
Młodzież, zob. Dorastanie
Mnoga patologia 329, 330
Model
– arystotelesowski 63
– galileuszowski 63
– Hierarchicznej Złożoności 301
– holistyczno-integracyjny 64, 66, 67
– interakcyjny rozwoju mózgu 164
– kontekstualny 68
– liniowy 139
– mechanistyczny 68
– nakładających się fal 42–44, 191
– organizmiczny 68
– podwójnego deficytu 216
– Ogólny Rozwoju (OMR) 38, 125, 133–139, 142
Modele miłości 295
Modelowanie 84, 85
– abstrakcyjne 85
– behawioralne 84
– obserwacyjne 85
– symboliczne 84, 85
– werbalne 84
Moralność 223, 224, 230, 232, 249–251, 255, 381–383
– heteronomiczna 223, 249
– stadia 249
Motywacja 275–277, 281, 298, 324, 349, 355, 387, 409, 411
Mowa skierowana do dziecka 176, zob. też Komunikacja, Rozwój komunikacji
Mutacje genetyczne 100, 101
Myślenie 10, 15, 20, 89, 90, 91, 107–109, 116, 118, 132, 190, 191, 199, 208–212, 230, 236, 272, 299, 317, 324, 340, 357, 370, 408, 410, zob. też Rozwój poznawczy
– abstrakcyjne 298
– autonomiczne (zintegrowane) 301–303
– dialektyczne 300, 302
– epistemologiczne 241
– formalne 263, 264, 265, 284, 286, 300, 301, 303, 316
– hipotetyczno-dedukcyjne 284, 366
– intersystemowe 301–303
– kompleksowe 109, 211, 233
– logiczne 235–237
– odwracalność 236, 255, 263
– operacyjne 240, 263, 264, 390
– pojęciowe 211, 218
– potoczne 109
– postformalne 300–303, 306, 311, 316, 317
– – stadia 301
– relatywistyczne 264, 265, 284, 299, 300, 302
– synkretyczne 211, 233

N

Nabyte przystosowania 178
Nabywanie
– doświadczeń 53–58, 69, zob. też Uczenie się
– predyspozycji 164
– wiedzy 380, 381, zob. też Wiedza
Nagrody 384
Narodziny 169, 170, 440
– fizjologiczne 174
Naśladownictwo 188, 190, 195, 208, 227, 233
– mimowolne 85
Naturalizm 27
Natywizm 365–367, 369, 377
Nauczanie 10, 21, 304, 355–363
– etapy 361, 362
– wzajemne 381
– zasady 359–361
Nauka 283, 285
Nauki o życiu 68
Neonatywizm 58
Neurony lustrzane 183
Niemowlęctwo 17, 26, 78, 97, 104, 365
Niepełnosprawność intelektualna 433–445, 447
– czynniki ryzyka 445
– defekty funkcji umysłowych 434
– problemy i potrzeby 439–445
– przyczyny 434–437
– stopnie 434
– wspomaganie rozwoju 437–439, 445
– – biofizyczne 437, 445
– – ogólnospołeczne 439, 445
– – pedagogiczne 438, 445
– – psychologiczne 438, 439, 445
– – środowiskowe 437, 438, 445
Norma
– rozwojowa 13, 14, 27, 32, 33, 52, 174, 175
– sekwencyjności zdarzeń 402, 406
– społeczna 89, 370, 381, 386, 398
– terminowości zdarzeń 406
Nowość 31, 66, 67

O

Obniżenie sprawności fizycznej 329
Obrazowanie
– za pomocą MRI 152, 168, 175
– za pomocą USG 152, 160, 169, 175
Obraz
– umysłowy 190, 208, 209, 230, 233, 236, 237
– własnej osoby 225, 226, 230, 232, 251, 252, 255, 266, 297, 322, 337, 338
Odczytywanie intencji 185
Odruch 173, 179, 201

– bezwarunkowy 81, 82, 95, 156, 159, 160, 170
– warunkowy 81, 82
Oddziaływania
– psychologiczne 416
– specyficzne 86, 87
Odtwarzanie 266
Okoliczności wzmocnień 367
Okres
– fizjologicznego pełnienia 235, 254
– krytyczny 34, 96–98, 150, 170, 295, 365
– perinatalny 170
– prenatalny 25, 26, 147–171, 439, 440
– – embrionalny (zarodkowy) 147–153
– – płodowy 153–169
– przedrefleksyjny 122
– refleksyjny 122, 247
– sensytywny 97
– umysłowy 247
Ontogeneza 9, 16, 25–27, 29, 31, 36, 38, 44, 47, 53, 66, 67, 74, 81, 83, 86, 92–96, 102, 107, 132, 135, 210, 212, 222, 395, 397
Operacje umysłowe 87
– logiczne 236, 258
Organogeneza 147, 150, 153
Orientacja przyszłościowa młodzieży 270, 286, 407–418
Osobowość 17, 18, 21, 56, 59, 76–79, 101, 118, 120, 122, 165, 199, 224–226, 230, 232, 251–253, 292, 304–309, 316, 336–342, 390
– a wpływ mediów 252, 255
– dojrzała 307
– plastyczność 315
– stabilność 320–323
– – miar przeciętnych 321
– – różnic międzyosobniczych 321
– – strukturalna 321, 322
– wzrost 322, 323
– zmiana i ciągłość w obrębie cech 306–308
Ośrodki aktywności 121
Otoczenie 54

P

Pamięć 10, 53, 60, 107, 175, 181–183, 191, 192, 199, 200, 206–208, 212, 228, 230, 236, 238–241, 265, 266, 284, 299, 317, 333–335, 346, 347, 355, 357, 399, 421–423, 425, zob. też Rozwój poznawczy
– autobiograficzna 57, 334
– epizodyczna 334, 348
– jawna 206, 208
– metapamięć 239, 240, 266, 284, 357
– proceduralna 334
– semantyczna 207, 334, 347, 348
– utajona 206
– zależność od kontekstu 208
Paradygmat badawczy 142
– podwójnego zadania 424
Percepcja 175–177, 199, 204, 205, zob. też Rozwój poznawczy
– głębi 177
– społeczna 245
Periodyzacja rozwoju 125, zob. też Rozwój
Perspektywa
– badawcza 172
– – neurobiologiczna 172
– – poznawczo-konstruktywistyczna 172
– – społeczno-kulturowa 172
– – społeczno-moralna 304
– – uczeniowa 172
– biograficzna 118
Perspektywiczna strategia decyzyjna 413
Pierwsze ruchy 157
Pięcioczynnikowy Kwestionariusz Osobowości (NEO-FII) 306, 307, zob. też Metoda
Pisanie 243, 256
Planowanie własnej przyszłości 409–416
Płeć 277, 314, 320, 328
– psychologiczna 261
Poczucie
– samotności 279, 285
– własnej wartości, zob. Samoakceptacja
Podejmowanie decyzji 385, 412–416
– etapy 414
Podejścia
– badawcze 142
– – ilościowe vs. jakościowe 132, 133
– – skoncentrowane na zmiennych vs. na osobie 127–129
– – statyczne vs. dynamiczne 129–132
– mechanistyczne 82
– TEACCH 452, 453
Pojęcia 236
Popędy biologiczne 73–75, 77
– seksualny (życia) 73, 77
– śmierci (tanatos) 73
Popularność dziecka w grupie 246
Poradnictwo genetyczne 169
Porównywanie, zob. Czynności myślowe
Postawy 339–341, 367, 384
Potencjał rozwojowy 114, 115
Potrzeby 75–77, 97, 102, 105, 162, 166, 253, 255, 276, 279, 284, 289, 294, 323, 330, 331, 339–342, 349, 367, 371, 376, 384, 386, 389
– analiza 373
– rozładowania napięcia 262
– samotności 279, 286
– sensu życia 390
– więzi 262, 263
Powrót do przeszłości 346
Poznanie
– fizyczne 177
– pojęciowe 177
– społeczne 177, 183, 184, 199, 200, zob. też Rozwój społeczny
Praca 283, 285, 318, 319, 324
– utrata 319
Praktykowanie 380, 381
Prawo
– rekapitulacji 9, 11, 12, 27
– rozwoju kulturowego 109
Predyspozycje 148, 165, 166, 170, 171
Problematyczne korzystanie
– z Internetu 281, 282
– z używek 281, 282
Procedura
– „kurtyny ignoracji" 372
– „moralnej linii melodycznej" 372
– Obcej Sytuacji 194
– porównywania par (VPC) 175
– tzw. nieruchomej twarzy 184
Proces
– dopełnienia osobowościowej konstrukcji 118
– eksterioryzacji osobowości 118
– finalnej integracji osobowości 118
– opanowywania strategii 238
– patologizacji rozwoju 436, 437, 445
– personalizacji działań 118
– poznawczy 354, 355, 421–426
– – kompensacja 424, 425
– – selektywna optymalizacja 421–424
– rozwojowy 66, 67, 69
– uspołecznienia czynności 118
Programy
– aktywizacji zawodowej seniorów 426
– poszerzające wiedzę rodziców 399
– promujące ideę aktywnego starzenia się 426
– przeciwdziałania przemocy 376, zob. też Agresja
Próby samobójcze 282, 283
Przekwitanie (menopauza) 314, 325
Przemoc, zob. Agresja
– prenatalna 167
Przestrzeń życia 64
Przesunięcie priorytetów życiowych 341
Przetwarzanie informacji 155, 172, 175, 183, 207, 208, 236–240, 265, 266, 299, 317, 354, 357, 362, 448, też Koncepcja przetwarzania informacji. Rozwój poznawczy
Przyjaźń 246, 247
Przyszłościowa perspektywa czasowa (PPC) 409, 410

Przywiązanie 34, 78, 96–98, 167, 186, 187, 201, 245, 246, 294, 383, 399
– typy 194, 195
Pseudopojęcia 109
Psychologia
– genetyczna 86, 91
– poznawcza 354, 355
– prenatalna 148
– poznawczo-rozwojowa 368–373
– rozwojowa
– – działy 25, 26
– – historia tworzenia się subdyscypliny 3–26
– – przedmiot badań 24, 38
– – sposoby ujmowania rozwoju 23, 24
– – zadania 24, 25, 28
Psychopatologia rozwojowa 446, 447, 454
Punkty
– przejściowe 39, 40
– zwrotne (przełomowe) 40

R

Reakcje emocjonalne 14, 15, zob. też Rozwój emocjonalny
Realizm
– moralny 223, 233
– myślenia 370, zob. też Myślenie
– wizualny 253
Redeskrypcja 93, 94, 213, 230
Reguła dominacji 415
Rekapitulacja cyklu rozwojowego 330
Relacje społeczne 245, 333
– wertykalne 384
– z rodzicami 245, 246, 277, 278, 288, 291, 295, 310, 383
– z rówieśnikami 246, 247, 278, 279, 383, 384, 400
Relatywizm
– formalny 132
– kontekstualny 132
– moralny 249, 258, 381
Reorientacja temporalna 341
Reprezentacja poznawcza 190, 191, 201, 212–215
– przez symbole (personalna) 212
– przez znaki (konwencjonalna) 212
– rysunek jako forma ekspresji 228, 229
Rodzina 292, 295–297, 310, 311, 319, 320, 324, 325, 365, 383, 395–406
– długotrwałość 395
– jako grupa społeczna 395, 396
– jako społeczna instytucja 396
– kariera 396, 397
– powiązania biologiczne 396
– stosunki powinowactwa 396
– teorie rozwoju 396–402
– wielopokoleniowość 395, 396
Role społeczne 292, 302, 303, 308–311, 331–333, 366, 371, 390, 400, 401, 408, 420
Rozpoznawanie twarzy 175, 176
Rozumienie
– emocji złożonych 247, 248
– sytuacji społecznej 245
– wypowiedzi 242
Rozumowanie 265
– dedukcyjne 265
– indukcyjne 236, 265
– moralne 249, 250, 277
– – a postępowanie 250
– postformalne 299
Rozwód 296, 297, 310
Rozwój 44, 49, 123, zob. też Zmiana rozwojowa
– definiowanie 28–31
– emocjonalny 184, 187, 188, 194–196, 199–201, 219, 220, 230, 231, 245–249, 255, 256, 266–269, 284, 285, 293, 294, 310, 317–320, 324, 338, 339, 349, 447
– – etapy w rozwoju rozumienia 220
– – językowa ekspresja 219
– fizyczny 153–157, 189, 199, 202, 203, 229, 230, 235, 255, 259–261, 284, 292, 293, 310, 312–314, 323, 324, 348
– komunikacji (języka) 166, 167, 185, 186, 192–194, 215–220, 230, 231, 242–245, 256, 280, 285, 447, zob. też Komunikacja
– moralny 257, 273–277, 284, 285, 303–305, zob. też Moralność
– motoryczny 157–159, 177–180, 189, 190, 199, 202, 203, 229–231, 235, 254–256, 259–261, 284, 293, 348, 447
– osobowości 257, 269–274, 284, 285, 310, 320–324, 349, zob. też Osobowość
– pojęć 109
– poznawczy 20, 21, 90–95, 178, 180–183, 190–192, 199, 204–215, 220, 230, 231, 235–242, 256, 263–266, 274, 280, 284, 298–303, 310, 314–317, 323, 324, 333–337, 343, 348, 382, 447
– – perspektywa genetyczno-epistemologiczna 299–303
– – perspektywa psychometryczna 298, 299, 314, 315
– – stadia 88, 89, 178
– psychomotoryczny 174–183
– psychoseksualny 15, 16, 18, 72, 225, 252, 253, 261–263
– – stadia 74, 75
– społeczno-moralny zob. też Moralność 183–187, 194, 195, 199, 220–223, 231, 232, 245–247, 257, 277–280, 284, 285, 294–297, 310, 317–320, 324, 348, 364–378, 381–385, 403
– wielokierunkowość 44
– wielowymiarowość 44
– zmysłów 159–163
Równoważenie 87, 88, 113, 114, 120
– majoryzujące 87
Różnice
– indywidualne 13, 51, 58, 59, 69, 164, 165, 188, 191, 193, 253, 288, 425
– międzyosobnicze związane z wiekiem 136, 143
Ryzykowne sytuacje decyzyjne 413

S

Samoakceptacja 251, 276, 279, 282, 319
Samokontrola 197, 200, 225, 230, zob. też Osobowość
Samoocena 226, 251, 252, 255, 256, 266, 268–270, 272, 285, 294, 297, 298, 318, 319, 335, 337, 338, 341, 347, 349, 409, 415, 420, 426–428, 430
Samookreślenie 407–411
Samopoznanie 407–411, 415, 416
Samorealizacja 90, 102, 103, 280, 332, 333
Samoregulacja 187, 362
Samotność 279
Samoświadomość 188, 189, 199, 201, 231, 271, 284, 339, 342, 408, zob. też Osobowość
Samowiedza 196, 197, 199, 201, 251, 291, 389, 408, 415, zob. też Osobowość
Sądy
– moralne 274, 275, 277, 285
– społeczne 274, 275, 285
Schematy umysłowe 355, 362
Segregacja rodzajowa 247
Selektywna Optymalizacja i Kompensacja (SOC) 419–431
Sen 163, 174
Senescencja 350
Sens ludzkiej egzystencji (życia) 123
– a rozwój religijny 305, 306
Skala, zob. też Metoda
– Apgar 173
– Brazeltona 173
– Kryzysu Wieku Średniego 318
– Preferencji Osobistych (EPPS) 323
– Rozwoju Tożsamości U-GIDS 273
Skok pokwitaniowy 235, 255, 259, 260, 284
– wysokości 260, 286
Skrypt 207, 208, 217, 230, 231, 233
Skutek rozwojowy 66
Słuch fonematyczny 215, 233
Socjalizacja 73, 80, 98, 109, 117, 188, 197, 223, 230, 281, 381, 387, 396, 398, 399, 405
– rówieśnicza 60

Socjobiologia 98, 99
Spiralny model rozwoju 42
Spowolnienie czasu reakcji 333
Sprawiedliwość 383, 389
Sprawności konwersacyjne 243
Stabilna koncepcja działania 123
Stadium
– preczytelnicze 205, 229, 231, 233
– rodziny 401–406, zob. też Rodzina
Stałość (pojęcie)
– płci 253, 258
– przedmiotu 176–178, 180, 201
Standard etyczny 143
Stany behawioralne 163, 164
Starość, zob. Dorosłość późna
Starzenie się 53, 61, 62, 76, 101, 111, 131, 132, 314, 320, 323, 324, 404, zob. też Dorosłość późna
– normalne 419
– patologiczne 419
– pomyślne 67, 327, 330, 419–421, 430
– style funkcjonowania 331
– – nieprzystosowane 331
– – przystosowany aktywny 331
– – przystosowany bierny 331
– – przystosowany obronny 331
– wspomaganie funkcjonowania 419–431
– wymiary
– – biologiczny 327 –330
– – społeczny 330–333
– – życia psychicznego 333–344
Statusy tożsamości 271–273, 286, 308, zob. też Tożsamość
Stereotyp 345, zob. też Ageizm
– płci 253, 261, 262
Strata 330
Strategia stosowania wiedzy psychologicznej w praktyce zawodowej 377
Strategie poznawcze 239, 240, zob. też Rozwój poznawczy
– pamięciowe 207, 208, 233, 239, 240
Strefa
– aktualnego rozwoju 108–110
– najbliższego rozwoju 57, 108–110, 360, 380
Stres 167, 248, 249, 255, 282, 293, 294, 296, 298, 310, 314, 318, 319, 329, 330, 338, 339, 347, 349
Struktura
– Ja, zob. Ja poziomy rozwoju
– życia 105
Strukturalny regres inteligencji 350
Struktury umysłowe 86, 87
Styl życia 410–412, 422–424
Sumienie 73
Superego 73–75, 303, 365, 367
Synaptogeneza 175
Synaptyczne podcinanie 175, 235
Syndrom opuszczonego gniazda 319, 320, 324, 325
System
– chemosensoryczny 161
– dynamiczny 64, 65
– – całościowość 64
– – cyrkularność wpływu 65
– – integralność podsystemów 64
– – samoorganizacja 65
– – stałość i zmiana 64
– epigenetyczny, zob. Epigeneza
– somatosensoryczny 159
– wartości 410, 411
Sytuacja 54
– trudna 270, 271
Szeregowanie, zob. Czynności myślowe
Szermiercza pozycja ciała 173
Szkoła 379–391
– Rodzenia 403

Ś

Ścieżka rozwojowa 40
Środowisko 14, 15, 18, 53–63, 69, 80, 83–87, 101–103, 105, 107, 114, 117, 121, 123, 329, 366, 367, 369, 370
– jako system 106, 107
Świadomość 264
– językowa 242, 258

T

Technika
– łamania oczekiwań 181
– „wzrokowego urwiska" 177
Teleologizm 30
Temperament 187–189, 197, 200, 201
Temporalny model rozwoju 48, 119, 120
Tendencyjna korelacja 253
Teoria
– aktywności 331, 423,
– behawiorystyczna 81, 82
– czynności 67
– decyzji 413
– doboru naturalnego 8, 9, 12
– indywiduacji 75–77
– „kapsulacji" 317
– kształtowania się *ego* 365
– pola 63, 64, 119, 132
– „Pory roku" 291
– progresywnego rozwoju wiedzy w dzieciństwie 11
– psychoanalityczna 72–75, 303
– punktualności społecznej 406
– rozumowania moralnego 276, 303
– rozwoju 125
– – ekologiczna 106, 107
– – poznawczego 57, 86–88
– – psychospołecznego 77–80, 389, 390, 412, 413
– – zawodowego 297
– stresu starości 330
– uczenia się 82, 83
– – społecznego 56, 83–85, 303
– umysłu 58, 184, 198, 205, 206, 213–215, 220, 221, 233, 240, 255, 447, 448, 454
– Wielkiej Piątki 321, 322, 337
– wycofania się (wyłączenia, ezaktywacji) 331
– zabawy 16, zob. też Zabawa
Terapia prenatalna 169
– farmakoterapia 169
– zabiegowa 169
Teratogeny 150, 152, 153, 165, 167, 170
Test, zob. też Metoda
– California Adult Q-set 322
– czerwonej plamki 196
– Niespodziewanej Zmiany 214, 215
– odwracalności 372, 373
– Operacji Formalnych (TOF) 263, 264
– Q-sort 322
– Podstawowych Zdolności Umysłowych (PMA) 315
– Przymiotników 339, 340
– Sortowania Kart Wisconsin (WCST) 206
– Zwodniczego Pudełka 214, 215
Totipotencja 149
Tożsamość 271, 279, 284, 288–291, 297, 308, 309, 332, 366, 389, 390, 407–409, 420, 428–430, zob. też Rozwój tożsamości
– biologiczna 260, 261
– dyfuzyjna 271–273, 276, 284–286, 308
– grupowa 272
– indywidualna (jednostkowa) 271–273, 284, 285, 308
– lustrzana (przejęta) 271–273, 276, 284–286, 308, 310, 311
– negatywna 272, 281, 285
– odroczona (moratoryjna) 271–273, 276, 284, 286, 308
– osiągnięta (dojrzała) 271–273, 276, 284, 286, 308–311
– płciowa 261, 262, 272, 285, 286
– rewizja 428, 429, 431
– społeczna 308, 330
Trajektorie rozwojowe 39, 40, 43–46, 133, 191
– ekwifinalność 44
– wielofinalność 44
Trening funkcji poznawczych 421, 422, 431
Triarchiczna teoria inteligencji 357, 358
Trofoblast 149

Trzeci obieg kultury 280
Tworzenie „programu" (projektu) oraz koncepcji własnego życia 408–411
Tyranizowanie 247, 248, 255, 256, zob. też Agresja

U

Uczenie się 14, 15, 21, 93, 94, 96, 100, 161, 164–166, 175, 182, 183, 205, 213, 227, 228, 230, 234, 238, 239, 253, 257, 266, 324, 355–363, 369, 380, 381, 423
– języka (mowy) 15, 20, 21, 36, 108, 109, 162, 163, 185, 199, zob. też Rozwój komunikacji
– kulturowe 173
– obserwacyjne 56, 84, 85
– przedmiotowe 361, 362
– reakcji emocjonalnych 14, 15
– spontaniczno-reaktywne 227, 233
– statystyczne 58
– style 360, 362
Uczestniczące doskonalenie się 380
Ukierunkowane uczestnictwo 380
Układ
– bazalny 123
– nerwowy 163–166, 174, 175, 203, 235, 347
– programujący osobowości 123
Ukryte teorie rozwoju 132
Umiejętności (zdolności)
– funkcjonowania w świecie społecznym 387, 388
– interpersonalne 383–387
– metapoznawcze 356
– samopoznania i kierowania własnym rozwojem 388–390
Umieranie 345–347, 350
Uporządkowania
– metasystemowe 301
– paradygmatyczne 301
– ponadparadygmatyczne 301
– systemowe 301
Ustanowienie celu 373, 374, 377
Usytuowane poznanie 381
Uwaga 238, 239, 241, 250, 333, 334, 424
Uwarunkowania kulturowe 277

W

Warunkowanie 82, 83
– instrumentalne (sprawcze) 56, 81–83
– klasyczne 55, 81
– wyższego rzędu 81
Wczesna
– dojrzałość 118
– interwencja 440, 449, 450, 454
Wdrukowanie 96–98, 162
Wewnętrzna sprzeczność 117
Wewnętrzny model
– operacyjny 186, 187
– Roboczy Opieki 399, 406
Wiedza 240, 242, 303, 311, 317, 357, zob. też Rozwój poznawczy
– deklaratywna (narracyjna) 211, 265, 380, 425
– ekspertywna 316, 317, 324
– jawna 213
– konceptualna 265
– metapoznawcza 356
– proceduralna (operacyjna) 211, 265, 380, 425
– społeczna 240
– ukryta 213
Wiek
– biologiczny 327
– chronologiczny 327
– dojrzały 118
– młodzieńczy 118
– niemowlęcy 172–189
– poniemowlęcy 189–200
– psychologiczny 327
– pytań 219, 233
– senioralny 118
– umysłowy 10, 364, 365
Wnioskowanie pragmatyczne 350
„Wrastanie" w społeczeństwo dorosłych 408, 410
Wrodzony program rozwoju 102–104
Wsparcie
– emocjonalne 294, 295
– społeczne 167, 245, 246, 295, 297, 319, 320, 384, 389, 390
Wspieranie rozwoju indywidualnego uczniów 379–392
Wspólnota 383, 389
Wybuch słownictwa (eksplozja nazywania) 193
Wychowanie szkolne 391
Wychwytywanie wzorów w sposobach posługiwania się językiem 185
Wycofanie 226
Wyjaśnianie wartości 381
Wymagania 123
Wypalenie zawodowe 318, 319, 325
Wyuczona bezradność 252
Wywiad o Dylematach Biograficznych 119, zob. też Metoda
Wzajemny (zwrotny) determinizm 84, 85, 89
Wzmocnienie
– następcze 84
– negatywne 368
– pozytywne 368
– wyprzedzające 84
– zastępcze 56

Z

Zaangażowanie 273, 274, 290, 291, 308, 309
Zabawa 195, 197, 226, 227, 230, 253, 257, 283, 285
– konstrukcyjna 253
– receptywna 254
– symboliczna 227, 230
– w udawanie 195, 197, 198, 200, 201, 215
– zespołowa 254
Zachowanie 45, 120, 121, 125, 174, 299, 322
– agresywne, zob. Agresja
– instynktowne 95–97
– kierunkowe i celowe 96
– młodzieży 280–283
– molarne 106
– negatywne 222, 223, 281–283, 285
– odziedziczalność cech 58–60
– organizacja 117
– prenatalne 163, 164, 166
– prospołeczne (pozytywne) 222, 223, 233, 250, 251, 268, 280, 281, 285
– regulacja 187–189
– ryzykowne 288, 310
– sprawcze 83
– stereotypowe 95
Zadanie 123, 124
– rozwojowe 104, 105, 114, 289, 294, 309, 330, 407
Zapłodnienie 148
Zarządzanie edukacyjne 379–391
Zasada
– doskonałości (moralności) 73
– epigenezy, zob. Epigeneza
– ortogenetyczna 29
– przyjemności 73
– rozwojowa 29
– rzeczywistości 73, 365, 366
– synchronizacji 120
– zachowania stałości 236, 237, 255, 256
Zdarzenie 119, 120
– krytyczne 40
– punktualne vs. niepunktualne 401, 402
– stresowe 295
– uporządkowanie w czasie 119, 120
Zdolność
– do naśladowania 173, 174, 183–185, 201
– do odraczania gratyfikacji 250
Zdrowie 313, 314
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) 238
Zmiana 3, 9, 12–14, 17, 21–26, 28–31, 49, 87, 116–119, 123, 124, 137, 202, 240, 287, 291, 292, 294, 320, 321, 326, 327, 341, 369, 371

– całościowość 46
– mechanizm 50–70, 82, 84, 106, 120, 125
– modele przebiegu 42–48
– – makroskopowe 38–43
– – mikroskopowe 38–43
– opisanie (deskrypcja) 25
– plastyczność 44, 45, 49, 63
– progresywność 32, 33
– relacyjność 45–49
– rodzaje 36–38
– – antropogenetyczne 37, 38
– – ciągłe (linearne) 14, 22, 23, 27, 33, 34, 38, 46, 88
– – filogenetyczne 37, 38
– – ilościowe 24, 35, 36, 38, 88, 110, 178
– – indywidualne 38
– – jakościowe 24, 35, 36, 38, 41, 88, 110, 123, 132, 178
– – ontogenetyczne 36–38
– – skokowe 22, 33, 37, 38
– – uniwersalne 26, 37, 38, 46
– – wspólne 37, 38
– stadialność 34, 35, 43, 46, 88, 90, 104, 111
– tempo 42, 46
– temporalność 46, 47
– transformacyjna 46
– ukierunkowanie 31, 32, 46
– wariancyjna 46
– wyjaśnienie (eksplantacja) 25
– wymiary 110
– względność 119, 120
– zakres 42
– związana z wiekiem 135–137, 142, 143, 327
– źródła 42, 120
Zmysł
– bólu 159, 160
– dotyku 159
– równowagi 160
– słuchu 162, 163
– smaku 161
– temperatury 160
– węchu 161
– wzroku 161, 162
Zmysły dalekosiężne 161
Zróżnicowanie płciowe 165, 166
Związki intymne 294, 295

Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy 1907

WYKAZ ŹRÓDEŁ ILUSTRACJI

8. Karol Darwin: Archiwum WN PWN; **9.** Thierry William Preyer: Max Planck Institute for the History of Science, Berlin; **9.** Alfred Binet: Archiwum WN PWN; **10.** James M. Baldwin: Bettmann/Corbis/FotoChannels; **11.** Granville Stanley Hall: Bettmann/Corbis/FotoChannels; **12.** Arnold Gesell: Herbert Gehr/Time Life Pictures/Flash Press Media; **14.** John B. Watson: Bettmann/Corbis/FotoChannels; **15.** Zygmunt (Sigmund) Freud: Archiwum WN PWN; **16.** Charlotta Bühler: Agencja BE&W; **17.** Carl Gustaw Jung: Archiwum WN PWN; **18.** Erik Erikson: Ted Streshinsky/Corbis/FotoChannels; **18.** Jan Władysław Dawid: Archiwum WN PWN; **19.** Józefa Joteyko: Archiwum WN PWN; **19.** Maria Grzegorzewska: Archiwum WN PWN; **19.** Stefan Baley: Archiwum WN PWN; **20.** Stefan Szuman: Archiwum WN PWN; **113.** Maria Tyszkowa: fotografia udostępniona dzięki uprzejmości syna – Juliusza Tyszki; **115.** Maria Przetacznik-Gierowska: z archiwum Autorów; **151.** Rycina 6.1. Siódmy tydzień od poczęcia – widok ogólny, rączka i nóżki dziecka: fot. Andrzej Zachwieja; fotografie udostępnione dzięki uprzejmości Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka w Krakowie; **151.** Rycina 6.2. Siódmy tydzień od poczęcia – obraz pojedynczego dziecka oraz bliźniąt: fotografie udostępnione dzięki uprzejmości Szpitala Ginekologiczno-Położniczego im. Świętej Rodziny w Warszawie; **153.** Rycina 6.3. Ósmy tydzień od poczęcia: fot. Andrzej Zachwieja, fotografia udostępniona dzięki uprzejmości Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka w Krakowie; **154.** Rycina 6.4. Nóżki dziecka ok. 11 tygodnia od poczęcia: fot. Andrzej Zachwieja; rączka dziecka ok. 12 tygodnia od poczęcia: fot. Jan Walczewski; fotografie udostępnione dzięki uprzejmości Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka w Krakowie; **154.** Rycina 6.5. Dwunasty tydzień – ocena przeziemości karkowej; trzynasty tydzień – twarz dziecka: fotografie udostępnione dzięki uprzejmości Szpitala Ginekologiczno-Położniczego im. Świętej Rodziny w Warszawie; **155.** Rycina 6.6. Dziecko w szóstym miesiącu od poczęcia: fot. górna Andrzej Zachwieja, fotografia udostępniona dzięki uprzejmości Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka w Krakowie; fot. środkowa i dolna udostępnione dzięki uprzejmości Szpitala Ginekologiczno-Położniczego im. Świętej Rodziny w Warszawie; **156.** Rycina 6.7. Szósty miesiąc od poczęcia: widok ogólny – fotografia udostępnione dzięki uprzejmości Szpitala Ginekologiczno-Położniczego im. Świętej Rodziny w Warszawie; twarz – fot. Andrzej Zachwieja, fotografia udostępniona dzięki uprzejmości Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka w Krakowie; 173. Rycina 7.1. Prawidłowa pozycja ciała noworodka: zdjęcie udostępnione za zgodą Anny Kołodziejczyk; **179–180.** Rysunki ilustrujące sprawności dziecka w pierwszym roku życia: Justyna Kamykowska; **182.** Rycina 7.2. Eksperyment Rovee-Collier: The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development, za zgodą Blackwell Publishing; **185.** Rycina 7.3. Gest wskazywania: zdjęcie udostępnione za zgodą Anny Kołodziejczyk; **203.** Rycina 8.1. Dziewczynka w zabawie ze skakanką: fot. Edward Franus, z archiwum Autorki; **203.** Rycina 8.2. Chłopiec kopiący piłkę: fot. Edward Franus; z archiwum Autorki; **223.** Rycina 8.3. Przejaw agresji instrumentalnej w zachowaniu 4-letnich dziewczynek: fot. Edward Franus, z archiwum Autorki; **348.** Tabela 13.1. Mężczyzna ilustrujący starość wczesną, kobieta ilustrująca starość zaawansowaną: fotografie udostępnione dzięki uprzejmości Piotra Cembaluka; mężczyzna ilustrujący starość sędziwą: fotografia udostępniona dzięki uprzejmości Tomasza Frąckowiaka; **444.** Rycina 20.1. „Dziecko niepełnosprawne kochane takie jakie jest, dlatego że jest!" – fot. Filip Miller, I nagroda Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w VIII edycji (2007 rok) ogólnopolskiego konkursu fotograficznego organizowanego przez Stowarzyszenie „Po pierwsze Rodzina", udostępnione dzięki uprzejmości Stowarzyszenia: http://www.aga.org.pl.

O Autorach



Janusz Trempała – prof. dr hab., profesor zwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii w Olsztynie. Kieruje Katedrą Psychologii Rozwoju Człowieka w Instytucie Psychologii UKW, którego jest dyrektorem. W polu jego zainteresowań badawczych znajdują się: rozwój człowieka w ciągu życia; modele rozwoju psychicznego; metodologia badań rozwojowych; zastosowania wiedzy o rozwoju w praktyce społecznej. Jest autorem 3 monografii, redaktorem i współredaktorem 9 prac zbiorowych oraz autorem około 90 artykułów i rozdziałów w książkach. Najważniejsze prace: *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości* (1989), *Odporność dzieci na pokusę oszustwa* (1993); *Modele rozwoju człowieka: czas i zmiana* (2000), *Adolscents' future-orientation: Theory and research* (współred. L.-E. Malmberg, 2002), *Lewinian Psychology* (współred. A. Pepitone i B. Raven, 2006). Założyciel i redaktor naczelny czasopisma „Polskie Forum Psychologiczne".



Marta Białecka-Pikul – dr, adiunkt na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pracuje w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. Stefana Szumana Instytutu Psychologii UJ. Interesuje się problematyką rozwoju kontroli poznawczej, a szczególnie takich jej aspektów jak zdolność do mentalizacji („teorie umysłu"), mowa wewnętrzna i funkcja zarządzająca. Prowadzi badania nad rozwojem teorii umysłu u dzieci. Jest autorką monografii *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Próba badania i opisu dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych* (2002). Członek Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Psychologia Rozwojowa".



Ewa Czerniawska – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego. Dziekan Wydziału Psychologii UW (od 2008). Zajmuje się badaniami nad metapoznaniem i aktywnością strategiczną, nad wpływem muzyki na procesy poznawcze oraz funkcjami węchowymi człowieka. Jest autorką, współautorką i redaktorką 8 prac zwartych – m.in. *Ja i moja pamięć* (1993), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych* (1999), *Jak się uczyć* (2007), *Psychologia węchu i pamięci węchowej* (wspólnie z J.M. Czerniawską-Far, 2007), *Psychologia nauczania* (2011) oraz ponad 80 artykułów i rozdziałów. Redaktor naczelna czasopisma „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo".



Maria Czerwińska-Jasiewicz – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik Zakładu Psychologii Rozwoju Człowieka na Wydziale Psychologii UW. Zajmuje się badaniami nad rozwojem młodzieży w okresie dorastania, jej systemami wartości, celami, planami i decyzjami życiowymi. Opublikowała 5 monografii i kilkadziesiąt artykułów naukowych, w tym *Adolescent's concepts on their own lives – a new research model and synthesis proposal* (2007) i dwie najważniejsze książki: *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)* (1997) i *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje*

dotyczące własnego życia (2005). Stypendystka Rady Europy w INETOP w Paryżu. Członek European Soviety for Developmental Psychology (ESDP) oraz członek Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP.



Roman Dorczak – psycholog, dr, adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu. Kierownik Studium Pedagogicznego PWSZ w Oświęcimiu. Zajmuje się badaniami nad kulturą organizacyjną instytucji edukacyjnych i jej wpływem na rozwój indywidualny. Stypendysta Farmington Institute oraz Oxford University, Department of Educational Studies. Współtwórca i uczestnik wielu projektów związanych procesem transformacji szkół: TERM IAE, Tempus JEP „Developing Schools for Democracy in Europe", „Szkoły Jagiellońskie", „Openig Minds".



Magdalena Grabowska – dr, adiunkt na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pracuje w Katedrze Psychologii Rozwoju Człowieka w Instytucie Psychologii UKW. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół rozwoju człowieka w dorosłości, rozwoju psychoseksualnego, stereotypów płci i starości. Opublikowała jedną monografię, kilkanaście artykułów naukowych, jest redaktorem naukowym dwóch prac zbiorowych. Do jej najważniejszych publikacji należą: *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości* (2007), *Psychologia rozwoju człowieka dorosłego* (współred. J. Trempała, 2005), *Wyznaczniki relacji partnerskiej a zmiany w sferze seksualnej w poszczególnych fazach dorosłości* (2007), *Gender identity and sexual behaviors in the adulthood* (2007). Sekretarz Redakcji czasopisma „Polskie Forum Psychologiczne". Członek Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP.



Ewa Gurba – dr, adiunkt na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pracuje w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. Stefana Szumana Instytutu Psychologii UJ oraz na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum" w Krakowie. Zajmuje się badaniami nad rozwojem poznawczym młodzieży i dorosłych oraz uwarunkowaniem komunikacji międzypokoleniowej (rodzice–dorastające dzieci). Opublikowała 26 artykułów, m.in.: *Błędy w rozumowaniu logicznym popełniane przez dzieci i dorosłych* (2002), *On the Specific character of adult thought: controversies over post-formal operations* (2005), *The attributes of adulthood recognized by adolescents and adults* (2008). Ostatnio uczestniczyła w ramach programu Leonardo da Vinci w międzynarodowym projekcie badawczym TIPS Project: „T-learning to improve professional skills for intercultural dialogue" (2007–2008).



Maria Kielar-Turska – prof. dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kierownik Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. Stefana Szumana Instytutu Psychologii. Zajmuje się badaniami nad rozwojem kompetencji poznawczych, językowych i komunikacyjnych w okresie dzieciństwa. Opublikowała 5 książek, m.in.: *Mowa dziecka – słowo i tekst* (1989), *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata* (1992), oraz około 100 artykułów w czasopismach i pracach zbiorowych, m.in.: *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań* (2001), *Culture conditioned verbal description of the image of God: Research on cognitive representation in childhood* (2007). Członek PTP; przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej. Członek International Association for the Study of Language. Redaktor czasopisma naukowego „Psychologia Rozwojowa". Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotym Krzyżem Zasługi, odznaką Zasłużony dla Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.



Anna Kołodziejczyk – dr, adiunkt Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracuje w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. Stefana Szumana Instytutu Psychologii UJ. Zajmuje się badaniami nad psychologicznymi konsekwencjami kontaktów dzieci i młodzieży z mediami. Podejmuje zagadnienia rozumienia przez dzieci fikcyjności przekazów medialnych, rozumienia i stosowania

przez dzieci perswazji w kontekście rozwoju poznania społecznego. Rezultaty badań prezentowała w artykułach i rozdziałach w książkach oraz w monografii *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest na niby w telewizji* (2003). Jest współautorką książki *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania* (2007).



Jakub Kołodziejczyk – psycholog, dr, adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi badania nad zarządzaniem edukacyjnym, kierowaniem zespołami wielodyscyplinarnymi oraz ewaluacją działalności szkół. Interesuje się teorią i praktyką działań profilaktycznych skierowanych do dzieci i młodzieży. Opublikował dwie monografie *Agresja i przemoc w szkole* (2004) i *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005). Uczestnik programów wspierających rozwój szkół Tempus JEP „Developing Schools for Democracy in Europe", „Szkoły Jagiellońskie".



Dorota Kornas-Biela – dr psychologii, pracownik Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Uczestniczka ponad 200 kongresów i sympozjów, wielu konferencji prasowych oraz audycji radiowych i telewizyjnych. Inicjatorka i prowadząca Sekcję Psychologii Prenatalnej PTP oraz Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny w KUL, rzeczoznawca MEN, organizatorka sesji naukowych i szkoleń. Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia z psychologii i pedagogiki osób niepełnosprawnych, psychologii i pedagogiki prenatalnej, psychologii prokreacji, problemów rodziny w sytuacjach trudnych i wychowania człowieka. Autorka kilkuset publikacji naukowych i popularnonaukowych, w tym książek: *Wokół początku życia ludzkiego* (III wyd. 2004), *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej* (1996) oraz *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu* (2009). Redaktorka prac: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (1988), *Oblicza macierzyństwa* (1999), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (2000), *Oblicza dzieciństwa* (2001), *Oblicza ojcostwa* (2001), *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności* (2007). Stypendystka Fundacji Fulbrighta.



Małgorzata Kościelska – prof. dr hab., profesor zwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Kieruje Katedrą Psychologii Klinicznej UKW i specjalizacją studentów w tym zakresie. Przez okres studiów i większość lat pracy związana z Uniwersytetem Warszawskim. Stworzyła oryginalną koncepcję upośledzenia umysłowego jako rezultatu procesu patologizacji rozwoju. Jej badania nad funkcjonowaniem społecznym osób niepełnosprawnych utorowały drogę ruchowi integracji w Polsce. Opublikowała ponad 200 prac, w tym monografie: *Oblicza upośledzenia* (1995, 1998, 2000, 2005), *Trudne macierzyństwo* (1998), *Niechciana seksualność* (2004), *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego* (2007). Laureatka wielu nagród i wyróżnień. Posiada nadany przez ZG PTP certyfikat nr 1 konsultanta w psychologii klinicznej dziecka.



Maria Ledzińska – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje w Katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych UW. Zajmuje się różnicami indywidualnymi w funkcjonowaniu poznawczym, aktywnością umysłu w warunkach informacyjnego przeciążenia, uczeniem się oraz nauczaniem. Jest autorką i współautorką kilkudziesięciu prac, w tym: *Ja i moja pamięć* (1993), *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne* (1996), *Jak się uczyć* (2007), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego* (2009), *Psychologia nauczania* (2011).



Hanna Liberska – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Kieruje Zakładem Psychologii Społecznej i Badań nad Młodzieżą. Zajmuje się psychologią rozwoju człowieka w ciągu życia, społecz-

nymi uwarunkowaniami rozwoju, psychologią edukacji, rodziny i małżeństwa. Opublikowała monografię i 2 prace zbiorowe oraz około 70 artykułów i rozdziałów w książkach. Do jej najważniejszych publikacji należą: *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania* (2004), *Małżeństwo: męskość, kobiecość, miłość, konflikt* (współred. M. Matuszewska, 2001), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (współred. B. Harwas-Napierała, 2007). Laureatka nagrody Ministra Edukacji Narodowej (1996). Członek Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP.



Katarzyna Lubiewska – dr, pracuje w Katedrze Psychologii Rozwoju Człowieka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jej zainteresowania badawcze skoncentrowane są z jednej strony wokół analizy przywiązania i relacji międzypokoleniowych w rodzinie w kontekście międzykulturowym, z drugiej zaś wokół metodologii pomiaru przywiązania i analiz relacji diadycznych. Jest kierownikiem krajowym międzynarodowego projektu „Value of Children and Intergenerational Relations". Autorką i współautorka artykułów z zakresu psychologii międzykulturowej, metodologii pomiaru oraz relacji międzypokoleniowych.



Jan Łuczyński (1957–2010) – dr, adiunkt w Zakładzie Zarządzania w Oświacie Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczeń prof. M. Przetacznik-Gierowskiej. W latach 1982–1997 pracował w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej, gdzie prowadził badania nad konstruowaniem tekstów pisanych oraz rozumieniem świata ekonomii przez dzieci. Badania nad zarządzaniem w oświacie traktował jako pole praktycznego zastosowania psychologii rozwojowej. Najważniejsze publikacje: *Kształtowanie się reprezentacji języka pisanego w interakcji z dorosłymi we wczesnym okresie dzieciństwa* (1994), *Developmental psychology in a changing socio-cultural context* (wspólnie z G. Breslav, 1996), *Representation of the eco-nomic world in Polish preschool children* (wspólnie z M. Przetacznik-Gierowską, 1997), *Zarządzanie edukacją jako warunek rozwoju indywidualnego* (2009).



Adam Niemczyński – dr hab., kierownik Zakładu Zarządzania w Oświacie Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi badania nad rozwojem człowieka w pełnym cyklu życia, rozwojem społeczno-moralnym, etycznym wymiarem rozwoju zawodowego, psychologicznymi aspektami zarządzania edukacją. Autor i współautor kilkudziesięciu publikacji naukowych, m.in.: *Procesy rozwojowe w pełnym cyklu życia* (1988); *Contextual relativism of moral judgment in late childhood and early adolescence* (1989); *L. Kohlberga uniwersalizm rozwoju sądów moralnych w świetle danych krakowskich* (1993); *Związane z płcią różnice w rozwoju moralnym i osobowości* (1993); *Universality of social-moral development: a cross-sectional study in Poland* (1996); *Inner regulatory device for adult development* (2007). Przewodniczący PTP (2007–2009). Honorowy Przewodniczący Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP. Założyciel i długoletni współredaktor „Kwartalnika Polskiej Psychologii Rozwojowej" (obecnie: „Psychologia Rozwojowa").



Marian Olejnik – dr, adiunkt w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum" w Krakowie. Zajmuje się badaniami nad rozwojem człowieka dorosłego, w tym głównie nad rozwojem poznawczym i moralnym. Opublikował 28 artykułów i rozdziałów w książkach, m.in.: *Values in resolving real-life problems in adulthood* (2000), *Podejście hermeneutyczne w badaniu prywatnych teorii rozwoju* (2000), *Wisdom development as the meaning of life construction* (2002).



Anna Oleszkowicz – dr hab., adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego i profesor Wyższej Szkoły Służb Publicznych „Asesor" we Wrocławiu. Dyrektor Instytutu Psychologii UWr (od 2008). Zajmuje się badaniami nad buntem i kryzysem okresu dorastania.

agresją dzieci i młodzieży oraz zachowaniami prospołecznymi wychodzącymi poza standard oczekiwań społecznych. Opublikowała 2 monografie: *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg* (1995) oraz *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki* (2006). Jest autorką ponad 50 artykułów i rozdziałów w książkach, w tym: *Theoretical and empirical aspects of the altruistic rebellion in adolescence* (2005), *Ocena zachowań z obszaru maksymalizmu moralnego a dystans społeczny, płeć i rodzaj etyk* (2008). Członek Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP.



Ewa Pisula – prof. dr hab., profesor zwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Zakładu Psychologii Rehabilitacyjnej UW. Zajmuje się badaniami nad funkcjonowaniem psychospołecznym dzieci z zaburzeniami rozwoju, zwłaszcza z autyzmem, oraz sytuacją rodzin dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi. Opublikowała 7 monografii i ponad 100 artykułów, w tym: *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek* (2003), *Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia* (2005), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju* (2007). Stypendystka Fundacji Nauki Polskiej. Członkini stowarzyszenia Autism-Europe.



Ewa Rzechowska – dr hab., kieruje Katedrą Psychologii Rozwojowej w Instytucie Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Interesuje się teorią rozwoju oraz metodologią badań nad rozwojem. Autorka tzw. podejścia procesualnego, przydatnego w rozwiązywaniu problemów teoretyczno-rozwojowych (zjawisko jako proces rozpatrywany holistycznie, dynamicznie, genetycznie) i metodologicznych (wypracowanie procedur oraz precyzyjnych narzędzi, umożliwiających empiryczne rekonstruowanie przebiegów zjawiska, ukierunkowanych na odkrywanie wewnętrznej organizacji zjawisk i budowanie modeli ich transformacji). Propozycje teoretyczne, metodologiczne oraz rezultaty badań prezentowała w artykułach i rozdziałach książek: *Podejście mikrogenetyczne i procesualne w analizie rozwoju* (2007), *Metoda mikrogenetyczna: klasycy psychologii w poszukiwaniu pogłębionego opisu zmian w rozwoju człowieka* (2008), *Podejście procesualne: warianty badań nad procesami w mikro- i makroskali* (2010) oraz w monografii *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza w konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych* (2004).



Alicja Senejko – dr, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego oraz w Dolnośląskiej Wyższej Szkole Służb Publicznych „Asesor" we Wrocławiu. Zajmuje się badaniami nad przebiegiem rozwoju w adolescencji i dorosłości, zwłaszcza nad specyfiką radzenia sobie z zagrożeniami i kształtowaniem osobowości. Opublikowała monografię, jest redaktorem 3 prac zbiorowych i autorką 40 artykułów i rozdziałów w książkach, m.in.: *Psychological defence in adolescents and adults* (2005), *Paradoksalność rozwoju i obrony psychicznej – kilka uwag ogólnych* (2004), *Style kształtowania tożsamości u młodzieży a ustosunkowanie wobec zagrożeń* (2007). Współpracuje z prof. M. Berzonskym w badaniach nad polską adaptacją jego Inwentarza Stylów Tożsamości (Identity Style Inventory).



Jagoda Stompór-Świderska – dr, adiunkt na Uniwersytecie Wrocławskim w Instytucie Psychologii, kierownik Laboratorium Piagetowskiego. Interesuje się rozwojem człowieka dorosłego w różnych kontekstach biegu życia, szczególnie procesami podejmowania decyzji oraz starzeniem się społeczeństw. Rezultaty badań prezentowała w licznych artykułach i rozdziałach w książkach, m.in.: *Bieg życia człowieka w kontekście zjawiska starzenia się społeczeństw* (2007), *Rozwój celów decyzji życiowo doniosłych w biegu życia człowieka. Empiryczne badania młodzieży i osób dorosłych* (2007), *Zmieniające się kompetencje w biegu życia człowieka a rozwój organizacji – zarządzanie wiekiem* (2008).



Maria Straś-Romanowska – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Wrocławskiego. Kierownik Zakładu Psychologii Osobowości UWr. Prowadzi badania nad rozwojem człowieka w drugiej połowie życia, ze szczególnym uwzględnieniem okresu późnej dorosłości, oraz nad jakością życia w kontekście rozwoju. W obszarze jej zainteresowań mieści się również problematyka związków psychologii z antropologią filozoficzną oraz metodologii badań jakościowych. Opublikowała monografię *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne* (1992). Jest redaktorem 7 prac zbiorowych i autorką ponad 80 artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych, m.in.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań jakościowych* (2000), *Szanse i zagrożenia rozwoju człowieka we współczesnym świecie* (2008), *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwania dla poradnictwa* (2009).



Ludwika Wojciechowska – dr hab., adiunkt na Uniwersytecie Warszawskim. Pracuje w Zakładzie Psychologii Rozwoju Człowieka na Wydziale Psychologii UW. Zajmuje się badaniami nad rozwojem człowieka i rodziny z perspektywy psychologii ciągu życia oraz psychologii pozytywnej. Autorka kilkudziesięciu artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych oraz monografii *Syndrom pustego gniazda: Dobrostan matek usamodzielniających się dzieci* (2008), redaktorka książki *Spostrzeganie świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych* (2003). Członek European Society for Developmental Psychology oraz Sekcji Rozwojowej PTP. Laureatka nagrody Rektora Uniwersytetu Warszawskiego (2010).



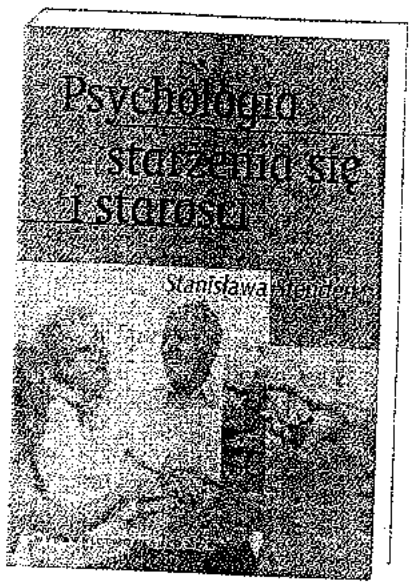
Wanda Zagórska – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Kierownik Katedry Psychologii Rozwoju Człowieka. Prowadzi badania nad rozwojem człowieka dorosłego, w szczególności procesem wchodzenia w dorosłość i angażowania się ludzi młodych we współczesne zjawiska kulturowe o charakterze qausi-mitycznym. Jej zainteresowania naukowe obejmują również problematykę wyższych stadiów rozwojowych oraz związków psychologii z antropologią kulturową i filozoficzną, teologią życia wewnętrznego oraz metodologią badań jakościowych. Opublikowała książkę *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne* (2004). Jest współredaktorem monografii *Axiological aspects of development in youth* (2009), autorką 37 artykułów naukowych i rozdziałów w książkach, m. in.: *Integracja postformalna poznania i emocji jako warunek dojrzałości osobowej* (2007), *Homo ludens – homo mythicus. Nowe podejście do aktywności ludycznej w dorosłości* (2008). Zaprezentowała 47 referatów na konferencjach naukowych w kraju i za granicą. Laureatka Nagrody im. Stefana Szumana w kategorii publikacji podejmujących problematykę rozwoju człowieka.



Ludmiła Zając-Lamparska – dr, adiunkt na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pracuje w Katedrze Psychologii Rozwoju Człowieka w Instytucie Psychologii UKW. Zajmuje się badaniami nad zmianami w funkcjonowaniu poznawczym w okresie późnej dorosłości, postawami wobec osób starszych oraz osobowością i orientacją temporalną dorosłych. Współredaktorka książki *O świadomości. Pytania i odpowiedzi* (wspólnie z M. Wójtowicz-Dacką, 2007). Autorka kilkunastu rozdziałów w książkach oraz artykułów, m.in.: *Psychologiczna sytuacja człowieka starszego oraz jej determinanty* (2002), *Postawy utajone wobec osób starszych, przejawiane w trzech grupach wiekowych: wczesnej, średniej i późnej dorosłości* (2008), Współczesny obraz człowieka starszego wśród młodych dorosłych (2008).

Wydawnictwo Naukowe PWN SA
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 70,0
Łamanie: Grafini, Brwinów
Druk ukończono w kwietniu 2011 r.
Druk i oprawa: Białostockie Zakłady Graficzne SA

WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN

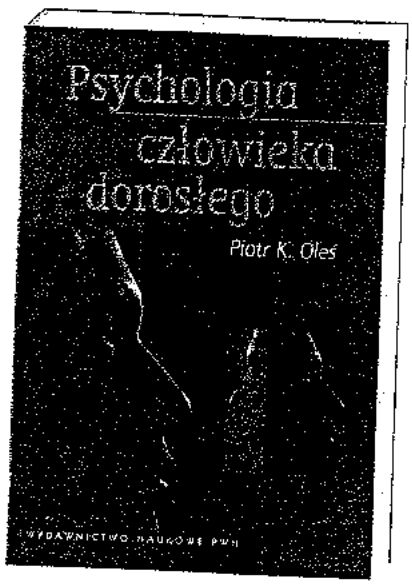


Stanisława Steuden

Psychologia starzenia się i starości

Nowatorski podręcznik wprowadzający w problematykę psychologii starości

- ujmuje tematykę wieku starszego przewidzianą programem studiów na kierunku psychologia
- przybliża problemy psychologiczne osób starszych związane z zaburzeniami zdrowia psychicznego i somatycznego
- ukazuje potencjał człowieka w podeszłym wieku – jego ciągłą zdolność do zmagania się z problemami życia codziennego
- podręcznik dla studentów psychologii, pedagogiki, medycyny oraz dla profesjonalistów i wolontariuszy wspierających osoby starsze



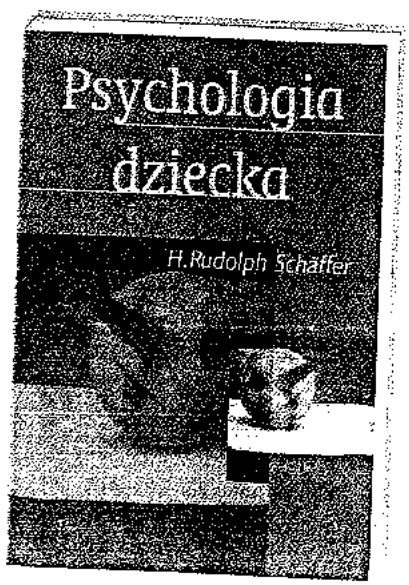
Piotr K. Oleś

Psychologia człowieka dorosłego

Ciągłość – zmiana – integracja

Nowoczesny podręcznik poświęcony zagadnieniom psychologii rozwojowej dorosłych

- przedstawia całościowe ujęcie tematyki dotyczącej zmian w funkcjonowaniu człowieka w okresie dorosłości
- zawiera wszystkie treści objęte minimum programowym studiów magisterskich z psychologii w zakresie psychologii ogólnej i rozwojowej z elementami psychologii osobowości
- podręcznik dla studentów psychologii, pedagogiki i pokrewnych dyscyplin



H. Rudolph Schaffer

Psychologia dziecka

Znakomity podręcznik jednego z najbardziej uznanych psychologów rozwojowych na świecie

- ukazuje znaczenie dzieciństwa dla funkcjonowania człowieka
- wyczerpująco omawia rozwój emocjonalny, poznawczy, poznawczo-społeczny oraz rozwój języka dziecka
- pozwala na zrozumienie sensu zmian rozwojowych w różnych obszarach funkcjonowania dziecka
- ważne źródło wiedzy nie tylko dla studentów psychologii, pedagogiki i innych nauk społecznych, ale także dla nauczycieli i wychowawców, osób zajmujących się wczesną interwencją i terapią dzieci oraz dla rodziców