



PSYCHOLOGIA ROZWOJU CZŁOWIEKA

ANNA I. BRZEZIŃSKA KAROLINA APPELT BEATA ZIÓŁKOWSKA

ANNA I. BRZEZIŃSKA KAROLINA APPELT BEATA ZIÓŁKOWSKA

PSYCHOLOGIA ROZWOJU CZŁOWIEKA



SOPOT 2016

Redaktor prowadzący: Patrycja Pacyniak
Opracowanie redakcyjne: zespół
Opracowanie graficzne i skład: Mirosław Tojza
Projekt okładki: Monika Pollak
Zdjęcie na okładce: © Getty Images

ISBN 978-83-7489-655-9

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.
ul. J. Bema 4/1a, 81–753 Sopot
e-mail: gwp@gwp.pl
www.gwp.pl
www.wydawnictwogwp.pl

Skład wersji elektronicznej: Marcin Kapusta

virtualo
konwersja.virtualo.pl

Spis treści

Wprowadzenie

Rozdział 1

Co i jak bada psychologia rozwoju?

- 1.1. Zmiany społeczne oraz ich skutki dla rozwoju indywidualnego – obszary zapotrzebowania na badania psychologii rozwoju
- 1.2. Status teorii i perspektywy badawcze
- 1.3. Różnorodność sposobów opisywania i wyjaśniania rozwoju człowieka
- 1.4. Nowe podejście w psychologii rozwoju
- 1.5. Zadania psychologii rozwoju

Rozdział 2

Zmiana a rozwój

- 2.1 Pojęcie rozwoju
- 2.2. Rodzaje zmian rozwojowych
- 2.3. Dynamika zmian rozwojowych
- 2.4. Interakcje czynników rozwoju
- 2.5. Etapy rozwoju i zadania rozwojowe

Rozdział 3

Badania nad procesem i efektami rozwoju

- 3.1. Podejścia badawcze w psychologii rozwoju
- 3.2. Problemy badawcze psychologii rozwoju
- 3.3. Strategie prowadzenia badań

Rozdział 4

Rozwój w okresie prenatalnym i niemowlęcym

- 4.1. Struktura I ery rozwoju i znaczenie poszczególnych etapów
- 4.2. Rozwój fizyczny i umiejętności motoryczne
- 4.3. Rozwój procesów poznawczych
- 4.4. Rozwój społeczny i rozwój osobowości
- 4.5. Zagrożenia dla rozwoju dziecka w I erze
- 4.6. Efekty rozwojowe – z czym dziecko kończy I erę rozwoju i do czego jest gotowe w erze II

Rozdział 5

Rozwój w okresie dzieciństwa

- 5.1. Struktura II ery rozwoju i znaczenie poszczególnych etapów
- 5.2. Rozwój fizyczny i umiejętności motoryczne
- 5.3. Rozwój procesów psychicznych
- 5.4. Zabawa i nauka
- 5.5. Rozwój społeczny i rozwój osobowości
- 5.6. Przebieg i skutki kryzysów w rozwoju dziecka

5.7. Efekty rozwojowe – z czym dziecko kończy II erę rozwoju i do czego jest gotowe w erze III

Rozdział 6

Rozwój w okresie dorastania

6.1. Istota III ery rozwoju

6.2. Zadania okresu adolescencji

6.3. Społeczne środowiska rozwoju w adolescencji

6.4. Zmiany w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej

6.5. Istota kryzysu adolescencyjnego

6.6. Kształtowanie się tożsamości

6.7. Tożsamość negatywna i jej znaczenie w procesie rozwoju

6.8. Zaburzenia rozwoju w okresie dorastania

6.9. Źródła i istota wsparcia udzielanego nastolatkom

6.10. Efekty rozwojowe – z czym dorastający kończy III erę rozwoju i do czego jest gotowy w erze IV

Rozdział 7

Rozwój w okresie dorosłości

7.1. Istota IV ery rozwoju

7.2. Podział okresu dorosłości na etapy i zadania z nimi związane

7.3. Rozwiązanie kryzysu okresu adolescencji a proces wchodzenia w dorosłość

7.4. Zmiany okresu dorosłości

7.5. Kryzysy dorosłości i ich źródła

7.6. Od debutanta do mistrza – o uczeniu się roli osoby dorosłej

7.7. Ewolucja roli pracownika w dorosłości

7.8. Życie rodzinne w okresie dorosłości

7.9. Wybrane problemy zdrowotne okresu dorosłości

7.10. Efekty rozwojowe ery IV

Zakończenie

O autorkach

Bibliografia

Przypisy

Wprowadzenie

Psychologia rozwoju jest dyscypliną o bogatej historii. Za jej początek przyjmuje się rok 1882 (Hilgard, 1987), kiedy to Wilhelm Thierry Preyer opublikował pracę pod tytułem *Die Seele des Kindes* (Dusza dziecka). Była to monografia oparta na systematycznych obserwacjach syna, prowadzonych w okresie od narodzin do trzeciego roku życia. Co prawda prawie sto lat wcześniej, w roku 1787, Dietrich Tiedeman z Bremy opublikował obserwacje swojego syna w pierwszych trzech latach życia, ale dziennik ten, jak podaje Édouard Claparède (1936), stał się znany dopiero po przełożeniu na język francuski i wydaniu w 1863 roku w Paryżu, a potem w roku 1897 w Stanach Zjednoczonych (za: Hilgard, 1987).

Później psychologia rozwoju przeszła przez rozmaite stadia – od zajmowania się głównie okresem dzieciństwa i poszukiwania ogólnych prawidłowości rozwojowych w różnych obszarach funkcjonowania dziecka, co widoczne jest w pierwszych publikacjach z tej dziedziny (por. ramka W.1), po analizowanie indywidualnych dróg rozwoju człowieka w okresie całego życia: od narodzin aż do śmierci. Prekursorką dzisiaj tak powszechnie przyjmowanej perspektywy ujmowania rozwoju człowieka jako procesu trwającego przez całe życie (*life-span development*) była Charlotte Bühler (zob. ramka). Jej słynna praca pod tytułem *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, wydana w Lipsku w roku 1933, a potem ponownie dopiero po dwudziestu sześciu (*sic!*) latach, ukazała się w Polsce pod tytułem *Bieg życia ludzkiego* po sześćdziesięciu sześciu latach (Bühler, 1999).

Ramka W.1.

Początki psychologii rozwojowej¹

Przełom wieków XIX i XX obfitował w wydarzenia ważne dla rozwoju psychologii dziecka (Cairns, 1983). W sposób wybiórczy przedstawiamy je poniżej.

Stany Zjednoczone: Granville Stanley Hall

1883 w rozprawie *O treści umysłu dziecka wstępującego do szkoły* publikuje rezultaty badań młodzieży prowadzonych w Bostonie

1891 zakłada w Baltimore pierwszą w Stanach Zjednoczonych pracownię psychologiczną

1891 zakłada pierwsze czasopismo poświęcone analizie rozwoju człowieka *Pedagogical Seminary* (za: Claparède, 1936), przekształcone potem w *The Journal of Genetic Psychology* (za: Lerner i Hultsch, 1983)

1893 zakłada National Association for the Study of Childhood (Towarzystwo do Badań nad Dzieciństwem)

1894 zakłada American Psychological Association (Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne) i zostaje jego pierwszym przewodniczącym

Stany Zjednoczone: Lightner Witmer

1896 otwiera na Uniwersytecie w Filadelfii pierwszą klinikę psychologiczną dla dzieci nieprzystosowanych

1897 rozpoczyna wydawanie czasopisma *The Psychological Clinic*

Anglia: James Sully

1894 po wizycie psychologów angielskich u Halla na kongresie w Chicago powstaje z inicjatywy Sully'ego British Child Study Association (Brytyjskie Towarzystwo do Badań nad Dzieckiem)

1899 wydaje czasopismo *The Paidologist*, przekształcone w roku 1908 w *Child Study*

Francja: Alfred Binet

1890 stosuje metody eksperymentalne w badaniach dzieci; według Claparède'a (1936) pierwszy w Europie rozpoczął badania dzieci w szkołach z użyciem testów

1895 zakłada czasopismo *Année Psychologique*

Niemcy

1896 ukazują się prace Karla Groosa poświęcone zabawie ludzi i zwierząt

1896 zaczyna wychodzić czasopismo *Die Kinderfehler*, początkowo poświęcone problematyce zaburzeń u dzieci

1899 w Berlinie założono Verein für Kinderpsychologie (Towarzystwo do Badań nad Psychologią Dziecka)

1906 I Kongres Pedagogiczny w Berlinie

1912 II Kongres Pedagogiczny w Monachium

1913 III Kongres Pedagogiczny we Wrocławiu

Włochy

1909 ukazuje się książka Marii Montesorri *Casa dei bambini* (Dom dziecka)

Austro-Węgry

1902 w szkole dla dzieci upośledzonych umysłowo w Budapeszcie Jenő Ranschburg zakłada pierwszą pracownię psychopedagogiczną

1906 w Wiedniu powstaje Österreichische Gesellschaft für Kinderforschung (Austriackie Towarzystwo do spraw Badań Rozwoju Dziecka)

Belgia

1912 Józefa Joteyko tworzy Międzynarodowy Instytut Pedologiczny, w którym organizowane są wykłady i odczyty z dziedziny nauk o dziecku

Skandynawia

1901 Ellen Key wydaje słynną książkę *Stulecie dziecka*

Rosja

1906 w Petersburgu zostaje założony Instytut Psychopedagogiczny

1911 w Moskwie powstaje Instytut Psychopatologii Dziecięcej

Polska

1896 powstaje Polskie Towarzystwo Studiów nad Dzieckiem, założone przez Anielę Szycównę i jej współpracowników

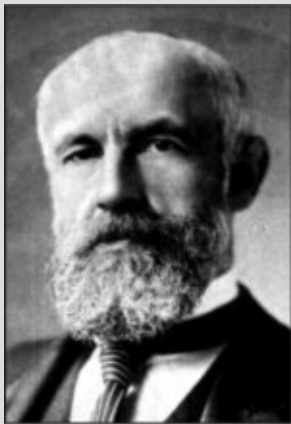
Charlotte Bühler (1893–1974)



Niemiecka psycholog, prekursorka nurtu, który dominuje dziś w psychologii rozwoju i zgodnie z którym człowiek rozwija się od narodzin aż do śmierci (*life-span development*). Studiowała psychologię w Kilonii, Fryburgu, Berlinie i Monachium, gdzie w roku 1918 uzyskała tytuł doktora. W 1923 roku wraz z mężem przeniosła się do Wiednia, gdzie rozpoczęła pracę na tamtejszym uniwersytecie. Prowadzone przez nią wówczas badania koncentrowały się na rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży, począwszy od wieku niemowlęcego po okres dorastania. Stosując metodę analizy danych pochodzących z pamiętników, opisała pojawiającą się w okresie adolescencji tendencję do poszukiwania odpowiedzi na pytania tożsamościowe: „Co jest celem mojego życia?”, „Kim jestem?”. Jej zainteresowania obejmowały także problematykę motywacji i poczucia spełnienia. Opisała główne motywy kierujące zachowaniem: (1) tendencję do osiągnięcia satysfakcji z życia seksualnego, (2) dążenie do poczucia przynależności, (3) tendencję do autoekspresji i osiągnięć, (4) dążenie do poczucia integracji. W 1938 roku przeniosła się do Stanów Zjednoczonych, gdzie nawiązała współpracę z Carlem R. Rogersem i Abrahamem H. Maslowem i wraz z nimi opracowała podstawy dyscypliny, która stała się trzecią siłą w psychologii, czyli psychologii humanistycznej.

Ważniejsze dzieła:

Granville Stanley Hall (1844–1924)



Jeden z twórców amerykańskiej psychologii. Swoją edukację rozpoczął od studiów teologicznych oraz filozoficznych, aby wreszcie zainteresować się psychologią. Uczeń Wilhelma Wundta i Williama Jamesa. Na Uniwersytecie J. Hopkinsa utworzył w 1882 roku laboratorium psychologii eksperymentalnej, uważane często za pierwszą tego typu instytucję w Stanach Zjednoczonych. Założył kilka czasopism psychologicznych: *American Journal of Psychology* w 1887 roku, *Pedagogical Seminary* (obecnie *Journal of Genetic Psychology*) w 1891 roku, *Journal of Applied Psychology* w 1915 roku. Dwukrotnie został wybrany na przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (w roku 1892 i – na krótko przed śmiercią – 1924). Naukowe zainteresowania Halla koncentrowały się głównie wokół psychologii dziecka i psychologii ewolucyjnej. Intensywnie działał także na polu nauczania psychologii. Ponad połowa wszystkich amerykańskich doktorów tej nauki pod koniec XIX stulecia to jego uczniowie. Należeli do nich między innymi Arnold Gessell, Lewis Terman, James McKeen Cattell i John Dewey.

Ważniejsze dzieła:

The contents of children's minds (1894)

Adolescence (1904)

Educational problems (1911)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Zgodnie ze współczesnym rozumieniem psycholog rozwojowy nie zajmuje się już więc tylko przemianami zachodzącymi u dzieci czy młodzieży, w tak zwanym wieku rozwojowym, ale raczej przyjmuje specyficzną, a mianowicie genetyczną i jednocześnie dynamiczną perspektywę w wyjaśnianiu stałości i zmienności ludzkiego zachowania. Poszukuje też odpowiedzi na pytanie o to, które obserwowane zmiany rozwojowe są wspólne dla ludzi we wszystkich kulturach, które odnoszą się tylko do danej kultury lub grupy społecznej w ramach tej kultury, a które dotyczą pojedynczych osób – mężczyzn i kobiet w różnym wieku. Najogólniej zatem cel poszukiwań psychologii rozwoju człowieka można określić jako opisywanie i wyjaśnianie różnych obserwowanych u ludzi wzorów ich rozwoju. Każdy z tych wzorów ujawnia jakiś rezultat wzajemnego oddziaływania na siebie czynników biologicznych i wpływów środowiskowych, przede wszystkim kulturowo-społecznych. Teorie powstające na gruncie psychologii rozwoju usiłują rozwikłać następującą zagadkę: jak i pod wpływem czego kształtują się losy życiowe człowieka? Co decyduje o takim, a nie innym przebiegu procesu rozwoju? Co decyduje o poziomie osiągnięć rozwojowych?

Najstarsze publikacje z zakresu psychologii rozwoju

1882	Wilhelm T. Preyer	<i>The mind of the child</i>
1883	G. Stanley Hall	<i>The contents of children's minds on entering school</i>
1894	James Mark Baldwin	<i>Mental development in the child and the race</i>
1899	John Dewey	<i>The school and society</i>
1904	G. Stanley Hall	<i>Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education</i>
1905	Zygmunt Freud	<i>Trzy rozprawy z teorii seksualnej</i>
1905	Édouard Claparède	<i>Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna</i>
1909	Maria Montessori	<i>Casa dei bambini</i>
1927	Charlotte Bühler	<i>Dzieństwo i młodość</i>
1930	Lew S. Wygotski	<i>Narzędzie i znak w rozwoju dziecka</i>
1937	Jean Piaget	<i>La construction du réel chez l'enfant</i>

Co i jak bada psychologia rozwoju?

Wzory rozwoju człowieka różnią się istotnie w zależności od epoki historycznej, kultury i uwarunkowań społecznych. Większość zmian społecznych wynika z decyzji politycznych – polityki społecznej, oświatowej, zdrowotnej – i ma charakter swoistych eksperymentów naturalnych. Jako przykłady można przytoczyć między innymi:

- zmiany w systemach opieki zdrowotnej i społecznej, procedury opieki nad dzieckiem i matką w chwili narodzin (system *rooming-in* a tradycyjny, oddzielający dziecko od matki); polityka jednego dziecka w Chinach *versus* polityka prorodzinna i tak zwane becikowe w Polsce; zamykanie domów dziecka i rozwijanie różnych form zastępczego rodzicielstwa;
- zmiany systemu edukacji, jak na przykład obowiązek szkolny a nauka domowa i nauczanie indywidualne, objęcie obowiązkową edukacją przedszkolną dzieci w określonym wieku, obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego, zamykanie szkół zawodowych i zwiększanie liczby miejsc w szkołach o profilu ogólnym, likwidacja małych placówek i dowożenie dzieci na przykład z upośledzeniem umysłowym do ośrodka szkolno-wychowawczego w innej miejscowości, zmiany w szkolnictwie wyższym w związku z zapotrzebowaniem rynku pracy na określonych fachowców (na przykład inżynierów);
- otwieranie rynku pracy dla osób z różnymi ograniczeniami sprawności przy jednoczesnym ograniczaniu dostępu do chronionego rynku pracy, zmiany i różnicowanie form pomocy dla osób bezrobotnych, ale poszukujących zatrudnienia, i dla osób bezrobotnych uchylających się od pracy, wydłużanie wieku emerytalnego, wyrównywanie wieku emerytalnego kobiet i mężczyzn;
- stosowanie zasady pomocniczości (Millon-Delsol, 1995) w działaniach podejmowanych w lokalnych społecznościach.

Wszystkie te decyzje pociągają za sobą zmiany warunków życia i – w konsekwencji – funkcjonowania ludzi w różnych układach i relacjach społecznych. Są to przemiany w relacjach interpersonalnych w środowisku domowym i zawodowym, zachowań w grupie, w organizacji czy w środowisku lokalnym. Prędzej czy później modyfikują one wzory rozwoju ludzi – zmieniają się dotychczasowe ścieżki rozwoju i zwiększają lub zmniejszają osiągnięcia rozwojowe. Zmiany w środowisku życia mają zatem istotny wpływ na przebieg rozwoju oraz na to, jak jednostka zaspokaja swoje potrzeby oraz jak spełnia wymagania otoczenia, co zwrótnie powoduje, że osiąga wyższy bądź niższy poziom rozwoju osobistego i społecznego.

Definicje

Cel poszukiwań psychologii rozwoju człowieka można określić jako opisywanie i wyjaśnianie różnych obserwowanych u ludzi wzorów ich rozwoju.

1.1. Zmiany społeczne oraz ich skutki dla rozwoju

indywidualnego – obszary zapotrzebowania na badania psychologii rozwoju

Wątek związków zmian jednostki i jej otoczenia społeczno-kulturowego, ujęty w perspektywie upływającego czasu, wyznacza podstawowy obszar analiz dokonywanych przez psychologię rozwoju. Związek ten ma charakter dwustronny, co oznacza, że zmiany w środowisku życia jednostki uruchamiają i/lub podtrzymują zmiany w jej indywidualnym planie rozwoju, a z kolei jej aktywność podejmowana w wielu różnych obszarach powoduje bezpośrednio lub pośrednio zmiany w tym środowisku. Mamy więc do czynienia ze ścisłym powiązaniem: (1) zmian zachodzących na różnych poziomach organizacji społecznej (por. pojęcie społecznej złożoności w: Hinde i Stevenson-Hinde, 1994) – od zmiany jakości relacji w diadach i grupach przez zmiany klimatu i kultury organizacyjnej instytucji publicznych do zmian stylu funkcjonowania całych społeczności i społeczeństwa jako takiego; (2) zmian wiedzy i stanu świadomości ludzi, na przykład etycznej, prawnej, ekonomicznej, ekologicznej, dotyczącej zdrowia, dostępu do dóbr kultury; (3) zmian stylu życia i sposobów zaspokajania podstawowych potrzeb w środowisku rodzinnym, zawodowym czy sąsiedzkim; z – jako konsekwencją – przebiegiem indywidualnego procesu rozwoju ludzi w różnym wieku.

Z punktu widzenia tych zmian można patrzeć na obserwowane od kilku lat zjawiska ściśle, bezpośrednio – i to w krótkiej perspektywie czasowej – powiązane z jakością życia i rozwoju osób w różnym wieku. Stanowią one wielkie wyzwanie dla psychologii rozwoju zarówno w sferze badań, jak i stosowania jej ustaleń w praktyce. Można wymienić kilka obszarów zwiększonego czy zupełnie nowego zapotrzebowania na badania, analizy, prognozy i programy pomocy konstruowane przez psychologów rozwojowych lub z ich pomocą. Zjawiska te wymieniamy w tabeli 1.1 w kolejności rozwojowej – od okresu niemowlęstwa do wieku podeszłego.

Tabela 1.1. Zapotrzebowanie na badania i programy pomocowe w ramach psychologii rozwoju

Etap i lata życia	Osoby badane – adresaci pomocy	Obszary badań i zastosowań wiedzy o rozwoju oraz pomocy psychologa rozwojowego
Okres prenatalny i perinatalny (przed narodzinami dziecka i pierwszy miesiąc życia)	Odbiorcy ■ rodzice ■ specjaliści Cel ■ poszerzenie oferty szkół rodzenia o problemy psychologiczne	Problemy badawcze (1) dopasowanie oddziaływań rodziców do potrzeb dziecka a jakość relacji przywiązania (2) wskaźniki układu relacji rodzice – dziecko optymalnego dla rozwoju dziecka (3) analiza skutków niedopasowania (deprywacji vs przeciążenia) oddziaływań otoczenia do indywidualnych czy specyficznych potrzeb dziecka Obszary badań i analiz ■ jakość związku rodziców, ich wzajemnych relacji ■ indywidualny rozwój obojga partnerów ■ system komunikacji w rodzinie ■ społeczna sieć wsparcia dla rodziny ■ filozofia wychowania ■ wizja edukacji własnego dziecka ■ kompetencje rodzicielskie ■ radzenie sobie w typowych trudnych dla rodziców sytuacjach ■ wiedza o źródłach pomocy specjalistycznej w przypadku pojawiania się problemów nietypowych
Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy (1–3 rok życia)	Odbiorcy ■ rodzice ■ specjaliści Cel ■ stworzenie lokalnego systemu	Problemy badawcze (1) wzory rozwoju u dzieci z różnych grup ryzyka (2) identyfikacja specyficznych i niespecyficznych czynników ryzyka, czynników ochronnych i czynników wspomagających rozwój (3) identyfikacja wczesnych przejawów zakłóceń w rozwoju (4) identyfikacja optymalnych dla rozwoju dziecka wzorów interakcji z dorosłymi i rówieśnikami Obszary badań i analiz

	wczesnej interwencji	■ wspomaganie rozwoju dzieci z grup ryzyka, takich jak: – obarczenie wadą genetyczną – przedwczesny poród – niska waga urodzeniowa – matka młodziutka, także nieletnia – matka uzależniona od alkoholu i narkotyków, nosicielka wirusa HIV – rodzice bezrobotni, wychowujący dziecko w środowisku wykluczonym czy marginalizowanym, dziedziczącym biedę ■ aktywizacja lokalnych grup samopomocy ■ zachęcanie do tworzenia organizacji pozarządowych (stowarzyszenia, fundacje) ■ pomoc dla specjalistów – tworzenie zespołów interdyscyplinarnych
Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy (1–3 rok życia)	Odbiorcy ■ rodzice ■ dzieci Cel ■ poszerzenie oferty wczesnej edukacji	Problemy badawcze (1) optymalna dla rozwoju dziecka stymulacja (2) krótko i długofalowe skutki nadmiernej stymulacji we wczesnym okresie życia (3) obszary i skutki wczesnej profilaktyki (I stopnia) Obszary badań i analiz ■ potrzeby rodziców chcących wspomagać rozwój swych dzieci jak najwcześniej, już w wieku niemowlęcym ■ formy wspomagania rozwoju dzieci i ich efektywność: – profilaktyczne treningi psychomotoryczne – rozwijające zabawy – pokoje/sale zabaw – pokoje stymulacji rozwojowej – teatr dla niemowląt – wczesna nauka języków obcych – żłobki/przedszkola, głównie niepubliczne, o zróżnicowanej ofercie edukacyjnej, obejmującej naukę języków obcych, zajęcia baletowe i sportowe, zajęcia artystyczne ■ formy wspomagania rozwoju rodziców: – treningi twórczości – grupy rozwijające zainteresowania rodziców – grupy zabawowe – grupy wymiany doświadczeń
Wiek niemowlęcy, poniemowlęcy i przedszkolny (1–7 rok życia)	Odbiorcy ■ dzieci (wiek przedszkolny) ■ rodzice ■ nauczyciele ■ specjaliści Cel ■ rozbudowanie i modyfikacja oferty edukacyjnej domowej i instytucjonalnej	Problemy badawcze (1) wzorce rozwoju dzieci o różnych ograniczeniach sprawności (2) specyficzne dla rodzaju niepełnosprawności czynniki ryzyka, czynniki ochronne i czynniki wspomagające rozwój (3) efektywność różnych sposobów stymulacji rozwoju Obszary badań i analiz ■ formy wspomagania rozwoju dzieci z różnymi ograniczeniami sprawności: – rozwijanie zdolności – kształtowanie tzw. umiejętności życiowych – treningi radzenia sobie w sytuacjach nietypowych ■ formy wspomagania rozwoju rodziców: – treningi twórczości – grupy rozwijające zainteresowania rodziców – grupy zabawowe – grupy wymiany doświadczeń – niwelowanie efektu generalizowania niepełnosprawności, np. ruchowej, na funkcjonowanie poznawcze czy społeczne dziecka ■ pomoc dla nauczycieli w konstruowaniu i ewaluacji ofert optymalizujących rozwój dzieci – niwelowanie efektu generalizowania niepełnosprawności, osłabianie negatywnego efektu halo
Wiek szkolny (od 6–7 do 10–12 roku życia)	Odbiorcy ■ rodzice ■ nauczyciele ■ specjaliści Cel ■ modyfikacja programów edukacji przedszkolnej	Problemy badawcze (1) skutki niedopasowania oferty edukacyjnej do potrzeb i możliwości dziecka (2) rola umiejętności czytania i pisania (<i>literacy</i>) w rozwoju poznawczym dziecka, szczególnie w rozwoju wyższych funkcji psychicznych (3) czynniki zwiększające gotowość dziecka do opanowania umiejętności czytania i pisania (4) czynniki zwiększające motywację dziecka do realizacji zadań edukacyjnych pod kierunkiem nauczyciela (realizacja tzw. zewnętrznego programu wg Wygotskiego, 1971c) Obszary badań i analiz ■ aktualizacja wiedzy nauczycieli i rodziców o rozwoju:

	i wczesnoszkolnej	– w okresie dzieciństwa – nacisk na źródła i przejawy zmian w dzisiejszym pokoleniu dzieci – w okresie dorastania – poszerzanie perspektywy i nadawanie sensu działaniom z dziećmi – w okresie dorosłości – rozpoznawanie i poszerzanie własnych zasobów ■ szkolenia dla nauczycieli – z jednej strony ze względu na coraz większe zróżnicowanie poziomu rozwoju dzieci, a z drugiej (choć można to traktować jako czynnik w dużym stopniu odpowiadający za wzrost zróżnicowania) ze względu na coraz większą liczbę dzieci dobrze zaznajomionych z komputerami i internetem, a więc mających znaczną wiedzę i umiejętności w niektórych obszarach: – konstruowanie ofert edukacyjnych uwzględniających nowe technologie informacyjne i bardziej zindywidualizowanych – <i>e-learning</i> w samokształceniu – tworzenie pakietów materiałów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb dzieci o zróżnicowanym tempie i różnej harmonijności rozwoju ■ pomoc w rozwiązywaniu trudności w początkowej nauce czytania i w kształtowaniu tzw. bazowych szkolnych umiejętności w związku z: – nadmiarem kultury obrazkowej w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – zanikiem czytelnictwa wśród dorosłych (brak wzorców dla dziecka) – łatwym dostępem do programów komputerowych i internetu – wycofywaniem się dzieci w sytuacji, gdy trzeba pokonywać przeszkody i wytrwale ćwiczyć
Wiek szkolny i wczesna faza dorastania (od 10–12 do 15–16 roku życia)	Odbiorcy ■ nastolatki ■ nauczyciele ■ rodzice Cel ■ pomoc rodzicom i nauczycielom oraz nastolatkom w I fazie dorastania	Problemy badawcze (1) przyczyny nieharmonijnego rozwoju w okresie dojrzewania i jego skutki dla psychospołecznego funkcjonowania dziecka (2) rola porównań społecznych w I fazie dorastania (3) czynniki ochronne i wspomagające rozwój tożsamości w I fazie dorastania Obszary badań i analiz ■ spotkania z rodzicami: – osobiste przekonania i świadomość własnej filozofii edukacji – wiedza o nowych źródłach trudności wychowawczych i trudności w uczeniu się dziecka w związku z procesami dojrzewania ■ szkolenia nauczycieli: – osobiste przekonania i świadomość własnej filozofii edukacji – wiedza o nowych źródłach trudności wychowawczych i trudności w uczeniu się – nowa metodyka kształcenia, w większym niż dotąd stopniu wykorzystująca nowoczesne technologie informacyjne ■ warsztaty dla nastolatków: – radzenie sobie z typowymi trudnościami wieku dojrzewania – kształtowanie technik skutecznego uczenia się Komentarz (1) W naszym systemie edukacji dzieci w początkowej fazie dorastania dwa razy zmieniają rówieśnicze środowisko i dwa razy przechodzą egzamin sprawdzający – przy przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum i ponownie po trzech latach, gdy przechodzą z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej. (2) W tym okresie życia występuje eksploracja, która dotyczy relacji z innymi ludźmi, szczególnie z rodzicami i nauczycielami, i której celem są rozpoznanie własnych zasobów oraz zmiana charakteru relacji z dorosłymi – wyzwolenie się spod ich opiekuńczości.
Późna faza dorastania (od 16 do 19–25 roku życia)	Odbiorcy ■ nastolatki ■ młodzi dorośli Cele ■ doradztwo życiowe ■ doradztwo zawodowe	Problemy badawcze (1) warunki kształtowania się tożsamości w II fazie dorastania (2) rola eksploracji i jej psychologiczne koszty dla jednostki i otoczenia (3) kompetencja projektowania własnego życia Obszary badań i analiz ■ warsztaty dla nastolatków – rozwijanie kompetencji związanych z poszukiwaniem pracy dorywczej lub stałej ■ spotkania indywidualne z nastolatkami i młodymi dorosłymi – pomoc w rozwiązywaniu problemów indywidualnych: szkolnych, zawodowych, a także osobistych Komentarz (1) Pojawia się trudny problem wyboru drogi życiowej i ścieżki kariery zawodowej – z jednej strony konieczne jest dokonanie wyboru, ale z drugiej musi temu towarzyszyć świadomość, że jest to decyzja na niełatwo do określenia czas. (2) Wielość i wielkie zróżnicowanie ofert utrudniają dokonanie wyboru i konieczna jest ponowna,

		druga eksploracja, polegająca na konfrontacji własnych oczekiwań i aspiracji z możliwościami, jakie daje dana oferta edukacyjna czy zawodowa. (3) Skoro dzisiaj ukończenie szkoły o określonym profilu i zdobycie zawodu nie oznaczają już wyboru ścieżki kariery zawodowej raz na zawsze, to eksploracja jest warunkiem koniecznym tego, aby móc zmieniać swe decyzje i dokonywać wyborów z jednej strony uwzględniających zmiany w zakresie własnych kompetencji, z drugiej zaś zmiany uwarunkowań zewnętrznych, związanych z funkcjonowaniem rynku pracy.
Wczesna i środkowa dorosłość (20–60 lat)	Odbiorcy ■ dorośli Cele ■ doradztwo życiowe ■ doradztwo zawodowe ■ pomoc w rozwiązywaniu problemów dorosłości	Problemy badawcze (1) proces indywiduacji a realizacja zadań rozwojowych zgodnie z oczekiwaniami społecznymi (2) czynniki ryzyka, czynniki ochronne i czynniki wspomagające rozwiązywanie kryzysów rozwojowych w dorosłości (3) różnicowanie się ścieżek rozwojowych i osiągnięć rozwojowych kobiet i mężczyzn Obszary badań i analiz ■ psychospołeczne funkcjonowanie osób, które mają problem z tzw. zrównoważonym rozwojem, czyli nadmiernie inwestujących swoją energię w jeden obszar, np. rodzinny lub zawodowy, zaniedbujących pozostałe ■ brak czasu na osobisty rozwój i konsekwencje tego dla realizacji zadań rozwojowych ■ poczucie nadmiaru czasu wolnego w przypadku straty pracy przy jednoczesnym braku ofert wypełniania go atrakcyjnym zajęciem Komentarz (1) Szczególnie w tym okresie życia pomoc psychologa rozwojowego musi dotyczyć także grup i społeczności. (2) Nie można koncentrować się na jednostkach – wspomaganie rozwoju społeczności czy grupy samopomocowej to tworzenie warunków do zmiany ścieżek rozwoju jednostek.
Późna dorosłość (powyżej 60 roku życia)	Odbiorcy ■ dorośli ■ opiekunowie osób starszych Cel ■ wspomaganie rozwoju osób starszych	Problemy badawcze (1) strategie podtrzymywania aktywności na rzecz innych ludzi (2) stymulowanie funkcji poznawczych osób starszych (3) czynniki wspomagające i stymulujące kontakty społeczne osób starszych (4) rozwijanie zainteresowań i hobby Obszary badań i analiz ■ społeczne kampanie informacyjne zmieniające nastawienie do osób starszych i promujące aktywny tryb życia oraz sprzyjające samoorganizacji i powstawaniu grup samopomocowych ■ jakość ofert aktywizacji ludzi w tym wieku: – edukacyjnych, w formie np. uniwersytetów trzeciego wieku – wolontariatu – budowania projektów wymagających kontaktu i współpracy różnych pokoleń przy realizacji tych samych zadań Komentarz (1) Rosnąca liczba osób w wieku powyżej 60 roku życia to wielkie wyzwanie dla całego społeczeństwa, także dla psychologów rozwoju. (2) W tej grupie wiekowej będzie w kolejnych latach coraz więcej ludzi wykształconych na poziomie średnim i wyższym, a więc o wyższych aspiracjach i oczekiwaniach co do jakości opieki medycznej, rehabilitacyjnej, ale także edukacyjnej i w zakresie ofert spędzania czasu wolnego. (3) Oferta społeczna jest uboga, mało zróżnicowana – pomoc psychologów rozwojowych jest konieczna szczególnie w zakresie włączania osób starszych w konstruowanie ofert dla własnej grupy wiekowej.

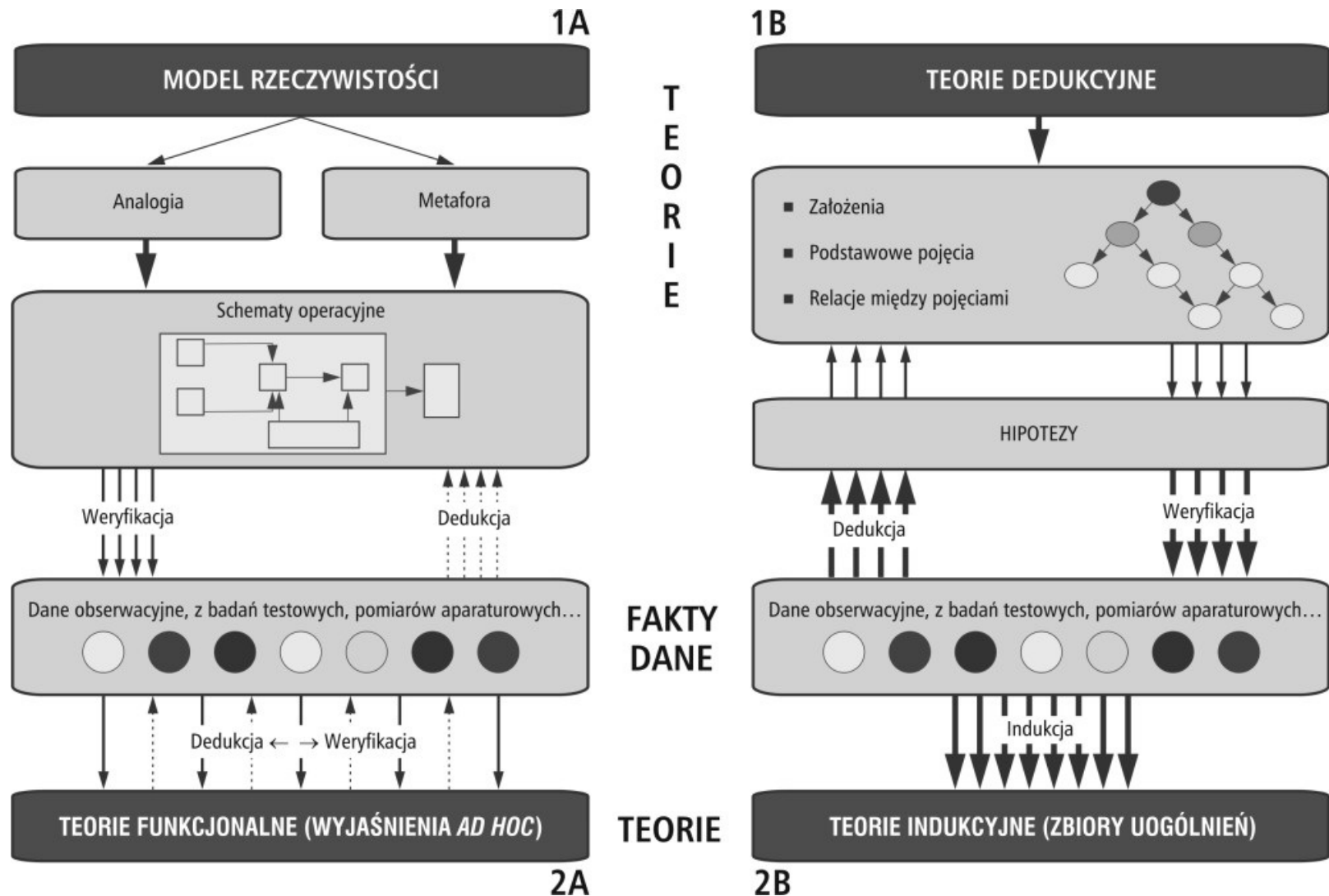
Źródło: opracowanie własne.

1.2. Status teorii i perspektywy badawcze

Warto rozróżnić dwie perspektywy uprawiania psychologii rozwoju, analogicznie do dwóch rodzajów nauk: podstawową i stosowaną. W pierwszym nurcie – **badan podstawowych** – bada się i analizuje proces rozwoju w oderwaniu od konkretnego kontekstu, poszukuje się ogólnych prawidłowości, tworzy

teorie (z założenia) ogólne, o szerokich możliwościach generalizacji. **Badania stosowane** są z kolei nastawione na analizę zjawisk w całym ich kontekstualnym uwikłaniu, w kontekście historycznym i kulturowym, społecznym, rodzinnym, relacyjnym. Tworzone tu teorie mają mniejszą moc wyjaśniającą, ponieważ są dużo mniej ogólne, ale też w znacznie większym stopniu odnoszą się do funkcjonowania rzeczywistych ludzi w rzeczywistych sytuacjach, są bowiem bardziej otwarte na fakty, szybciej ulegają modyfikacji, choć jednocześnie są bardziej podatne na artefakty i wyprowadzanie błędnych wniosków.

Powstało wiele teorii dotyczących tego, czym jest rozwój. Większość z nich ma jednak status teorii czy – lepiej – koncepcji jedynie opisujących, a nie wyjaśniających przemiany ludzkiego życia w różnych wymiarach. Patricia Miller (1983) poddała analizie różne psychologiczne koncepcje rozwoju i korzystając z pomysłu Melvina Marksa dotyczącego relacji fakty (dane) – teoria, wyróżniła cztery grupy teorii (por. rycina 1.1).



Rycina 1.1. Cztery rodzaje relacji teoria – rzeczywistość
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Miller, 1983, s. 12–18.

(1) Tworzenie **modeli rzeczywistości** (1A na rycinie 1.1), odnoszonych następnie do zebranych danych (faktów) – model może mieć postać analogii (na przykład umysł człowieka działa według zasady utrzymania równowagi – por. Piaget, 1969; umysł = komputer – por. Bruner, 2006; człowiek to żywy organizm – por. Reese i Overton, 1970) albo metafor (dziecko to bryłka gliny – por. Watson, 1928; zob. też Schaffer, 1994c; człowiek to maszyna – por. Reese i Overton, 1970). Sam model w zasadzie nie ulega modyfikacji, zmieniają się jedynie wyprowadzane z niego schematy operacyjne, ukazujące

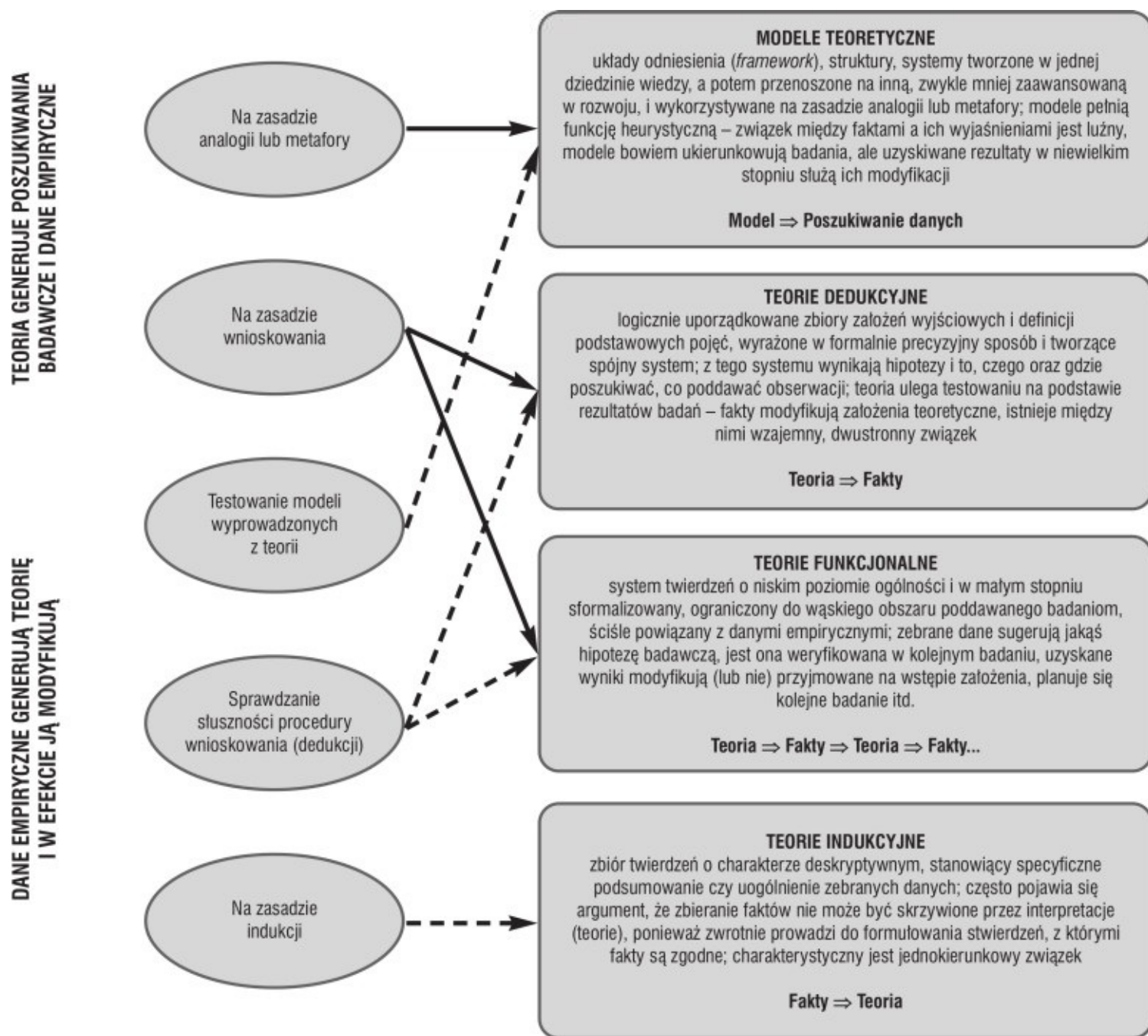
powiązania między zjawiskami, gdy pojawiają się nowe dane, które w starym schemacie się nie mieszczą, ponieważ do niego nie pasują.

- (2) **Teorie dedukcyjne** (1B na rycinie 1.1) – kiedy badacz, obserwując rzeczywistość, tworzy teorię obserwowanego zjawiska oraz formułuje podstawowe założenia i definicje głównych pojęć. Z tych logicznie uporządkowanych twierdzeń, tworzących spójny system, wyprowadza hipotezy, które następnie weryfikuje na podstawie zebranych danych. Często taka teoria jest w znacznym stopniu sformalizowana; mamy tutaj łańcuch: fakty – teoria/hipoteza – weryfikacja hipotezy na innych faktach – weryfikacja teorii/kolejna hipoteza – kolejna weryfikacja. Jako przykład można wskazać teorię uczenia się Clarka Hulla (1943).
- (3) **Teorie funkcjonalne** (2A na rycinie 1.1) – mniej sformalizowane, usiłujące wyjaśniać obserwowane zjawiska na niższym poziomie ogólności. Na przykład dziecko uśmiecha się do wchodzącej do pokoju matki, ponieważ relacja przywiązania ma charakter bezpieczny – porównaj koncepcja przywiązania według Johna Bowlby’ego (1969, 1973, 1980) i Mary Ainsworth (Ainsworth i Bowlby, 1991). Takie wyjaśnienia powstają często *ad hoc*, łańcuch zależności między faktami a wyjaśnieniem (teorią) ma zaś następującą postać: fakty – uogólnienie – fakty – uogólnienie – fakty i tak dalej.
- (4) **Teorie indukcyjne** (2B na rycinie 1.1) – mają postać zbioru twierdzeń o charakterze opisowym, powstałego na podstawie uogólnienia obserwacji czy innego zbioru danych. Jak pisze Miller (1983, s. 15): „dane prowadzą do teorii”; obserwacja i gromadzenie danych nie są tutaj obciążone interpretacją wynikającą z wcześniej przyjmowanych założeń, zatem badacz w sposób obiektywny obserwuje rzeczywistość, rejestruje dane i następnie uogólnia zebrane informacje. Łańcuch działań wygląda tak: zebranie danych – uogólnienie („teoria”); jako przykład Miller (1983) podaje teorię warunkowania instrumentalnego Burrhusa Frederica Skinnera.

Patricia Miller (1983) w swoim komentarzu do pomysłu Melvina Marksa porównuje te cztery grupy teorii i stwierdza, że teorie funkcjonalne i indukcyjne są „bliżej faktów” (na przykład teorie uczenia się), a podejście modelowe i teorie dedukcyjne są od nich znacznie dalej (na przykład pojęcie nieświadomości według Freuda czy pojęcie równoważenia według Piageta). Tę relację teoria – fakty ukazuje rycina 1.2. Miller stwierdza jednocześnie, że żadne dane empiryczne nie mogą być podstawą całkowitego czy ostatecznego potwierdzenia teorii, nie można bowiem wykluczyć pojawienia się nowych danych ją falsyfikujących, na co wskazuje historia nauki w wielu jej dziedzinach. Autorka wysuwa też dwie oryginalne hipotezy. Po pierwsze, im większy dystans dzieli teorię od danych empirycznych, tym trudniej ją zweryfikować (potwierdzić lub odrzucić), jeżeli zatem teoria jest tak bardzo odległa od faktów, że nie można jej zweryfikować, to jej wartość dla nauki jest prawie żadna (to przypadek teorii psychoanalitycznych). Po drugie, im większy jest dystans teoria – dane empiryczne, tym więcej pojawia się alternatywnych teorii służących wyjaśnianiu tych samych faktów i tym dłużej konkurencyjne wyjaśnienia funkcjonują obok siebie jako równoprawne (por. rycina 1.5).

Dwa pierwsze stanowiska – tworzenie modeli i teorie dedukcyjne – są w psychologii rozwoju charakterystyczne dla badań podstawowych, dwa kolejne – teorie indukcyjne i funkcjonalne – to raczej podstawa i efekt badań stosowanych. Badania prowadzone według pierwszej perspektywy, czyli podstawowe, pozwalają na odkrycie właśnie owych szczególnych **wzorów rozwoju**, charakterystycznych czy typowych dla ludzi w danym wieku i danej płci. Wzory te dotyczą zarówno przebiegu samego procesu rozwoju w czasie, jak i osiągnięć rozwojowych oraz ich przejawów w zachowaniu człowieka. Badania prowadzone według drugiej perspektywy, czyli stosowane, owocują – jak już wspomnieliśmy – teoriami (koncepcjami) o mniejszym zasięgu, mocniej zakotwiczonymi w rzeczywistości, ale jednocześnie mniej oczyszczonymi z wpływu różnych mało istotnych czynników. Często to one, a nie

wielkie systemy teoretyczne, stają się podstawą konstruowania programów pomocy psychologicznej wykorzystujących wiedzę o rozwoju człowieka.



Rycina 1.2. Relacje między teorią a faktami
Źródło: opracowanie własne na podstawie Miller, 1983.

Można powiedzieć, że teorie powstające w wyniku badań podstawowych więcej wyjaśniają oraz pozwalają ujrzeć i zrozumieć badane zjawisko z szerszej perspektywy i głębiej. Z kolei koncepcje powstające w wyniku badań stosowanych – czyli teorie funkcjonalne i indukcyjne – lepiej, jako że bardziej szczegółowo, opisują to zjawisko, co umożliwia jego szybszą identyfikację i modyfikację, ale nie zrozumienie mechanizmów zmiany. Przy takiej interpretacji należy wyprowadzić wniosek, że teorie wyższego rzędu, czyli modele i teorie dedukcyjne, są lepszą podstawą budowania filozofii i wizji programu badań czy programu pomocy (ponieważ rozumiemy mechanizmy i wielorakie uwarunkowania zmiany), a teorie niższego rzędu (funkcjonalne i indukcyjne) stanowią użyteczną podstawę operacjonalizacji celów badania, celów pomagania (także o charakterze interwencji) oraz ewaluacji ich efektów krótko- i długofalowych (por. rycina 1.3).

→ **MODELE RZECZYWISTOŚCI**
→ **TEORIE DEDUKCYJNE**

- oderwane od kontekstu
- pokazujące istotne czynniki warunkujące dane zjawisko, z podziałem na główne i uboczne
- oczyszczone z artefaktów i czynników zakłócających

- wyjaśnienie mechanizmów rozwoju
- szerokie pole generalizacji
- podstawa określania ogólnych celów badań
- podstawa określania i uzasadniania wizji i misji programów pomocy

→ **TEORIE FUNKcjONALNE**
→ **TEORIE INDUKCYJNE**

- uwikłane w kontekst
- pokazujące istotne i nieistotne czynniki warunkujące dane zjawisko
- nasycone czynnikami zakłócającymi (artefaktami)

- opis przejawów rozwoju
- wąskie pole generalizacji
- podstawa określania szczegółowych celów i zadań badawczych
- podstawa operacjonalizacji celów pomagania oraz metod ewaluacji procesu i jego efektów

Rycina 1.3. Użyteczność różnych typów teorii
Źródło: opracowanie własne.

1.3. Różnorodność sposobów opisywania i wyjaśniania rozwoju człowieka

Coraz częściej przestajemy przypisywać moc wyjaśniającą zmienność zachowania człowieka w ciągu życia wpływom głównie procesów dojrzewania układu nerwowego bądź zmianom w zakresie procesów psychicznych, w strukturze osobowości, czy też oddziaływaniom środowiska. Jedną z konsekwencji prostego, jednowymiarowego ujmowania czynników determinujących ludzkie życie czy ludzkie postępowanie (osobowość *versus* sytuacja) było traktowanie wpływów środowiska zewnętrznego w sposób jednostronny – od zewnątrz do wewnątrz – i statyczny, czyli zakładanie, że wpływ ten jest taki sam niezależnie od upływu czasu. Ponadto we wczesnych koncepcjach natury ludzkiej (por. rycina 1.6), powstałych od przełomu wieków XIX i XX do lat dwudziestych, trzydziestych XX stulecia, przyjmowano, że społeczeństwo poprzez swych dorosłych, to jest bardziej kulturalnych czy uspołecznionych, przedstawicieli nadaje młodszym członkom odpowiednią formę, właściwy społecznie kształt. Przyjmowano zatem założenie, że naturę człowieka można dowolnie formować (koncepcje behawiorystyczne) bądź dążyć do okiełznania jej wrodzonych popędów (koncepcje psychodynamiczne).

James Mark Baldwin (1861–1934)



Filozof i psycholog amerykański, specjalizujący się zwłaszcza w psychologii społecznej i psychologii dziecka. Studiował na Uniwersytecie Princeton, a w latach 1884–1885 pod kierunkiem Wilhelma Wundta w Lipsku oraz Friedricha Paulsena w Berlinie, poznając nowatorskie w tym czasie metody badań eksperymentalnych. W 1887 roku napisał swoją pierwszą książkę *Handbook of psychology: Senses and intellect* (Podręcznik psychologii: zmysły i intelekt), w której obszernie omówił metody psychologiczne Wilhelma Wundta, Ernsta H. Webera i Gustava Fechnera. W 1889 roku rozpoczął pracę na Uniwersytecie w Toronto. Rezultaty swoich badań opisał w tekście *Mental development in the child and the race* (Rozwój umysłowy dziecka i rasa). Baldwin wprowadził pojęcie selekcji organicznej (funkcjonalnej), służące do opisu osiągnięć niemowlęcia oraz ich wpływu na rozwój poznawczy. W 1897 roku został wybrany na przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. Założył kilka czasopism naukowych, między innymi *Psychological Review*, *Psychological Monographs* oraz *Psychological Index*.

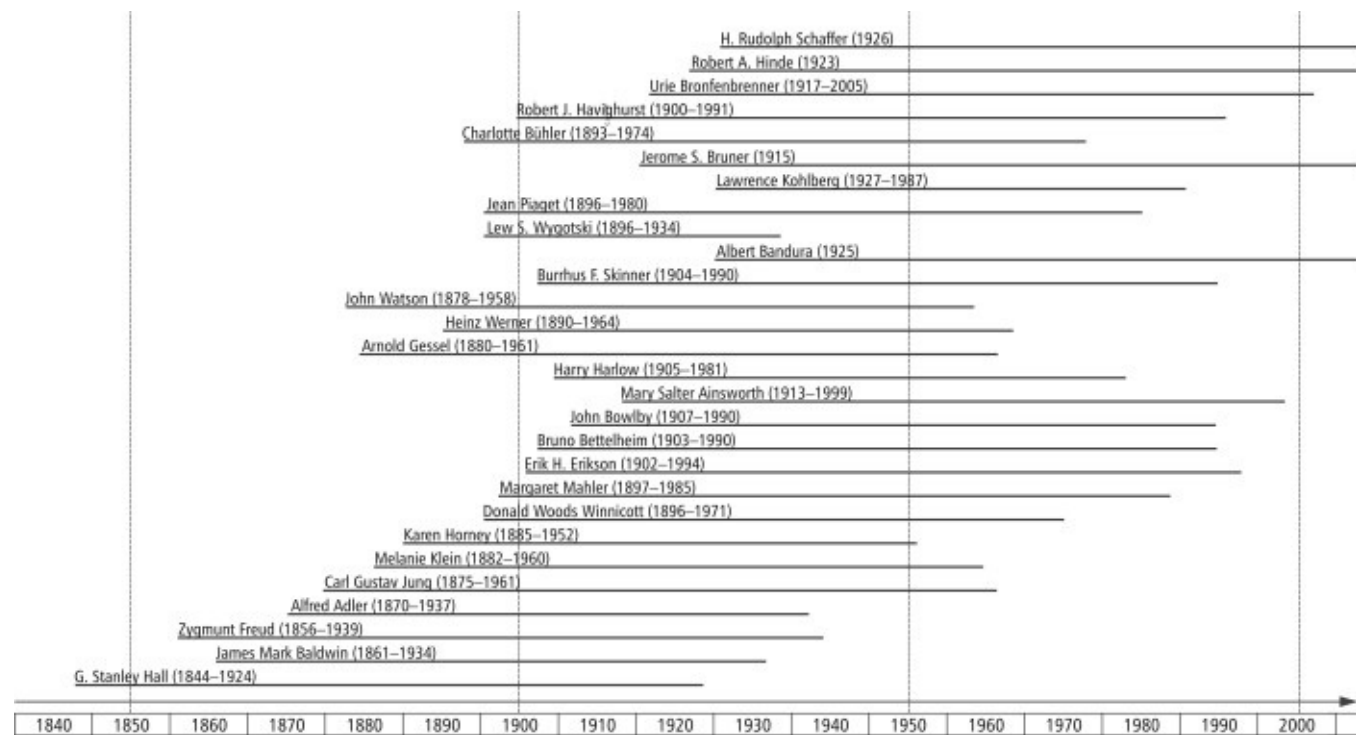
Ważniejsze dzieła:

Mental development in the child and the race (1894)

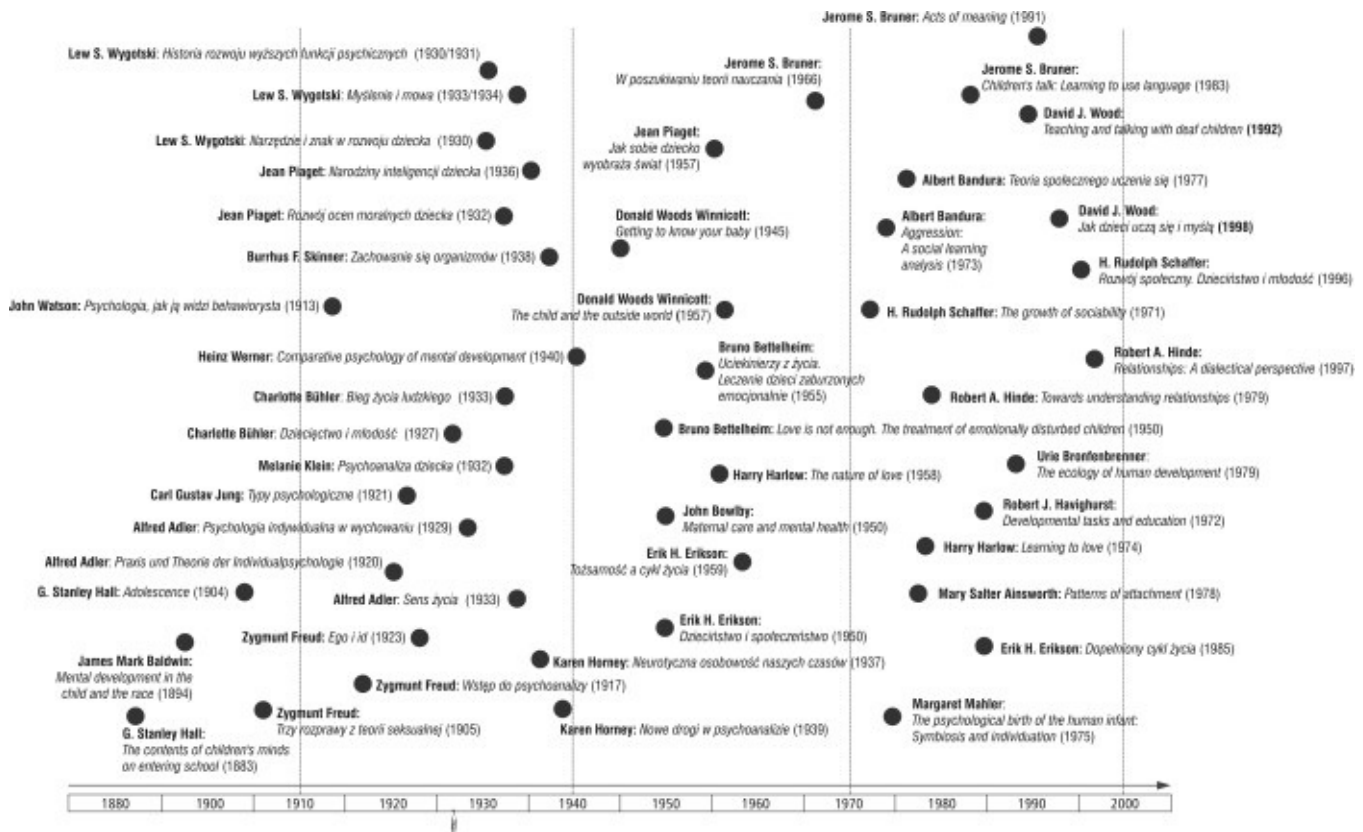
Thoughts and things: A study of the development and meaning of thought (1906)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Analizując czas, w jakim pojawiły się różne koncepcje teoretyczne do dziś stanowiące istotną podstawę badań procesu rozwoju, można dojść do interesujących wniosków. Ryciny 1.4 i 1.5 przedstawiają wybrane przez nas wielkie systemy teoretyczne i teorie o mniejszym zasięgu, przyporządkowane do dwóch paradygmatów (behawiorystycznego i dynamicznego), oraz uczniów i kontynuatorów twórców obu tych paradygmatów. Porównanie lat życia twórców owych koncepcji (rycina 1.4) oraz dat ukazania się ich najważniejszych dzieł (rycina 1.5) pokazuje szczególne nagromadzenie idei opisujących, usiłujących wyjaśnić i wyjaśniających rozwój człowieka w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku. Warto podkreślić, że były to systemy teoretyczne i koncepcje proponujące diametralnie różne wyjaśnienia charakteru zmian rozwojowych (ilościowe czy jakościowe, kierunkowe czy nie), mechanizmów rozwoju i roli uwarunkowań wewnętrznych, związanych z wyposażeniem genetycznym i przebiegiem procesów dojrzewania, oraz zewnętrznych, związanych z bezpośrednim (świat bodźców fizycznych) i pośrednim (system znaczeń przekazywany kolejnym pokoleniom za pomocą języka) wpływem środowiska, szczególnie społecznego, na bieg i efekty procesu rozwoju człowieka.



Rycina 1.4. Terminarz dat urodzin i śmierci badaczy najważniejszych dla psychologii rozwoju



Rycina 1.5. Terminarz publikacji dzieł najważniejszych dla psychologii rozwoju
Źródło: opracowanie własne.

Na najbardziej ogólnym poziomie różnice między systemami teoretycznymi i koncepcjami opisu procesu i rezultatów rozwoju oraz wyjaśniania jego mechanizmów sprowadzają się do różnic w odpowiedzi na trzy grupy pytań (zob. tabela 1.2; por. też Brzezińska, 2000).

Tabela 1.2. Różne koncepcje – różne odpowiedzi na pytania stawiane przez psychologię rozwoju

Cel	Pytania	Odpowiedzi	Przykłady
Opis zmian w ramach obszaru rozwoju	■ Czego dotyczy rozwój? ■ Co się rozwija? ■ Co podlega opisowi?	■ rozwój motoryczny ■ rozwój procesów poznawczych ■ proces nabywania języka ■ rozwój wrażliwości emocjonalnej ■ rozwój psychoseksualny ■ kształtowanie się identyfikacji z płcią ■ rozwój moralny ■ rozwój struktury i zmiana funkcji osobowości w kolejnych okresach życia ■ rozwój świadomości i samoświadomości	(1) Arnold Gessell ze współpracownikami (m.in. Gessell i Amatruda, 1941) – opis zmian i ustalenie dla dzieci w wieku 0–5 lat norm rozwoju fizycznego, ruchowego i poznawczego (2) Jean Piaget (1966, 1969, 1983) – opis stadiów rozwoju inteligencji od wczesnego dzieciństwa do okresu dorastania (3) Lawrence Kohlberg (1976) – opis stadiów rozwoju tzw. rozumowania moralnego (4) Zygmunta Freuda (1996, 1999) – opis stadiów rozwoju psychoseksualnego
Opis zmian relacji między obszarami rozwoju	■ Jakie są powiązania między różnymi rozwijającymi się obszarami? ■ Jaka jest sekwencja zmian? ■ Które zmiany następują równolegle? ■ W jakim obszarze	■ zmiana wzrostu i wagi ciała niemowlęcia a sprawność motoryczna oraz koordynacja wzrokowo-ruchowa ■ sposób porozumiewania się dziecka w kolejnych stadiach rozwoju poznawczego ■ wrażliwość i kontrola emocjonalna dzieci a etapy procesu dojrzewania seksualnego	■ Zygmunta Freuda – pojęcie organizacji pregenitalnej i opis fazy analnej (1913/1996), opis fazy oralnej (1915/1999) i fallicznej (1923/1999) oraz skutków dla osobowości (jej struktury i funkcji regulacyjnych) przechodzenia bądź nieprzechodzenia z fazy do fazy w procesie rozwoju psychoseksualnego ■ Erik H. Erikson (1964, 1982) – opis skutków dla rozwoju tożsamości przechodzenia przez kolejne stadia rozwoju psychospołecznego poprzez analizę sposobów rozwiązywania kryzysów rozwojowych

	funkcjonowania człowieka inicjowana jest zmiana rozwojowa? ■ Jakie są tego konsekwencje dla pozostałych obszarów?	■ status tożsamości osiągnięty pod koniec okresu dorastania a jakość startu w rolach dorosłych ■ nierozwiązanie kryzysu środka życia i nieudzielenie odpowiedzi na pytania egzystencjalne a jakość funkcjonowania poznawczego i społecznego w drugiej fazie środkowego okresu dorosłości ■ skutki nadmiernej koncentracji na aktywności zawodowej w okresie wczesnej i środkowej dorosłości dla osobistego i społecznego funkcjonowania w okresie późnej dorosłości	■ Margaret Mahler (1971) – całościowy opis faz rozwoju dziecka od narodzin do końca 2 r.ż. w ramach koncepcji relacji z obiektem ■ John Bowlby (1969, 1973, 1980) i Mary Ainsworth (1969; Ainsworth i Bowlby, 1991) – opis procesu kształtowania się relacji przywiązania i jego skutków dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka ■ Lew S. Wygotski (1978, 1989) – opis wzajemnych powiązań między rozwojem mowy i myślenia w okresie dzieciństwa
Wyjaśnienie drogi (ścieżki) rozwoju	■ Jakie czynniki (zmiany organizmu i wydarzenia życiowe) inicjują zmiany rozwojowe? (pytanie o tzw. antecedenty) ■ Jakie czynniki podtrzymują lub zakłócają zmiany rozwojowe? ■ Jak przebiega proces rozwoju – czy jest ciągły, czy też nie? ■ Jak są kryteria wyróżniania etapów bądź faz w procesie rozwoju?	■ czynniki inicjujące zmiany rozwojowe w kolejnych okresach życia ■ rola wydarzeń krytycznych oraz traumatycznych w procesie rozwoju (Bee, 2004) ■ rola tzw. punktów zwrotnych w procesie rozwoju (Elder, 1974, 1986; Rönkä, Oravala i Pulkkinen, 2003; Rotter, 1996) ■ czynniki podtrzymujące i wspierające zmiany rozwojowe – specyficzne dla etapu rozwoju i niespecyficzne ■ czynniki zakłócające tok rozwoju – specyficzne dla etapu życia i niespecyficzne ■ normatywne kryzysy rozwojowe i skutki ich rozwiązania bądź nierozwiązania ■ skutki kryzysów nienormatywnych w procesie rozwoju	■ behawioryzm – czynnikiem kluczowym w rozwoju jest utrwalanie reakcji poprzez wzmacnianie (Watson, 1928) ■ koncepcje psychodynamiczne – czynnikami kluczowymi są proces dojrzewania i zmiana dystrybucji energii seksualnej (libido; Freud, 1936, 1975) ■ Jean Piaget (1969, 1983) – czynnikiem uruchamiającym zmiany rozwojowe jest zaburzenie równowagi między procesami asymilacji nowego doświadczenia a procesami akomodacji istniejących struktur poznawczych

Źródło: opracowanie własne.

1.4. Nowe podejście w psychologii rozwoju

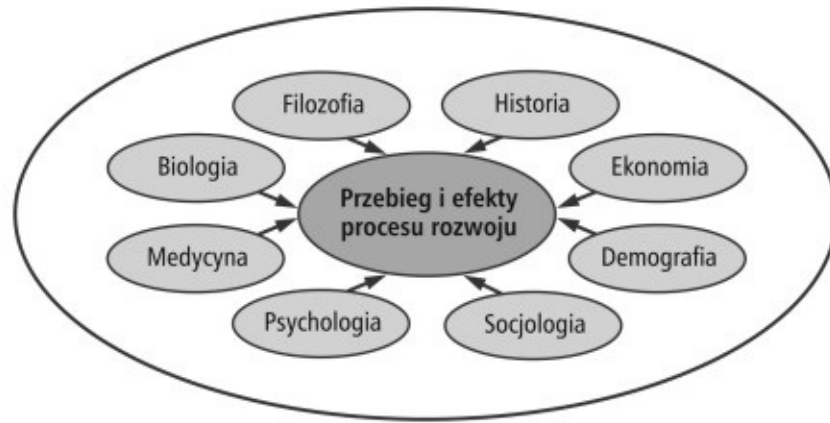
Nasza wizja psychologii rozwoju wplata się w coraz wyraźniejszą w ostatnich latach tendencję do integracji osiągnięć różnych nauk o człowieku i wspólnego prowadzenia badań – w podejściu **interdyscyplinarnym** bądź **multidyscyplinarnym** (por. rycina 1.6). Pojawienie się takich określeń jak „społeczna psychologia kliniczna” czy „społeczna psychologia poznawcza”, takich nowych dziedzin badań i zastosowań wiedzy psychologicznej jak psychologia środowiskowa, polityczna, ekonomiczna, zdrowia czy jakości życia zdaje się dobrze ilustrować zmianę podejścia do ujmowania determinant zachowania człowieka i jego zmian w ciągu życia. Nowe podejście, które można określić jako społeczną psychologię rozwoju, wyraźnie widoczne od lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych XX wieku, zakłada, że (por. ramka 1.1) człowiek:

- jest aktywny od początku swojego życia;

- komunikuje otoczeniu swoje potrzeby;
- aktywnie domaga się ich zaspokajania we właściwym czasie i w odpowiedni sposób.

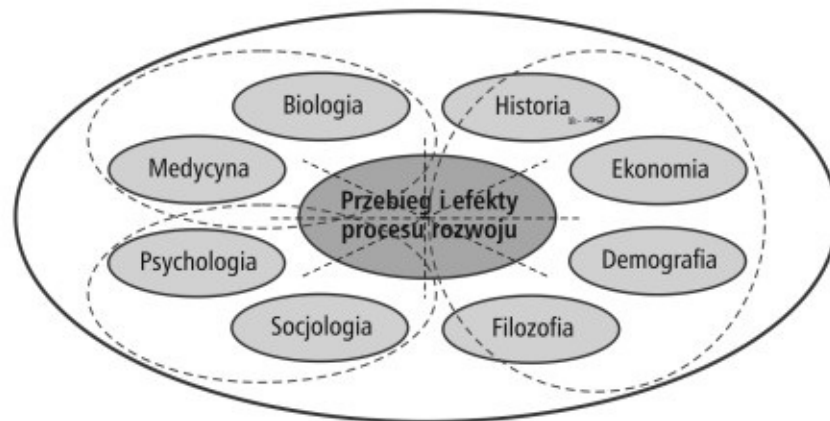
PODEJŚCIE MULTIDYSCYPLINARNE

- Wspólny obszar badań
- Każda z dyscyplin nauki swoistymi dla niej narzędziami bada ten sam przedmiot
- Dyscypliny zachowują swą tożsamość i autonomię
- Wnioski z badań i analiz są integrowane w jedną spójną całość



PODEJŚCIE INTERDYSCYPLINARNE

- Obszar badań podzielony na części
- Każda z dyscyplin nauki swoistymi dla niej narzędziami bada swoją część
- Dyscypliny zachowują swą tożsamość i autonomię, choć badacze pokrewnych dyscyplin współpracują ze sobą
- Każda z dyscyplin formułuje odrębnie swoje wnioski, które następnie są scalane



Rycina 1.6. Podejścia do badań nad rozwojem człowieka
Źródło: opracowanie własne.

Za ważny uznaje się zatem proces wzajemnego dopasowywania się do siebie jednostki i środowiska otaczających ją ludzi, i to od początku życia. Osiągnięcia rozwojowe są traktowane jako rezultat dopasowywania się do siebie z jednej strony możliwości jednostki i sygnalizowanych przez nią potrzeb, a z drugiej – oczekiwań stawianych przez otoczenie za pośrednictwem innych osób. Podkreślając szczególną rolę innych ludzi w rozwoju, kładzie się nacisk nie tyle na różnice w poziomie kompetencji, wynikające z poziomu rozwoju, ile głównie na różnicę punktów widzenia, odmiennosc perspektyw w ujmowaniu tego samego zjawiska. To napięcie wynikające z doświadczania przez rozwijającą się jednostkę niezgodności między jej perspektywą a perspektywą innej osoby jest czynnikiem uruchamiającym jej poszukiwania, innymi słowy – w każdym okresie życia jest kluczowym czynnikiem jej rozwoju (por. Durkin, 1988; Schaffer, 1994d).

Ramka 1.1.

Nowe podejście do badań nad rozwojem człowieka – społeczna psychologia rozwoju

Pojawienie się nowego podejścia do badań nad rozwojem człowieka jest efektem kumulacji kilku zdarzeń.

- Od końca lat siedemdziesiątych XX wieku pojawiło się wiele badań mikrogenetycznych ukazujących zjawisko współzmienności w czasie zachowań osób w diadzie (Schaffer, 1977, 1981, 2005; Durkin, 1988).
- Zaczęto badać zachowania ekspresyjne i komunikacyjne obojga partnerów w interakcjach, a nie tylko, jak dotąd, samych dzieci (głównie niemowląt). Odkryto, że obie strony w trakcie takiej mocno ustrukturalizowanej interakcji dokonują ważnych odkryć dotyczących partnera i zgodnie z nimi modyfikują swoje zachowania (Halliday, 1980; Hinde, 1983; Schaffer, 1995a, 1995b; Schieffelin i Ochs, 1995).
- Nastąpił renesans zainteresowania problemami wczesnych interakcji, przywiązania oraz jego konsekwencji dla późniejszego rozwoju poznawczego i społecznego człowieka (Ainsworth i Bowlby, 1991; Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith i Sternberg, 1983; Schaffer, 1994b, 2005).
- Zaczęło dominować ujmowanie rozwoju człowieka jako osiągnięcia społecznego – zarówno co do jego treści, jak i przebiegu (Durkin, 1988).
- Coraz większe znaczenie zaczęto przypisywać ludziom – zarówno dorosłym, jak i rówieśnikom – jako szczególnej wagi „czynnikiem wspomagającym” rozwój jednostki (Bornstein, 1995a, 1995b; Forman i Cazden, 1995; Musatti, 1995; Tudge i Rogoff, 1995; Wood, 2006).

Proponujemy zatem spojrzenie na rozwój psychiczny człowieka w związku z jego społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami. Przedmiotem naszych rozważań będą problemy pojawiające się na styku potrzeb i oczekiwań rozwijającej się jednostki z ofertami, jakie do ich zaspokojenia tworzy społeczno-kulturowy kontekst jej życia. Uważamy, że taka perspektywa nie tylko rozszerza ogląd rzeczywistych uwarunkowań rozwoju człowieka, ale też pozwala na pogłębienie wiedzy o dynamicznych powiązaniach między wątkami splatającymi się w toku rozwoju ontogenetycznego, a także na ujęcie rozwijającego się człowieka jako sprawcy zmian zachodzących zarówno w nim samym, jak i w otoczeniu, szczególnie w relacjach z innym ludźmi.

Człowiek od początku swego życia wchodzi w aktywne interakcje z otoczeniem społecznym, ujawnia specyficzny, charakterystyczny tylko dla siebie wzorzec funkcjonowania, wymuszając odpowiednie zachowania na opiekujących się nim osobach i doprowadzając do tego, że już w pierwszych tygodniach jego życia powstaje szczególna więź łącząca go ze światem. W trakcie tej trwającej od początku życia wymiany zachodzi proces dopasowywania się osoby do wzoru zachowania jej opiekunów, a jednocześnie działań opiekunów do wzoru jej aktywności. Obie strony są w tej interakcji aktywne, obie wzajemnie kształtują swoje zachowania, a także żywione wobec siebie oczekiwania. Rozwój można więc uznać za wspólne przedsięwzięcie ludzi: w początkowym okresie życia – dziecka i dorosłego, potem zaś za efekt kontaktów z osobami w różnym wieku – młodszymi, starszymi i rówieśnikami.

1.5. Zadania psychologii rozwoju

Życie człowieka przebiega w stale zmieniających się warunkach i okolicznościach. Obserwujemy zmiany w przyrodzie, w porach roku i dnia, w zachowaniu własnym i innych ludzi, mówimy o zmianie poglądów, stylu życia, zmianach politycznych, ekonomicznych, przemianach świadomości społecznej i tym podobnych. Często zamiennie posługujemy się terminami „zmiana” i „rozwój” bądź termin „rozwój” oznacza zmiany pomyślne, korzystne, progresywne. Odpowiadając na pytania o sens i przebieg ludzkiego życia, korzystamy z wiedzy z różnych dyscyplin – filozofii, socjologii, biologii; z różnych działów psychologii – szczególnie psychologii ogólnej, psychologii osobowości, gdy pytamy o mechanizmy regulujące funkcjonowanie procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych, psychologii

społecznej, gdy widzimy, że funkcjonowanie człowieka zmienia się w zależności od tego, w jakiej relacji ze swym otoczeniem społecznym ten pozostaje, czy metodologii badań psychologicznych, gdy planujemy badania nad przebiegiem i uwarunkowaniami rozwoju.

Psychologia rozwoju człowieka, korzystając z dorobku psychologii różnic indywidualnych, zwraca uwagę na to, że wszyscy ludzie podlegają tej samej uniwersalnej logice rozwoju jako istoty żywe (zgodność rozwoju z prawami natury) i jako istoty społeczne, żyjące pośród innych. Jednocześnie jednak każdego z nas charakteryzuje niepowtarzalna, indywidualna logika rozwoju, związana z tym, że każdy inaczej spostrzega, interpretuje i przeżywa różne sytuacje w swoim życiu, każdy też na swój sposób definiuje sytuacje, w jakich przychodzi mu podejmować decyzje i działać.

1.5.1 Zadania niespecyficzne

Można powiedzieć, że psychologia rozwoju człowieka korzysta z całego dorobku psychologii, ze wszystkich jej subdyscyplin, a jednocześnie sama wnosi nową perspektywę poznawczą i badawczą:

- **dynamiczną**, nakazującą ujmować badane zjawiska w ich ruchu i zmienności oraz w wielorakich uwarunkowaniach;
- **genetyczną**, uwrażliwiającą na logikę i dynamikę przemian danego zjawiska, czyli zwracającą uwagę na jego przeszłość (formy wcześniejsze rozwojowo) i przyszłość (formy późniejsze rozwojowo).

Myślą, która przyświeca nam w procesie zgłębiania tajników rozwoju, jest postulat wyrażony przez Lwa S. Wygotskiego już w latach trzydziestych ubiegłego wieku, by psychologia porzuciła obojętność i aktywnie uczestniczyła w życiu człowieka, by pomagała je formować. Przed tak ujmowaną psychologią rozwoju problemy praktyki społecznej stają jako wielkie, zachęcające do poszukiwań wyzwanie. To także w znaczącym stopniu dookreśla przedmiot zainteresowań społecznej psychologii rozwoju – wykorzystanie osiągnięć teoretycznych i badawczych w celu doskonalenia praktyki społecznej dotyczącej wspomagania rozwoju ludzi w każdym wieku.

Jakie są zatem misja i cele psychologii rozwoju? Jakie są jej korzenie historyczne? Przed jakimi wyzwaniami stoi współcześnie ta subdyscyplina psychologii?

Podstawowe zadania psychologii rozwoju można sprowadzić do następujących:

- **opis prawidłowości rozwoju** charakterystycznych dla okresu dzieciństwa, dorastania i dorosłości, manifestujących się w zachowaniach człowieka;
- **poszukiwanie wzorów rozwoju**, czyli wzorów podobieństw i różnic między ludźmi pod względem tempa i dynamiki zmian oraz poziomu osiągnięć rozwojowych w różnych obszarach charakterystycznych dla każdego etapu życia, a także wzoru rozwoju obejmującego całość życia człowieka (por. Logan, 1986 – koncepcja trzech wątków w rozwoju);
- **opis mechanizmów rozwoju** poprzez ukazanie związków między przebiegiem rozwoju w cyklu życia jednostki a zmieniającym się kontekstem kulturowo-społecznym, w jakim ona żyje i działa, który z jednej strony na nią wpływa, z drugiej zaś jest przez nią kształtowany i modyfikowany stosownie do jej potrzeb;
- **ujmowanie różnych obszarów i wymiarów funkcjonowania człowieka** w ich wzajemnym powiązaniu oraz wielorakim uwarunkowaniu z punktu widzenia przemian, jakim ulegają z upływem czasu;
- **ukazanie różnych sposobów opisywania i wyjaśniania oraz badania** uwarunkowań przebiegu i efektów procesu rozwoju.



Amerykańska psycholog. Studia psychologiczne ukończyła w 1936 roku na Uniwersytecie w Toronto, a trzy lata później uzyskała tytuł doktora w zakresie psychologii rozwoju. Przez kilka lat była pracownikiem uniwersytetu, po czym w 1942 roku wstąpiła do armii kanadyjskiej, gdzie dosłużyła się rangi majora. Po wojnie wróciła do Toronto. W 1950 roku wyszła za mąż. Wraz z mężem przeprowadziła się do Wielkiej Brytanii, gdzie przyłączyła się do zespołu kliniki Tavistock, w której poznała Johna Bowlby'ego i brała udział w badaniach nad wpływem separacji od matki na rozwój osobowości dziecka. Oboje szybko zdali sobie sprawę, że chcąc odkryć związki pomiędzy wczesną separacją a rozwojem osobowości, muszą najpierw zrozumieć rozwój normalnej, niezaburzonej relacji między matką a dzieckiem. Ainsworth na podstawie swoich badań wyróżniła trzy główne wzorce interakcji matka – dziecko, nazywane także wzorami przywiązania: (1) przywiązanie bezpieczne, (2) przywiązanie lękowo-unikające, (3) przywiązanie lękowo-ambiwalentne.

Ważniejsze dzieła:

Child care and the growth of love (1965)

Infancy in Uganda (1967)

Patterns of attachment (1978)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

1.5.2. Zadania specyficzne

Druga grupa zadań wiąże się ze specyficznymi zmianami rozwojowymi, jakim podlega człowiek na każdym etapie swojego życia. W kolejnych okresach życia jednostka podejmuje inne zadania, wykorzystuje inne kompetencje do ich rozwiązywania, ulega innym rodzajom nacisku ze strony swego organizmu i otoczenia, w którym żyje. Zadania specyficzne wiążą się więc z poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytania:

- (1) Jaki obszar funkcjonowania staje się obszarem sensytywnym, to znaczy tym, którego będą dotyczyć najintensywniejsze przemiany i który staje się również najbardziej podatny na wpływ czynników o charakterze zakłócającym?
- (2) Jakie czynniki inicjują zmiany rozwojowe w danym okresie życia i jaki charakter mają te zmiany – powolny, spokojny, kumulacyjny czy też gwałtowny, związany z radykalnym przekształcaniem się struktury psychicznej?
- (3) Jakie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne sprzyjają zmianom rozwojowym, a jakie je zakłócają bądź mogą blokować?
- (4) Jaki jest kluczowy czynnik rozwoju? Chodzi tu o czynnik typu *sine qua non*, czyli taki, którego niepojawienie się w odpowiednim czasie uniemożliwia albo w znacznym stopniu utrudnia realizację zadań rozwojowych; przykładem takiego kluczowego czynnika jest pojawienie się w ściśle określonym

czasie po wykluciu się pisknięcia obiektu poruszającego się i jednocześnie oddalającego (jest to zjawisko znane jako wdrukowanie; por. Hinde, 1983; ramka 1.2).

Ramka 1.2. Etologia a psychologia rozwoju

Duży wpływ na sposób uprawiania badań w psychologii rozwoju, szczególnie psychologii rozwoju małego dziecka, wywarły koncepcje etologiczne (Hinde, 1983). Choć korzeni myślenia etologicznego należy doszukiwać się już w dziewiętnastowiecznych pracach naturalistów, za prekursorów współczesnego ujmowania etologii uznać należy Konrada Lorenza oraz Niko Tinbergena. Obaj prowadzili liczne obserwacje związane z problemem adaptacji zwierząt do środowiska. Ich prace – powstałe w latach trzydziestych, ale i późniejsze – wywarły wielki wpływ nie tylko na to, jak ta dyscyplina jest uprawiana do dzisiaj (podejście deskryptywne, stosowanie metody porównawczej), lecz także na psychologię rozwoju, która podjęła zagadnienie roli doświadczeń z okresu wczesnego dzieciństwa w późniejszym emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniu człowieka.

W 1935 roku Lorenz opublikował swoje obserwacje prowadzone na ptakach. Wyjaśniając odkryte przez siebie zjawisko podążania piskląt za poruszającym się obiektem, po raz pierwszy posłużył się terminem **wdrukowanie** (*imprinting*). Jest autorem teorii ukazującej związek instynktu i procesu uczenia się, wprowadził ważne kryteria rozróżniania zachowania wrodzonego i wyuczonego (za: Hinde, 1983).

Z kolei Tinbergen oprócz obserwacji w warunkach naturalnych (*field studies*) prowadził liczne eksperymenty nad orientacją owadów i zjawiskiem mimikry (*camouflage*) u różnych gatunków zwierząt. Jego następcy rozwijali interakcyjne podejścia do rozwoju, podejście do motywacji oparte na działaniu bodźca wyzwalamy jako zmiennej pośredniczącej i pogląd – opozycyjny wobec stanowiska Lorenza – że naturalna selekcja działa w interesie pojedynczego organizmu.

W pracach Tinbergena (1951, 1963, za: Hinde, 1983) znajdziemy trzy pytania kluczowe dla zrozumienia zachowania:

- (1) Co powoduje, że organizm zachowuje się tak, a nie inaczej w określonej sytuacji (problem bezpośredniej przyczyny)?
- (2) Jak powstało zachowanie w procesie rozwoju ontogenetycznego?
- (3) Jaka jest biologiczna funkcja danego zachowania?

Według Roberta Hindego wpływ podejścia etologicznego na psychologię rozwoju widać w zainteresowaniach wczesnym okresem życia i rolą wczesnych doświadczeń w relacji z opiekunem w dalszym funkcjonowaniu człowieka. Wpływ ten jest szczególnie widoczny w pracach Johna Bowlby'ego (1971), psychoanalityka w londyńskiej klinice Tavistock, autora koncepcji przywiązania, oraz Mary Ainsworth (1969; Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978), która najpierw pracowała samodzielnie nad swoją teorią przywiązania, a potem współpracowała z Bowlbym (por. Ainsworth i Bowlby, 1991).

Rozdział 2

Zmiana a rozwój

W badaniach nad rozwojem podstawowe pytanie dotyczy tego, czym jest i na czym polega rozwój. Zależnie od przyjmowanego paradygmatu inaczej definiowane jest samo pojęcie rozwoju i inny jest obszar (obszary) rozpatrywania zmiany rozwojowej. Według behawiorysty zmiana dotyczy tylko zachowania. Natomiast zdaniem przedstawicieli pozostałych paradygmatów zachowanie to jedynie przejaw procesów zachodzących na innych – niedostępnych obserwacji, lecz zakładanych na mocy teorii – poziomach i obszarach. Podstawową trudnością pozostaje jednak odpowiedź na pytanie o to, które zmiany zachowania można uznać za wynikające z procesu rozwoju i będące jego efektami, a które są reakcją na bodźce napływające w danej chwili ze środowiska bądź z organizmu.

2.1 Pojęcie rozwoju

Terminy „zmiana” i „rozwój” często bywają używane zamiennie, a pojęcie rozwoju jest utożsamiane z pojęciem postępu (progresu). Analiza zachowania ludzi w różnych sytuacjach skłania do stwierdzenia, że pojedyncza obserwowana zmiana, to jest różnica między jednym a drugim zachowaniem w podobnej sytuacji, nie świadczy jeszcze o tym, iż człowiek się rozwinął i dlatego zachowuje się inaczej. Jednak analiza wpływu sytuacji ekstremalnych na funkcjonowanie ludzi pokazuje, że często takie skrajnie trudne lub nieprzewidywalne albo obarczone znacznym ładunkiem emocjonalnym doświadczenie stanowi punkt zwrotny w życiu, co oznacza, że od tego momentu człowiek zachowuje się inaczej niż przedtem. Ale czy to znaczy, że się rozwinął, czy może tylko pod presją sytuacji sięgnął do dużo wcześniej opanowanych zasobów i dlatego jego zachowania po takim krytycznym zdarzeniu i przed nim tak bardzo się od siebie różnią?

Z jednej strony chyba nikt nie uzna pojedynczej zmiany za przejaw procesu rozwoju, ale z drugiej takie nagle inne pojedyncze zachowania mogą świadczyć o dokonywaniu się radykalnych przekształceń systemu psychicznego odpowiedzialnego za regulację zachowania. Można by je nazwać swoistymi prekursorami zmian, jakie nastąpią za jakiś czas. Pojawia się więc istotne pytanie: jakie cechy musi mieć zmiana, abyśmy mogli ją nazwać rozwojową, a w przypadku wystąpienia wielu zmian – mówić o procesie rozwoju? Skąd wiemy o tym, że ktoś się rozwija szybko lub wolno bądź że się nie rozwija albo że rozwija się prawidłowo lub nieprawidłowo? Podstawą wnioskowania są przede wszystkim obserwacje ludzi w różnym wieku i różnej płci, porównywanie ludzi ze sobą, porównywanie wyników własnych obserwacji z obserwacjami i wiedzą innych osób oraz wiedza naukowa, na przykład o normach rozwojowych, prezentowana w różnych podręcznikach i w tekstach bardziej popularnych – poradnikach (por. ramka 2.1).

Ramka 2.1.

Zmienność zachowania człowieka a rozwój (przykłady obserwacji)

(1) Obserwujemy i porównujemy zabawy klockami dziecka trzyletniego i czteroletniego. Obserwacje te analizujemy pod kątem trzech pytań: jakie są podobieństwa i różnice między zachowaniem dziecka trzyletniego i czteroletniego? Jak można poklasyfikować różnice – czego one dotyczą, jakich obszarów funkcjonowania? Co może być powodem tych różnic?

Dziecko trzyletnie:

- lubi bawić się klockami – tymi, które ma pod ręką;
- zestawia je obok siebie, układa jeden na drugim, budując wieże, domki, płoty;
- obserwując te zabawy codziennie, widzimy różnice – raz wieża składa się z trzech klocków, innym razem z pięciu, płot raz jest dłuższy, raz krótszy, raz dziecko bawi się głównie klockami w kształcie sześciąt lub prostokątów, innym razem z powodzeniem stawia na wieży daszek z klocka o kształcie ostrosłupa albo układa cienutkie deseczki jedną na drugiej, z wysiłkiem, ale tak, że nie spadają;
- udaje mu się też poukładać szklane kulki na płaskim dachu domków albo zbudować pociąg składający się z wagonów różnej wielkości i kształtu;
- zabawy trwają krótko, ale dziecko lubi powracać do porzuconych klocków.

Dziecko czteroletnie:

- też lubi bawić się klockami, ale wybiera klocki, które mają różną wielkość i kształt, są zrobione z różnych materiałów;
- budowle są skomplikowane;
- pojawiają się dodatkowe materiały, takie jak kulki z plasteliny, liście, patyki, nieforemne kawałki drewna, kamyczki;
- to wszystko nie tylko tworzy nierozpadającą się całość, ale jest jeszcze „czymś” – zamkiem czarownicy, stacją kosmiczną, kryjówką leśnych ludków;
- zabawy są dłuższe, dziecko nazywa swoje budowle, lubi, gdy mogą dłużej stać na środku stołu czy w przedpokoju;
- widać preferencje wobec niektórych rodzajów budowy czy sposobu ustawiania klocków.

(2) Przeglądając teczkę z rysunkami dziecka stworzonymi przez nie w wieku przedszkolnym, to jest pomiędzy 3 a 7 rokiem życia, widzimy wiele różnic między nimi. Jedne są bardzo kolorowe, w innych dominują jedna lub dwie barwy. Jedne to bogactwo szczegółów, inne to zaledwie szkice. Jedne pokazują całą historię, na innych mamy kilka niepowiązanych ze sobą postaci. Pogrupowanie rysunków według wieku i sytuacji, w których dziecko je narysowało, dalej pokazuje te same różnice – w wielkości, liczbie elementów, kompozycji przestrzeni na kartce, barwie, jej nasyceniu, kształcie linii. Dopiero dodatkowa analiza podobieństw i różnic między rysunkami powstałymi w tym samym oraz w różnym czasie pozwoli odpowiedzieć na pytanie o przebieg „rozwoju rysunkowego” dziecka. Warto w tej analizie zadać sobie kolejno następujące pytania: jakie są podobieństwa i różnice w rysunkach dziecka w danym wieku? Jakie są podobieństwa, a jakie różnice między rysunkami dziecka powstałymi w różnym czasie? Do jakich obszarów można zaklasyfikować te podobieństwa i różnice? Co może być powodem podobieństw i różnic w rysunkach w danym wieku oraz między rysunkami z różnych lat?

(3) Obserwujemy zachowanie grupy osób w wieku powyżej 60 lat na kursie komputerowym.

Pierwsze spotkania:

- grupa z trudem daje się uspokoić, sporo jest rozmów nie na temat;
- trudności ze skupieniem uwagi na podawanych instrukcjach i wyjaśnieniach;
- instrukcje trzeba powtarzać kilka razy;
- gdy pada pytanie, czy wszystko jest jasne, wówczas albo nikt się nie zgłasza, albo pojawia się wiele pytań niezwiązanych z omawianym zagadnieniem;
- w czasie pracy w parach przed jednym komputerem wyraźnie widać większą aktywność jednej osoby;
- wyraźna tendencja do skracania zajęć, szybkie męczenie się, pogaduszki w trakcie zajęć.

Połowa kursu:

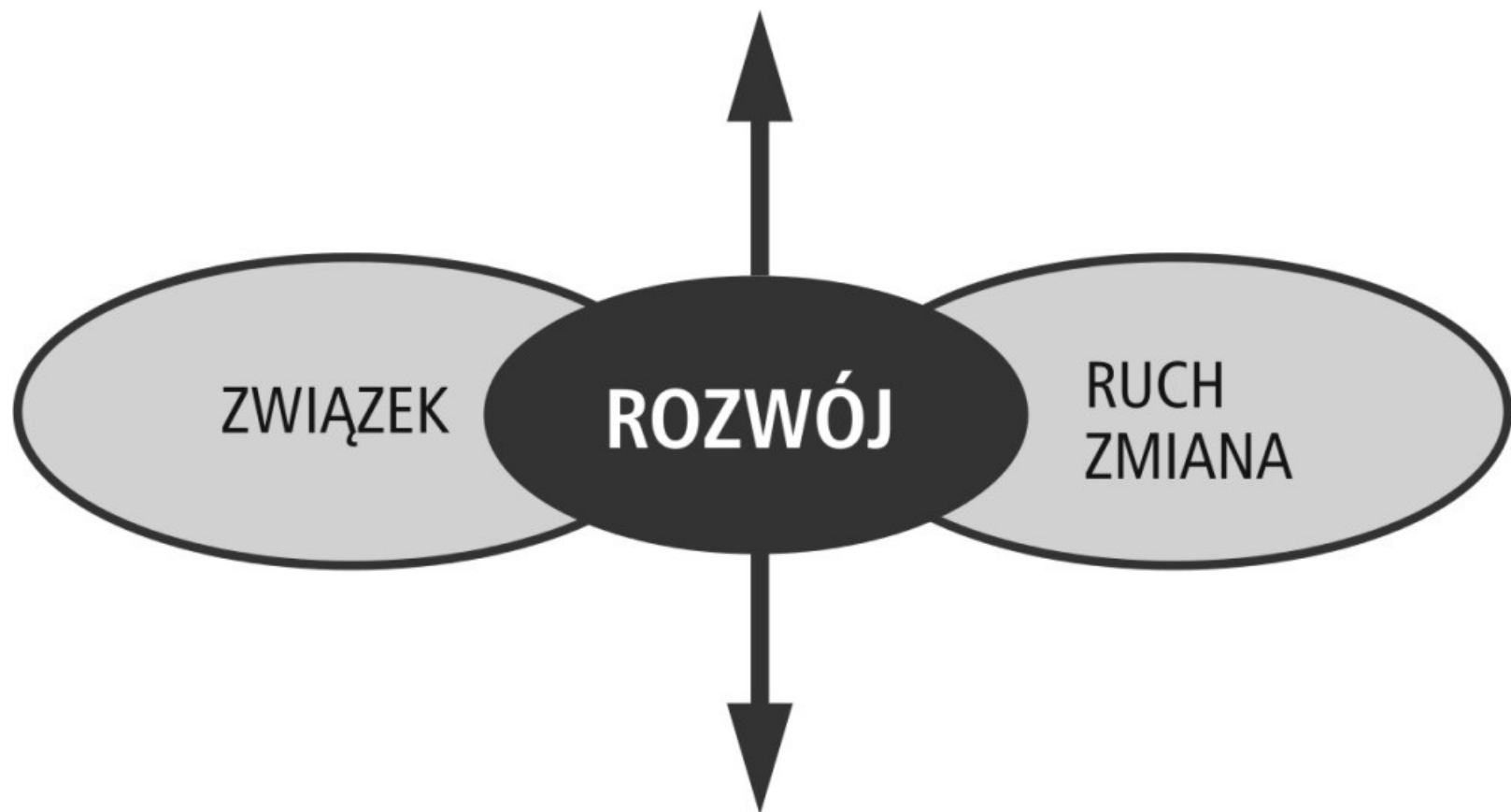
- po wejściu do sali wszyscy od razu zajmują miejsca przed swoim komputerem i czekają na polecenie instruktora;
- dużo pytań na temat do instruktora;
- dużo pytań wnikliwych, dopytujących o szczegóły;
- widać skupienie i wytężoną uwagę;
- mało jest rozmów, uczestnicy wzajemnie się uciszają;
- wiele osób, pracując indywidualnie, mówi do siebie półgłosem lub szeptem: „Teraz trzeba zrobić tak...”;
- w pracy w parach aktywne są obie osoby, ale raczej na zasadzie „raz ty, raz ja”. Ostatnie spotkania:
- uczestnicy sami rozpoczynają pracę, gdy tylko przyjdą; pomagają sobie przy uruchamianiu sprzętu;
- chętnie dzielą się swymi doświadczeniami z instruktorem;
- wędrują po sali – zaglądają przez ramię, podpytują, pomagają sobie nawzajem, pokazują, co i jak się robi;
- podpytują o ciekawostki, pokazują te, które znaleźli w sieci;
- w pracy w parach widać wyraźną współpracę, wymianę doświadczeń z ćwiczeń w domu;
- przyjmowanie roli tutora względem innych uczestników.

Porównując zachowania uczestników kursu w trzech różnych momentach procesu uczenia się, warto sobie zadać następujące pytania: co się zmieniło między pierwszą a drugą oraz między drugą a trzecią obserwacją? Jakie zachowania zanikły, a jakie się pojawiły? W jakich obszarach widoczna jest zmiana? Jak można poklasyfikować te zachowania? Jaka zmiana zaszła na poziomie kompetencji uczestników i pociągnęła za sobą zachowania obserwowane w momencie trzecim?

Władysław Krajewski ujmuje pojęcie rozwoju jako węższe znaczeniowo w stosunku do dwóch innych pojęć: związku i ruchu (zmiany; por. rycina 2.1) oraz definiuje rozwój jako „nieodwracalny spontaniczny monotoniczny ciąg zmian” (Krajewski, 1977, s. 26). Wymienia też i analizuje kilka cech, jakimi jego zdaniem musi charakteryzować się zmiana, aby można było uznać ją za zmianę rozwojową (s. 24–26). Rekonstruując jego podejście, można te warunki określić w następujący sposób:

- nie może to być zmiana jednorazowa czy krótkotrwała, ale **względnie długotrwała**, widoczna przez jakiś czas, wyraźnie ujawniająca się w zachowaniach w wielu różnych sytuacjach;
- nie zmiana pojedyncza, ale kilka zmian następujących po sobie, czyli jakiś **ciąg zmian**;
- nie jest to ciąg typu stale powtarzającego się zamkniętego cyklu (na przykład cykl menstruacyjny, cykl pór roku), ale **ciąg o charakterze jednokierunkowym, otwartym**, kiedy to w miarę upływu czasu „co najmniej jeden parametr danego obiektu zmienia się monotonicznie (tzn. stale rośnie albo stale maleje)” (Krajewski, 1977, s. 24);
- ciąg zmian musi tworzyć jakąś **uporządkowaną w czasie sekwencję**;
- ciąg zmian dotyczy **wewnętrznej struktury obiektu**, a więc (1) jakościowych przeobrażeń poszczególnych elementów, (2) zmian niektórych relacji między nimi bądź (3) zmian całego układu powiązań między elementami i/lub (4) ich strukturami;
- zmiany układu (właściwości elementów lub struktury powiązań) są **względnie nieodwracalne**;
- kluczowe (sprawcze, o charakterze inicjującym) przyczyny **zmian tkwią w samym zmieniającym się układzie**, co oznacza, że zmiany o charakterze rozwojowym są wywoływane przez przyczyny wewnętrzne, czyli są spontaniczne, nieinicjowane czynnikami zewnętrznymi względem układu;
- **czynniki zewnętrzne mogą zaś zmianę podtrzymywać**, przyspieszać ją bądź opóźniać, ale nie mogą jej inicjować.

Zmiany o charakterze progresywnym (postępowym)



Zmiany o charakterze regresywnym (wstecznym)

Rycina 2.1. Relacja między pojęciami „ruch” i „związek” a „rozwój”
Źródło: opracowanie własne na podstawie Krajewski, 1977.

Krystyna Zamiara (1988) pisze, że o rozwoju mówi się wtedy, gdy obserwowane zmiany jakiegoś układu (obiektu) mają jednocześnie charakter stały, stopniowy oraz jednokierunkowy, są nieodwracalne, postępują w kierunku większej złożoności i integracji wewnętrznej oraz dokonują się pod wpływem czynników powiązanych z tym układem.

Ujmowanie rozwoju jako długotrwałego procesu, którego determinanty tkwią wewnątrz ewoluującego układu, ma rodowód w koncepcji zmian ewolucyjnych przedstawionej przez Herberta Spencera (za: Zamiara, 1988). Przyjął on, że rozwój to z jednej strony wzrastające zróżnicowanie danego układu, a z drugiej – wzrastające uporządkowanie i integracja oraz równowaga. Przechodzenie (1) od stanów jednorodności do różnorodności oraz (2) od nieokreśloności i chaosu do uporządkowania i integracji to podstawowe prawo rozwoju. W takim ujęciu rozwój może być kojarzony z postępem (progresem), a miarą postępu jest osiąganie równowagi przez zmieniający się układ. Oznacza to, że po osiągnięciu równowagi przez dany układ rozwój się zatrzymuje. Takie ujęcie zostało poddane krytyce (np. Tyszkowa, 1996; Zamiara, 1977, 1988), jednak dokonując formalnej charakterystyki rozwoju człowieka, w większości koncepcji nadal posługujemy się Spencerowskimi kategoriami różnicowania, porządkowania, integracji i osiągania wewnętrznej równowagi.

Definicje

Podstawowe prawo rozwoju to przechodzenie od stanów jednorodności do różnorodności oraz od nieokreśloności i chaosu do uporządkowania i integracji.

We współczesnych rozważaniach nad rozwojem szczególnie mocno akcentowany jest pogląd o wadze przemian (przekształceń) jakościowych oraz o autonomicznym charakterze rozwoju danej struktury wewnątrz innej struktury. Za źródło takiego poglądu Krystyna Zamiara (1988) uznaje system filozoficzny Georga Wilhelma Friedricha Hegla. Źródła rozwoju filozof ten upatrywał w ścieraniu się przeciwieństw. Powstające wtedy napięcie – jako naturalna konsekwencja owego ścierania się – traktowane jest jako czynnik uruchamiający proces przekształceń zmierzających ku syntezie przeciwstawnych stanów wyjściowych (tezy i antytezy). Rozwój w tym ujęciu ma więc charakter przemian jakościowych, a nie ilościowych. Podobną ogólną definicję rozwoju przedstawiają też inni badacze. Na przykład według Barbary i Philipa Newmanów (1984) rozwój to uporządkowana według jakiegoś wzoru sekwencja zmian; w przeciwieństwie do zmian przypadkowych, które są nieprzewidywalne, rozwój postępuje systematycznie w jakimś kierunku. Wcześniejsze zachowania lub ich sekwencje są elementami służącymi do budowy sekwencji późniejszych. Gdy mówimy, że przyjmujemy podejście rozwojowe, oznacza to, iż poszukujemy regularności w sekwencji zachowań. Z kolei według Hansa Tomae (za: Tyszkowa, 1996, s. 48–49) rozwój to: „[...] ciąg zmian pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujących w sposób uporządkowany w określonych miejscach na kontinuum czasowym biegu życia jednostki”.

2.2. Rodzaje zmian rozwojowych

Najbardziej powszechne jest rozróżnianie ilościowych i jakościowych zmian rozwojowych. Kryterium ich odróżnienia stanowi charakter, sama istota zmiany. Można jednak przyjąć także inne kryteria, a mianowicie to: (1) czy i w jakim stopniu zmiany są powszechne bądź unikatowe – z tego punktu widzenia rozróżniamy zmiany uniwersalne, wspólne i indywidualne; (2) czy występują w życiu jednostki w tym samym czasie, co u jej rówieśników – tu mówimy o zmianach punktualnych i niepunktualnych; (3) czy są skutkiem samego przebiegu procesu rozwoju, i w tym sensie są nieuniknione, czy wręcz przeciwnie – są mało przewidywalne lub w ogóle nieprzewidywalne, ponieważ stanowią skutek zdarzeń zewnętrznych względem jednostki, na które nie ma ona wpływu. Mamy więc cztery możliwe podejścia do analizy rodzaju zmian rozwojowych (por. tabela 2.1).

Tabela 2.1. Kryteria wyróżniania i rodzaje zmian rozwojowych

Kryterium	Rodzaje zmian rozwojowych
Charakter zmiany	■ ilościowe ■ jakościowe
Powszechność zmiany	■ uniwersalne ■ wspólne ■ indywidualne
Czas wystąpienia zmiany	■ punktualne ■ niepunktualne: – znaczne opóźnienie w stosunku do rówieśników – znaczne przyspieszenie w stosunku do rówieśników
Uwarunkowania zmiany	■ efekt procesu rozwoju – zmiana funkcjonowania jest jego naturalną konsekwencją ■ efekt oddziaływania wydarzeń życiowych – zmiana jest wymuszona przez otoczenie reakcją na nagłe zdarzenie

Źródło: opracowanie własne.

2.2.1. Zmiany ilościowe i zmiany jakościowe

Przyjmowanie, że rozwój polega na zachodzeniu **zmian ilościowych**, to najprostszy sposób ujmowania procesu rozwoju, zgodny także z powszechnym odczuciem ludzi, że rozwijanie się to pojawianie się „pewnych własności, których dawniej nie było lub było mało” (Reykowski i Kochańska, 1976, s. 179). Gdy obserwujemy czy rejestrujemy zmiany w procesie uczenia się, polegające na przykład na przyswajaniu nowych informacji, powiększaniu się liczby operacji wykonywanych samodzielnie lub liczby zapamiętanych zwrotów w języku obcym, zmniejszaniu się liczby błędów w pisaniu ze słuchu, coraz szybszym – w miarę nabierania wprawy – głośnym czytaniu, to rzeczywiście określenie „zmiany ilościowe” dobrze opisuje to, co widzimy. Ale wystarczy zadać pytanie o to, co powoduje, że czas wykonywania zadania się skraca, liczba błędów maleje, rośnie liczba zapamiętanych informacji, zwiększa się liczba obszarów, na które dokonywany jest transfer nowych umiejętności, i wtedy się okazuje, że pojęcie „zmiana ilościowa” nie wystarcza, by owe zmiany wyjaśnić.

2.1. Według eksperta



Joachim Cieślik – profesor biologii, w latach 1987–2012 kierownik Zakładu Biologii Rozwoju Człowieka Instytutu Antropologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania badawcze dotyczą metodycznych i metodologicznych aspektów oceny oraz modelowania procesu rozwoju ontogenetycznego człowieka.

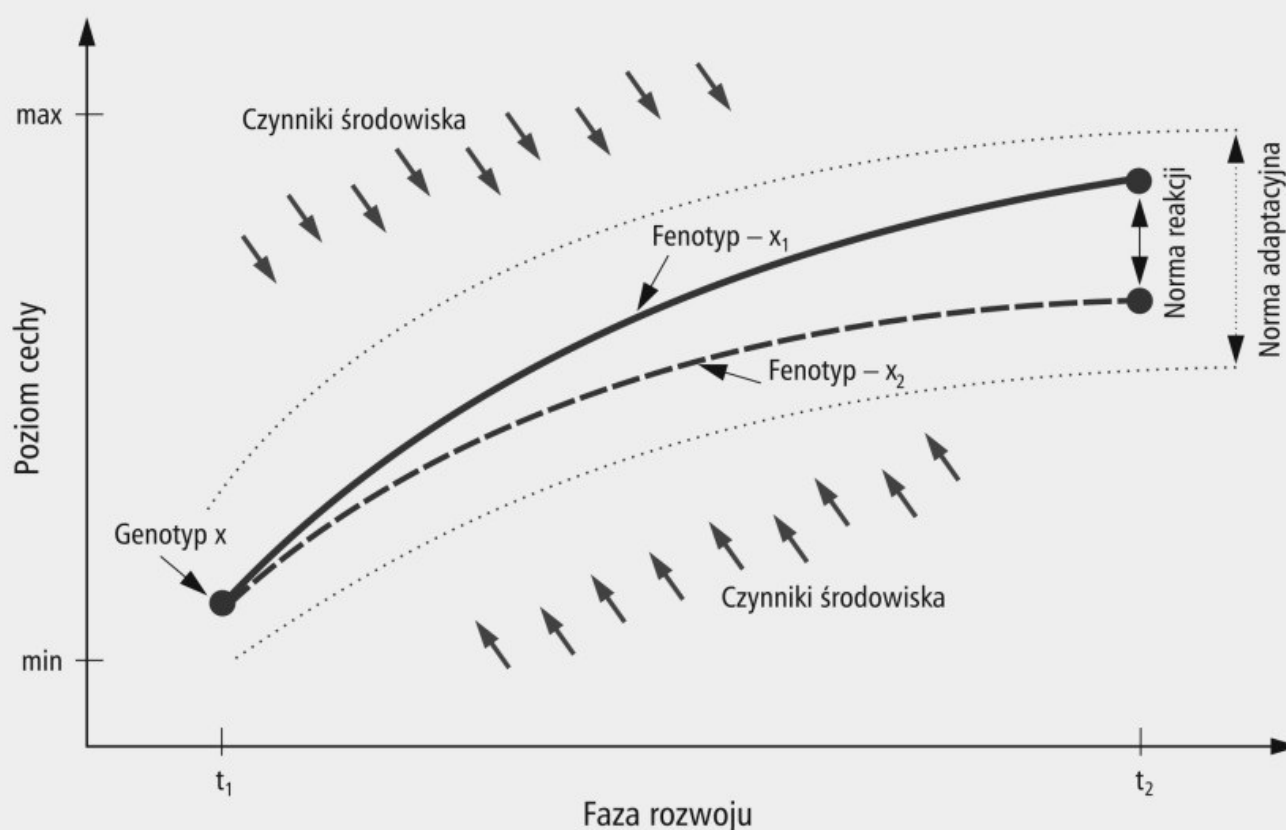
Rozwój okiem biologa

Rozwój biologiczny człowieka to zjawisko skomplikowane, niełatwe do wyjaśnienia i może dlatego samoregulujący charakter tego procesu jest tak bardzo interesujący. Zasadne jest zdefiniowanie go w sposób następujący: **rozwój biologiczny człowieka** to proces zachodzących w czasie zmian reakcji fenotypowych organizmu, które są wynikiem interakcji genotypu z czynnikami środowiska zewnętrznego. Można to zapisać funkcją $R_i = f(T, G, E)$, gdzie R_i – rozwój biologiczny osobnika, T – czas, G – genotyp, E – środowisko (Cieślik, 1980). Myśl zawartą w tej formule można wyrazić słowami laureata Nagrody Nobla Jamesa D. Watsona: „[...] patrz, jak natura i środowisko łączą się, żeby zrobić z nas ludzi”. To fenomenalne stwierdzenie umożliwia swobodną interpretację, której mogą dokonywać zarówno przedstawiciele nauk humanistycznych, społecznych, medycznych, jak i biologicznych. Watson, genetyk molekularny, znakomity biolog, choć wskazuje na istotną rolę natury, to jest genów (genomu), podkreśla przede wszystkim rolę środowiska w kształtowaniu naszej różnorodności i zmienności w trakcie rozwoju ontogenetycznego (Watson i Berry, 2005).

Jako biolog odczytuję głębię tej myśli, a mianowicie: istotą **genomu człowieka** jest kontrast między uniwersalnymi cechami rodzaju ludzkiego a indywidualnymi cechami jednostki. Inaczej mówiąc, pytamy, w jaki sposób genom jest odpowiedzialny zarówno za to, co mamy wspólnego z innymi ludźmi, jak i za to, co jest w nas niepowtarzalne. Jak wyjaśnić tę równoczesną „jedność i różnorodność” zapisaną w naszych genach? Próbuąc odpowiedzieć na to podstawowe pytanie, należy postawić dwa inne, równie podstawowe, pytania: (1) Jak jest? To znaczy, jaka jest pula genów danego pokolenia? (2) Jak może być? Czyli jakie możliwości stwarzają ta pula genów i środowisko dla efektów fenotypowych w trakcie rozwoju danego pokolenia? Te pytania są niezwykle istotne, ponieważ z perspektywy biegu procesu rozwoju zarówno geny, jak i środowisko nie mają charakteru deterministycznego, zatem nie przesądzają o żadnym zjawisku w sposób jednoznaczny, determinują jedynie probabilistyczny charakter tych zjawisk (Plomin, DeFries, McClearn i McGuffin, 2001).

Każde pokolenie (generacja) dysponuje pulą genów, która jest rezultatem działania mechanizmów procesu ewolucji genetycznej. Mówiąc prościej, jest to efekt rekombinacji genów rodzicielskich przekazanych potomstwu. To pula genów, czyli zestaw genów danego pokolenia, tworzy tak zwany zakres zmienności genetycznej pokolenia, zwany inaczej **normą adaptacyjną**, którą definiujemy jako mniej lub bardziej trwały kompleks zmienności genetycznej dostosowany do środowiska. Pula genów określa właściwości gatunkowe (cechy gatunku) danego pokolenia i dotyczy generacji, a nie pojedynczego osobnika. Informacja genetyczna zawarta w puli genów ujawnia w życiu osobniczym wszystkie te właściwości, które są dla nas wspólne, które są owymi cechami uniwersalnymi rodzaju ludzkiego, które realizują się zawsze, niezależnie od siły oddziaływania czynników środowiskowych.

Natomiast osobnik ze swoją wartością genotypową realizuje proces rozwoju ontogenetycznego jako indywiduum na tle powszechności struktury ontogenetycznej swego pokolenia. Tę indywidualność rozwojową zapewnia mu genotyp. Osobnik ma tak zwaną **normę reakcji** – jest to genetycznie zdeterminowany zakres możliwych, prawdopodobnych reakcji fenotypowych, uzewnętrzniających się w postaci różnych fenotypów w wyniku współdziałania genotypu z czynnikami środowiska zewnętrznego. Z definicji normy reakcji osobnika jasno wynika, że jest on wyposażony w n możliwych do ujawnienia poziomów rozwojowych w trakcie ontogenezy (por. rycina WE.2.1).



Rycina WE.2.1. Zależność między genotypem a czynnikami środowiska zewnętrznego w trakcie rozwoju

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cieślik, 1989.

W badaniach rozwoju biologicznego człowieka można wyróżnić i rozgraniczyć efekty fenotypowe charakterystyczne dla populacji i dla osobnika. Mianowicie osobnik w toku rozwoju ontogenetycznego musi przejść przez kolejne fazy rozwojowe – jest na to skazany, chcąc zrealizować swoją ontogenezę. Fazy rozwojowe są wspólne dla wszystkich osobników i zdeterminowane genetycznie. Realizują się zawsze, niezależnie od siły działania czynników środowiskowych, wchodzą bowiem w samoregulacyjny charakter ontogenezy. Faza rozwoju upodabnia osobniki do siebie. Natomiast poziom rozwoju osiągnięty przez osobnika w określonej fazie rozwojowej tylko w części wynika z determinacji genetycznej, ponieważ kształtuje się pod wpływem czynników środowiskowo-kulturowych. Poziom zapewnia zróżnicowanie fenotypowe, indywidualność jest właściwością osobnika, a nie populacji (Cieślik, 1990). **Poziom rozwoju** to wynik indywidualnej normy reakcji jednostki, a **faza rozwoju** jest wyrazem powszechności rozwoju.

Przedstawiłem wybiórczo i w dużym skrócie, ale sądzę, że przekonująco, podstawę rozumienia zależności, jakie zachodzą podczas rozwoju ontogenetycznego człowieka na poziomie osobniczym i populacyjnym, między pulą genów a środowiskiem. Ten samoregulacyjny charakter procesu ontogenezy sterowany jest następującymi zasadami:

- rozwój odbywa się według programu zadanego przez materiał genetyczny;
- rozwój jest odpowiedni do określonego środowiska;
- regulacja i kontrola rozwoju odbywa się poprzez korygowanie odchyleń i odtwarzanie normalnych reakcji podczas zakłóceń.

Te zasady składają się na proces samoregulacji kształtowania rozwoju biologicznego człowieka w trakcie jego życia osobniczego.

Zarówno materiał dziedziczny (geny), jak i środowisko (w tym kultura) są sprawcami tego mechanizmu, ale równocześnie ani geny, ani środowisko nie są deterministyczne wobec zjawisk procesu rozwoju ontogenetycznego człowieka. Nie jesteśmy więc niewolnikami własnych genów. To właśnie sprawia, że mamy możliwość wyboru takich reakcji dla organizmu, które są najkorzystniejsze w danych warunkach środowiska zewnętrznego.

Literatura

- Cieślik, J. (1980). *Wielopoziomowy rozwój fenotypowy osobnika i populacji w ontogenezie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Cieślik, J. (1989). Norma rozwojowa. Teoretyczne i praktyczne aspekty oceny rozwoju biologicznego człowieka. W: A. Malinowski, J. Strzałko (red.), *Antropologia* (s. 511–536). Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cieślik, J. (1990). Biokulturowe uwarunkowania: osobnik – populacja. *Kosmos*, 39(1), 69–76.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., McGuffin, P. (2001). *Genetyka zachowania*. Przeł. E. Czerniawska, K. Duniec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Watson, J. D., Berry, A. (2005). *DNA. Tajemnica życia*. Przeł. J. i P. Turkowscy. Warszawa: Wydawnictwo WAB.

Drugi termin – **zmiany jakościowe** – ma także, wbrew pozorom, charakter opisowy, choć znacznie mniej precyzyjny niż w przypadku policzalnych i mierzalnych zmian ilościowych. Zmiana jakościowa nie odnosi się jedynie do przyrostu czegoś, ale do przyrostu o określonym charakterze. Definiując to pojęcie, mówi się o specyficznym ukierunkowaniu zmian rozwojowych – od stanów niższych do wyższych, na przykład od słabszej do lepszej organizacji i kontroli zachowania, od mniejszej do większej koordynacji ruchów, od prostoty do złożoności w komponowaniu płaszczyzny rysunku, od mniej do bardziej efektywnej komunikacji werbalnej, od nietrafnego do trafnego rozpoznawania emocji po wyrazie twarzy partnera. Pojawiają się tu jednak dwa problemy. Pierwszy wiąże się z pytaniem o to, na jakiej podstawie rozstrzygamy, co jest wyższe (w domyśle lepsze), a co niższe (gorsze). Czy rozwojowo wyższą formą jest korzystanie z umiejętności werbalnego wyrażania uczuć w każdej sytuacji (a niższą przewaga ekspresji niewerbalnej), czy może umiejętność dostosowywania formy ekspresji do okoliczności, w tym do charakteru relacji z partnerami interakcji? Czy rozwojowo wyższą formą jest umiejętność samodzielnego wykonywania zadań (a niższą korzystanie ze wsparcia osób w grupie lub partnera w diadzie), czy może elastyczność w doborze formy pracy do charakteru zadania i czasu, jaki ma się do dyspozycji? Drugi problem wiąże się z pytaniem o to, na podstawie czego wartościować różne efekty rozwojowe. Gotowość do współpracy jest niewątpliwie cenna z punktu widzenia funkcjonowania jednostki w grupach społecznych, ale jednocześnie na przykład w szkole pojawia się ryzyko braku czasu i miejsca na tego typu aktywność na każdej lekcji i wtedy lepiej jest, gdy uczeń potrafi się zmobilizować do szybkiej pracy indywidualnej lub pracy pod kierunkiem nauczyciela udzielającego wskazówek. Podobnie spontaniczna i twórcza aktywność osoby dorosłej może być w pewnych okolicznościach istotną przeszkodą podczas realizacji trudnego zadania w określonym czasie przez zespół pracowników – wówczas „mniejsza” twórczość może okazać się lepsza.

Uznając jakąś zmianę jakościową za wyższą rozwojowo, jednocześnie dokonujemy wyboru jednej wartości spośród innych. Wiąże się z tym zawsze ryzyko popełnienia błędu, ale pojawiają się także trudne problemy etyczne: co brać pod uwagę – czy aktualną sytuację jakiejś osoby, czy jej przyszłe dobro? Czy na przykład zmuszać dziecko we wczesnym wieku przedszkolnym do żmudnych ćwiczeń na instrumencie w imię przyszłych sukcesów, czy raczej nie narażać go na nadmierne napięcia związane z dużym wysiłkiem, z brakiem szybkich sukcesów (a dziecko w tym wieku ma wielką potrzebę

natychmiastowego uzyskiwania gratyfikacji) i ze stresem ekspozycji społecznej?

Maria Tyszkowa (1977), analizując zmiany dotyczące rodzaju i charakteru aktywności w procesie rozwoju dzieci i młodzieży, wyróżnia trzy wyraźnie odrębne tendencje. Można je traktować jako swoiste kryteria oceny tego, czy obserwowane u jednostki w jakimś okresie jej życia zmiany podążają we właściwym kierunku, przy czym należy pamiętać, że układem odniesienia jest tutaj swoście pojęta norma wiekowa – norma w sensie statystycznym, typu „tak zdarza się najczęściej”, „dotyczy to znacznej liczby osób”. Zmiany w aktywności, według Tyszkowej, są efektem ciągłego procesu przekształceń wewnętrznych mechanizmów regulacji aktywności i można je opisać poprzez trzy wzajemnie ze sobą powiązane procesy: **różnicowanie**, **porządkowanie** i **integrowanie**, polegające na powstawaniu coraz bardziej złożonych systemów funkcjonalnych, które generują z kolei większą liczbę działań, co oznacza kolejne różnicowanie się podejmowanych aktywności, i tak dalej (tendencje te prezentuje rycina 2.2). Widać tu nawiązanie wprost do koncepcji Spencera i posługiwanie się tymi samymi podstawowymi pojęciami w opisie zmian o charakterze rozwojowym.



Rycina 2.2. Jakościowe zmiany rozwojowe aktywności dzieci i młodzieży

Z kolei Maria Przetacznikowa (1973) w wyniku analizy zmian, jakim ulega aktywność człowieka w ciągu całego życia, doszła do wniosku, że zmiany te można ująć w postaci czterech kontinuumów, odpowiadających czterem procesom rozwojowym. Pierwsza grupa zmian odnosi się do kontinuum **dyferencjacja ⇒ integracja**. Zmiany dotyczą tu przechodzenia od stanu globalnej aktywności organizmu do pojawienia się różnych wyspecjalizowanych czynności, czyli od różnicowania, polegającego na powiększaniu się doświadczenia indywidualnego, poprzez jego porządkowanie do scalania w większe systemy czy struktury i ponownie do różnicowania na następnym etapie rozwoju. Drugie kontinuum dobrze opisuje para pojęć **interioryzacja ⇒ eksterioryzacja**. W początkowych stadiach rozwoju źródłem informacji o świecie i o sobie są czynności wykonywane na przedmiotach. Na podstawie gromadzonego tą drogą doświadczenia powstają reprezentacje umysłowe, czyli zachodzi proces uwewnętrzniania, którego dopełnieniem jest ciągle mu towarzyszący proces uzewnętrzniania. Polega on na przechodzeniu od czynności umysłowych (na przykład planowania) do czynności zewnętrznych (wykonania zadania według tego planu). Trzecie kontinuum to **uświadomienie ⇒ automatyzacja**. W toku rozwoju coraz bardziej wzrasta udział świadomości w kierowaniu różnymi działaniami, a szczególną rolę odgrywa w tym procesie tak zwana planująca funkcja mowy (Wygotski, 1989). Jednak większość czynności początkowo wykonywanych przy dużym udziale świadomości stopniowo się automatyzuje, co w pewnych sytuacjach znacznie usprawnia i przyspiesza działanie. Ostatnie kontinuum opisujące zmiany rozwojowe to **socjalizacja ⇒ indywiduacja**. Ta tendencja polega na tym, że w miarę rozwoju człowiek uczy się spełniać wymagania otoczenia w sposób społecznie akceptowany czy oczekiwany, ale stara się czynić to w sposób jak najbardziej dostosowany do własnych, indywidualnych potrzeb. Te cztery procesy, przebiegające równolegle, jednocześnie są odpowiedzialne za zmiany w zakresie struktury czynności oraz zmiany w sposobach działania człowieka (por. tabela 2.2).

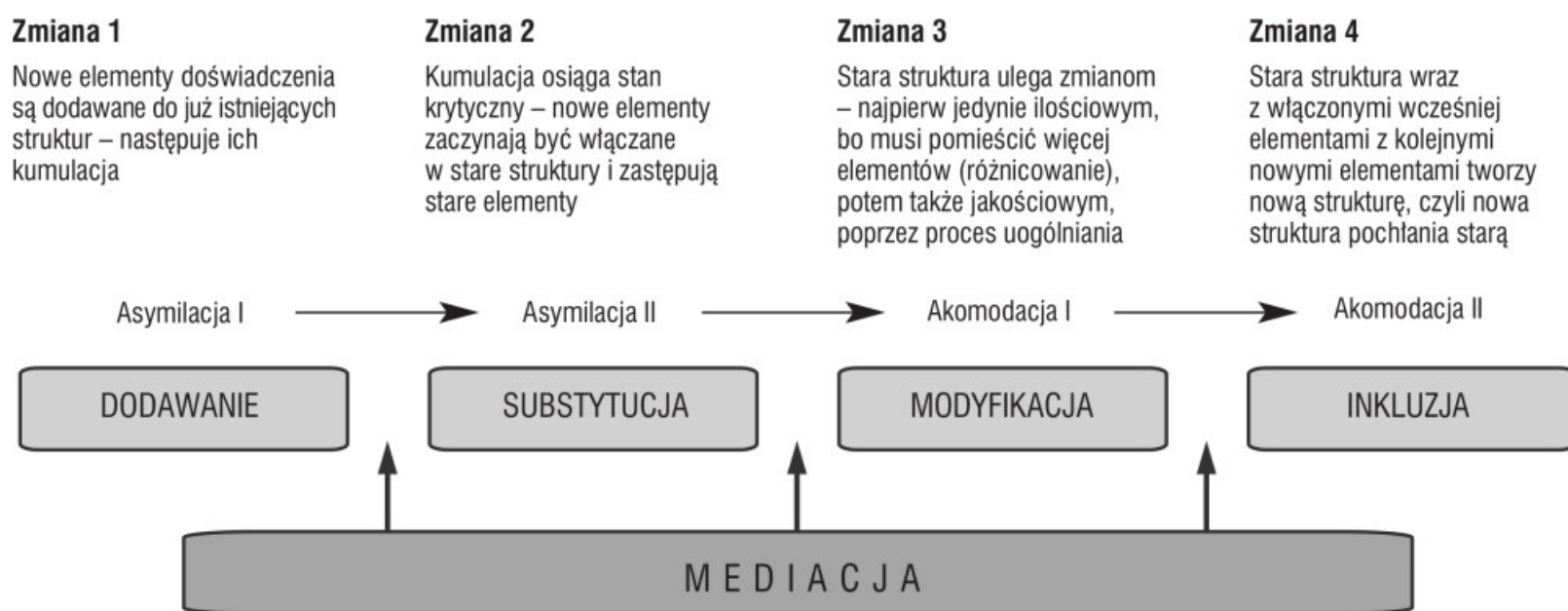
Tabela 2.2. Jakościowe zmiany rozwojowe struktury działania człowieka

Stan wyjściowy	→	Stan końcowy
Kryterium 1: liczba i jakość ogniw strukturalnych oraz związków między nimi		
od czynności o strukturze prostej	→	do czynności o strukturze złożonej
Kryterium 2: luki przestrzenno-czasowe, deformacje relacji między elementami, przerwy		
od czynności o strukturze niepełnej	→	do czynności o strukturze pełnej
Kryterium 3: osiągnięcie zamierzonego celu		
od czynności o strukturze funkcjonalnej nieskutecznej	→	do czynności o strukturze skutecznej
Kryterium 4: wykorzystanie czasu, przestrzeni, środków działania, ukierunkowanie na cel		
od czynności o strukturze nieekonomicznej	→	do czynności o strukturze ekonomicznej
Kryterium 5: luki przestrzenno-czasowe		
od czynności o strukturze nieciągłej	→	do czynności o strukturze zwartej, płynnej, logicznie spójnej

Najbardziej interesująca wydaje się propozycja klasyfikacji zmian rozwojowych przedstawiona przez Johna Flavella (1972). I choć dotyczyła ona zmian zachodzących w rozwoju procesów poznawczych dziecka, takich jak powstawanie pojęć i kształtowanie się operacji umysłowych, jest dobrym przykładem definiowania zmian jakościowych w procesie rozwoju. Flavell uważał też, że pięć rodzajów wyróżnionych przez niego zmian występuje w określonej kolejności, czyli tworzą one pewną w miarę

stabilną sekwencję rozwojową (por. rycina 2.3):

- **dodawanie** – kumulowanie się efektów zmian następujących jedna po drugiej; elementy, które pojawiają się później, dodają się do struktur powstałych wcześniej, ale ani ich nie modyfikują, ani nie zastępują;
- **substytucja** – zawartość wcześniej powstałych, czyli „starych”, struktur jest zastępowana w całości lub tylko we fragmentach przez elementy nowe, czyli opanowane później;
- **modyfikacja** – przekształcenie formy wcześniejszej (poprzez różnicowanie lub uogólnianie) pod wpływem tego, co pojawia się w danym momencie; taka zmiana jednak nie modyfikuje jakości elementów tworzących poprzedni układ;
- **inkluzja** – wcześniejsze struktury (układy) w postaci w różnym stopniu zmodyfikowanej wchodzi razem z nowymi elementami w skład nowej całości, czyli nowej zintegrowanej organizacji struktury i/lub jej funkcji; ta nowa całość zmienia znaczenie całości (lub jakiejś jej części) wcześniejszej, wchodzącej teraz w jej skład;
- **mediacja** – polega na tym, że „stan wcześniejszy staje się nieodzownym ogniwem pośrednim dla następnej zmiany pojmowanej jako krok w procesie rozwoju”; brak zmian o charakterze mediacyjnym może być powodem fiksacji, to znaczy nadmiernie długiego pozostawania na jakimś etapie rozwojowym i nieprzechodzenia do etapu następnego.

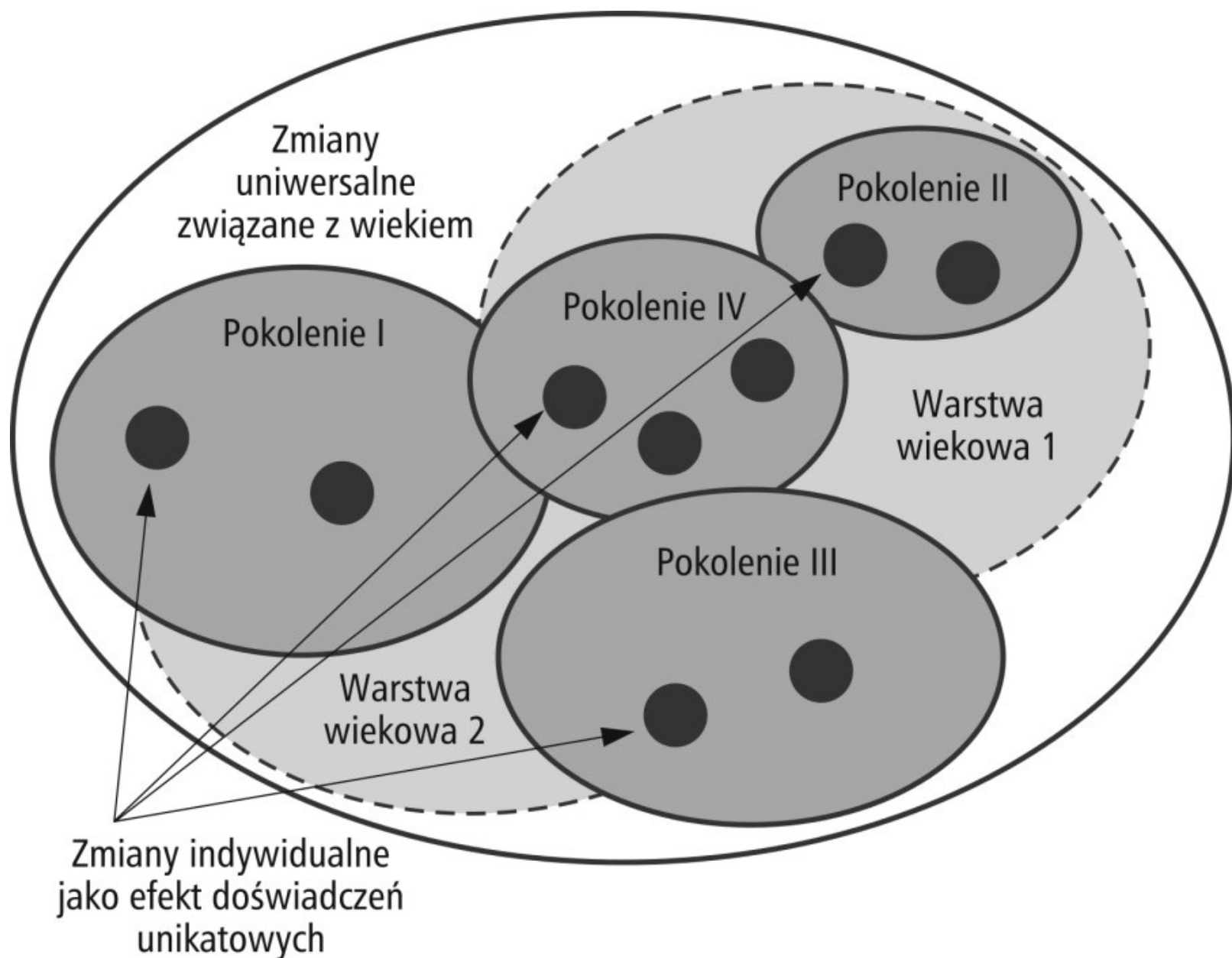


Rycina 2.3. Sekwencja jakościowych zmian rozwojowych
Źródło: opracowanie własne na podstawie Flavell, 1972.

2.2.2. Zmiany uniwersalne, wspólne i indywidualne

Helen Bee (2004) wyróżniła trzy rodzaje zmian rozwojowych: uniwersalne, wspólne dla danej grupy osób i indywidualne. Badanie procesu rozwoju człowieka musi, według niej, uwzględniać wszystkie ich rodzaje, szczególnie gdy stawia się pytanie o uwarunkowania rozwoju, czyli o to, od czego zależy przebieg rozwoju i poziom osiągnięć w danym okresie życia człowieka. Zmiany uniwersalne (powszechne) to takie, którym ulegają wszyscy ludzie w danej grupie wiekowej i które są determinowane biologicznymi procesami dojrzewania oraz jakością oddziaływania otoczenia fizycznego i społecznego. Zmianom wspólnym ulegają ludzie dzielący podobne doświadczenia i przeżycia, a więc są one

efektem wpływu środowiska społeczno-kulturowego w interakcji ze specyficznym momentem czasu historycznego. Z kolei zmiany indywidualne są efektem specyficznych, unikatowych zdarzeń życiowych, których doświadcza jednostka: zdarzeń niepunktualnych biologicznie (przyspieszone lub opóźnione dojrzewanie) i społecznie (wymagania i oczekiwania innych ludzi znacznie wyższe lub znacznie niższe niż posiadane kompetencje) oraz zdarzeń o charakterze traumatycznym (takich jak śmierć bliskiej osoby, katastrofa, wypadek, kataklizm, doświadczenie wykorzystywania seksualnego; por. rycina 2.4).



Rycina 2.4. Trzy rodzaje zmian według kryterium powszechności
Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 3–5.

2.2.2.1. Zmiany uniwersalne

Zmiany te są przypisane do wieku, co oznacza, że odnoszą się do każdego człowieka w danej grupie wiekowej (*age-graded changes*). „Wiek” to jednak tylko pewna etykieta. W istocie chodzi o zmiany warunkowane procesem biologicznego dojrzewania organizmu z jednej strony i uniwersalnymi doświadczeniami społecznymi z drugiej. Wszystkie przemiany, jakim ulega nasze ciało, są podporządkowane działaniom **zegara biologicznego** (Bee, 2004). Zewnętrzne, środowiskowe wpływy

mogą przyspieszać bądź opóźniać działanie tego zegara. Wszyscy ludzie ulegają też wpływom **zegara społecznego** (Helson, Mitchell i Moane, 1984; por. też Newman i Newman, 1984), co oznacza, że zależnie od wieku kierowane są ku nim ściśle określone i podobne oczekiwania otoczenia społecznego. Można powiedzieć, że zmianom związanym z biologicznymi przemianami organizmu towarzyszą określone oczekiwania społeczne. Oczekiwania te z jednej strony mogą stymulować zmiany, jakim ulega organizm, a z drugiej „konsumować” je, wykorzystywać w procesie realizacji różnorodnych zadań podejmowanych na rzecz społeczności, w której jednostka żyje. Powoduje to, iż życie ludzi niezależnie od środowiska czy kultury układa się w podobne sekwencje zmian, doświadczają oni bowiem podobnych oczekiwań społecznych zgodnie z tym, jakim przemianom ulega sposób ich funkcjonowania na skutek procesu dojrzewania.

Działanie zegarów biologicznego i społecznego powoduje zatem, że ludzie dzielą podobne doświadczenia, a w rezultacie ich przeżycia również będą podobne. Na przykład naciski biologiczne związane z dojrzewaniem organizmu oraz naciski społeczne związane z przechodzeniem z dzieciństwa w dorosłość poprzez burzliwą fazę dorastania prowadzą do tego, że w podobnym czasie większość młodych ludzi staje przed koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?” i „Co chcę dalej robić ze sobą i swoim życiem?”. Oczywiście odpowiedzi na nie będą różne w różnych kulturach, grupach i podgrupach społecznych, a także w różnym czasie historycznym. Uniwersalne jest jednak to, że takie pytania się pojawiają, i to w okresie przejściowym – pomiędzy dzieciństwem a dorosłością.

Uniwersalność zmian powiązanych z wiekiem wynika zatem z: (1) uniwersalności oddziaływania zegara biologicznego, (2) uniwersalności doświadczeń wynikających z działania zegara społecznego, (3) co szczególnie podkreśla Bee (2004) – z zachodzenia podobnych zmian wewnętrznych, psychicznych. Te ostatnie wiążą się z podobnym sposobem reagowania na doświadczane naciski biologiczne i oczekiwania społeczne – ludzie w danym wieku podobnie spostrzegają, oceniają, interpretują różne doświadczenia, ponieważ dysponują podobnymi narzędziami poznawania świata i samych siebie. To samo zdarzenie odmiennie będą spostrzegały i oceniały osoby w różnym wieku, na przykład dziecko w wieku przedszkolnym, dorastająca dziewczyna czy samotny mężczyzna u progu późnej dorosłości. Z kolei różnice między dziećmi w danej grupie wiekowej (wśród sześciolatków przygotowujących się do rozpoczęcia nauki w szkole), między dorastającymi nastolatkami (opinie gimnazjalistów na temat jakiegoś zdarzenia sportowego bądź muzycznego) czy między dorosłymi (ewaluacja kursu kształcącego) nie będą już takie znaczące, można się więc spodziewać, że różnice wewnątrzgrupowe dotyczące zachowania w danej sytuacji również będą niewielkie.

Podział na **warstwy wiekowe** w znacznym stopniu przyczynia się do tego, że życie wszystkich ludzi w podobnym wieku toczy się podobnym torem, doprowadza do osiągnięć rozwojowych w podobnych obszarach aktywności. Oznacza to, że w każdej grupie wiekowej działa zegar społeczny określający, co i jak powinno się robić, a jak wcześniej wskazałyśmy – jest on skoordynowany z działaniem zegara biologicznego, który określa, co jest możliwe do zrobienia na danym poziomie dojrzałości organizmu.

2.2.2.2. Zmiany wspólne

Zmiany te charakteryzują osoby w różnym, ale zbliżonym wieku należące do jakiejś wspólnoty czy grupy (rodzinnej, sąsiedzkiej, rówieśniczej, grupy kombatantów, sybiraków, rodzin katyńskich, żołnierzy z Afganistanu, młodych polskich emigrantów w Irlandii, absolwentów elitarnej szkoły z jakiegoś przedziału czasu), a więc są wynikiem uczestniczenia w podobnych sytuacjach, czego efektem jest **podzielanie doświadczeń społecznych i przeżyć**. Każda kultura, grupa społeczna, rodzina czy grupa rówieśnicza tworzy własne standardy określające sposób zachowania swych członków zależnie od

wieku, płci, zajmowanej pozycji (por. Bernstein, 1983). Na przykład w każdej rodzinie mamy pokolenie dziadków czy seniorów, pokolenie rodziców i pokolenie dzieci.

Oczekiwania społeczne kierowane ku różnym grupom będą odmienne w zależności od danej rodziny, społeczności, regionu, narodu, państwa, ale także od czasu historycznego, ważnych wydarzeń społecznych – mamy pokolenie Czerwca 1956, Marca 1968, Sierpnia 1980, pokolenie przedwojenne i powojenne, pokolenie Kolumbów i Szarych Szeregów czy pokolenie ZMS i pokolenie SMS (określenie Jerzego Bralczyka). Każde społeczeństwo ma własny sposób organizacji społecznej, własną historię i tradycję, zbiorową pamięć. Odmienne doświadczenia dorosłych z czasu ich dzieciństwa i dorastania, odmienne doświadczenia z dzieciństwa osób właśnie dorastających i te aktualnie przez owe osoby przeżywane, a także różne doświadczenia „tu i teraz” dzieci sprawiają, że te same naciski społeczne, przefiltrowane przez różne doświadczenia pokoleniowe, powodują inne zachowania.

Według Helen Bee (2004) pojęcie **grupy pokoleniowej** jest podwójnie pomocne. Z jednej strony ułatwia wyjaśnianie podobieństw w funkcjonowaniu ludzi w danej warstwie wiekowej – bo przecież w większości w danym czasie historycznym dzielą oni podobne doświadczenia. Z drugiej zaś umożliwia wyjaśnienie, dlaczego rozwój osób i grup zbliżonych pod względem wieku może się toczyć różnymi torami i dlaczego poziom osiągnięć rozwojowych ludzi różniących się wiekiem, ale należących do tego samego pokolenia jest podobny.

2.2.2.3. Zmiany indywidualne

Zmiany te wywołane są czynnikami i wydarzeniami unikatowymi, oddziałującymi tylko na daną jednostkę, takimi jak sytuacje traumatyczne, nagłe zdarzenia, ale też przypadkowe spotkania; rzadkie choroby warunkowane genetycznie i nieharmonijny rozwój biologiczny, którego konsekwencją stanowi trudność w przewidywaniu zmian dotyczących własnego ciała i jego sprawności; warunki życia, związane na przykład ze zmianami miejsca życia rodziny wędrującej w poszukiwaniu źródeł utrzymania; specyficzna sytuacja rodzinna, jak na przykład przewaga kobiet i brak mężczyzn w wyniku działań wojennych.

Przebieg procesu rozwoju u każdego człowieka kształtuje się w dużym stopniu pod wpływem wyjątkowej kombinacji indywidualnych doświadczeń – pozytywnych i negatywnych. Owe doświadczenia są więc niepowtarzalne i nieporównywalne. Analiza czynników inicjujących i podtrzymujących zmiany rozwojowe oraz efektów zmian indywidualnych, charakterystycznych tylko dla danej jednostki, a nie dla innych osób w jej wieku, zwraca uwagę właśnie na to, (1) jaki charakter ma dane doświadczenie, (2) kiedy się pojawia, (3) czy osoba jest gotowa do jego przyjęcia i przepracowania oraz (4) czy ma odpowiednie do tego kompetencje. Jeśli nie dysponuje kompetencjami odpowiednimi do zadania, przed jakim staje, to nawet w bogatym i różnorodnym środowisku jej rozwój nie będzie przebiegał prawidłowo.

2.2.3. Zmiany punktualne i niepunktualne

Tak jak zegar biologiczny wyznacza kolejność doświadczeń płynących z organizmu, tak zegar społeczny określa kolejność doświadczeń kulturowych, uniwersalnych dla ludzi w danym wieku. Ujawnia się to w podobieństwie zadań, jakie ludzie podejmują, wymagań, jakim podlegają ze strony innych, czy norm regulujących ich postępowanie w różnych sytuacjach (por. tabela 2.3). Ludzie są świadomi takich nacisków i sami często określają swoje doświadczenia jako punktualne, mówiąc, iż coś się zdarzyło

o czasie, przyszło zbyt wcześnie lub szkoda, że tak późno. Pojęcie punktualności i niepunktualności zdarzeń życiowych wiąże się przede wszystkim z tym, czy człowiek ma odpowiednie kompetencje, by tym zdarzeniom sprostać, by podjąć kryjące się za nimi wyzwania oraz by efektywnie zaspokajać swoje potrzeby, czy też nie.

Należy podkreślić, że niepunktualność jakiegoś zdarzenia ma zupełnie inne znaczenie psychologiczne, a więc i konsekwencje dla rozwoju, w zależności od tego, w jakim wieku się pojawia. Urodzenie pierwszego dziecka przez dziewczynkę dwunastoletnią czy przez dorosłą kobietę w wieku czterdziestu lat, jakkolwiek dotyczy tego samego wydarzenia, ma inne skutki dla rozwoju jednego i drugiego dziecka oraz dla rozwoju jednej i drugiej matki. Podjęcie pracy zarobkowej przez dziecko dziesięcioletnie i jedenastoletnie w sytuacji, gdy oboje rodzice są bezrobotni, i przez dziecko w tym samym wieku, którego rodzice uważają podejmowanie drobnych prac zarobkowych za ważny czynnik w kształtowaniu tożsamości psychospołecznej, to dwie całkowicie różne sytuacje psychologiczne, o odmiennym wpływie zarówno na aktualne funkcjonowanie obojga dzieci, ich relacje z rodzicami i rówieśnikami, jak i na ich dalszy rozwój.

Tabela 2.3. Wydarzenia punktualne i niepunktualne a zegary biologiczny i społeczny

Zegar biologiczny: wydarzenia punktualne, czyli zgodne z oczekiwaniami jednostki/społeczeństwa
■ Wystąpienie pierwszej menstruacji i pierwszych polucji w czasie podobnym jak u większości rówieśników ■ Urodzenie pierwszego dziecka w wieku 20–30 lat ■ Pojawienie się objawów menopauzy w czasie podobnym jak u większości rówieśniczek ■ Pojawianie się różnych oznak starzenia się organizmu (siwienie włosów, zmarszczki, pogorszenie się pamięci krótkotrwałej) w czasie podobnym jak u większości ludzi w zbliżonym wieku ■ Pogorszenie się sprawności organizmu w okresie starości
Zegar biologiczny: wydarzenia niepunktualne, czyli niezgodne z oczekiwaniami jednostki/społeczeństwa
■ Bardzo wczesne albo bardzo późne wyrzynanie się zębów mlecznych u niemowlęcia czy zębów stałych u dziecka ■ Wystąpienie pierwszej menstruacji znacznie wcześniej lub znacznie później niż u rówieśniczek ■ Szybki wzrost i pojawienie się drugorzędowych cech płciowych u chłopca znacznie później niż u jego kolegów ■ Pojawienie się objawów menopauzy (andropauzy) znacznie wcześniej lub znacznie później niż u rówieśniczek (rówieśników) ■ Wystąpienie nagle, i to w znacznym stopniu, różnych oznak starzenia się organizmu (siwienie włosów, zmarszczki, pogorszenie się pamięci krótkotrwałej) dużo wcześniej niż u ludzi w podobnym wieku ■ Śmierć dzieci, wnuków, osób znacznie młodszych
Zegar społeczny: wydarzenia punktualne, czyli zgodne z oczekiwaniami jednostki/społeczeństwa
■ Pójście do I klasy w wieku 6–7 lat ■ Pojawienie się pierwszego dziecka w wieku 20–30 lat ■ Opuszczenie domu rodziców w początkach wczesnej dorosłości ■ Podjęcie pracy i usamodzielnienie się finansowe w początkach wczesnej dorosłości ■ Opuszczenie domu przez własne dorastające dzieci i pojawienie się pierwszych wnuków w wieku około 40–50 lat ■ Odejście na emeryturę w wieku 55–65 lat ■ Śmierć partnera życiowego w późnej dorosłości, po kilkudziesięciu latach wspólnego życia
Zegar społeczny: wydarzenia niepunktualne, czyli niezgodne z oczekiwaniami jednostki/społeczeństwa
■ Zawarcie małżeństwa pod koniec fazy środkowej dorosłości lub później ■ Urodzenie pierwszego dziecka w wieku 14–17 lat lub w wieku 40–45 lat (i później) ■ Konieczność podjęcia pierwszej pracy zaraz po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej ■ Podjęcie pierwszej pracy dopiero pod koniec wczesnej dorosłości albo jeszcze później – po długim okresie nauki lub bezrobocia ■ Rozpoczęcie studiów pod koniec fazy środkowej dorosłości ■ Możliwość podjęcia pracy atrakcyjnej i dającej poczucie satysfakcji, ale jednocześnie wymagającej bardzo dobrej kondycji psychofizycznej u progu kryzysu środka życia

Kiedy zatem w życiu jednostek pojawiają się szczególne, nietypowe wydarzenia i związane z nimi wymagania dotyczące zachowania, trzeba postawić pytanie o to, czy te szczególne doświadczenia zbierane w takich sytuacjach pojawiają się za wcześnie, we właściwym rozwojowo czasie, czy też za późno.

Faza w procesie rozwoju, w której jednostka jest bardzo wrażliwa na określony rodzaj doświadczeń i w efekcie szczególnie aktywnie reaguje na określony rodzaj bodźców, nosi nazwę **okresu krytycznego** (por. Wygotski, 1971e). Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że okres krytyczny i punktualność zdarzeń życiowych oraz powiązanych z nimi doświadczeń są całkowicie odrębnymi i nieprzystającymi do siebie pojęciami. W obu przypadkach jednak mamy do czynienia z kluczowym dla rozważań nad rozwojem założeniem, że fundamentem prawidłowego przebiegu rozwoju człowieka w każdym wieku są doświadczenia występujące w określonej kolejności i we właściwym rozwojowo czasie. Każda jednostka – zarówno dziecko, jak i osoba dorosła – której doświadczenia życiowe odbiegają od normy pod względem kolejności i czasu występowania, może wypaść z właściwego dla jej grupy wiekowej czy pokoleniowej toru rozwoju i społecznego układu odniesienia (por. Waddingtona koncepcja kreodów – 1957; zob. też Piaget, 1969). Spowodowane to jest koniecznością zmagania się z naciskami (wymaganiami) znacznie przekraczającymi aktualne kompetencje.

Problem ważności doświadczeń unikatowych oraz ich roli w przebiegu rozwoju ujmowany jest głównie w kategoriach zachowania równowagi między zdarzeniami punktualnymi (*time on*) a niepunktualnymi (*time off*; Neugarten, 1979). Rozróżnienie to jest wyrazem założenia, że każde zdarzenie występujące w czasie typowym dla wieku, grupy pokoleniowej i kultury w znacznie większym stopniu stanowi okazję do nabywania nowych doświadczeń i w efekcie ułatwia adaptację do warunków życia niż doświadczenie przesunięte w czasie, niepunktualne – przychodzące znacznie wcześniej lub znacznie później. Jest więc bardziej prawdopodobne, że utrata małżonka na skutek śmierci w wieku 30 lat będzie powodowała depresję i przeżycie poważnego kryzysu życiowego częściej niż utrata małżonka w wieku 70 lat; utrata pracy w wieku 40 lat będzie powodowała zaburzenia psychosomatyczne i konflikty w relacjach interpersonalnych częściej niż utrata pracy tuż przed przejściem na emeryturę w wieku przewidzianym ustawowo, na przykład 55 czy 60 lat; inny będzie skutek dla rozwoju jednoczesnego wychowywania małego dziecka i konieczności podjęcia pracy przez samotną matkę w końcowej fazie adolescencji niż wychowywania małego dziecka przez kobietę także samotną, ale o ustabilizowanej i wysokiej pozycji zawodowej.

2.2.4. Zmiany wynikające z wewnętrznej logiki rozwoju i będące efektem nagłych wydarzeń życiowych

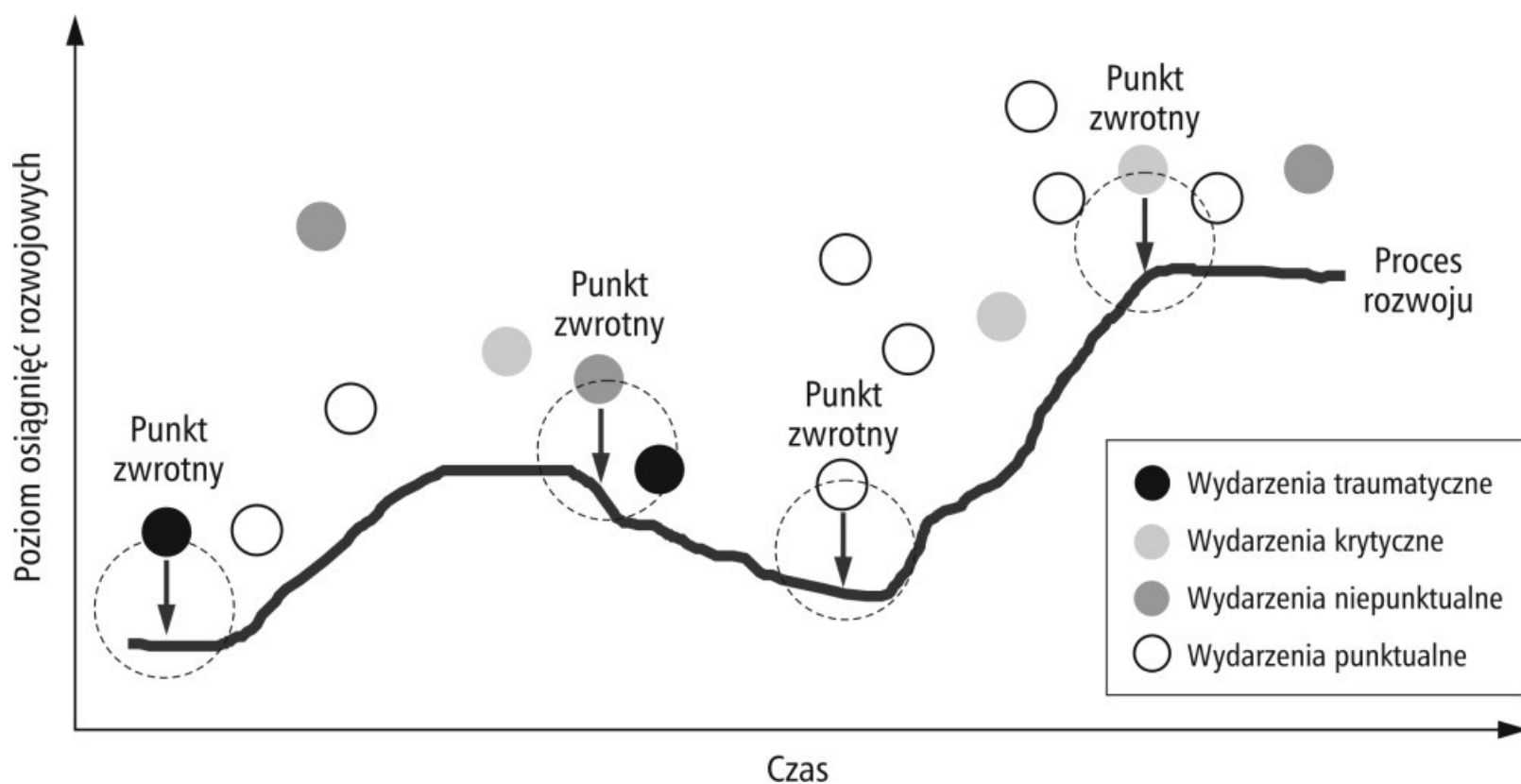
Czwarta grupa zmian jest najtrudniejsza do opisania. Kryterium ich wyróżnienia to charakter uwarunkowań procesu rozwoju. Proces ten trwa w czasie, a kolejne zmiany następują po sobie w jakimś tempie i z pewną dynamiką. Czynniki, które je inicjują i potem podtrzymują, mają swe źródło albo tylko w zmianach organizmu, albo w zmianach w otoczeniu, albo – najczęściej – w interakcji elementów wewnętrznych i zewnętrznych. Ze względu na to, na ile zmiany zewnętrzne, zachodzące w otoczeniu, uruchamiają te rozwojowe lub je podtrzymują, na ile są siłą sprawczą, a na ile tłem dla toczącego się procesu, można zmiany rozwojowe podzielić na dwie kategorie: (1) zmiany będące naturalną konsekwencją procesu rozwojowego, czyli złożonej gry i splatania się wielu różnych czynników – biologicznych, społecznych i psychologicznych, (2) zmiany wymuszone przez szczególne okoliczności

zewnętrzne wobec toczącego się procesu.

Okoliczności zewnętrzne, oddziałujące na proces rozwoju czasem w sposób nagły i jawny, a czasem ukryty, można podzielić na kilka rodzajów:

- **wydarzenia traumatyczne**, przy których potrzebne są szczególne kompetencje, aby sobie z nimi poradzić; siła oddziaływania tych wydarzeń, brak odpowiednich kompetencji i narastające w miarę trwania trudnej sytuacji poczucie nieradzenia sobie mogą tworzyć szczególny układ ryzyka rozwojowego i w dużym stopniu zakłócać proces rozwoju – spowolnić go, przyspieszyć oraz utrudnić lub nawet uniemożliwić opanowanie kolejnych kompetencji;
- **wydarzenia krytyczne**, czyli sytuacje nagłe, nieprzewidywalne, niepoddające się kontroli, do których nie można się wcześniej przygotować, takie jak wypadki, katastrofy, klęski żywiołowe czy nagłe pogorszenie stanu zdrowia bądź ujawnienie się jakiejś choroby;
- **wydarzenia niepunktualne**, czyli wszelkie sytuacje, które w porównaniu z rówieśnikami lub z osobami z tej samej grupy pokoleniowej zdarzają się znacznie wcześniej lub znacznie później, więc jednostka nie jest dobrze przygotowana do poradzenia sobie z nimi.

Te trzy rodzaje wydarzeń, które mogą w istotny sposób zmienić bieg rozwoju i wpływać na poziom osiągnięć rozwojowych – a taka ocena jest możliwa niekiedy po bardzo długim czasie – noszą miano **punktów zwrotnych** (zob. rycina 2.5 i tabela 2.4). W doświadczeniu wielu osób obecne są takie wydarzenia, które mają moc i siłę zmiany dotychczasowego sposobu życia, myślenia i przeżywania („Od tego momentu moje życie nie było już takie samo”, „Po tym spotkaniu zacząłem zupełnie inaczej patrzeć na wiele spraw”, „To był moment przełomowy”). Są one często opisywane w biografiach i wspomnieniach, stają się kanwą scenariuszy filmowych. Jak można opisać i wyjaśnić mechanizmy działania takich zdarzeń? Czym one są? Indywidualnymi przełomami w biografii, sposobami opisywania własnego życia czy może tylko próbą ujęcia w jakieś ramy tego, co się przydarza niespodziewanie?



Rycina 2.5. Rodzaje wydarzeń życiowych a przykładowy przebieg procesu rozwoju

Punkty zwrotne to takie wydarzenia życiowe, które z perspektywy czasu są oceniane przez jednostkę jako szczególne, wyróżniające się spośród innych zdarzeń, wywierające duży wpływ na dalsze życie, a po ich wystąpieniu dochodzi – według oceny jednostki – do zasadniczej zmiany dotychczasowej ścieżki życiowej. Zdarzenia te można scharakteryzować w sposób następujący (Hareven i Masaoka, 1988; Rutter, 1996): są indywidualne, nie normatywne – nie możemy ich wyznaczyć dla ludzi w ogóle, lecz tylko poszukiwać ich w indywidualnych biografiach; ich działanie może powodować pojawianie się lub zanikanie możliwości rozwoju, mają zatem charakter otwierający lub zamykający możliwe dalsze ścieżki rozwoju (por. koncepcja homeorezy Waddingtona, 1957; zob. też Piaget, 1969); nie można ich zredukować do roli stresowych wydarzeń życiowych – wywołują dużo głębszą przemianę zarówno na poziomie struktury, jak i funkcji osobowości oraz systemu zachowania; powodują przerwanie ciągłości dotychczasowego rozwoju i zmianę jego biegu; zmieniają dotychczasową trajektorię życia – po ich wystąpieniu można zaobserwować zmiany w sposobie funkcjonowania, przeżywania świata, w stosunku do siebie i w relacjach z innymi ludźmi; przynoszą względnie trwałe efekty, których nie można zredukować do chwilowego zachwiania równowagi; ich konsekwencje mogą być tylko pozytywne, negatywne i pozytywne lub tylko negatywne. Ważne jest, aby w badaniach nad punktami zwrotnymi brać pod uwagę to, czy rzeczywiście nastąpiła zmiana ścieżki rozwoju, czy też mamy do czynienia z inną postacią tego samego zjawiska (jeżeli tak, to nie możemy mówić o punkcie zwrotnym) – musimy zatem wyeliminować wszystkie konkurencyjne wyjaśnienia tej zmiany.

Punkty zwrotne można analizować z dwóch perspektyw, które wzajemnie się uzupełniają i dają możliwość szerokiego spojrzenia na tę problematykę. Według pierwszego z podejść punkty zwrotne to obiektywne zdarzenia życiowe, które nastąpiły w określonym czasie i często były powiązane z wydarzeniami historycznymi, na przykład z wielkim kryzysem w latach dwudziestych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych, II wojną światową (Elder, 1991; Hareven i Masaoka, 1988) lub doświadczeniami życiowymi w pewnym pokoleniu, takimi jak służba wojskowa (Elder, 1991). W drugim podejściu niektóre zdarzenia życiowe są subiektywnie oceniane jako punkty zwrotne. Aby zrozumieć naturę punktów zwrotnych, należy się więc odwołać do ich wymiaru subiektywnego, do sposobu, w jaki są spostrzegane i oceniane.

Z perspektywy obiektywnej szczególnie istotne jest poszukiwanie zmian i transformacji dotychczasowego biegu życia pod wpływem tych właśnie zdarzeń oraz uwarunkowań, które spowodowały, że dla części osób stały się one punktami zwrotnymi. Nie oznacza to, że należy zrezygnować z poszukiwania bardziej indywidualnych i mniej powszechnych zdarzeń, które mogłyby stać się punktami zwrotnymi. Badacze, śledząc życie osób badanych w ciągu długiego czasu, wskazują na te zdarzenia, które odegrały istotną rolę w transformacji drogi życiowej, takie jak na przykład zmiana miejsca zamieszkania (zob. Rutter, 1996). Z kolei subiektywna ocena zdarzeń życiowych przez badanych skupia się na ich odczuciu i spostrzeganiu, że właśnie te, a nie inne momenty czy zdarzenia w życiu nabierają charakteru punktów zwrotnych.

Odróżnienie tych dwóch perspektyw pociąga za sobą dwie ważne konsekwencje, dotyczące (1) sposobu badania punktów zwrotnych i (2) sposobu interpretacji uzyskanego materiału oraz teoretycznego umocowania otrzymanych wyników. W badaniach najczęściej używa się wywiadów lub samoopisów, w których badani mają możliwość przedstawienia takich zdarzeń i oceny ich znaczenia (Leonard i Burns, 2006; Pasupathi i Mansour, 2006). Zainteresowanie badaczy kieruje się wtedy na subiektywne spostrzeganie własnego życia przez badanych i interpretowanie doświadczanych zmian w kategoriach punktów zwrotnych (momentów przełomowych). Warunkiem dokonywania takich ocen własnego życia

i wyłaniania spośród różnych wydarzeń życiowych tych, które faktycznie miały znaczenie przełomowe, jest spojrzenie na nie z perspektywy czasu. Ten istotny element pozwala odróżnić punkty zwrotne od tych wydarzeń życiowych, które powodują chwilowe zachwianie homeostazy i nie skutkują trwałymi zmianami w całości funkcjonowania jednostki i dalszym przebiegu jej rozwoju.

Wyniki przykładowych badań podłużnych, w których poszukiwano związku pomiędzy jakością funkcjonowania, ścieżką życia a punktami zwrotnymi (Rönkä, Oravala i Pulkkinen, 2002), przedstawia tabela 2.4.

Tabela 2.4. Wyniki badań podłużnych nad punktami zwrotnymi w życiu

Pytania	Narzędzia i procedury	Wyniki
(1) Jaki rodzaj doświadczeń życiowych wskażą jako najważniejsze punkty zwrotne osoby badane, w których dzieciństwie i dorastaniu obecna była duża liczba czynników ryzyka? (2) Jak osoby te spostrzegają i oceniają punkty zwrotne? (3) Czy różnią się pod względem oceny zdarzeń życiowych jako punktów zwrotnych od ludzi, którzy w dzieciństwie doświadczyli istotnie mniejszej liczby czynników ryzyka?	■ Badania były częścią projektu <i>Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development</i> ■ Badania przeprowadzono trzykrotnie: - w 1968 roku – 196 chłopców i 173 dziewczynki w wieku 8 lat; narzędzia: ocena rówieśników i nauczycieli, inwentarze osobowości - w 1974 roku – 189 chłopców i 167 dziewczynek w wieku 14 lat; narzędzia: ocena rówieśników i nauczycieli, inwentarze osobowości - w 1995 roku – 161 mężczyzn i 152 kobiety w wieku 36 lat; narzędzia: kwestionariusz sytuacji życiowych dotyczący problemów w funkcjonowaniu społecznym, skale szacunkowe oraz wywiady, w tym m.in. wskazanie trzech najważniejszych punktów zwrotnych; wypowiedzi były kodowane przez sędziów kompetentnych do wcześniej przygotowanych kategorii ■ Na podstawie badań w wieku 8, 14 i 36 lat wyodrębniono 6 grup różniących się nasileniem czynników ryzyka w dzieciństwie i problemów funkcjonowania w okresie dorosłości ■ Badacze najbardziej interesowały dwie z nich: - odporni – dużo czynników ryzyka i mało problemów w funkcjonowaniu w dorosłości - podatni – dużo czynników ryzyka i dużo problemów w funkcjonowaniu w dorosłości	■ Wypowiedzi badanych na temat punktów zwrotnych zaklasyfikowano do 12 kategorii: edukacja, praca, rodzina, zdrowie, związki międzyludzkie, poszukiwanie tożsamości, utrata, standard życia, zmiany społeczne, świat, styl życia, inne ■ Badani wymieniali od 0 do 9 punktów zwrotnych; średni wiek, w którym ich doświadczyli, wynosił 24 lata ■ Najczęstszymi punktami zwrotnymi były zdarzenia życiowe powiązane z: - rodziną (82,6%) - edukacją (50,4%) - zmianami społecznymi (39,5%) - pracą (40,2%) ■ Badani w grupie odpornych i podatnych rzadziej niż pozostali wymieniali punkty zwrotne z obszarów: edukacja, zmiana społeczna i praca ■ Badani z grupy podatnych najczęściej spośród wszystkich wymieniali punkty zwrotne związane z obszarem utrata (np. śmierć bliskiej osoby) ■ Badani z grupy odpornych częściej (w porównaniu z podatnymi) wymieniali punkty zwrotne z obszarów standard życia i relacje międzyludzkie ■ Wszyscy uczestnicy znacznie częściej wymieniali jako punkty zwrotne zdarzenia, które nastąpiły w okresie przejścia do wczesnej dorosłości ■ Badani, którzy dobrze radzili sobie w dorosłości, wymieniali więcej pozytywnych zdarzeń uznanych za punkty zwrotne niż badani z grupy podatnych (ci częściej wymieniali zdarzenia negatywne jako punkty zwrotne) ■ Efekt ten był niezależny od jakości ich dzieciństwa (w obu grupach był podobny poziom czynników ryzyka) ■ Badacze zidentyfikowali mechanizm oddziaływania punktów zwrotnych poprzez ciąg (łańcuch) zmian, jakie powodują, a zatem: - zdarzenie w postaci istotnych zmian

		w relacjach z innymi i podejmowanych rolach (np. z powodu zmiany środowiska i poznania nowych osób) wiąże się – ze zmianami w spostrzeganiu siebie, np. dając większą pewność siebie i wyższą samoocenę, co prowadzi – do zmian w zachowaniu, np. porzucenia złych przyzwyczajeń i zmiany stylu życia
--	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rönkä, Oravala i Pulkkinen, 2002, s. 203–215.

2.3. Dynamika zmian rozwojowych

Dwa procesy determinują zmiany rozwojowe każdego żywego organizmu. Są to procesy dojrzewania i uczenia się. Problem polega na tym, jak ujmować relacje pomiędzy nimi. Czy są one niezależne od siebie, przebiegają autonomicznie, gdzie pierwszy byłby tylko realizacją programu genetycznego, a drugi odpowiedzią organizmu na wpływy pochodzące z zewnętrznego środowiska jego życia? Czy może są to procesy zależne albo – lepiej – współzależne od siebie, co oznaczałoby, że odpowiednia stymulacja rozwoju ze strony środowiska może przyspieszać proces dojrzewania, z kolei pewien poziom dojrzałości może wymuszać na otoczeniu pożądaną jakość stymulacji? Problem relacji między dojrzewaniem a uczeniem się jako czynnikami warunkującymi rozwój człowieka dotyczy także kwestii roli otoczenia, to jest wszelkich wpływów zamierzonych i niezamierzonych w kształtowaniu się jednostki w toku całego życia.

2.3.1. Podstawowe procesy determinujące zmianę rozwojową: dojrzewanie i uczenie się

Warto przypomnieć, że analizy rozwoju człowieka, szczególnie we wczesnym okresie jego życia, w znacznym stopniu korzystają z osiągnięć embriologii (Hinde, 1983). Zasady opisu procesu rozwoju są takie same zarówno w odniesieniu do jednego organu, jak i całego organizmu. Różnice pojawiają się na poziomie wyjaśniania obserwowanych zmian – podobieństw bądź różnic między kolejnymi fazami. Zasadą ogólną przyjmowaną na poziomie opisowym, która dotyczy wszystkich rozwijających się systemów – czy to pojedynczego organu, czy organizmu jako całości – jest **różnicowanie** (dyferencjacja), czyli przechodzenie od stanu względnej homogeniczności do stanu względnej heterogeniczności. Wyjaśnienie mechanizmu dyferencjacji na poziomie organu zakłada odwoływanie się do związków między komórkami a tkankami, a wyjaśnienie przebiegu dyferencjacji na poziomie całego organizmu następuje poprzez odwołanie się do takich pojęć jak „dojrzewanie układu nerwowego lub innych układów”, „własna aktywność organizmu”, „współdziałanie z innymi organizmami” oraz „interakcje z otoczeniem zewnętrznym”.

W sporze o charakter rozwoju ścierały się dwa opozycyjne stanowiska. Pierwsze z nich, wywodzące się od Granville’a Stanleya Halla i Arnolda Gessella, kładło nacisk na rolę natury (wyposażenia genetycznego) oraz procesu dojrzewania; drugie, mające swe źródło w koncepcjach behawioryzmu, na rolę środowiska i doświadczenia; przy czym zakładano, że „geny kontrolują dojrzewanie struktury, podczas gdy środowisko kontroluje doświadczenie” (Gottlieb, 1983, s. 5). Współcześnie nikt już nie

stawia pytań o to, które z tych stanowisk jest słuszne. Wyniki badań pokazują, że rodzaj doświadczenia może wpływać na proces dojrzewania mózgu i innych układów w trakcie rozwoju, a więc bardziej uzasadnione jest stanowisko typu „dojrzewanie oraz doświadczenie” niż wcześniej przedstawione „dojrzewanie *versus* doświadczenie”. Z tego punktu widzenia jednym z istotnych zadań psychologii rozwoju jest ukazanie, w jakie interakcje wchodzi wczesna stymulacja z procesami dojrzewania biologicznego i jak to wpływa na późniejsze zachowania jednostki.

Według Gilberta Gottlieba (1983) behawioryzm nie potrafił odpowiedzieć na to pytanie. Autor ten wymienia i analizuje kilka zasad opisu i wyjaśniania zmian rozwojowych, w których pojęcie dojrzewania i jego związek z uczeniem się odgrywają znaczącą rolę (por. tabela 2.5).

Ramka 2.2.
Spór o charakter procesu rozwoju

Arnold Gessell, uczeń Stanleya Halla, jest najwybitniejszym przedstawicielem maturacjonizmu, teorii podkreślającej kluczową rolę procesu dojrzewania w determinowaniu przebiegu i jakości rozwoju człowieka (za: Cairns, 1983). Jest także autorem terminu „gotowość uwarunkowana dojrzewaniem” (*maturational readiness*), który oznacza, że organizm musi osiągnąć odpowiedni poziom dojrzałości, aby możliwy był skuteczny wpływ oddziaływań zewnętrznych. Gessell przyjął więc, że proces dojrzewania przebiega niezależnie od uczenia się. Zarówno prostsze funkcje sensomotoryczne, jak i złożone procesy poznawcze są determinowane wewnętrznie – pojawią się wtedy, gdy organizm będzie do tego wystarczająco gotowy: „to geny determinują sekwencję, organizację w czasie i formę ujawniania się wzorów zachowania” (za: Crain, 1992, s. 18).

W swoich pracach Gessell akcentował konieczność systematycznego katalogowania zmian rozwojowych, wskazywał też na potrzebę tworzenia norm rozwojowych. Sam dostarczył wielu opisów sekwencji zmian, czasu ich pojawiania się, zakresu i intensywności w odniesieniu do różnych aspektów rozwoju fizycznego oraz umysłowego dzieci i młodzieży o różnych charakterystykach demograficznych. Użyteczność norm widział we wskazywaniu momentów osiągnięcia odpowiedniej gotowości (podatności) na wpływy zewnętrzne. Jest autorem metody precyzyjnego obserwowania zachowań niemowląt z użyciem kamery – klatka po klatce. Jego działania na długie lata pozostawiły swój ślad w psychologii rozwojowej w postaci podejścia opisowego w badaniach nad zmianami rozwojowymi. Jak podaje Ernest Hilgard (1987), książki Gessella dla rodziców zawierające normy rozwojowe były niezwykle popularne, dopóki nie nadeszła era prac Benjamina Spocka, zwolennika naturalnego wychowywania dzieci, autora książki pod tytułem *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie* (1946/1979), która stała się bestsellerem.

W tych samych latach (dwudziestych – czterdziestych XX wieku) w Stanach Zjednoczonych działał inny badacz, również zajmujący się badaniami niemowląt i małych dzieci, jednakże jego prace nie wywarły tak dużego wpływu na rozwój psychologii dziecka jak dokonania Gessella. John Watson, klasyczny behawiorysta, zresztą twórca tego terminu, reprezentuje podejście całkowicie przeciwstawne – wskazywał na kluczową rolę środowiska w rozwoju, a za centralny proces prowadzący ku zmianom rozwojowym uznawał uczenie się.

Tabela 2.5. Związek dojrzewania z uczeniem się w procesie rozwoju

Charakter zasady	Nazwa	Charakterystyka
Zasada opisowa	Preadaptacja strukturalna i funkcjonalna (Schaffer, 1994a, 1994b), nazywana funkcjonalną predojrzałością	Nowo narodzone zwierzęta, także dzieci, przychodzą na świat bardzo dobrze przygotowane w okresie prenatalnym do okoliczności życia – do podążania za poruszającym się obiektem (por. słynne badania Lorenza nad gęsiami), do ssania, uśmiechania się, przywierania. Oznacza to, że już przed narodzeniem można mówić o zachodzeniu procesu dojrzewania sensomotorycznego, przygotowującego do radzenia sobie z zadaniami życiowymi po narodzeniu.
	Dyferencjacja i hierarchiczna organizacja	Obie te zasady mają swe źródło w embriologii, a rozpowszechniły się od czasu prac Heinza Wernera (1957), który uznawał je za wystarczające do opisu zmian rozwojowych zarówno u ludzi, jak i u zwierząt.
	Stała sekwencja zmian zachowania	Zasada ta jest związana z procesami dojrzewania sensomotorycznego i charakterystyczna dla normalnego dla danego gatunku przebiegu rozwoju w warunkach typowych.

Zasada wyjaśniająca	Istnienie okresów krytycznych w rozwoju	Istnieją okresy specyficznej zależności przebiegu procesu rozwoju od form, siły, czasu trwania i momentu zewnętrznej stymulacji.
	Istnienie różnic indywidualnych między ludźmi	Różnice indywidualne dotyczą wszystkich ilościowych aspektów zachowania, warunkowanych działaniem mechanizmu selekcji naturalnej.
	Specyficzna i niespecyficzna rola doświadczenia	Odpowiednia stymulacja, czyli dostarczenie okazji do ćwiczenia i używania preadaptowanej funkcji, jest konieczna, aby ta funkcja mogła się w pełni ujawnić i odegrać swoją rolę. Uważa się jednak, że doświadczenie (stymulacja) jedynie podtrzymuje bądź facylituje dane zachowanie. Robert Hinde (1983) podkreśla, że panuje zgoda co do tego, iż ćwiczenie podtrzymuje dane zachowanie, a nie ma zgody co do jego roli inicjującej, czyli modyfikującej sam proces dojrzewania.
	Kanalizacja aktywności w toku rozwoju	Zasada została sformułowana przez Edwina Holta w 1931 roku (za: Gottlieb, 1983) i oznacza, że w miarę rozwoju względne rozproszenie i przypadkowość aktywności motorycznej w okresie prenatalnym i postnatalnym zanikają na rzecz aktywności bardziej skupionej, skoordynowanej i specyficznej. Proces ten Holt wiązał z procesami uczenia się (warunkowania klasycznego). Inną interpretację zaproponował Waddington (1957). Według niego każdy organizm ma przeznaczoną dla siebie przez naturę ścieżkę rozwoju, czyli „kreod”, określający jego „rozwojowy rozkład jazdy” – następstwo zmian w czasie. Jest też wyposażony w szczególną zdolność regulacji (homeoreza), która polega na tym, że „w wypadku, gdy rozwijający się organizm odchyła się, na skutek jakiegoś wpływu zewnętrznego, od jednej ze swych dróg, to dąży aktywnie do powrotu do tej drogi, a jeśli to nie jest możliwe, to przyjmuje nową drogę, ale najmniej odchyloną od poprzedniej”(za: Piaget, 1969, s. 517). W interpretacji Zing-Yang Kuo (za: Gottlieb, 1983) zasada ta przybrała postać dziś akceptowaną i oznacza, że w miarę rozwoju zawęża się zbiór możliwych zachowań, zmniejsza się plastyczność zachowania, co w konsekwencji powoduje, iż jednostka posługuje się coraz węższym – spośród możliwych – zbiorem zachowań do zaspokajania swych potrzeb.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury podanej w tabeli.

Warto w tym miejscu przypomnieć Arystotelesowskie pojęcie **epigenezy**, oznaczające proces rozwoju ujmowanego jako ciąg przekształceń zachodzących w toku życia zarówno na poziomie psychicznym, jak i na poziomie zachowania: „[...] wszystkie wzory percepcji i aktywności nie są bezpośrednio obecne w stadiach początkowych rozwoju embrionalnego ani we wczesnych stadiach rozwoju postnatalnego, lecz pojawiają się dopiero stopniowo, w toku rozwoju, pod wpływem działania wielu czynników” (za: Gottlieb, 1983, s. 10). W tym szerokim ujęciu wszystkie współczesne teorie rozwoju są teoriami epigenetycznymi. Obecnie zasada epigenezy ma, według Gottlieba, dwie odmienne interpretacje.

- Interpretacja predeterministyczna.** W ramach tej interpretacji twierdzi się, że rozwój każdego organizmu można ujmować jako proces dojrzewania neurosensorycznego i neuromotorycznego, a wpływy zewnętrzne, środowiskowe, takie jak stymulacja wzrokowa czy słuchowa, ćwiczenie mięśni, odgrywają jedynie niewielką, „pasywną” rolę w rozwoju układu nerwowego. W miarę dojrzewania ujawniają się kolejne funkcje, czyli dojrzewanie struktury determinuje pojawienie się funkcji; ćwiczenie może zaś sprzyjać integracji funkcji i podtrzymywać je już po ich pojawieniu się. Zachodzi tu więc relacja jednokierunkowa: dojrzewanie struktury → pojawienie się i ćwiczenie funkcji, oraz założenie o braku ciągłości między wcześniejszymi i późniejszymi stadiami w rozwoju. Wyposażenie genetyczne ma wpływ na szybkość i jakość procesu dojrzewania układu nerwowego, a zatem decyduje o tym, kiedy i jaka struktura się pojawia.
- Interpretacja probabilistyczna.** Zakłada podwójną rolę zewnętrznej stymulacji. Stymulacja ta może bowiem nie tylko podtrzymywać doskonalenie się funkcji, czyli facylitować proces dojrzewania układu nerwowego i rozwoju różnych form zachowania, ale także inicjować, niejako wywoływać dojrzewanie, co owocuje ciągłością między zachowaniami wcześniejszymi i późniejszymi. Mamy tu więc do czynienia ze wzajemną relacją dwukierunkową: dojrzewanie struktury ⇔ ćwiczenie.

Wyposażenie genetyczne determinuje proces dojrzewania struktur układu nerwowego w taki sposób, że czyni je specyficznymi wrażliwymi na zewnętrzną stymulację, a nawet zależnymi od tej stymulacji, zanim osiągną one odpowiedni poziom dojrzałości.

Definicje

Epigeneza to ciąg przekształceń zachodzących w toku życia zarówno na poziomie psychicznym, jak i na poziomie zachowania.

Analizując wyniki badań nad związkiem między oddziaływaniami otoczenia społecznego a rozwojem dziecka, H. Rudolph Schaffer stwierdza, że większość autorów koncentruje się bądź na procesach dojrzewania (na czynniku biologicznym) – i wtedy badaniom poddaje jedynie osiągnięcia rozwojowe dzieci, bądź też na procesach wpływu społecznego (na czynniku społecznym) – i wtedy bada głównie zachowania opiekunów. Przyczyn takiego stanu rzeczy ów autor upatruje w przyjmowanym milcząco założeniu, że „procesy wpływu społecznego padają na bardziej czy mniej bezwolne dziecko” (Schaffer, 1994a, s. 73), czyli są ujmowane jednostronnie, przy czym lekceważy się fakty wskazujące na występującą od początku życia aktywność dziecka, która determinuje rodzaj wpływów społecznych.

Ramka 2.3.

Specyficzny i niespecyficzny wpływ doświadczenia na rozwój

H. Rudolph Schaffer uważa, że wpływ otoczenia społecznego można ujmować dwojako. Pierwszy rodzaj wpływu ma charakter **niespecyficzny**, co oznacza, że „interakcje społeczne prowadzą do stanu pobudzenia [rozwijającej się osoby], ten z kolei stymuluje rozwój mózgu i w rezultacie [jednostka] może przejść na następny poziom dojrzewania” (1994a, s. 92). Jednocześnie podkreśla, że każdej osobie wystarczy jakieś minimum pobudzenia i prawdopodobnie tylko w sytuacjach silnej deprywacji nie jest ono dostarczane przez otoczenie. Wpływ **specyficzny** z kolei wiąże się z różnymi środowiskami wychowawczymi, w jakich przebiega rozwój człowieka, na przykład ze środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym. Własne badania Schaffera (1981) nad wczesnymi interakcjami matek i niemowląt potwierdziły istnienie – wskazywanej też przez innych badaczy (np. Durkin, 1988) – tendencji matek do ujawniania zachowań antycypujących, to jest traktowania dziecka, jakby znajdowało się ono na bardziej zaawansowanym poziomie rozwojowym niż w rzeczywistości. Takie zachowania jak mówienie do dziecka, zanim zacznie ono rozumieć mowę (wchodzenie w pseudodialogi), wymaganie od niego podporządkowywania się poleceniom, zanim będzie do tego zdolne, tworzą szczególny układ interakcyjny, dostarczający „doświadczeń istotnych dla roli, jaką [dziecko] podejmie, kiedy nabędzie do tego gotowości rozwojowej” (Schaffer, 1994a, s. 93).

2.3.2. Ciągłość versus nieciągłość rozwoju

Z pojęciem ciągłości spotykamy się w trzech typach analiz w psychologii rozwojowej. Pierwsza sytuacja odnosi się do analizy samych teorii rozwoju. Teorie ujmujące rozwój jako proces ciągły (por. model liniowy zmiany rozwojowej w: Brzezińska, 2000) to głównie koncepcje o rodowodzie behawiorystycznym, z kolei te traktujące rozwój jako proces nieciągły, czyli przebiegający w kolejnych, odmiennych jakościowo etapach, zakładały dominujący lub istotny wpływ dojrzewania (Werner, 1957).

Według Iny C. Użgiris (1989) w większości teorii mówi się o dwóch typach zmian: ciągłych i stadialnych, ale w odniesieniu do różnych aspektów funkcjonowania człowieka. Dlatego zdaniem tej autorki należy mówić o ciągłości lub o jej braku tylko w relacji do określonego obszaru, a nie do rozwoju w ogóle. Jest to druga sytuacja, w której problem ciągłości bywa podejmowany. W najszerszym ujęciu ciągłość odnosi się do kwestii powiązań między funkcjonowaniem jednostki w fazach wcześniejszych i późniejszych. Najczęściej analizowanym pod kątem występowania ciągłości etapem życia jest okres noworodkowy i niemowlęstwo. Po pierwsze, z powodu pojawiania się w tym czasie wielu podstawowych dla funkcjonowania dziecka kompetencji (Campos, 1983), co daje możliwość

obserwowania procesu rozwoju od początku, a po drugie dlatego, że osiągnięcia rozwojowe tego wieku mają istotny wpływ na funkcjonowanie w okresach późniejszych (por. badania noworodków i niemowląt – Bornstein i Sigman, 1986).

I wreszcie trzecia sytuacja, odnosząca się do formalnych analiz samego przebiegu zmian rozwojowych. Zmiany o charakterze dyferencjacji, a także prostych transformacji mają według Užgiris (1989, s. 124–125) raczej charakter ciągły, natomiast zmiany związane z integracją „[...] kilku z już istniejących sposobów funkcjonowania w jeden nowy” mają charakter nieciągły. Owe zmiany nieciągłe to także reintegracja, jaka zachodzi na końcowym etapie fazy kryzysu według modelu cykliczno-fazowego, opisującego i wyjaśniającego mechanizm zmiany rozwojowej (Brzezińska, 2000).

Pojęcie ciągłości jest zatem używane w celu opisanie i wyjaśnienia:

- rodzaju zmian zachodzących w toku rozwoju;
- podobieństw między funkcjonowaniem w kolejnych fazach rozwoju (wcześniejszych i późniejszych);
- zjawiska stałości różnic indywidualnych w czasie.

Za Jerome’em Kaganem (1980) można przyjąć, że termin **ciągłość** (*continuity*) odnosi się do pewnej trwałości funkcji lub procesów w toku rozwoju (sytuacja 1), a termin **stałość** (*constancy*) oznacza niezmiennosc wzorów zachowania lub leżących u ich podłoża procesów (sytuacja 2). Natomiast w sytuacji 3, gdy analizuje się problem utrzymywania się w czasie różnic indywidualnych, najbardziej odpowiednim terminem (por. Emmerich, 1964) będzie **stabilność** (*stability*).

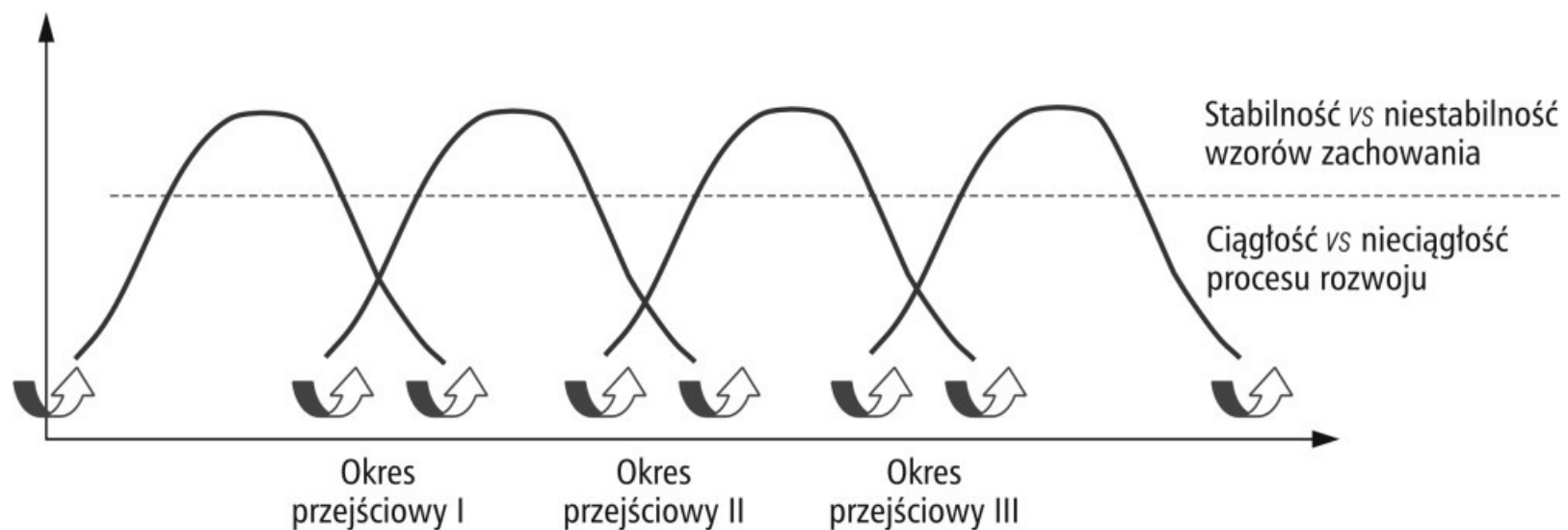
Jak wyjaśnia Robert Hinde (1983), we wczesnym okresie życia dziecka indywidualne różnice ukazują znaczną stałość, a wczesnodziecięce doświadczenia mają dalekosiężne skutki w wielu obszarach funkcjonowania w późniejszych latach dzieciństwa i dorostania. Jednak badania podłużne wskazują, że owa ciągłość występuje nie we wszystkich obszarach i nie w każdym wieku (por. badania Bornsteina, 1995b). Hinde (1983, s. 42) wyprowadza konkluzję, że choć rozwojowi „jako całości brakuje ciągłości”, to jednak można zidentyfikować okresy wyraźnie ciągłe i wyraźnie nieciągłe w różnych obszarach rozwoju. Przyczyny braku ciągłości mogą być zarówno wewnętrzne (indywidualne różnice dotyczące tempa i dynamiki procesu dojrzewania), jak i zewnętrzne (na przykład specyficzne wydarzenia życiowe). Obserwowany brak ciągłości może być również wskaźnikiem dokonujących się znacznych przekształceń (reorganizacji) struktury psychicznej na którymś etapie rozwoju, jak to się dzieje w przejściach międzyfazowych w cykliczno-fazowym modelu rozwoju (Brzezińska, 2000).

Wielu psychologów twierdzi, że kluczową rolę w rozwoju odgrywa **czas** występowania określonych doświadczeń – jest to kwestia szczególnie ważna w psychobiologicznym podejściu do rozwoju. Gottlieb (1983, s. 3), analizując dokonania psychologów w tym obszarze, pisze, że podstawowe założenie, jakie przyjmują, głosi, iż „[...] pewne, jeżeli nie wszystkie, aspekty zachowania są determinowane zdarzeniami, jakie występują wcześniej w ontogenezie, czyli są determinowane historią życia jednostki. [...] Wczesne doświadczenia czy zdarzenia mogą wyjaśniać wiele ważnych aspektów późniejszych zachowań”.

Konsekwencje chronologii doświadczeń i związanej z tym ciągłości rozwoju znajdują się w centrum uwagi badaczy zajmujących się badaniami zarówno dorosłych, jak i dzieci (por. Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith i Sternberg, 1983). Szczególnie ważne jest tutaj odróżnienie ciągłości od stabilności w rozwoju. Według Gottlieba (1983) ciągłość to zależność późniejszych zachowań od wcześniejszych zdarzeń, przy czym późniejsze zachowanie może przyjmować różne formy, nie zawsze musi tak samo wyrażać wcześniejszy fenotyp (to byłaby stabilność).

Tak więc stabilność odnosiłaby się do formy przejawiania zachowania, a ciągłość do specyficznej

zależności: poprzedniki (antecedenty) – następni. Jednocześnie można wskazać wiele zachowań, dla których trudno byłoby znaleźć poprzedniki we wcześniejszych fazach rozwoju. Dlatego pojawia się potrzeba wyjaśniania zjawiska ciągłości *versus* nieciągłości w rozwoju oraz zrozumienia istoty tak zwanego okresu przejściowego między jedną fazą rozwoju a drugą (por. rycina 2.6).



Rycina 2.6. Stabilność i ciągłość a okresy przejściowe w rozwoju
Źródło: opracowanie własne.

2.3.3. Okresy krytyczne i sensytywne w rozwoju

W teoriach dotyczących rozwoju dziecka, szczególnie w odniesieniu do rozwoju w stadium prenatalnym i postnatalnym, niezwykle istotne stało się pojęcie **okresu krytycznego** (Bee, 2004), inaczej określanego jako **okres optymalny** (Gottlieb, 1983). Zasadnicza myśl sprowadza się tu do założenia, że w trakcie rozwoju występują szczególne okresy, w których zmiany organizmu zależą od pewnych form stymulacji, że podatność na stymulację zmienia się w toku rozwoju i że niektóre formy stymulacji oddziałują na jednostkę w pewnych stadiach jej rozwoju silniej, a w innych słabiej (Hinde, 1983). Od innej strony to ujmując, można powiedzieć, że w fazach tych organizm jest wyjątkowo wrażliwy – bardziej niż w innych – na występowanie (lub brak) doświadczeń określonego rodzaju: stymulacji sensorycznej o różnych modalnościach bądź konkretnych zadań koniecznych do osiągnięcia biegłości i wprawy. Okresy te występują w ściśle określonym czasie i trwają krótko w odniesieniu do prostych funkcji sensorycznych czy motorycznych, szczególnie we wczesnym rozwoju, tuż po narodzinach i w wieku niemowlęcym. Natomiast czas ich występowania i długość trwania w odniesieniu do funkcji złożonych i w późniejszych fazach życia nie są tak ściśle ani określone, ani ograniczone.

Robert A. Hinde (1983) podkreśla, że ważne jest odróżnienie okresu krytycznego od **sensytywnego**. To pierwsze pojęcie zyskało popularność w związku z badaniami nad zjawiskiem wdrukowania u ptaków prowadzonymi przez Lorenza. Pokazały one, że w ściśle wyznaczonym czasie (zwykle bardzo krótkim) musi wystąpić stymulacja zewnętrzna o określonej modalności, aby dane zachowanie (w tym przypadku podążanie za poruszającym się obiektem) w ogóle się pojawiło. Skutki braku takiej stymulacji są często nieodwracalne. Stąd nazwa okresu: „krytyczny”. Jednak inne badania pokazały, że granice czasowe nie zawsze są tak wąsko zakreślone, a skutki braku odpowiedniej stymulacji bywają odwracalne. Wtedy pojawiło się określenie „okres sensytywny”, oznaczające tylko tyle, że dany rodzaj stymulacji wywiera silniejszy, bardziej znaczący wpływ na rozwój w pewnych momentach rozwoju – nie wcześniej i nie

później. Jako przykład można przytoczyć badania nad powstawaniem relacji przywiązania w wieku niemowlęcym (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978; Ainsworth, i Bowlby, 1991; Bowlby, 1971), z których wynika, że przedział od 6 do 12 miesiąca życia jest okresem sensytywnym dla ukształtowania podstaw więzi między dzieckiem a rodzicami.

Patrick Bateson i Robert A. Hinde (1987) na podstawie analizy badań obrazujących występowanie okresów sensytywnych zarówno w rozwoju różnych gatunków zwierząt, jak i ludzi, szczególnie małych dzieci, dochodzą do wniosku, że nie można jednoznacznie określić granic czasowych ich trwania. Ma na to wpływ przede wszystkim rodzaj dostarczanego z zewnątrz doświadczenia („wkładu”). Ten sam rodzaj doświadczenia dostarczony w innym czasie wywołuje bowiem odmienne efekty.

Ramka 2.4. **Znaczenie okresu sensytywnego**

Według Marca H. Bornsteina (1987) istnieje kilka powodów, z jakich pojęcie okresu sensytywnego jest tak znaczące nie tylko w psychologii rozwojowej. W okresach sensytywnych uwidacznia się szczególnie wpływ doświadczenia na rozwój i na osiąganie dojrzałości przez organizm. Fakt, że wrażliwość na doświadczenie zmienia się („faluje”) w ciągu życia człowieka, jest przekonującym dowodem na interakcyjną naturę rozwoju; wykrycie okresów sensytywnych w przebiegu rozwoju żywych organizmów to argument na rzecz tezy, iż rozwój nie jest procesem liniowym, ale da się w nim wyodrębnić stadia (etapy, fazy). Wreszcie, wykrycie faktu, że specyficzne wczesne doświadczenia w fazie dzieciństwa mają swe dalekie konsekwencje dla rozwoju człowieka, każe traktować pojęcie okresu sensytywnego jako potencjalnie niezwykle wartościowe z punktu widzenia potrzeb praktycznych.

I chociaż w większości badań pokazano, że można zmieniać zachowania, dostarczając w odpowiednim czasie stymulacji o określonych parametrach, to jednocześnie nie udało się wykazać, iż jest to jedyny taki okres szczególnej wrażliwości w cyklu rozwoju. Oznacza to, że nie można formułować wniosków, iż taka sama stymulacja, ale występująca poza tym okresem będzie mało efektywna lub nieefektywna. Ponadto w wielu badaniach pod pojęciem okresu sensytywnego kryły się nie tylko problemy biologicznego dojrzewania jakichś funkcji pod wpływem zewnętrznej stymulacji, lecz określano tym mianem czas szybkich reorganizacji (przekształceń), kiedy to zmieniająca się struktura ulega zakłóceniom na skutek deprywacji lub gwałtownego zadziałania jakiegoś bodźca (odnosiłoby się to raczej do analizowanego wcześniej pojęcia okresu krytycznego).

Proces rozwoju ma swoistą dynamikę. Kolejne fazy (etapy) charakteryzuje przechodzenie przez stan kształtowania się gotowości/dojrzałości do przyjęcia określonej stymulacji, potem zmiany osiągają swe apogeum i następuje etap schyłkowy, związany z przejściem do fazy następnej. Te przejścia nie następują płynnie, jedna faza nie przechodzi spokojnie w drugą, ale oddziela je od siebie okres szczególnie gwałtownych przemian (sensytywny). W okresie sensytywnym, ujmowanym jako **okres przejściowy** (*transitional period*), mamy do czynienia ze szczególnie dużym przeciążeniem rozwijającej się jednostki, ponieważ nakładają się na siebie dwa rodzaje jej potrzeb, a mianowicie potrzeba ćwiczenia, uzyskiwania wprawy i biegłości, związana z kończeniem się fazy uprzedniej, oraz potrzeba sprostania pojawiającym się nowym wyzwaniom, zarówno ze strony organizmu, jak i otoczenia zewnętrznego, związana z wchodzeniem w następną fazę rozwoju.

Jakość przejścia do następnej fazy rozwoju wiąże się zatem z tym, czy zewnętrzna stymulacja o określonych właściwościach pojawi się w odpowiednim momencie cyklu rozwoju. Na ten właśnie moment zwraca tak szczególną uwagę Lew S. Wygotski (1971b), gdy stwierdza, że nauczanie (zewnętrzna stymulacja) może zmieniać bieg rozwoju, bo może modyfikować proces dojrzewania, a dzieje się tak tylko wtedy, gdy nie jest ono „zorientowane na zakończony już u dziecka cykl rozwojowy”, ale ma orientację „w przód”, czyli na następny cykl rozwoju. Według Wygotskiego „dobre jest tylko takie

nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany” (s. 543–544).

Gottlieb (1983) wyróżnia trzy funkcje, jakie w rozwoju może pełnić doświadczenie jako efekt zewnętrznej stymulacji. Pierwsza funkcja to **podtrzymywanie** poprzez dostarczanie stymulacji, na przykład w postaci nowego, bardziej skomplikowanego niż wcześniej zadania, które stanowi okazję do ćwiczenia nabywanych kompetencji, aż do uzyskania odpowiedniego poziomu wprawy, biegłości; brak takiego doświadczenia skutkuje tym, że rozwijająca się kompetencja nie może się w pełni ukształtować. Przykładem krańcowym będą wszelkie sytuacje deprywacji sensorycznej, uniemożliwiające rozwijanie się funkcji percepcyjnych i doprowadzające do dezintegracji funkcji już rozwiniętych. Celem dostarczania zewnętrznej stymulacji jest więc tutaj wspieranie już osiągniętego poziomu rozwoju oraz tworzenie okazji do dalszego rozwoju. Jak pisze Gottlieb (1983), powołując się na wyniki badań, wiele wrodzonych, determinowanych genetycznie zdolności wymaga odpowiedniej stymulacji właśnie w celu podtrzymania procesu ich rozwoju.

Druga funkcja to **facylitacja**. Dotyczy ona sytuacji, gdy dzięki dostarczaniu odpowiedniej stymulacji można przyspieszać proces dojrzewania i pojawiania się określonych kompetencji, czyli regulować tempo zmian. Różnica w stosunku do podtrzymywania polega na tym, że w tej pierwszej sytuacji najpierw musiało się pojawić jakieś zachowanie, jako sygnał odpowiedniego poziomu dojrzałości i przejaw (symptom) zmian, jakie już się dokonały, a dopiero potem pożądana była określona stymulacja, mająca wesprzeć i utrwalić dokonującą się zmianę. W tym przypadku zewnętrzna stymulacja towarzyszy zachodzącej zmianie, biegnie równolegle do niej. Bez takiej towarzyszącej stymulacji zmiana także się dokona, ale na niższym poziomie albo znacznie wolniej – zamiast akceleracji wystąpić może deceleracja (Gottlieb, 1983, s. 17–18). Facylitacja jest więc czynnikiem regulującym tempo i dynamikę procesu rozwoju.

Trzecia funkcja – **indukcja** – odnosi się do sytuacji, gdy obecność lub nieobecność jakiegoś doświadczenia lub całej ich sekwencji ma decydujący wpływ na to, czy dana kompetencja w ogóle się pojawi i rozwinię, czy też nie. Jest to sytuacja, w której widać najsilniejszy – i to o charakterze formującym – wpływ zewnętrznej stymulacji na bieg rozwoju (wpływ ten jest najsłabszy w przypadku podtrzymywania). Zdaniem Gottlieba dopiero tutaj można mówić o stymulacji zewnętrznej jako determinancie rozwoju.

2.4. Interakcje czynników rozwoju

Współcześnie powszechnie się przyjmuje stanowisko podkreślające wagę interakcji, czyli traktujące czynniki rozwoju jako zależne czy współzależne od siebie. Zmienił się też język – dziś raczej mówi się o wpływie środowiska i genotypu (podejście GE, od *genotyp/environment* – por. Bergeman i Plomin, 1989).

2.4.1. Zróżnicowanie podejść interakcyjnych do ujmowania czynników rozwoju

Znakomita większość teorii rozwoju człowieka zakłada konieczność rozpatrywania rozwoju poprzez odwołanie się nie do jednego czynnika (natura *versus* środowisko), lecz do dwóch, a ponadto ujmuje je we wzajemnych powiązaniach. Biorąc pod uwagę nacisk, jaki kładzie się bądź na udział czynników biologicznych (natury), bądź też społecznych (środowiska), i relacje między nimi, Richard M. Lerner

i David F. Hultsch (1983) wyodrębniają trzy grupy teorii.

Do grupy pierwszej – **teorii słabo interakcyjnych** – należą te, które jako dominujący pod względem wpływu na sekwencję i charakter zmian rozwojowych wskazują jeden czynnik, najczęściej biologiczny, a czynnik drugi – środowisko – ujmują w kategoriach tła czy kontekstu działania tego pierwszego. Środowisko jest tu więc ujmowane jako czynnik facylitujący (inhibitor), który może powodować przyspieszenie, opóźnienie albo nawet zatrzymanie procesu zmian, ale nie może w żaden sposób zmienić ani kolejności etapów w sekwencji zmian rozwojowych, ani też charakteru tych zmian.

Druga grupa to **teorie umiarkowanie interakcyjne**. Uznają one wagę każdego z czynników rozwoju, to jest i elementów biologicznych, i środowiska, ale ich wpływy traktują jako względnie od siebie niezależne, autonomiczne. Wpływ jednego i drugiego czynnika jest istotnym wyznacznikiem zmian rozwojowych, ale jak pisze Arnold Sameroff (za: Lerner i Hultsch, 1983, s. 64): „w trakcie interakcji jeden nie zmienia jakości drugiego”.

Trzecia grupa to **teorie silnie interakcyjne**. Traktują one oba czynniki jako istotne zarówno pod względem wywoływania, jak i podtrzymywania zmian rozwojowych, a ponadto ujmują je jako wzajemnie powiązane, co oznacza, że owe czynniki nawzajem zmieniają swą jakość. Siła i zakres oddziaływania jednego nie tylko zależą od jakości drugiego, ale mogą tę jakość zmieniać. Jak wyjaśnia obrazowo Willis F. Overton (za: Lerner i Hultsch, 1983, s. 64): „część tego, co nazywamy naturą, to w istocie rzeczy kultura i *vice versa*”. Ten typ związku Melvin J. Lerner (1980) nazywa dynamicznym interakcjonizmem.

Ramka 2.5. Pojęcie interakcji

Kluczowe dla współczesnych ujęć rozwoju i jego determinant jest pojęcie interakcji. Oznacza ono współdziałanie, oddziaływanie wzajemne. Według Marca H. Bornsteina i Jerome’a S. Brunera (1989) jest to pojęcie o wielu znaczeniach, używane w różnych naukach społecznych, nie tylko w psychologii. Autorzy ci wyróżnili cztery odrębne obszary, w których ono występuje:

- interakcja jako zjawisko społeczne, o charakterze interpersonalnym lub intergrupowym, określające rodzaj kontaktu między jednostkami lub grupami i dające się mierzyć, na przykład interakcja dziecko – dorosły, nauczyciel – uczeń, grupa pracodawców – grupa bezrobotnych;
- interakcja jako określenie, opisowe bądź metaforyczne, szczególnego typu związku między jednostką a kulturą, jednostką a otoczeniem (środowiskiem), ale też między dojrzewaniem czy nauczaniem a rozwojem;
- interakcja jako związek między genotypem (wyposażeniem genetycznym) a środowiskiem, jako pojęcie abstrakcyjne służące wyjaśnianiu zmienności *versus* stałości zachowania jednostki;
- interakcja jako pojęcie używane w metodologii na oznaczenie szczególnego rodzaju powiązania między zmiennymi niezależnymi wyjaśniającego zmienność (wariancję) zmiennej zależnej.

W psychologii rozwoju przy opisywaniu funkcjonowania jednostki występuje pierwsze ujęcie interakcji (interakcja matki i dziecka w diadzie, interakcje w grupie rówieśniczej). Natomiast przy wyjaśnianiu związków między zjawiskami rozwojowymi pojawia się znaczenie drugie, interakcja czynników rozwoju na tle interakcji jednostka – kultura, oraz trzecie (interakcja genotyp – środowisko).

2.4.2. Wewnętrzne modele doświadczenia a interakcja czynników rozwoju

Helen Bee (2004) podkreśla, że ważnym pojęciem we współczesnych teoriach rozwoju dziecka, a przy tym coraz częściej pojawiającym się w rozważaniach dotyczących rozwoju dorosłych, jest „wewnętrzny model doświadczenia” czy, jak to określają Mirosław Kofta i Dariusz Doliński (2000, s. 567), „ogólne przekonania o naturze rzeczywistości”. Główna myśl łączy się tutaj z założeniem, że skutki jakiegoś

zdarzenia występującego w środowisku zależą nie tylko i nie tyle od tego, jaka jest jego jakość (czas wystąpienia, zakres, intensywność i tym podobne) i jak jest ono interpretowane przez otoczenie, ile od tego, jak jest interpretowane przez samą jednostkę. Skutki te będą więc zależały w większym stopniu od znaczenia, jakie jednostka przypisuje zdarzeniu, niż od jego obiektywnych cech i wartości stymulacyjnej.

Teoretycy, którzy przywiązują szczególną wagę do takich systemów interpretacji znaczenia, twierdzą, że każdy człowiek tworzy zespół modeli wewnętrznych, to jest zespół założeń i wniosków odnoszących się do niego samego oraz do jego stosunków z innymi ludźmi. Owe wewnętrzne modele odgrywają rolę filtrów względem następnych doświadczeń jednostki, automatycznie dokonujących interpretacji nowych informacji oraz odpowiedniej reorganizacji dotychczasowych doświadczeń, a więc nadają kierunek jej zachowaniom w danej sytuacji (por. Epstein, 1991; zob. też Kolańczyk, 1999).

John Bowlby (1971) zarysował podobną koncepcję, mówiąc o wewnętrznym modelu roboczym postawy przywiązania u dziecka. Dziecko o stabilnym modelu przywiązania (zob. tabela 2.6) może zakładać, że zawsze ktoś się zjawi, gdy ono zacznie płakać. Może także oczekiwać, że w razie potrzeby zawsze spotka się z czułością i uwagą dorosłych. Dziecko z mniej stabilnym modelem przywiązania może z kolei oczekiwać, że jeśli dorosły na przykład marszczy brwi, oznacza to prawdopodobnie, iż za chwilę zacznie do niego mówić podniesionym głosem. Niewątpliwie oczekiwania te opierają się na wcześniejszych, często powtarzających się rzeczywistych doświadczeniach dziecka, ale wraz z uformowaniem ich w model wewnętrzny nakładają się na inne – aktualne – przeżycia i wpływają na to, jak dziecko będzie interpretować doświadczenia bieżące, a także antycypować przyszłe. Dziecko oczekujące niezawodności pojawienia się w trudnych sytuacjach oraz czułości od najczęściej się z nim kontaktujących dorosłych będzie prawdopodobnie tak samo interpretowało zachowania nowych osób. Nastąpi generalizacja jego przekonania na innych i w rezultacie nawiąże ono przyjacielskie i serdeczne stosunki z osobami nowymi, na przykład spoza swej rodziny. Z kolei dziecko, które często doświadczało wrogości i nauczyło się jej spodziewać od najbliższych, doszuka się takiego samego nastawienia do siebie nawet w neutralnych kontaktach z innymi i w efekcie nie tylko nie będzie do takich kontaktów dążyło, ale zacznie ich unikać.

Tabela 2.6. Rodzaj przywiązania a wewnętrzne modele operacyjne u dziecka

Przywiązanie dające poczucie bezpieczeństwa		
Wewnętrzny model operacyjny		
Model otoczenia	Model opiekuna	Model relacji z opiekunem
Świat jest bezpieczny	Opiekun jest przewidywalny	Opiekun to osoba zaspokajająca potrzeby
Zachowanie opiekuna		Zachowanie dziecka
■ Dziecko często doświadcza związku: sygnał potrzeby od niego → szybkie pojawienie się opiekuna ■ Opiekun konsekwentnie i szybko odpowiada na płacz dziecka, jest osiągalny ■ Dużo bliskich kontaktów fizycznych, częste branie na ręce i przytulanie ■ Dużo kontaktu wzrokowego i bliskiego kontaktu twarzą w twarz		■ Traktuje opiekuna jako „bezpieczną bazę” ■ Niewiele płacze, rzadko reaguje silnym protestem na krótkotrwałe oddalanie się opiekuna ■ Gdy opiekun jest w pobliżu, chętnie eksploruje środowisko, co pewien czas powracając do opiekuna lub tylko nawiązując z nim kontakt wzrokowy ■ Gdy opiekun się oddala, płacze, podczas jego nieobecności widoczne jest napięcie, które ogranicza eksplorację otoczenia, po powrocie opiekuna dziecko dość szybko przestaje płakać i się uspokaja, wita go z radością, uśmiecha się i zaczyna znowu badać swe najbliższe otoczenie
Przywiązanie niedające poczucia bezpieczeństwa		
Wewnętrzny model operacyjny		

Model otoczenia	Model opiekuna	Model relacji z opiekunem
Świat nie jest bezpieczny	Opiekun jest przewidywalny	Opiekun nie zaspokaja potrzeb
Zachowanie opiekuna		Zachowanie dziecka
■ Mała gotowość do reagowania na potrzeby dziecka, trudności z odczytywaniem jego intencji ■ Dziecko często jest pozostawiane samo po wykonaniu koniecznych zabiegów pielęgnacyjnych ■ Kiedy dziecko szuka kontaktu, opiekun albo nie pojawia się wcale, albo pojawia się zbyt późno (gdy dziecko jest już bardzo zaniepokojone) ■ Kontakty fizyczne nieadekwatne do potrzeb dziecka, często nieprzyjemne dla niego (np. silne łaskotanie jako sposób uspokajania)		■ Niewiele eksploruje swoje najbliższe środowisko ■ Dużo płacze, także w obecności opiekuna, trudno je uspokoić ■ Typ I (unikający) – w małym stopniu interesuje się opiekunem i rzadko wchodzi z nim w bezpośrednią interakcję, po jego wyjściu okazuje małe napięcie, a po powrocie nie zwraca na niego uwagi lub go unika ■ Typ II (stawiający opór i ambiwalentny) – kurczowo trzyma się opiekuna, nie odstępował go, jest bardzo napięte po jego wyjściu, a po powrocie z trudnością się uspokaja
Dezorganizacja przywiązania		
Wewnętrzny model operacyjny		
Model otoczenia	Model opiekuna	Model relacji z opiekunem
Nie wiadomo, jaki jest świat	Opiekun jest nieprzewidywalny	Dziecko nie może wytworzyć stabilnego obrazu opiekuna z powodu niestabilności jego zachowań lub zbyt dużej zmienności opiekunów
Zachowanie opiekuna		Zachowanie dziecka
■ Dziecko bardzo często doświadcza zmiany opiekuna ■ Niekiedy przez długi czas opiekuna nie ma przy dziecku, przebywa ono samo, a niekiedy opiekun jest przy nim bardzo często i długo ■ Często emocjonalnie odrzuca dziecko ■ Wykonuje głównie czynności pielęgnacyjne ■ Rzadko dochodzi do kontaktu wzrokowego, brania na ręce, przytulania		■ Początkowo na oddalanie się opiekuna reaguje gwałtownym protestem, potem rozpaczą, jeżeli to się często powtarza, pojawia się faza apatii, zniechęcenia, obojętności w stosunku do otoczenia ■ Nie uczy się, że płacz i inne zachowania mogą przywołać opiekuna ■ Bardzo mało jest zachowań eksploracyjnych ■ Kontakty z opiekunem nasycone są widocznym napięciem dziecka (lęk przed separacją) ■ Ma trudności z różnicowaniem zachowań w stosunku do osób znanych i obcych (nowych) ■ Często reaguje na opiekuna wrogością lub obojętnością

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978; Ainsworth i Bowlby, 1991.

Pojęcie modelu wewnętrznego jest niewątpliwie pomocne przy wyjaśnianiu stałości zachowań. Tworzone w dzieciństwie modele nie są niezmiennie. Mają one jednak tendencję do utrzymywania się w czasie oraz kształtują i określają doświadczenia jednostki w życiu dorosłym. Termin ten pomaga także zrozumieć, dlaczego te same zdarzenia i sytuacje zdają się mieć odmienny wpływ na różne osoby. Posługując się pojęciem interakcji, powiemy, że koncepcja istnienia wewnętrznych modeli doświadczenia każe poszukiwać bardziej złożonych interakcji – już nie po prostu między właściwościami otoczenia (bodziec) a właściwościami zachowania, ale między właściwościami otoczenia, sposobem ich interpretacji przez poznający podmiot, zachowaniami oraz doświadczanymi skutkami tych zachowań jako zgodnymi bądź nie z przewidywaniami podmiotu.

2.5. Etapy rozwoju i zadania rozwojowe

Według Daniela Levinsona (1986, s. 4) „[...] każdy okres życia ma swój czas, choć stanowi część większej całości i jest przez tę całość zabarwiany. Żaden okres w życiu nie jest ani lepszy, ani

ważniejszy od pozostałych. Każdy ma swoje konieczne miejsce w całości biegu życia i każdy w tę całość wnosi »swoją własną«, indywidualny, specyficzny wkład”.

Celem tego podrozdziału jest analiza kryteriów podziału życia człowieka na etapy i ogólna prezentacja zadań rozwojowych w okresie dzieciństwa, dorastania i dorosłości. Przyjęta tutaj perspektywa, będąca układem odniesienia dla dokonywanych analiz, to perspektywa *life-span*, charakteryzująca się ujmowaniem zmian rozwojowych na każdym etapie życia w kontekście całej drogi życiowej człowieka. Takie szerokie ujęcie cechuje się czterema założeniami (por. Newman i Newman, 1984).

- (1) Człowiek nie tylko się zmienia, ale także rozwija przez całe swoje życie, zmiany rozwojowe występują więc na każdym etapie życia, zarówno w okresie prenatalnym, jak i późnej dorosłości.
- (2) Aby zrozumieć logikę i dynamikę zmian indywidualnych ścieżek rozwoju ludzi, należy brać pod uwagę zarówno ich zmienność, jak i ciągłość.
- (3) Rozwój dotyczy człowieka jako całości, nie oznacza to jednak, że w szczegółowych analizach nie bierze się pod uwagę zmian jego funkcjonowania w wyróżnianych obszarach, takich jak rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny czy społeczny.
- (4) Zmiany należy analizować w odniesieniu do istotnych dla jednostki na danym etapie jej życia siedlisk (*settings*) oraz obopólnych relacji, w jakie wchodzi ze swym otoczeniem fizycznym oraz – przede wszystkim – społecznym.

2.5.1. Kryteria podziału życia człowieka na etapy

Analiza kryteriów wyodrębniania etapów, stadiów czy faz w życiu człowieka pokazuje, że jakkolwiek są one różnorodne (przegląd i analiza zob. w: Przetacznik-Gierowska, 1996a), bo wychodzą z odmiennych założeń wyjściowych i analizują zmiany w różnych obszarach funkcjonowania człowieka, to jednak istnieje zadziwiająca zbieżność co do ustalanych – nawet w przybliżeniu – granic wiekowych oraz sensu (to jest wskazywania tego, ku czemu zmierzają) przemian rozwojowych w ramach wyodrębnionych etapów. Jako przykład można tu przytoczyć koncepcje takie jak Zygmunta Freuda (1999) etapy rozwoju psychoseksualnego, Erika H. Eriksona (1968) etapy psychospołecznego rozwoju ego, Jeana Piageta (1966) stadia rozwoju inteligencji, Lawrence’a Kohlberga (1976) stadia rozwoju rozumowania moralnego, Roberta L. Selmana (za: Mirski, 2000a) etapy w rozwoju kompetencji interpersonalnych czy Giseli Labouvie-Vief etapy rozwoju Ja (za: Mirski, 2000b). We wszystkich tych koncepcjach podobnie ujmuje się sens przemian rozwojowych na wyodrębnianych etapach życia – jako wzrastającą niezależność jednostki od otoczenia w rozmaitych obszarach jej funkcjonowania.

Lew Siemionowicz Wygotski (1896–1934)



Rosyjski psycholog i pedagog. Studiował psychologię i filozofię na Uniwersytecie Ludowym w Moskwie oraz prawo na Uniwersytecie Moskiewskim. W 1918 roku rozpoczął pracę naukową na Uniwersytecie w Homlu. Od 1922 roku pracował w Instytucie Psychologii Eksperymentalnej, a od 1924 również w Instytucie Eksperymentalno-Defektologicznym w Moskwie. Był profesorem Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych. Jest twórcą kulturowo-historycznej psychologii rozwoju, zgodnie z którą psychika człowieka kształtuje się w wyniku rozwoju indywidualnego, ten zaś dokonuje się w określonym kontekście historyczno-kulturowym. W swojej pracy zawodowej Wygotski koncentrował się głównie na rozwoju poznawczym, a szczególnie na związkach języka z myśleniem. Podkreślał rolę czynników historycznych, kulturowych i społecznych w rozwoju poznawczym dzieci, traktując język jako najważniejsze narzędzie umysłowe. W trakcie swojego krótkiego, zaledwie trzydziestosiedmioletniego, życia napisał około 270 prac. O roli, jaką jego myśl odgrywa we współczesnej psychologii, może świadczyć określenie historyka Stephena Toulmina, który nazwał Wygotskiego Mozartem psychologii.

Ważniejsze dzieła:

Narzędzie i znak w rozwoju dziecka (1930)

Historia rozwoju wyższych funkcji psychicznych (1930/1931)

Myślenie i mowa (1933/1934)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Lew S. Wygotski (1982–1984, t. 4; 2002d), analizując trudny problem kryteriów i zasad podziału biegu życia człowieka na etapy w okresie dzieciństwa i we wczesnej fazie dorastania, wyodrębnił w tej kwestii trzy stanowiska (por. tabela 2.7). Stanowisko drugie, czyli określanie etapów rozwoju człowieka jedynie na podstawie jakiegoś jednego wskaźnika, według Wygotskiego (2002d) jest czysto opisowe, ponieważ opiera się tylko na widocznych symptomach. Autor ten uznaje je więc za nieuzasadnione ze względu na:

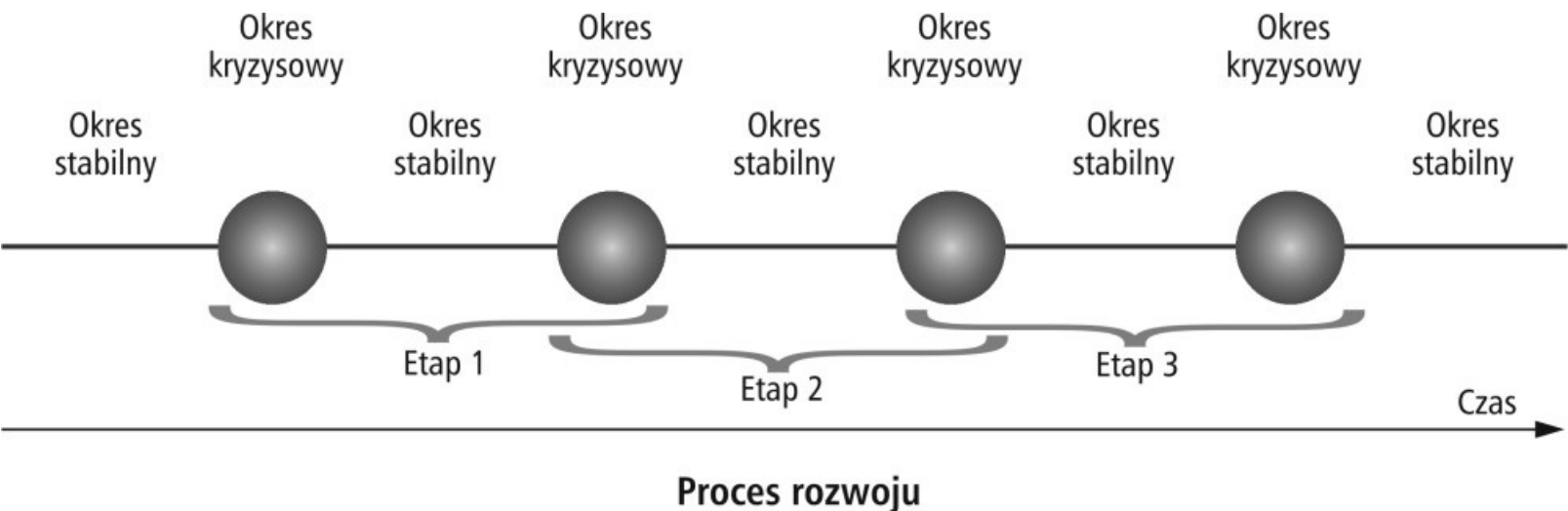
- subiektywizm w wyborze wskaźnika zmian rozwojowych;
- założenie, że waga wybranego wskaźnika nie zmienia się w kolejnych fazach rozwoju, a więc że rozwój nie ulega żadnym zasadniczym reorganizacjom (przekształceniom);
- nastawienie na śledzenie zewnętrznych przejawów rozwoju;
- niepodjęcie prób dotarcia do wewnętrznej istoty procesu rozwoju.

Wygotski (2002d) poddaje krytyce wszystkie trzy podejścia i podkreśla, że jedynie analiza procesu wewnętrznych zmian – jego tempa i dynamiki – pozwala na dokonanie trafnego podziału na etapy bądź fazy rozwojowe. Według niego istotą rozwoju jest powstawanie nowych form, nowych struktur, dlatego też odpowiedź na pytanie, co nowego pojawia się w wyniku procesu rozwoju, powinna być jedną z podstaw wyodrębniania etapów. Drugim kryterium – oprócz pojawienia się nowych form w rozwoju – jest dynamika zmian, a szczególnie analiza tego, co się dzieje w okresie przejściowym, między jednym a drugim etapem procesu rozwojowego (por. rycina 2.7).

Tabela 2.7. Trzy podejścia do wyodrębniania etapów w procesie rozwoju

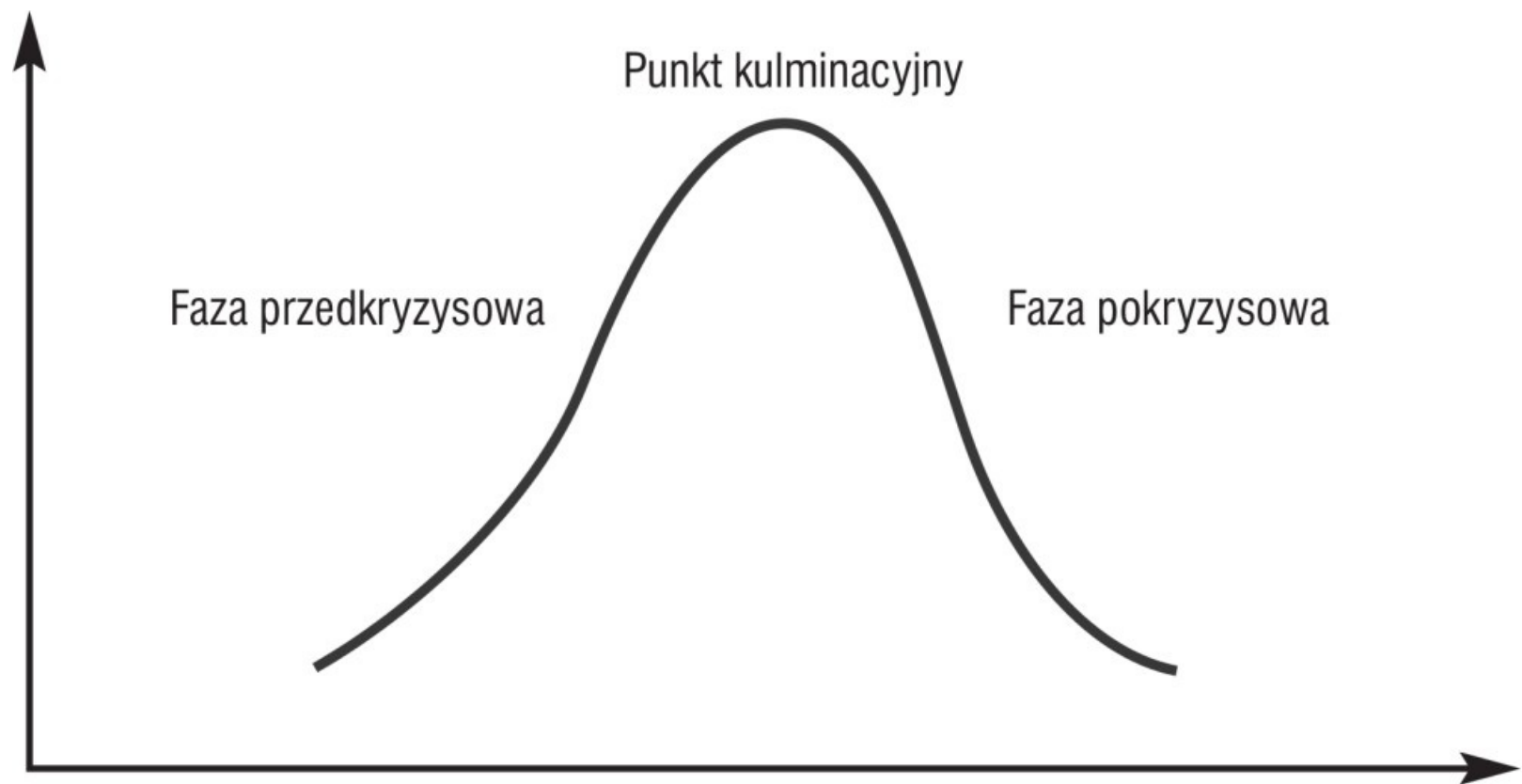
Kryterium analizy i podziału procesu rozwoju na etapy	Przykłady
Analiza procesu rozwoju różnych obszarów rozwojowych człowieka, rozpatrywanych autonomicznie	■ Podział na etapy według zasady biogenetycznej, która przyjmuje, że w rozwoju ontogenetycznym powtarzane są – w skrócie – etapy rozwoju filogenetycznego (tzw. prawo Haeckla) ■ Etapy rozwoju wyodrębnia się ze względu na istniejący w danym społeczeństwie podział wiązany z etapami edukacji dziecka (wiek żłobkowy – wiek przedszkolny – młodszy, średni i starszy wiek szkolny)
Wyodrębnia się jeden wskaźnik rozwoju i według tego określa jakościowo odrębne stadia rozwoju	■ Przytaczany przez Lwa S. Wygotskiego podział według etapów przebiegu dojrzewania seksualnego ■ Podział proponowany przez Williama Sterna, który za kryterium uznał zmiany form i charakteru aktywności dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski, 2002d, s. 61–65.



Rycina 2.7. Koncepcja rozwoju według Wygotskiego – okresy stabilne i kryzysowe
Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski, 2002d, s. 66–68.

W przebiegu rozwoju można bowiem wyłonić **okresy stabilne**, względnie spokojne, kiedy to zachodzące zmiany przebiegają na zasadzie kumulacji, powolnego postępu czy – jak to określił Wygotski – mikroskopijnych zmian osobowości. Okresy te są względnie długie i dopiero porównanie osiągnięć na początku okresu i pod jego koniec pokazuje, jak długą drogę jednostka przebyła i jakie nowe kompetencje opanowała. Pomędzy okresami spokoju występują burzliwe, znacznie krótsze (trwające od kilku miesięcy do około dwóch lat) **okresy kryzysowe** (por. rycina 2.7), charakteryzujące się znaczną reorganizacją sposobu funkcjonowania jednostki, zmian jej osobowości oraz relacji z otoczeniem społecznym. Zmiany te mają charakter fundamentalny, przełomowy i stanowią momenty zwrotne w przebiegu rozwoju. Sam okres przejściowy także ma swoją wyraźną dynamikę, z punktem kulminacyjnym (apogeum) mniej więcej w połowie czasu jego trwania (por. rycina 2.8). Pojawianie się okresów kryzysowych nie wiąże się z jakimiś specyficznymi, prowokującymi je warunkami czy wydarzeniami zewnętrznymi, ale wynika, jak podkreślał Wygotski, z wewnętrznej logiki procesu rozwoju. Sam bieg rozwoju zatem to przeplatanie się okresów stabilnych i okresów kryzysowych, dzielących się na trzy fazy: fazę przedkryzysową, punkt kulminacyjny i fazę pokryzysową.



Rycina 2.8. Faza kryzysowa w procesie rozwoju
Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski, 2002d, s. 66–68.

Tym, co pozwala na rozpoznanie okresu przejściowego (kryzysu), są nagłość zmiany funkcjonowania dziecka oraz negatywny charakter zmian. Wygotski (2002d) pisze, że w fazie doświadczania kryzysu dzieci wypadają z systemu wpływów, który do tej pory zapewniał normalny przebieg ich wychowaniu i nauczaniu, pojawiają się konflikty interpersonalne, ale także konflikty wewnętrzne, związane z wyraźnym pogorszeniem się samopoczucia. Różnice indywidualne między dziećmi są wtedy bardzo duże, w przeciwieństwie do okresów stabilnych. Głębsza analiza zmian w funkcjonowaniu dziecka ukazuje, że mają one raczej charakter destrukcyjny, pojawiają się procesy atrofii i „zwijania”, dezintegracji i rozpadu tego, co powstało przed kryzysem.

Nowe formy rozwojowe, powstające w okresach kryzysowych, mają charakter przejściowy – po spełnieniu swej funkcji przestają istnieć, zanikają. Według Wygotskiego podstawowym kryterium pozwalającym trafnie dzielić bieg życia człowieka na etapy jest fakt pojawienia się nowej formy rozwojowej, a ta pojawia się dopiero po wyjściu z okresu przejściowego. Drugie kryterium wiąże się z dynamiką procesu rozwojowego – konieczne jest ustalenie, kiedy mamy do czynienia z okresem stabilnym, a kiedy z przejściowym (kryzysowym). Dopiero oba kryteria łącznie pozwalają na trafne wyodrębnienie odmiennych jakościowo etapów i ustalenie granic wiekowych dla każdego etapu.

2.5.2. Zadania rozwojowe jako narzędzie opisywania zmian rozwojowych na różnych etapach życia

Człowiek zmienia się przez całe swoje życie – od poczęcia po kres życia, to jest w okresie dzieciństwa, dorastania i dorosłości. Jakość biegu ścieżki rozwojowej zależy od tego, w jakie właściwości człowiek został wyposażony przez naturę, a także od jakości środowiska, w którym przychodzi mu zaspokajać różne swe potrzeby. Podstawowe znaczenie ma jednak to, czy ważne dla niego osoby z najbliższego

otoczenia są na tyle wrażliwe, że potrafią rozpoznać jego potrzeby w danym momencie rozwojowym oraz dostosować do nich swoje oczekiwania i podejmowane działania. To dopasowanie (lub jego brak) jest głównym czynnikiem wyznaczającym tempo i rytm procesu rozwoju oraz jakość osiągnięć rozwojowych w różnych sferach: sprawności fizycznej, rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

W każdym okresie swego życia rozwijająca się jednostka ulega działaniu zarówno zegara biologicznego, którego efektem są odczuwane ze strony zmieniającego się ciała **naciski biologiczne**, jak i zegara społecznego, którego skutkiem są **naciski społeczne**, czyli płynące z otoczenia oczekiwania, wymagania, a także żądania. Jednostka podlega również **naciskom psychicznym**, czyli mającym związek z własnymi aspiracjami i planami. Próbuąc sobie radzić z tymi trojakiemu rodzaju naciskami, często wchodzącymi w konflikt (w innym języku można mówić o trojakiemu rodzaju potrzebach: biologicznych, psychicznych i społecznych), wykorzystuje nabyte wcześniej kompetencje, związane z przetwarzaniem i oceną informacji oraz z powstającymi na ich podłożu programami działań samodzielnych i działań realizowanych w toku interakcji z innymi ludźmi.

Ramka 2.6.

Kryzysy okresu dzieciństwa i dorastania według Wygotskiego

W okresie dzieciństwa przejawy kolejnych kryzysów w toku rozwoju są następujące:

- **kryzys narodzin** – związany z nagłą zmianą warunków rozwoju, widoczny jest przede wszystkim w obszarze rozwoju fizycznego (na przykład spadek wagi po urodzeniu; Wygotski, 2002d);
- **kryzys 1 roku życia** – związany z opanowywaniem lokomocji i mowy, dających podstawy niezależności fizycznej i społecznej od otoczenia; jest widoczny w relacjach z opiekunami (Wygotski, 1995a);
- **kryzys 3 roku życia** – związany z kształtowaniem się woli, ujawnia się jako krnąbrność, opór, negatywizm, samowola dziecka (Wygotski, 2002c); jeżeli przebiega w formie łagodnej, to efektem jest zahamowanie rozwoju woli i afektywnej strony osobowości dziecka w następnym okresie rozwojowym;
- **kryzys 6-7 roku życia** – związany z pojawianiem się tak zwanego momentu intelektualnego, objawia się poprzez zmienność nastroju, zaburzenia woli (Wygotski, 1995b, 1995c), ale także poprzez wzrastającą samodzielność dziecka oraz zmieniający się na korzyść stosunek do innych dzieci;
- **kryzys 12-13 roku życia** – związany z procesami dojrzewania seksualnego, widoczny jest w takich zjawiskach jak spadek osiągnięć, pogorszenie sprawności myślenia, osłabienie zainteresowań, mniejsza gotowość do pracy, negatywizm i silnie ujawniany sprzeciw, dezorganizacja stosunków z otoczeniem (zob. Wygotski, 2002a, 2002e, 2002f, 2002i).

Zmieniające się na kolejnych etapach życia sposoby działania są efektem procesu rozwoju, pobudzanego rozbieżnościami i napięciami (konfliktami), jakie powstają między trzema wspomnianymi rodzajami nacisków, czyli – posługując się terminami Arystotelesa – wewnątrz triady psyche – soma – polis (por. Erikson, 1968). W pewnym przybliżeniu można powiedzieć, że trzy części składowe osobowości, mianowicie id, ego i superego, ujmowane dynamicznie, odnoszą się do kluczowych procesów determinujących przebieg i dynamikę rozwoju człowieka:

- **id** odnosi się do wewnętrznego procesu determinującego dynamikę i energię cyklu życiowego jednostki, a więc głównie do aspektu soma;
- **superego** dotyczy procesu społecznego łączenia się różnych ego w całość, czyli socjalizowania natury jednostki, a tym samym dotyczy aspektu polis;
- **ego** obejmuje proces wewnątrzpsychicznej organizacji gromadzonego doświadczenia (synteza ego), ukierunkowującej celowe działania jednostki i odnosi się do aspektu psyche; jak pisze Erikson (1997, s. 204): „Ego jest więc »wewnętrzną instancją« powstałą, aby strzec owego porządku wewnątrz jednostki, od którego zależy porządek w świecie zewnętrznym”.

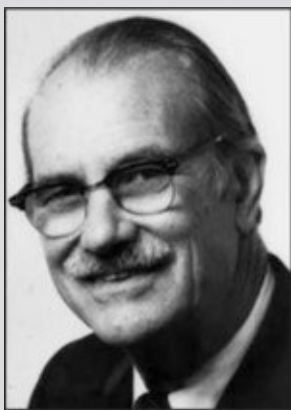
Podkreślmy tutaj, że jednostka nie przechodzi z etapu do etapu automatycznie, to jest w zgodzie jedynie ze wskazówkami zegara biologicznego. Jednostka „przesuwa się z jednego stadium do drugiego dopiero wtedy, gdy zajdą określone wydarzenia psychiczne” (Newman i Newman, 1984, s. 30). Oznacza to, że w ciągu całego życia człowieka wszystkie trzy rodzaje procesów: wzrastania biologicznego, wymiany społecznej i dopasowywania się oraz psychologicznego dojrzewania czy psychicznej integracji pozostają w dynamicznych wzajemnych związkach. Zmiana – zarówno pozytywna, jak i negatywna – w obrębie któregoś z obszarów triady pociąga za sobą zmianę w pozostałych. Można się zatem spodziewać, że jednym z istotnych sygnałów poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki będzie autonomizacja (uniezależnienie) któregoś z elementów triady, czyli wypadnięcie z sieci wzajemnych powiązań, które łączą się też ze wzajemną kontrolą.

Robert J. Havighurst (1981), autor pojęcia **zadanie rozwojowe**, odnosi je do zbioru sprawności (*skills*) i kompetencji (*competences*) nabywanych przez jednostkę w trakcie życia w toku kontaktów z otoczeniem, osiągających w miarę rozwoju coraz wyższy poziom mistrzostwa. Podejmowanie i rozwiązywanie zadań rozwojowych pociąga za sobą przemiany w obszarze sprawności motorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych, a powodzenie w realizacji zadań w fazach późniejszych zależy od tego, jak jednostka poradziła sobie z zadaniami wcześniejszymi. Treść zadań rozwojowych, przed jakimi staje osoba w kolejnych okresach swego życia, wiąże się z tym:

- jakim przemianom ulega jej organizm (obszar somy);
- jakim przemianom ulega jej otoczenie (głównie relacje społeczne – obszar polis);
- z jakimi kompetencjami opuściła poprzednie etapy rozwoju;
- jakie są jej aktualne zasoby związane z radzeniem sobie w różnych sytuacjach życiowych (obszar zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych oraz poziom świadomości ich posiadania – obszar psyche).

W każdym kolejnym okresie życia człowiek realizuje inne zadania rozwojowe. Barbara Newman i Philip Newman (1984), dokonując analizy tych zadań, wyodrębnili główne obszary zmian na kolejnych etapach życia jednostki, podobnie jak uczynił to wiele lat wcześniej Havighurst (1981). Tabela 2.8 pokazuje zadania rozwojowe w klasycznej postaci, czyli tak, jak je sformułował twórca tej koncepcji rozwoju, oraz odnosi je do pomysłu Newmanów. Podziałowi zadań przyporządkowano w tej tabeli także stadia rozwoju psychospołecznego z koncepcji Eriksona (1997).

Robert J. Havighurst (1900–1991)



Amerykański chemik, fizyk, pedagog. W 1921 roku ukończył studia na Uniwersytecie Wesleya, a w 1924 uzyskał tytuł doktora chemii na Uniwersytecie Stanowym Ohio. Następnie przeniósł się na Uniwersytet Harvarda, gdzie rozpoczął

badania struktury atomu, spędził także rok na Wydziale Chemii Uniwersytetu Miami. W 1928 roku przyjął propozycję objęcia funkcji profesora na Uniwersytecie Wisconsin, gdzie pracował na Wydziale Fizyki oraz w Experimental College. To właśnie tam poznał metody stosowane w naukach społecznych i zainteresował się problematyką okresu dorastania oraz edukacji. Od 1932 roku głównym obszarem jego zainteresowań była edukacja i pedagogika. W latach 1948–1953 stworzył podstawy swojej najbardziej wpływowej teorii z obszaru rozwoju człowieka. Jej centralnym punktem jest pojęcie zadań rozwojowych, które pojawiają się przed człowiekiem na określonym etapie życia. Havighurst stworzył jedną z najważniejszych koncepcji nurtu *life-span development* – teoria ta była ważnym argumentem w dyskusji na temat roli czynników biologicznych i kulturowych w rozwoju człowieka i doprowadziła do powstania łączącego je paradygmatu. Prowadził też badania podłużne, w których obserwował społeczny, emocjonalny i moralny rozwój dzieci, adolescentów i osób dorosłych należących do amerykańskich mniejszości etnicznych (na przykład rdzennych Amerykanów).

Ważniejsze dzieła:

Human development and education (1953)

Developmental tasks and education (1971)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Tabela 2.8. Zadania rozwojowe a stadia rozwoju psychospołecznego według Eriksona

Faza życia i wiek	Kryzys według Eriksona	Obszary rozwoju według Newmanów	Zadania rozwojowe według Havighursta
Niemowlęstwo (0–1 rok)	Bazalne zaufanie vs brak bazalnego zaufania	■ Społeczne przywiązanie (jakość relacji przywiązania) ■ Inteligencja sensoryczno-motoryczna i prymitywna przyczynowość ■ Stałość przedmiotu ■ Dojrzewanie funkcji sensorycznych i motorycznych ■ Rozwój emocjonalny w powiązaniu z komunikacją dziecko – opiekun	■ Uczenie się chodzenia ■ Uczenie się przyjmowania pokarmów stałych ■ Uczenie się mówienia ■ Uczenie się kontrolowania własnego ciała ■ Uczenie się różnic związanych z płcią i wstydu
Dzieciństwo (2–3 lata)	Autonomia vs wstyd i wątpliwości	■ Rozwój lokomocji (doskonalenie podstawowych umiejętności motorycznych) ■ Fantazja, tworzenie i zabawa ■ Rozwój języka (pojawia się symboliczna funkcja języka) ■ Samokontrola (kontrola własnych emocji oraz kontrola otoczenia)	■ Osiąganie stabilności fizjologicznej ■ Formowanie się prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej ■ Uczenie się emocjonalnego odnoszenia się do rodziców, rodzeństwa i innych ludzi ■ Uczenie się rozróżniania dobra/zła oraz rozwijanie się sumienia
Wiek zabawy (4–5 lat)	Inicjatywa vs poczucie winy	■ Identyfikacja z płcią (kształtowanie się pojęcia płci, uczenie się standardów dotyczących płci, identyfikacja z rodzicami, preferencje dotyczące roli płciowej) ■ Operacje konkretne (odkrycie zasady stałości, umiejętności klasyfikacji i kombinatoryki) ■ Wczesny rozwój moralny (sumienie, empatia, przyjmowanie perspektywy innej osoby, poddanie się dyscyplinie) ■ Zabawa grupowa (pojawienie się gier grupowych łączących fantazję z kooperacją)	■ Opanowywanie sprawności fizycznych koniecznych do różnych zabaw i gier ■ Budowanie całościowej postawy wobec samego siebie jako rozwijającego się organizmu ■ Uczenie się obcowania z rówieśnikami
Wiek szkolny (6–12 lat)	Produktywność vs poczucie niższości	■ Kooperacja społeczna (doświadczenie istnienia różnych punktów widzenia, wrażliwość na normy społeczne i naciski grupy, doświadczenie bliskich relacji przyjaźni z rówieśnikami tej samej płci) ■ Samoocena (rodzi się samoświadomość, poczucie samoskuteczności, kształtują się wewnętrzne kryteria oceny siebie) ■ Nabywanie sprawności szkolnych (motorycznych, intelektualnych – opanowanie mowy pisanej, artystycznych) ■ Zabawa zespołowa (podporządkowanie celów indywidualnych celom grupy, poznanie zasady podziału	■ Uczenie się odpowiedniej roli płciowej ■ Rozwijanie się podstawowych sprawności czytania, pisania i liczenia ■ Rozwijanie się pojęć niezbędnych w codziennym życiu ■ Rozwijanie się sumienia, moralności, skali wartości ■ Osiąganie niezależności osobistej ■ Rozwijanie się postaw wobec grup i instytucji

		pracy oraz współpracy vs rywalizacji)	
Wczesna i późna adolescencja (12–18/22 lata)	Tożsamość grupowa vs alienacja oraz tożsamość indywidualna vs dyfuzja ról	■ Dojrzewanie fizyczne (wzrost i masa ciała, dojrzewanie seksualne, skok pokwitaniowy) ■ Operacje formalne (złożone operacje na pojęciach, stabilizacja wzajemnych powiązań: myślenie formalne – rozumowanie moralne – kształtowanie się tożsamości indywidualnej) ■ Rozwój emocjonalny (kontrola nad emocjami) ■ Uczestniczenie w grupach rówieśniczych (grupy różnopłciowe i różnozadaniowe) ■ Bliskie związki (przyjaźnie, inicjacja seksualna, związki preintymne, związki intymne) ■ Autonomia w stosunku do rodziców (niezależność emocjonalna, fizyczna, ekonomiczna) ■ Tożsamość dotycząca roli seksualnej (internalizacja standardów i oczekiwań społecznych) ■ Uwewnętrzniona moralność (przejście do moralności postkonwencjonalnej) ■ Wybory dotyczące zawodu i pracy (kariery zawodowej; początki tożsamości zawodowej)	■ Nawiązywanie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci ■ Opanowywanie społecznej roli związanej z płcią ■ Akceptowanie własnej fizyczności i efektywne korzystanie z własnego ciała ■ Osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych ■ Osiąganie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej ■ Wybór zawodu/zajęcia i przygotowywanie się doń ■ Przygotowywanie się do małżeństwa i życia rodzinnego ■ Rozwijanie się sprawności intelektualnych i pojęć niezbędnych do kompetencji obywatelskiej ■ Pożądanie i osiągnięcie społecznie odpowiedzialnego zachowania ■ Nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika dla zachowania
Wczesna dorosłość (23–34 lata)	Intymność vs izolacja	■ Małżeństwo (gotowość do małżeństwa, wybór partnera życiowego) ■ Rodzicielstwo ■ Praca (opanowanie umiejętności technicznych i społeczno-organizacyjnych, orientacja w wymaganiach i czynnikach ryzyka w środowisku pracy) ■ Styl życia (kształtowanie się i koordynacja stylu życia rodzinnego, prowadzenia domu, kariery zawodowej, równowagi praca – wypoczynek)	■ Wybór partnera życiowego ■ Uczenie się życia z partnerem ■ Start w rolach rodzinnych ■ Opieka nad dziećmi ■ Zarządzanie domem ■ Start w karierze zawodowej ■ Wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej ■ Znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej
Środkowa dorosłość (35–60 lat)	Generatywność vs stagnacja	■ Prowadzenie domu (ocena własnych możliwości i zdolności, podejmowanie decyzji, organizacja czasu, formułowanie celów, ustalanie relacji z innymi strukturami społecznymi) ■ Opieka nad dziećmi (zmiany funkcji rodzicielskiej związane z wiekiem dzieci) ■ Zarządzanie karierą zawodową (wybór celów i form aktywności, zmiana źródeł satysfakcji zawodowej, rozwijanie umiejętności interpersonalnych, budowanie pozycji zawodowej – władzy i autorytetu, doskonalenie i poszerzanie umiejętności technicznych)	■ Osiąganie dorosłej odpowiedzialności obywatelskiej i społecznej ■ Towarzystwo dorastającym dzieciom w stawianiu się szczęśliwymi i odpowiedzialnymi dorosłymi ■ Ustalenie i utrzymywanie odpowiedniego ekonomicznego standardu życia ■ Rozwijanie różnych dorosłych form spędzania wolnego czasu ■ Odnoszenie się jako osoba do swego partnera ■ Ustalenie jasnej przynależności do swojej grupy wiekowej ■ Akceptowanie zmian fizjologicznych wieku średniego i przystosowywanie się do nich ■ Przystosowywanie się do starzejących się rodziców
Późna dorosłość (od 61 lat)	Integralność vs desperacja i rozpacz	■ Radzenie sobie z fizycznymi zmianami organizmu (utrata sprawności, gorsze funkcjonowanie receptorów) ■ Ukierunkowanie energii na nowe role (podjęcie roli dziadka/babci, emerytura, wdowieństwo)	■ Przystosowywanie się do słabnących sił fizycznych i pogarszającego się zdrowia ■ Przystosowywanie się do emerytury

■ Akceptacja swego życia (refleksja nad własnym życiem, bilans życiowy, świadomość własnej filozofii życia)	i niższych dochodów
■ Kształtowanie się i krystalizacja poglądu dotyczącego śmierci (śmierć przestaje być traktowana jako zagrożenie, znika lęk przed śmiercią, akceptacja śmierci jako efekt akceptacji swego życia)	■ Przystosowanie się do śmierci partnera/małżonka
	■ Ustalenie się wyrażnej przynależności (afiliacji) do własnej grupy wiekowej
	■ Ustanowienie satysfakcjonującego standardu wygod życiowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Erikson, 1997; Havighurst, 1981; Newman i Newman, 1984.

2.5.3. Zadanie rozwojowe a kryzys rozwojowy

Napięcie pomiędzy trzema rodzajami nacisków, a więc napięcie w triadzie psyche – soma – polis, jest odczuwane jako wewnętrzny konflikt i ma silne negatywne zabarwienie emocjonalne. Jednostka szuka zatem sposobów usunięcia przyczyn, a przynajmniej obniżenia odczuwanego napięcia. Niemożność poradzenia sobie w tej sytuacji przy użyciu aktualnie posiadanych kompetencji doprowadza najpierw – na skutek doświadczania licznych konfliktów zewnętrznych – do pogorszenia jakości funkcjonowania. Na następnym etapie osoba doświadcza konfliktów wewnętrznych, mających kulminację w formie kryzysu, oraz poszukuje nowych możliwości działania i stopniowo je opanowuje przy pomocy otoczenia. Musi nabywać na kolejnych etapach swego życia nowych sprawności i kompetencji, aby podejmować i realizować kolejne zadania rozwojowe.

Jak określają to Newman i Newman (1984, s. 34), celem opanowywania nowych kompetencji jest lepsze radzenie sobie z wyzwaniami, jakie stawia życie, to jest „aktywne pokonywanie stresu i poszukiwanie oraz wytwarzanie nowych rozwiązań”. Za Robertem White’em autorzy ci wskazują trzy rodzaje kompetencji umysłowych związanych z adekwatnym do skali problemu radzeniem sobie:

- sprawność gromadzenia i przetwarzania nowych informacji;
- umiejętność utrzymywania kontroli nad swoim stanem emocjonalnym;
- gotowość do korzystania z zasobów otoczenia.

Widać tutaj bardzo szerokie ujęcie kompetencji o charakterze zaradczym. Ich sens bowiem nie polega wyłącznie na podtrzymaniu równowagi organizmu w obliczu zagrożenia, a więc na radzeniu sobie z aktualnymi zagrożeniami, blokującymi linię działania czy utrudniającymi realizację zamierzeń jednostki. To jest ich cel bezpośredni, ale nie jedyny ani najistotniejszy. Celem właściwym, kluczowym, choć bezpośrednio niewidocznym, jest umożliwianie dalszego rozwoju dzięki tworzeniu przez jednostkę własnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami życia (Newman i Newman, 1984). Każda taka strategia jest wyrazem nie tyle i nie tylko sposobu bezpośredniego reagowania jednostki na naciski biologiczne i społeczne, ile przede wszystkim jej indywidualnych motywów oraz talentów – jest wyrazem jej **stylu życia**. Dlatego ocena skuteczności strategii nie może koncentrować się jedynie na analizie zewnętrznych związków między cechami sytuacji a sposobem zachowania. Należy wziąć pod uwagę to, jaki sens danej sytuacji nadała jednostka i jak ona sama ujmuje cel swojego działania w tej sytuacji.

Istnieje wzajemne powiązanie między podejmowaniem zadań rozwojowych w danym okresie życia a doświadczaniem **normatywnego kryzysu rozwojowego**. Kryzys rozwojowy to przełom związany z nabywaniem nowych kompetencji i powstawaniem nowych całości, łączących w sobie – na coraz to nowych zasadach, zgodnych z logiką rozwoju w danym obszarze – kompetencje stare, opanowane we wcześniejszych stadiach rozwoju, i kompetencje nowe, opanowywane w aktualnym stadium rozwoju. To

wzajemne powiązanie dotyczy także jakości rozwiązania kryzysu rozwojowego na danym etapie i gotowości osoby, by na następnych etapach życia rozwiązywać kolejne kryzysy w sposób konstruktywny bądź destruktywny (por. Dąbrowski, 1975, 1979; Logan, 1986).

Druga grupa kryzysów to **kryzysy nienormatywne**, dotyczące tylko niektórych ludzi w każdej grupie wiekowej. Są one rezultatem przeciążenia wynikającego z zachwiania równowagi między posiadanymi zasobami, istniejącym systemem naturalnego wsparcia społecznego a pojawiającymi się nowymi, nieoczekiwanymi i czasami nieprzewidywalnymi obciążeniami. Objawy przeciążenia mogą być widoczne we wszystkich obszarach funkcjonowania – fizycznym, psychicznym i społecznym. Przeciągający się normatywny kryzys rozwojowy, szczególnie gdy jednostka nie dysponuje zróżnicowanymi zasobami albo gdy udzielane jej wsparcie jest nieadekwatne lub nie ma go w ogóle, może się przekształcić w kryzys nienormatywny.

Najgorsze skutki dla przebiegu rozwoju ma taka sytuacja, gdy w trakcie zmagania się z kryzysem normatywnym – czyli wtedy, gdy poprzednia struktura psychiczna się rozpada, a nowa dopiero powstaje – pojawiają się czynniki ryzyka na tyle silne i uporczywe, że aktualne zasoby jednostki nie wystarczają do poradzenia sobie z nimi. Niekiedy siła i zakres działania czynników ryzyka mogą pociągnąć za sobą zaangażowanie tak dużych zasobów w radzenie sobie z nimi, że integracja nowych doświadczeń staje się bardzo utrudniona lub nawet niemożliwa. W rezultacie kryzys nienormatywny wynikający z przeciążenia nakłada się na kryzys normatywny i utrudnia jego konstruktywne rozwiązanie. Dlatego niezwykle ważna staje się możliwość rozpoznania symptomów kryzysu normatywnego i odróżnienia ich od symptomów kryzysu nienormatywnego.

Każdy kryzys rozwojowy wiąże się z doświadczaniem silnych negatywnych emocji (Newman i Newman, 1984), które zakłócają tok realizacji zadań. Z punktu widzenia dalszego rozwoju ważne jest to, jak ostatecznie zostaje on rozwiązany:

- czy jednostka w zmaganiach ze sobą, z własnym organizmem i z otoczeniem opanowała nowe kompetencje, odpowiadające istocie zadania;
- czy ich nie opanowała, bo zabrakło odpowiedniego wsparcia otoczenia;
- czy opanowała inne kompetencje, również pozwalające na osłabienie lub eliminowanie odczuwanych napięć, ale w sposób mniej konstruktywny, nieumożliwiający jej satysfakcjonującego zaspokajania własnych potrzeb i/lub spełniania oczekiwań otoczenia, w tym realizowania rozmaitych zadań.

Takie mniej wartościowe rozwojowo, choć skuteczne w pewnych sytuacjach, zachowania to na przykład wycofywanie się, zachowania konformistyczne, poszukiwanie pomocy otoczenia od razu, gdy tylko pojawia się przeszkoda, i korzystanie z tej pomocy, unikanie podejmowania decyzji, podejmowanie zastępczych form aktywności czy przerzucanie odpowiedzialności na inne osoby.

Podjęcie nowego zadania rozwojowego jako rezultatu wystąpienia rozbieżności między aktualnymi kompetencjami jednostki a naciskami, jakie wywiera na nią triada psyche – soma – polis, oznacza przejście do nowego etapu rozwoju. To, jakie zadania rozwojowe osoba podejmuje na kolejnych etapach swego życia, w jakim stylu i na jakim poziomie je rozwiązuje, jaki kształtuje się w niej obraz świata w wyniku podejmowanych działań i jakie gromadzi zasoby w efekcie pomyślnej realizacji zadań, określa jej indywidualność i decyduje o poziomie jej gotowości do podejmowania kolejnych wyzwań życiowych, czyli nowych zadań rozwojowych.

Człowiek w każdym okresie swego życia – w dzieciństwie, w czasie dorastania i w dorosłości – staje przed nowymi wyzwaniami, które są o tyle nowe, o ile przekraczają jego aktualne możliwości poradzenia sobie z nimi. Korzystając z pomocy (wsparcia) otoczenia oraz z uprzednio opanowanych kompetencji,

podejmuje te nowe zadania i w efekcie pomyślnego poradzenia sobie z nimi nabywa kolejnych kompetencji.

2.5.4. Przyjęta koncepcja wyodrębniania etapów w procesie rozwoju

W przyjętej w tej książce koncepcji podziału życia ludzkiego na etapy korzystamy z pomysłu Wygotskiego i wyróżniamy okresy względnie stabilnego rozwoju oraz okresy przejściowe, związane z doświadczaniem kryzysu rozwojowego. Analiza zmian, jakim ulega człowiek na kolejnych etapach swojego życia (np. Bee, 2004; Schaffer, 2005), z jednej strony oraz analiza różnych teorii rozwoju z drugiej stanowią podstawę podziału przedstawionego na rycinie 2.9. Ponieważ naszym celem był nie tylko i nie tyle opis osiągnięć rozwojowych każdego kolejnego stadium, ile refleksja nad ich sensem z punktu widzenia całości funkcjonowania człowieka i z perspektywy całego jego życia, nasza propozycja polega na wyłonieniu jedynie czterech etapów rozwoju. Nazywamy je – zapożyczając to określenie od Levinsona (1986) – erami. I tak:

- era I obejmuje rozwój w okresie prenatalnym i do końca 1 roku życia;
- era II dotyczy rozwoju w okresie dzieciństwa, to jest od ukończenia 1 roku życia do około 10–12 roku życia;
- era III to wiek dorastania, czyli od 10–12 do 20–25 roku życia;
- era IV to dorosłość – od 20–25 roku życia aż po jego kres.

Nie jest to podział zgodny z dość powszechnie obowiązującym podziałem, szczególnie okresu dzieciństwa, na znacznie krótsze etapy. Jednakże naszym zdaniem dzięki niemu można lepiej uchwycić logikę i sens zmian rozwojowych.

2.2. Według eksperta



Lidia Cierpiałkowska – profesor na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka publikacji z zakresu psychopatologii, psychologii uzależnień i klinicznej. Prowadzi badania nad czynnikami ryzyka i zasobami odpornościowymi u dzieci i dorosłych z rodzin z problemem alkoholowym.

Psychopatologia rozwojowa

Psychopatologia rozwojowa to stosunkowo młoda subdyscyplina psychopatologii ogólnej i szczegółowej. Główne zadania psychopatologii koncentrują się na konstruowaniu ateoretycznych systemów klasyfikacji zaburzeń psychicznych, tworzeniu integracyjnych modeli wyjaśniających genezę i mechanizm ich powstania, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia czynników biopsychospołecznych, oraz projektowaniu efektywnych programów terapeutycznych (por. Cierpiałkowska, 2007). Do pewnego czasu panowało przekonanie, że zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży, na przykład schizofrenia, zaburzenia lękowe czy nastroju, mają nie tylko podobny obraz kliniczny,

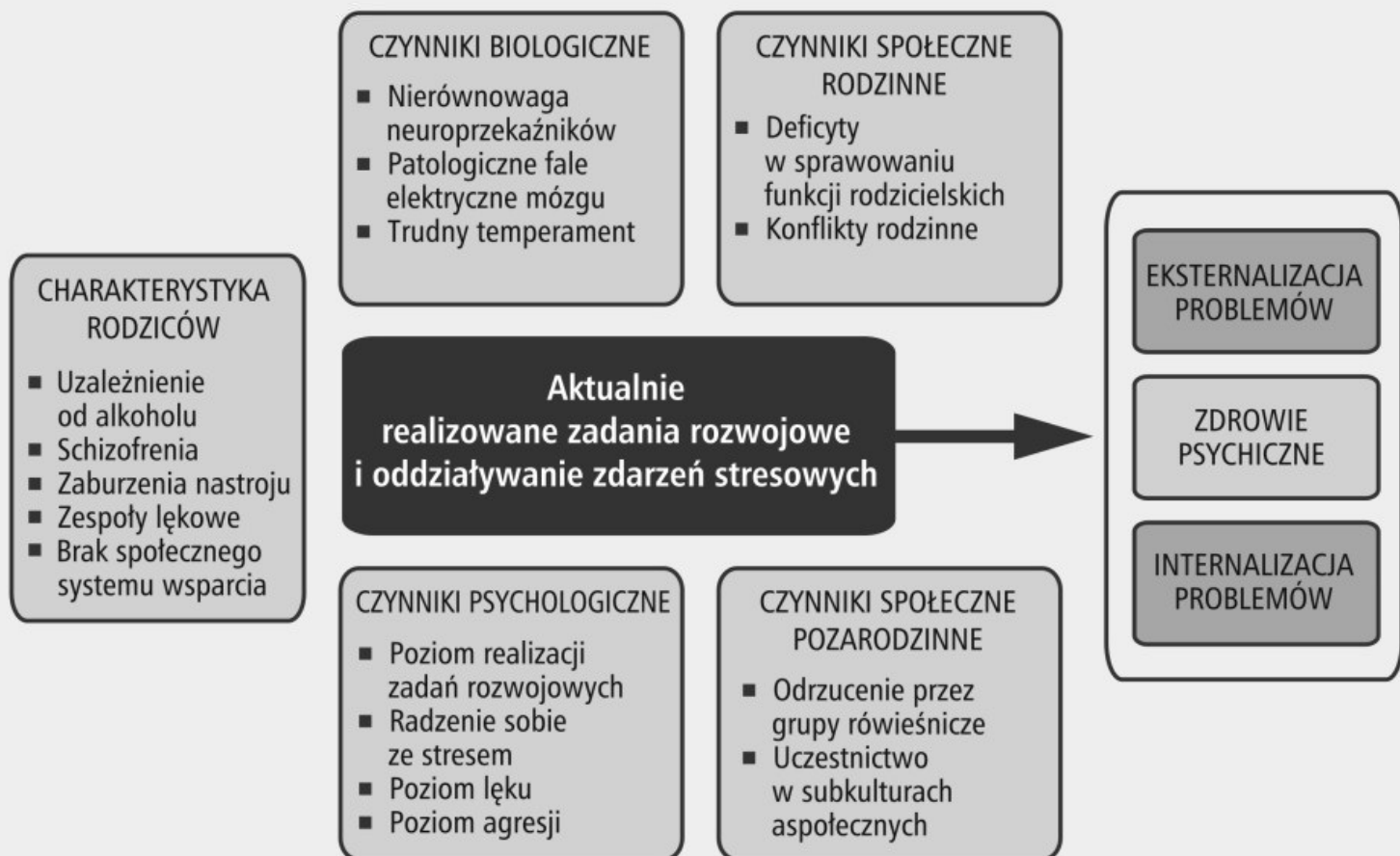
ale również podobne źródła i mechanizmy utrzymywania się symptomów. Wyniki badań empirycznych – podłużnych i poprzecznych – podważyły te założenia, pokazując, że uwzględnienie perspektywy rozwojowej pozwala na odmienne niż u dorosłych potraktowanie niektórych pojawiających się u dzieci przeżyć psychicznych i wzorców zachowania. Okazało się, że niektóre stany psychiczne i sposoby ich ekspresji kwalifikowane u dorosłych jako zaburzenia psychiczne u dzieci stanowią normę rozwojową (na przykład napady złości czy lęku) i odwrotnie – doświadczenia i zachowania rozwojowo prawidłowe w okresie dzieciństwa mogą być diagnozowane jako atypowe i symptomatyczne w wieku starszym (na przykład reakcje lęku na rozstanie z matką czy bunt wobec nakazów rodzicielskich).

W ramach psychopatologii rozwojowej tworzy się modele teoretyczne wyjaśniające genezę i przejawy zaburzeń psychicznych, a przy tym uwzględniające osiągnięcia nauk medycznych, humanistycznych i społecznych, oraz programy i procedury terapii uwzględniające i monitorujące w procesie oddziaływań poziom i dynamikę rozwoju dziecka (Holmbeck, Greenley i Franks, 2006). Modele te, zdaniem twórcy klasycznej już dziś koncepcji psychopatologii rozwojowej Dantego Cicchettiego (1990), powinny uwzględniać – na przestrzeni życia dziecka – istniejące czynniki ryzyka i zasoby odpornościowe oraz występujące między nimi interakcje, które facylitują lub hamują procesy i mechanizmy zdrowia czy zaburzeń psychicznych. Choć wspomniany autor wiele uwagi poświęca analizie ścieżek rozwoju zdrowia i zaburzeń w różnych okresach życia dzieci, to zdecydowanie odrzuca zasadę determinizmu na rzecz ekwifinalności – te same zaburzenia mogą być konsekwencją interakcji różnych czynników ryzyka i zasobów, oraz ekwipotencjalności – splot podobnych czynników ryzyka i zasobów może prowadzić do różnych zaburzeń.

Badania empiryczne koncentrujące się na wyjaśnieniu ścieżek rozwoju zdrowia i zaburzeń, które są związane z mechanizmami internalizacji (na przykład lęk, depresja) i eksternalizacji (na przykład zaburzenia opozycyjno-buntownicze, zaburzenia kontroli zachowania) problemów, dotyczyły między innymi dzieci i młodzieży z rodzin alkoholików. Badania te weryfikują znaczenie czynników biologicznych, psychologicznych i środowiskowych w mechanizmach powstania i utrzymywania się owych zaburzeń. Szczególną uwagę poświęcono określeniu znaczenia sukcesów lub porażek w realizacji zadań rozwojowych przez dzieci na różnych etapach życia (por. Cierpiątkowska i Sęk, 2006; zob. rycina WE.2.2).

Wyniki analiz międzygrupowych i wewnątrzgrupowych pokazują, że dzieci alkoholików to ogromnie zróżnicowana grupa, w której znajdują się osoby odznaczające się dobrą kondycją i zdrowiem psychicznym, a także osoby doświadczające różnych zaburzeń psychicznych. Stwierdzono między innymi, że:

- na różnych wymiarach zdrowia i zaburzeń psychicznych dzieci alkoholików i niealkoholików są bardziej podobne do siebie we wcześniejszym (przedszkolnym i wczesnoszkolnym) niż w późniejszym okresie życia;



Rycina WE.2.2. Perspektywa psychopatologii rozwojowej – działanie systemu czynników jednostkowych, rodzinnych i pozarodzinnych a zdrowie i zaburzenia psychiczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Windle i Davies, 2003, s. 213; Cicchetti i Rogosch, 2004, s. 10.

- silniejsze tendencje do zachowań polegających na eksternalizacji zaburzeń wykazują chłopcy niż dziewczęta z rodzin z problemem alkoholowym;
- eksternalizacja i internalizacja zaburzeń pozostaje w związku z wybranymi cechami temperamentu, oddziaływaniami rodzicielskimi i relacjami z grupą rówieśniczą.

Dorośle dzieci alkoholików, które używają alkoholu w sposób umiarkowany, charakteryzują się optymalną więzią z rodziną, dobrymi relacjami z grupą rówieśniczą i sukcesami w zakresie realizacji zadań rozwojowych, zwłaszcza związanych z kompetencjami zawodowymi i tworzeniem stabilnych związków partnerskich. Natomiast osoby nadużywające alkoholu i od niego uzależnione – około 38% badanych – wykazują znacząco silniejsze tendencje do eksternalizacji problemów i charakteryzują się złymi relacjami z rodziną pochodzenia (por. Cierpiąkowska i Ziarko, 2006).

Literatura

Cicchetti, D. (1990). A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. W: J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, S. Weintraub (red.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (s. 2–28). New York: Cambridge University Press.

Cicchetti, D., Rogosch, F. A. (2004). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6–19.

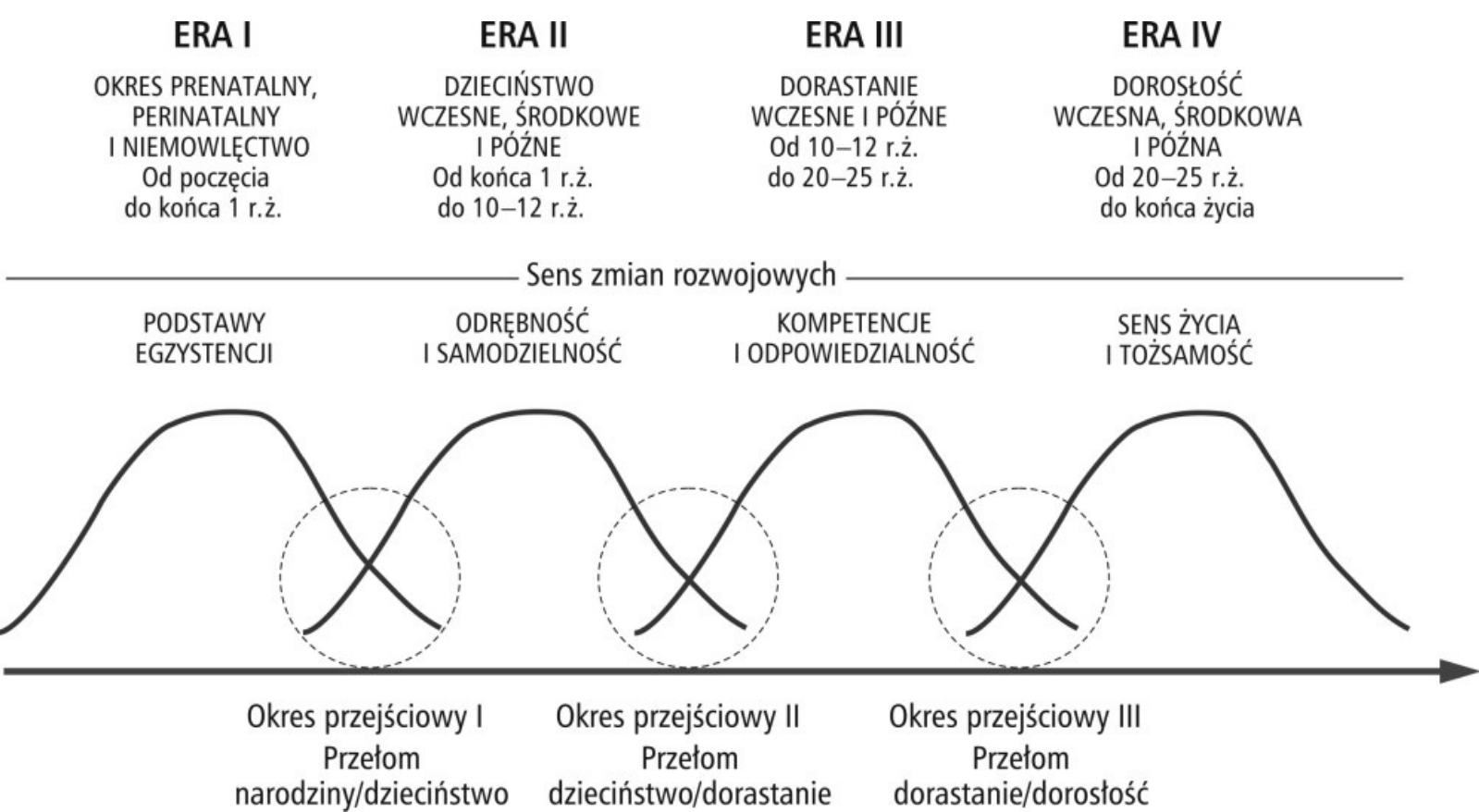
Cierpiąkowska, L. (2007). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Cierpiąkowska, L., Sęk, H. (2006). Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego. W: T. Pasikowski, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia. Teoria, metodologia i empiria* (s. 21–40). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

Cierpiąkowska, L., Ziarko, M. (2006). Eksternalizacja i internalizacja problemów u dzieci alkoholików. *Forum Oświatowe*, 2, 77–96.

Holmbeck, G. N., Greenley, R. N., Franks, E. A. (2006). Zagadnienia i aspekty rozwojowe w badaniach i praktyce. W: A. E. Kazdin, J. R. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży* (s. 23–45). Przeł. R. Pawlik i in. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Windle, M., Davies, P. T. (2003). Teoria rozwojowa i związane z nią badania. W: K. E. Leonard, H. T. Blane (red.), *Picie i alkoholizm w świetle teorii psychologicznych* (s. 209–254). Przeł. A. Basaj. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.



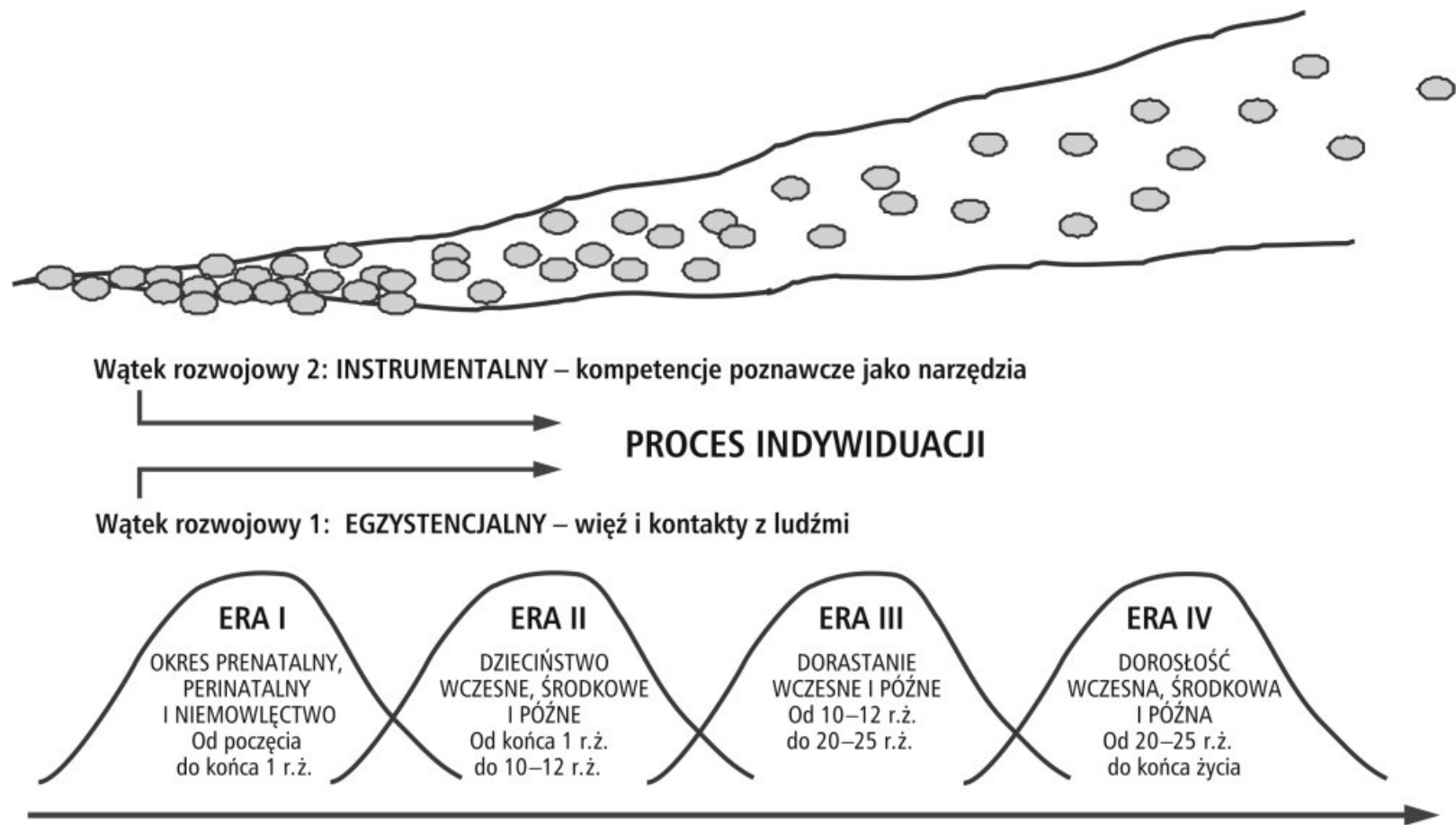
Era I obejmuje **początek życia człowieka** – okres przed narodzinami i pierwszy rok życia. Wiedza dotycząca tego wczesnego etapu rozwoju przyrasta lawinowo. Naturalne jest też pytanie o początki tego, co obserwujemy w zachowaniach dziecka w pierwszych dniach, tygodniach i miesiącach po narodzinach. Takie połączenie pozwala, według nas, z jednej strony lepiej ukazać ciągłość zmian rozwojowych, a z drugiej wskazać na kompetencje dziecka nabywane w okresie prenatalnym jako podstawę czy fundament kształtowania się kolejnych kompetencji w wieku niemowlęcym.

Era II obejmuje całe **dzieciństwo** człowieka, to jest dzieciństwo wczesne, zwane też wiekiem poniemowlęcym, dzieciństwo środkowe, czyli wiek przedszkolny, oraz dzieciństwo późne, czyli wiek szkolny. Górna granica tej ery, czyli 10–12 lat, to już początek wczesnej fazy dorastania, ponieważ jednak większość dzieci w tym wieku uczy się w ostatnich klasach szkoły podstawowej, bardziej odpowiednie wydało nam się omawianie ich problemów rozwojowych z perspektywy kończenia zadań przypisanych dzieciństwu jako całości.

Era III to **okres dorastania**. Trudno w tym przypadku określić sztywne granice wiekowe, dorastanie jest bowiem i zjawiskiem biologicznym, związanym z procesami dojrzewania seksualnego (a te nie przebiegają ani harmonijnie, ani w tym samym czasie u większości dziewczynek i chłopców), i zjawiskiem społecznym, związanym z wyzwaniem się spod opieki dorosłych. Poza tym do fazy dorastania włączyliśmy okres bardzo wczesnej dorosłości ze względu na dokonujące się w ostatnich latach przemiany cywilizacyjne, społeczne i ekonomiczne, powodujące: (1) znacznie późniejszy start w rolach ludzi dorosłych, co powiązane jest także ze zmianą przepisów starych ról i z zaistnieniem ról nowych (Wojciechowska, 2005a; Ziółkowska, 2005) w związku z wystąpieniem nowych zagrożeń dla rozwoju, ale też nowych szans jako skutków transformacji; (2) przedłużenie fazy eksploracji (Bardziejewska, 2005) i późniejsze podejmowanie zadań typowych dla dorosłości – rodzinnych i zawodowych.

Era IV obejmuje cały długi **okres dorosłości**, zwykle dzielonej na trzy etapy: wczesną, środkową i późną. Uzasadnieniem takiego połączenia jest chęć pokazania przemian zachodzących w procesie rozwoju ludzi dorosłych w długiej perspektywie. Staje się to szczególnie ważne przy analizie zmian w ostatnim okresie życia. Wiele zmian, jakie charakteryzują ludzi w wieku podeszłym, to prosta konsekwencja ich decyzji życiowych i stylu życia na poprzednich etapach dorosłości.

Opis i analiza procesu rozwoju w czterech wyodrębnionych przez nas erach skupiają się na dwóch wątkach (por. rycina 2.10). Jeden z nich rozpoczyna się w momencie nawiązania relacji przywiązania około połowy pierwszego roku życia i dotyczy sfery funkcjonowania społecznego, opisywanego poprzez trzy pojęcia: „zależność”, „niezależność” i „współzależność”. Drugi zaś, rozwijający się intensywnie już w okresie przed narodzeniem, odnosi się do narzędzi poznawania świata i siebie – kompetencji poznawczych, związanych ze spostrzeganiem, przetwarzaniem i przechowywaniem informacji, podejmowaniem decyzji i planowaniem własnych działań.



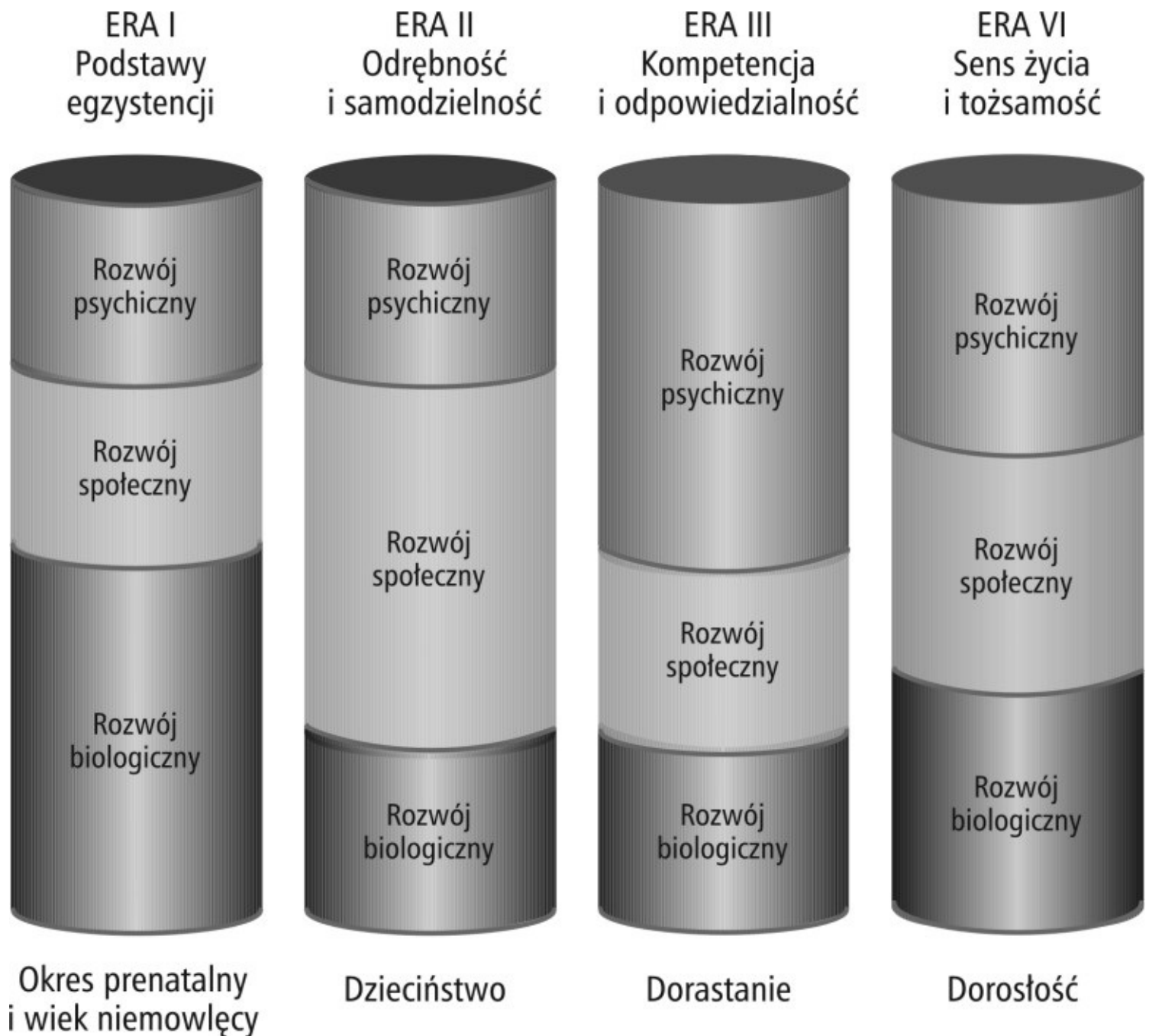
Rycina 2.10. Wątki rozwoju i tendencje rozwojowe
Źródło: opracowanie własne.

Kluczowe pojęcia w tym obszarze to „samodzielność”, „kontrola” i „poczucie sprawstwa”. Pierwszy wątek, dotyczący więzi i kontaktu z ludźmi, za Richardem D. Loganem (1986) nazwać możemy **egzystencjalnym**, drugi zaś, odnoszący się do samodzielności i kontroli nad działaniem oraz do poczucia sprawstwa, **instrumentalnym**.

Globalna analiza porównawcza wszystkich czterech er pokazuje, że różnią się one istotnie przede wszystkim pod względem nagromadzenia zmian w różnych obszarach rozwoju – biologicznym, społecznym i psychicznym. Dominanta ery I to rozwój biologiczny, a celem wszystkich zmian rozwojowych jest zbudowanie podstaw egzystencji. Dominanta ery II – dzieciństwa – to rozwój społeczny, a celem zmian rozwojowych jest osiągnięcie poczucia odrębności od innych ludzi i jednocześnie samodzielności w zaspokajaniu swoich potrzeb. Era III – dorastanie – to kształtowanie się kompetencji i poczucia odpowiedzialności; tu dominantą jest rozwój psychiczny. Era IV – dorosłość – nie ma dominanty. Aby jednostka mogła odkryć sens swojego życia i jednocześnie wzmocnić swą osobistą i społeczną tożsamość, konieczna jest integracja zmian we wszystkich obszarach rozwoju – biologicznym, społecznym i psychicznym.

Pojęcie **dominanty** oznacza, że w jednym z obszarów zmiany rozwojowe są szczególnie liczne, częste i znaczące oraz pociągają za sobą zmiany w pozostałych obszarach (zob. rycina 2.11). U początków życia człowieka (era I) od jakości rozwoju biologicznego zależą zatem rozwój społeczny i psychiczny. To z tego punktu widzenia tak ważna jest wiedza o czynnikach ryzyka działających na organizm matki w czasie ciąży i na organizm dziecka w całym stadium prei postnatalnym, a także o okresach szczególnej na nie wrażliwości. Jest to wyjątkowo istotne w odniesieniu do oddziaływania różnorodnych teratogenów w czasie rozwoju prenatalnego (Bee, 2004). Teratogenami nazywa się czynniki zewnętrzne, na przykład drobnoustroje chorobotwórcze lub substancje chemiczne, które negatywnie wpływają na

proces rozwoju. Większość teratogenów oddziałuje negatywnie tylko w trakcie pewnego okresu krytycznego. Na przykład jeśli w czasie pierwszych trzech miesięcy ciąży matka zarazi się różyczką, to jest bardzo prawdopodobne, że nastąpi uszkodzenie lub znaczna deformacja płodu. Taka sama infekcja po trzecim miesiącu ciąży wiąże się z dużo mniejszym ryzykiem. Jak piszą Claire B. Kopp oraz Helmut V. B. Hirsch i Suzannah B. Tieman (za: Bee, 2004), w pierwszych miesiącach po porodzie pojawiają się okresy krytyczne dla rozwoju mózgu – są to określone tygodnie lub miesiące, kiedy dziecko potrzebuje pewnego rodzaju stymulacji lub odpowiednich doświadczeń, aby jego system nerwowy rozwinął się normalnie i w pełni.



Rycina 2.11. Dominanta i cel rozwoju na czterech etapach życia
Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w okresie dzieciństwa (era II) główną areną rozwoju stają się różne środowiska społeczne. Liczne i zróżnicowane pod względem treści kontakty obejmują dzieci i dorosłych, odbywają się w układach naturalnych (rodzinnych i rówieśniczych) oraz instytucjonalnych (przedszkole, szkoła, różne organizacje). Zebrane w toku rozmaitych interakcji doświadczenia to podstawa zasadniczych

przekształceń psychicznych, które następują pod koniec dzieciństwa – około 10–12 roku życia – ale przede wszystkim w całym okresie dorastania (era III). Zmiany psychiczne, trwające około dziesięciu lat, zaowocują we wczesnej dorosłości wieloma kompetencjami, adekwatnym do nich poczuciem kompetencji oraz poczuciem odpowiedzialności. Era IV (dorosłość) to z jednej strony korzystanie ze wszystkich doświadczeń i kompetencji ukształtowanych w trzech erach poprzednich, a z drugiej ich wzbogacanie i przekształcanie stosownie do okoliczności.

Definicje
Teratogenami nazywa się czynniki zewnętrzne, na przykład drobnoustroje chorobotwórcze lub substancje chemiczne, które wpływają negatywnie na proces rozwoju.

Niezależnie od dominanty w każdej erze kluczowymi czynnikami rozwoju są inni ludzie. Stanowią oni źródło nowych doświadczeń, wsparcia, ale też wyzwań rozwojowych. Tabela 2.9 pokazuje środowiska ważne dla rozwoju w każdej erze oraz ofertę ról społecznych, jakie można w nich podjąć. Porównanie przebiegu i sensu rozwoju we wszystkich czterech erach oraz analiza uwarunkowań zachodzących przemian pokazują, że w miarę przesuwania się z ery do ery wyraźniej widoczne stają się trzy tendencje: (1) kultura ma coraz większe znaczenie dla rozwoju jednostki, (2) pojawia się coraz mniej wydarzeń normatywnych, a więc ścieżki rozwoju bardziej się różnicują, a w konsekwencji (3) następuje coraz większe zindywidualizowanie osiągnięć rozwojowych, czyli zwiększają się różnice między ludźmi.

Tabela 2.9. Czynniki społeczne ważne dla rozwoju człowieka

Etap życia	Najważniejsze osoby znaczące	Główne środowisko rozwoju	Role społeczne
Era I (do końca 1 roku życia)	■ matka ■ ojciec ■ rodzeństwo ■ członkowie najbliższej rodziny ■ opiekunka	■ środowisko wewnątrzmaciczne ■ dom rodzinny	■ dziecko ■ wnuk ■ brat/siostra
Era II (od 2 do 10–12 roku życia)	■ najbliższa rodzina: rodzice, rodzeństwo, dziadkowie ■ dalsza rodzina ■ rówieśnicy: przedszkolni, podwórkowi, szkolni, dzieci znajomych rodziców ■ nauczyciele: przedszkolni i szkolni ■ dom	■ podwórko ■ ogród, park ■ plac zabaw ■ przedszkole ■ szkoła ■ organizacje	■ dziecko ■ wnuk ■ brat/siostra ■ przedszkolak ■ uczeń ■ harcerz ■ ministrant ■ członek klubu sportowego
Era III (od 10–12 do 20–25 roku życia)	■ rówieśnicy ■ przyjaciele, sympatie ■ idole, autorytety ■ rodzice ■ nauczyciele ■ inni dorośli	■ dom, szkoła, uczelnia ■ grupy formalne ■ grupy nieformalne ■ organizacje ■ instytucje życia publicznego	■ przyjaciel ■ partner ■ uczeń, student ■ harcerz, ministrant, członek klubu sportowego ■ internauta ■ wolontariusz ■ pracownik
Era IV (powyżej 25 roku życia)	■ mąż/żona, partner życiowy ■ dzieci ■ przełożony/podwładny ■ przyjaciele i znajomi ■ współpracownicy w działaniach obywatelskich	■ dom ■ miejsca pracy ■ miejsca nauki ■ miejsca odpoczynku ■ instytucje życia publicznego	■ żona/mąż, partner życiowy ■ rodzic ■ pracownik, pracodawca ■ babcia/dziadek ■ obywatel ■ dorosły uczeń ■ internauta

Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 3

Badania nad procesem i efektami rozwoju

Podstawowe pytanie, na jakie odpowiedzi poszukuje psychologia rozwoju, dotyczy prawidłowości oraz uwarunkowań zmian zachowania zachodzących w czasie. Tak jak wszystkie dyscypliny psychologii, dąży ona do opisanego, wyjaśnienia oraz przewidywania zmian zachowania. Jak stwierdzili Mark I. Appelbaum i Robert B. McCall (1983, s. 419):

[...] w ostatnich dwudziestu latach [60–80 XX wieku] psychologię rozwojową cechował narcyzm metodologiczny [...], była znacznie bardziej skoncentrowana na badaniu czegośkolwiek, byle w sposób metodologicznie precyzyjny, niż na odkryciu czegoś istotnego w odniesieniu do rozwoju. [...] Psychologia rozwojowa potrzebuje nowego myślenia i nowych metod.

Wydaje się, że słowa te są aktualne do dzisiaj.

3.1. Podejścia badawcze w psychologii rozwoju

W latach trzydziestych XX wieku, czyli w okresie niezwykle intensywnych badań naukowych w obszarze psychologii rozwoju (por. rycina 1.5), prowadzono głównie obserwacje w warunkach naturalnych, powszechnie też stosowano testy badające różne zdolności umysłowe (Appelbaum i McCall, 1983). Zapoczątkowano wtedy również tradycję prowadzenia badań podłużnych, ale wyników uzyskiwanych na kolejnych etapach wcale nie analizowano w kategoriach zmiany rozwojowej. Poszukiwano raczej stałości (stabilności) *versus* zmienności (niestabilności) wykrywanych wzorów różnic indywidualnych. Powszechną praktyką było obliczanie wartości współczynnika korelacji między różnymi pomiarami dokonywanymi w dwóch różnych momentach (to jest u tych samych osób po pewnym czasie). Jeżeli wartość korelacji była wysoka i istotna, mówiono o stałości badanej cechy i na tej podstawie formułowano wniosek o braku zmian rozwojowych u osób w badanej grupie.

Pod koniec lat pięćdziesiątych oraz w latach sześćdziesiątych XX wieku nastąpiła era eksperymentowania. Badano głównie wrażenia, spostrzeżenia i procesy uczenia się u zwierząt, następnie podjęto badania tych samych kwestii u dzieci. Rozkwitły badania nad noworodkami i niemowlętami, najbardziej charakterystyczne dla podejścia etologicznego.

Przedstawiciele tych dwóch nurtów – korelacyoniści i eksperymentaliści, jak ich określają Appelbaum i McCall (1983) – rzadko koordynowali swe wysiłki badawcze i nie często ze sobą współpracowali. Wyrazem tego może być rozróżnienie dwóch podejść badawczych w psychologii, czyli podejścia preferującego metody obserwacyjne oraz korelacyjne metody analizy danych i podejścia eksperymentalnego, manipulującego zmiennymi w laboratorium i stosującego metody analizy wariancji do oceny różnic między wartościami średnich w porównywanych grupach, którego to rozróżnienia dokonali Lee J. Cronbach i Goldine C. Gleser (1957).

Oba te stanowiska są do dzisiaj obecne w badaniach prowadzonych w obszarze psychologii rozwoju. Badacze preferujący **podejście eksperymentalne** poszukują związków między zjawiskami i usiłują interpretować je w kategoriach przyczynowo-skutkowych (analiza kauzalna – por. Przetacznikowa,

1973). Badacze o **podejściu naturalistyczno-korelacyjnym** z kolei podkreślają, że badają rozwój w ekologicznie trafnym kontekście i że wprowadzanie manipulacji eksperymentalnych do naturalnego kontekstu nie jest możliwe. W rezultacie mogą jedynie próbować identyfikować czynniki, które według nich są odpowiedzialne za obserwowane różnice indywidualne między osobami w grupach uznanych za reprezentatywne (analiza kondycyjna – Przetacznikowa, 1973).

Jest jeszcze trzecie, bardzo ważne pod względem wpływu, źródło współczesnych badań w obszarze psychologii rozwoju, które niejako idzie w poprzek obu poprzednio wymienionych. Jest to **podejście etologiczne**, o własnym, specyficznym sposobie prowadzenia badań i znacznych osiągnięciach badawczych. Robert Hinde (1983), pokazując związki między psychologią rozwoju, szczególnie psychologią rozwoju małego dziecka, a etologią, wymienia trzy ważne założenia badań etologicznych, które odcisnęły swe piętno na sposobie uprawiania zarówno etologii, jak i psychologii dziecka. Po pierwsze, obie dyscypliny dokonują szczegółowego opisu i klasyfikacji zachowań i traktują to jako niezbędną podstawę dalszych analiz. Po drugie, przyjmują, iż żadnego zachowania nie można analizować w oderwaniu od środowiska, do którego gatunek musiał się w toku ewolucji przystosować. Po trzecie, za równie ważne uznają pytanie tak o ewolucyjne korzenie i biologiczne funkcje danego zachowania, jak i o jego bezpośrednie, sytuacyjne uwarunkowania. Hinde (1983, s. 55), ustosunkowując się do prac, w których porównuje się etologię do behawioryzmu, zarówno klasycznego, jak i w wersji społecznej teorii uczenia się, pisze, że „[...] podejście etologiczne jest eklektyczne, ale zawsze podkreśla się rolę otoczenia (środowiska) w procesie uczenia się [...], nie jest to podejście opozycyjne do teorii uczenia się”. Według niego etologia, korzystając z całego dorobku behawioryzmu i z takich pojęć jak „warunkowanie klasyczne” czy „warunkowanie sprawcze”, podkreśla potrzebę interpretacji uczenia się jako pojawiającego się w naturalnych okolicznościach. Jest to więc podejście idące wskroś czy – według Hindego – pojawiające się „między palcami” behawioryzmu.

3.2. Problemy badawcze psychologii rozwoju

Podstawowe obszary badawczych poszukiwań psychologii rozwoju można sprowadzić do trzech. Pierwsze pytanie dotyczy tego, co jest przedmiotem badań, jakie zjawisko interesuje badacza, jakie zmiany i w jakim obszarze będą badane. To pytanie tylko z pozoru jest proste. To, co stanowi przedmiot badań, wynika bowiem z przyjmowanych założeń co do natury człowieka – czy będą to tylko zmiany zachowania, czy także (lub przede wszystkim) zmiany struktur psychicznych regulujących zachowanie. Jest to **problem operacjonalizacji badanego zjawiska**, czyli jego właściwego zdefiniowania oraz doboru trafnych wskaźników.

Drugie pytanie dotyczy tego, jaki jest przebieg i charakter badanej zmiany, kiedy jest to zmiana o charakterze rozwojowym zgodnie z przyjmowanym modelem rozwoju i na podstawie jakich wskaźników można o tym orzekać. Jest to **problem operacjonalizacji pojęcia zmienności** badanego zjawiska.

Trzecie pytanie dotyczy tego, jakie czynniki w istotny sposób są powiązane z dokonującą się zmianą rozwojową, jaki jest charakter ich oddziaływania, które są bardziej istotne, a które mniej, czy działają one w sposób izolowany, czy też wchodzi z sobą w interakcje, wreszcie – czy można uznać je za przyczyny zmienności danego zjawiska, czyli czy można orzekać o charakterze ich wpływu. Jest to **problem trafności modelu uwarunkowań** badanego zjawiska (ściśle: struktury zmiennych uznanych na mocy teorii za zmienne istotne dla badanego problemu).

Ramka 3.1.

Przykłady zjawisk interesujących dla badacza w obszarze psychologii rozwoju

Zjawiskami interesującymi współcześnie psychologa rozwoju jako badacza mogą być:

- geneza różnych rodzajów relacji przywiązania we wczesnym dzieciństwie w rodzinach, w których oboje rodzice są silnie zaangażowani w budowanie swoich karier zawodowych;
- trudności w nabywaniu mowy przez dzieci z rodzin dwujęzycznych oraz decydujących się na emigrację albo dłuższy wyjazd za granicę z dzieckiem, które jeszcze nie opanowało mowy ojczystej (chodzi o interferencję języka ojczystego i obcego, a także o problem pierwszeństwa języka w procesie socjalizacji dziecka i kształtowania się jego tożsamości);
- etapy kształtowania się gotowości do opanowania mowy pisanej tych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, które od wczesnego dzieciństwa mają mniejszy kontakt ze słowem drukowanym niż z kulturą obrazkową;
- dynamika procesu opanowywania umiejętności czytania przez dzieci, które już w wieku przedszkolnym sprawnie posługują się komputerem i korzystają z internetu;
- stadia rozwoju systemu pojęć w dzieciństwie i w okresie dorastania u dzieci i nastolatków, które niewiele lub w ogóle nie czytają i których rodzice nie czytali im książek w wieku przedszkolnym oraz sami niewiele czytają;
- dynamika fazy dorastania i fazy kształtowania się tożsamości u dzieci, które w tym okresie życia radykalnie zmieniły środowisko, jak na przykład dzieci emigrantów (jest to problem dorastania w innym języku, wśród nowych osób znaczących);
- uwarunkowania braku gotowości aktywnych zawodowo i stale kształcących się kobiet i mężczyzn do wchodzenia w związki o charakterze intymnym w okresie wczesnej dorosłości;
- przekształcenia struktury tożsamości w środkowym stadium dorosłości pod wpływem krytycznych wydarzeń życiowych, takich jak nagła utrata pracy, utrata sprawności na skutek katastrofy, wyjazd dzieci do pracy za granicę i brak kontaktu z wnukami;
- etapy osiągania dojrzałości do podejmowania ról kierowniczych u młodych dorosłych;
- dynamika rozwiązywania kryzysu wieku średniego u mężczyzn pracujących i bezrobotnych, mających dzieci i bezdzietnych;
- zmiany obrazu własnej osoby w fazie późnej dorosłości w związku z kultem młodości i brakiem ofert zawodowych, edukacyjnych, rekreacyjnych dla seniorów;
- stadia rozwoju zawodowego w warunkach zwiększonej mobilności społecznej i zawodowej różnych pokoleń osób dorosłych;
- kształtowanie się poczucia kompetencji u osób niepełnosprawnych w początkach kariery zawodowej.

3.2.1. Operacjonalizacja badanego zjawiska

Każdy, kto przystępuje do badań, rozpoczyna je z jakimś nurtującym go pytaniem. Pytania te rodzą się na podstawie obserwacji rzeczywistości i porównywania różnych jej stanów, w tym zachowań ludzi, ich zmienności w różnych sytuacjach, odmienności funkcjonowania osób różnej płci i w różnym wieku oraz w różnych warunkach życia, efektów rozmaitych działań zmierzających do wywołania zmiany zachowania jednostki bądź funkcjonowania grupy czy sposobu zorganizowania jakiejś instytucji. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania kieruje ku koncepcjom teoretycznym, z których można czerpać sposoby wyjaśniania obserwowanych zjawisk, ale wiedzie też ku результатам badań prowadzonych przez innych badaczy w różnych krajach, środowiskach kulturowych, grupach społecznych i w różnym czasie. Zestawienie tych trzech źródeł informacji: obserwacji rzeczywistości, koncepcji teoretycznych i rezultatów już przeprowadzonych badań empirycznych pozwala badaczowi na sprecyzowanie interesującego go problemu i przekształcenie go w serię pytań bardziej szczegółowych. Umożliwia również wyznaczenie zakresu badanego zjawiska.

Przed rozpoczęciem badania konieczny jest wybór teorii psychologicznej, w której ramach dane zjawisko zostało już zidentyfikowane i ma swoją definicję. Możliwa jest oczywiście także sytuacja, gdy badacz sam tworzy nową teorię i w jej ramach

konstruuje tak zwane definicje projektujące (Pawłowski, 1978) – nadaje określone znaczenie kwestii, która go interesuje. Definicja osadzona w systemie teoretycznym, a więc powiązana z definicjami innych

zjawisk, określa, z czym mamy do czynienia, co chcemy analizować, na jakie aspekty zwracać uwagę. Z dobrej definicji wynika również, w jakiej postaci zjawisko się manifestuje, przejawia na zewnątrz, dzięki czemu możliwe jest dokonanie obserwacji różnych jego stanów czy modalności. Tę procedurę przekładu kategorii teoretycznych na kategorie empiryczne, to jest obserwowalne wskaźniki, określa się mianem **operacjonalizacji pojęć** (konstruktów teoretycznych; Brzeziński, 1996). Spośród wielu możliwych form przejawiania się danego zjawiska badacz interesują te, które są kluczowe, najbardziej istotne, typowe, a o tym badacz orzeka na podstawie teorii.

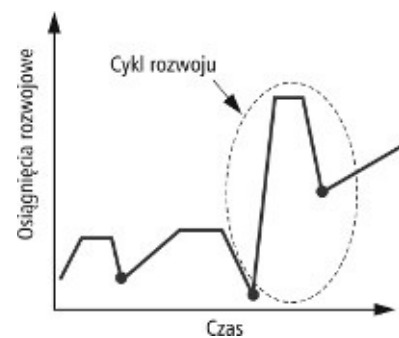
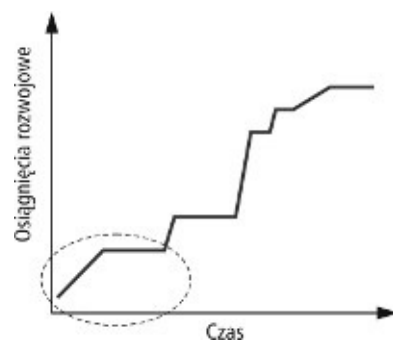
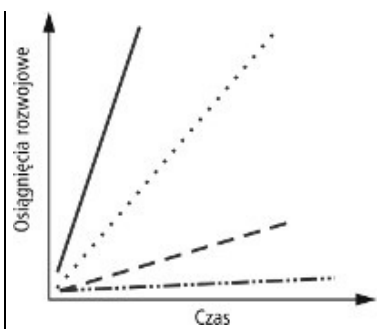
3.2.2. Operacjonalizacja pojęcia zmiany rozwojowej

Drugi istotny problem to wybór lub konstrukcja modelu przebiegu zmiany o charakterze rozwojowym. Tak jak pierwszy krok, czyli operacjonalizacja badanego zjawiska, dotyczy wszystkich psychologów badaczy, tak krok drugi odnosi się tylko do obszaru psychologii rozwojowej. Badacz ma do wyboru wiele modeli, które hipotetycznie ujmują przebieg zmian rozwojowych (por. Crain, 1992). To, który z tych modeli stanie się podstawą planowania badań, zależy od tego, jaką teorię badacz przyjmuje jako punkt wyjścia definicji podstawowych pojęć. Konsekwencją dokonanego wyboru będzie konieczność wyłonienia wskaźników pozwalających na identyfikowanie kolejnych stanów badanego zjawiska w procesie jego rozwoju.

I tak, przyjęcie **modelu liniowego** jako podstawy planowania badań oznacza, że badacz musi dysponować zestawem wskaźników pozwalających mu na orzekanie o tym, czy następuje wzrost (progres), czy też regres, i czy następny stan w kolejnym momencie badania jest istotnie inny niż stan poprzedni. Inaczej mówiąc, badacz musi dysponować takimi wskaźnikami, aby móc ocenić istotność różnic i podobieństwa między kolejnymi pomiarami danej zmiennej.

Tabela 3.1. Modele procesu rozwoju jako podstawa operacjonalizacji badanych zjawisk

Kryteria porównania	Model liniowy	Model stadialny	Model cykliczno-fazowy
Źródło zmiany	■ zewnętrzne otoczenie rozwijającego się układu	■ wewnątrz rozwijającego się układu	■ relacja otoczenie – rozwijający się układ
Istota rozwoju	■ kumulacja nowego doświadczenia (asymilacja) ■ nowe doświadczenie istnieje obok starego (kolekcja informacji) ■ po uporządkowaniu i integracji nowego doświadczenia powstaje nowa struktura – istnieje obok starych struktur	■ kumulacja nowego doświadczenia (asymilacja i akomodacja) ■ nowe doświadczenie jest wchłaniane przez stare struktury (asymilacja) i/lub stare struktury ulegają przekształceniom (akomodacja), ale ich elementy nie ulegają modyfikacji	■ transformacja starego doświadczenia pod wpływem nowego doświadczenia ■ stare struktury pod wpływem nowego doświadczenia ulegają dezintegracji, a potem modyfikacji, zmieniają się także elementy starych struktur ■ całość zyskuje nową jakość
Charakter procesu rozwoju	■ ciągły, płynny ■ różnicowanie	■ skokowy, od etapu do etapu ■ różnicowanie, porządkowanie, integracja nowego ze starym	■ cykliczny według sekwencji faz: progres, plateau, regres, kryzys ■ integracja nowego, dezintegracja starego, reintegracja nowe/stare
Przebieg procesu rozwoju			



Źródło: opracowanie własne.

Jeżeli badacz wybiera **model stadialny**, staje przed zadaniem skonstruowania definicji nie tylko badanego zjawiska, ale także każdego odmiennego stanu jakościowego, jaki zjawisko to przyjmuje w procesie rozwoju. Dodatkową komplikacją jest konieczność podziału wskaźników na dwie grupy: (1) sygnalizujące zmiany w podstadium 1, czyli różnicowania (dyferencjacji), (2) sygnalizujące zmiany w podstadium 2, czyli porządkowania i integracji. Trudny do rozpoznania jest także okres przejściowy między kolejnymi stadiami. Jednym ze wskaźników (raczej: metawskaźników) może tu być na przykład niespójność obserwowanych zachowań jednostki lub – w przypadku badań na grupach – duża wartość odchylenia standardowego, wskazująca na heterogeniczność grupy. W takich okresach przejściowych będą się bowiem jednocześnie pojawiały u tej samej osoby (a u różnych osób w różnym nasileniu) zachowania właściwe dla stadium poprzedniego i zachowania charakterystyczne dla stadium nadchodzącego (por. Donaldson, 1986; Piaget, 1966).

Z najbardziej złożoną sytuacją mamy do czynienia w przypadku wyboru **modelu cykliczno-fazowego**. Tutaj konieczne jest wyłonienie wskaźników pozwalających nie tylko na identyfikowanie poziomu i jakości badanego zjawiska dla aż czterech faz (progres, plateau, regres, kryzys) w cyklu rozwoju, ale także dla czterech przejść międzyfazowych: progres → plateau, plateau → regres, regres → kryzys, kryzys → kolejny progres w nowym cyklu rozwoju. W przypadku prowadzenia badań nad kilkoma cyklami rozwoju konieczne jest dodatkowo: (1) sporządzenie charakterystyki zmian w każdym cyklu oddzielnie, (2) wyłonienie wskaźników zmian we wszystkich okresach przejściowych między analizowanymi cyklami rozwoju (por. na przykład okresy przejściowe w koncepcji Levinsona, 1986) oraz (3) przeprowadzenie analizy powiązań między kolejnymi etapami rozwoju (jak na przykład czyni to Erikson, 1997). Widać wyraźnie, że dokonywanie operacjonalizacji zjawisk, które są przedmiotem badania, to żmudny i trudny proces, wymagający rzetelnej znajomości teorii i równie rzetelnego posługiwania się jej założeniami na każdym etapie planowania badań.

Heinz Werner (1890–1964)



Filozof i psycholog austriacki. Ukończył Uniwersytet Wiedeński, gdzie w 1914 roku uzyskał stopień doktora i rozpoczął pracę w Instytucie Psychofizjologii, prowadził także badania na Uniwersytecie w Monachium nad percepcją i tworzeniem melodii przez dzieci. Te doświadczenia w pracy z dziećmi sprawiły, że w późniejszym okresie zainteresował się rozwojem człowieka i rządzącymi nim prawami. Współpracując z Bernardem Kaplanem, sformułował definicję rozwoju nazwaną zasadą ortogenetyczną (*orthogenetic principle*), zgodnie z którą niezależnie od tego, czego dotyczy rozwój, przebiega on od stanu nieodróżnicowania i całościowości w kierunku wzrastającego zróżnicowania elementów i organizacji hierarchicznej. Werner prowadził także badania dzieci z uszkodzeniami mózgu, dotyczące percepcji, myślenia symbolicznego i zdolności językowych. Szczególnie ważne okazały się jego badania nad procesami percepcji, o których sądził, że są funkcją zarówno napływających bodźców, jak i aktualnego stanu organizmu, na przykład doświadczanych emocji, motywacji. Wkład Wenera w rozwój psychologii – w postaci definicji rozwoju, konceptualizacji poziomów rozwoju, podejścia do metodologii badań – stawia go w szeregu najważniejszych teoretyków psychologii rozwoju XX stulecia.

Ważniejsze dzieła:

Einführung in die Entwicklungspsychologie (1926)

Perceptual development (1957)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Tylko w pierwszej sytuacji – posługiwania się modelem liniowym – badaczowi wystarczy jedna grupa wskaźników, dotyczących zmian ujmowanych najczęściej w kategoriach natężenia, czasu trwania, zakresu, liczby nowych elementów, a więc zmian ilościowych. W pozostałych dwóch sytuacjach badacz musi dysponować kilkoma zbiorami wskaźników, ponieważ interesują go nie tylko zmiany ilościowe, ale także jakościowe – przekształcenia badanych zjawisk zachodzące w trakcie wybranego stadium czy pełnego cyklu rozwoju.

Ramka 3.2.

Charakterystyka modeli zmiany rozwojowej

Wielość teorii rozwoju można sprowadzić do trzech kategorii, gdy bierze się pod uwagę przyjmowane przez nie założenia dotyczące charakteru i przebiegu zmiany rozwojowej (Brzezińska, 2000; por. tabela 3.1).

Pierwszą grupę teorii można opisać w **modelu liniowym**. Przyjmuje się tu założenie, że proces rozwoju ma charakter ciągły, istotą zmiany rozwojowej jest przyrost, czyli zmiana ma charakter ilościowy, a ludzie różnią się tempem owego przyrostu. Przykładem może być opisowa koncepcja zadań rozwojowych według Roberta J. Havighursta (1981).

Drugi model rozwoju opisuje go jako proces nieciągły, czyli taki, w którym da się wyróżnić kolejne etapy (stadia). Ludzie różnią się już nie tylko tempem rozwoju (przyrostu), ale także dynamiką zmian, ponieważ długość trwania poszczególnych etapów oraz rytm zmian zachodzących wewnątrz nich cechują się dużym zróżnicowaniem indywidualnym, zależnym między innymi od cech temperamentu. Model ten nazywamy **stadialnym**, a przykładem mogą być koncepcje Zygmunta Freuda (stadia rozwoju psychoseksualnego), Jeana Piageta (stadia rozwoju inteligencji) czy Lawrence'a Kohlberga (stadia rozwoju rozumowania moralnego). Czynnikiem odpowiedzialnym za bieg rozwoju, a więc za jego rytm, dynamikę zmian i w konsekwencji za długość trwania kolejnych etapów, jest proces dojrzewania w interakcji z oddziaływaniami otoczenia. Warto podkreślić, że większość teorii opisywanych przez model stadialny za

czynnik inicjujący proces rozwoju uznaje proces dojrzewania, czyli czynnik biologiczny, a wpływom otoczenia (stymulacji zewnętrznej) przypisuje funkcję facylitowania bądź podtrzymywania zmian rozwojowych (por. Gottlieb, 1983; zob. podrozdział 2.3.3).

Trzeci, najbardziej złożony, to **model cykliczno-fazowy**. Podstawowa różnica w stosunku do modeli liniowego i stadialnego polega na definicji zmiany rozwojowej. Według przedstawicieli tego sposobu ujmowania procesu rozwoju zmiana rozwojowa polega na transformacji, czyli przekształcaniu, już posiadanego doświadczenia pod wpływem nowego doświadczenia (Werner, 1957), a nie na kumulacji, jak to zakładano zarówno w modelu liniowym, jak i stadialnym.

Aby taka transformacja mogła nastąpić, konieczna jest chwilowa dezintegracja wcześniej utworzonych struktur psychicznych, co prowadzi do obniżenia efektywności zachowania i pogorszenia nastroju jednostki. Po fazie dezintegracji następuje ponowna integracja (por. Dąbrowski, 1979), ale na wyższym niż uprzednio poziomie, czyli powstaje nowa struktura psychiczna, mieszcząca w sobie część struktury starej wraz z nowo nabytym doświadczeniem (por. rycina 2.3; koncepcja zmian rozwojowych według Flavella zob. podrozdział 2.2.1).

Pełny cykl rozwoju obejmuje cztery fazy tworzące zawsze tę samą sekwencję (Brzezińska, 2000). Faza pierwsza, czyli różnicowanie, polega na przyroście doświadczenia (progres – faza asymilacji I według Flavella), druga to porządkowanie nowo nabytego doświadczenia (plateau – faza asymilacji II). W stadium trzecim następuje stopniowo lub nagle dezintegracja uprzednio utworzonych struktur psychicznych (regres – faza akomodacji I) i wreszcie w czwartym dochodzi do integracji powstałych wcześniej i zmodyfikowanych struktur z nowym doświadczeniem (kryzys – faza akomodacji II).

Powodzenie w fazie czwartej zależy od sposobu rozwiązania kryzysu mającego swe źródło w konflikcie poznawczym między starym a nowym doświadczeniem. Konstruktywne rozwiązanie oznacza powstanie nowej struktury, łączącej nowe doświadczenie i zmienioną pod jego wpływem starą strukturę, przy czym zmianie ulegają nie tylko stare powiązania, ale także stare elementy. Rozwiązanie niekonstruktywne, podobnie jak w przypadku rozwiązywania dysonansu poznawczego, może mieć dwie formy. Pierwsza polega na tym, że nowe doświadczenie zostaje odrzucone jako „niepasujące, niezgodne z tym, co wiem”, zatem nie ma potrzeby dokonywania zmian w już istniejących strukturach – nie zachodzi ich akomodacja. Druga sytuacja polega na tym, że nowe doświadczenie po uporządkowaniu w fazie plateau (asymilacja II) zostaje zintegrowane w nową strukturę, która zaczyna żyć własnym życiem obok istniejącej już, wcześniej powstałej struktury. Z taką sytuacją mamy do czynienia na przykład w procesie edukacji szkolnej, gdy nauczyciele ani nie aktualizują doświadczeń już posiadanych przez uczniów („Co już wiecie na ten temat?”), ani nie próbują wyjaśniać nowych treści kształcenia poprzez odwoływanie się do tych doświadczeń („To jest tak, jak z...”, „Z podobnym problemem mieliśmy do czynienia...”), ani nie stawiają przed uczniami zadań wymagających skorzystania równocześnie ze starej i nowej wiedzy czy umiejętności („To można zrobić i tak, i tak, ale tak jest szybciej”; por. tabela 3.1). Tak zorganizowaną w umyśle wiedzę szkolną Jerome S. Bruner (1966) nazwał kolekcją informacji.

3.2.3. Konstrukcja modelu czynników istotnych dla badanego zjawiska

Ostatni ważny dla procesu planowania badania problem to wyłonienie zbioru czynników uznanych za istotnie powiązane z badanym zjawiskiem. Można je podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa to zmienne uznane przez badacza za główne (Brzeziński, 1996), a w klasyfikacji proponowanej przez Marię Przetacznikową (1973) traktowane jako wyznaczniki (determinanty) rozwoju badanego zjawiska. Druga grupa to zmienne niezależne uboczne, w klasyfikacji Przetacznikowej definiowane jako uwarunkowania rozwoju badanego zjawiska.

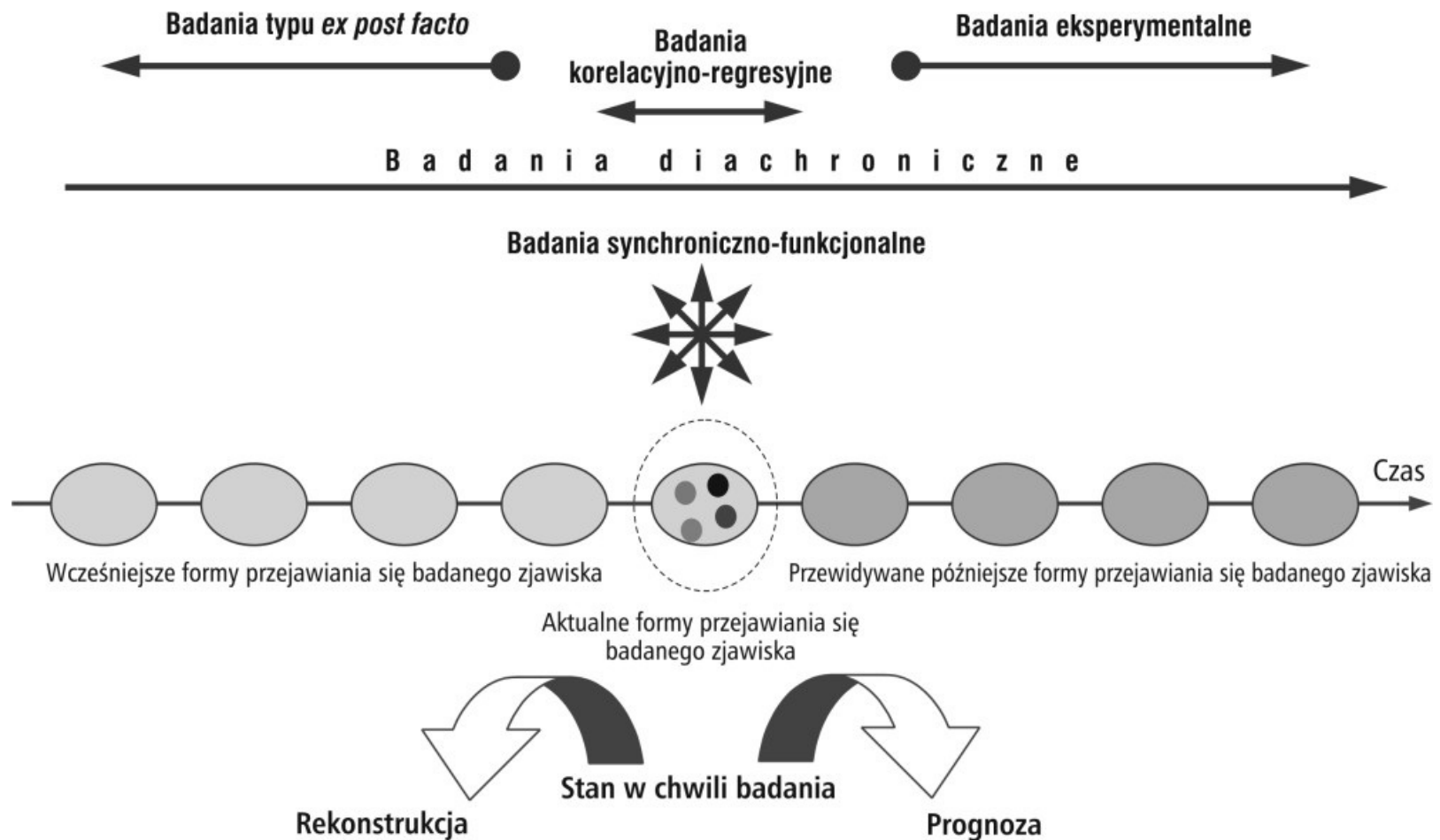
3.3. Strategie prowadzenia badań

Istnieją różne podziały strategii badań prowadzonych na gruncie psychologii rozwoju człowieka (por. rycina 3.1). Jednym z kryteriów podziału jest to, czy bada się zmienność tylko jednego zjawiska w czasie – takie badania nazywa się **diachronicznymi** – czy też analizuje, jak zmieniają się w czasie powiązania między zjawiskami

są to badania **synchroniczno-funkcjonalne**. Drugie kryterium wiąże się z tym, czy badacz zbiera informacje w sposób nieingerujący w bieg zjawiska, czy też świadomie wprowadza jakieś zmiany, czyli

manipuluje czynnikiem uznanym przezeń za zmienną niezależną i bada efekty tej manipulacji. Drugi podział zatem to badania typu *ex post facto* i **eksperymentalne**. Wreszcie, trzeci podział wiąże się z badaniem różnych osób w różnym czasie. I tak, (1) gdy badamy te same osoby w różnych momentach, mówimy o strategii badań **podłużnych**, (2) gdy w tym samym czasie badamy różne grupy osób w różnym wieku, jest to strategia badań **poprzecznych**,

gdy zaś w różnych momentach badamy różnych ludzi, ale są oni podobni ze względu na wiek, wówczas wybieramy strategię badań **sekwencyjnych**.



Rycina 3.1. Strategie prowadzenia badań w psychologii rozwoju
Źródło: opracowanie własne.

3.3.1. Badania diachroniczne i synchroniczno-funkcjonalne

Maria Przetacznik-Gierowska (1996b) wyróżnia: (1) podejście diachroniczne, kiedy to analizuje się zmiany rozwojowe w wybranym obszarze w pewnym czasie; (2) podejście synchroniczno-funkcjonalne, kiedy analiza dotyczy zmian ujawniających się równocześnie w kilku obszarach w danym okresie. Kryterium podziału jest tutaj rodzaj sposobu wnioskowania o zmianie. Pierwsze podejście umożliwia przede wszystkim dokonanie opisu takich cech procesu rozwoju jak jego tempo, dynamika czy rytm zmian. Prowadząc badania diachroniczne równocześnie w kilku obszarach, możemy ocenić, na ile harmonijnie przebiega rozwój, to jest na ile podobne lub niepodobne są tempo i dynamika zmian w badanych obszarach. Drugie podejście pozwala na formułowanie przypuszczeń co do kierunku i sensu dokonujących się przemian, szczególnie gdy badacz dysponuje trafnymi wskaźnikami i odpowiednimi narzędziami umożliwiającymi pomiar zmian zachodzących na poziomie całej struktury, a nie tylko na poziomie pojedynczych właściwości.

Efektem podejścia łączącego aspekt diachroniczny i synchroniczno-funkcjonalny może być **całościowa analiza przemian** człowieka w toku jego życia. Pomocne w analizie uzyskiwanych wyników mogą być tutaj zarówno teorie opisowe, jak na przykład Roberta J. Havighursta (1981) koncepcja zadań rozwojowych czy Daniela Levinsona (1986) koncepcja er i faz rozwoju, jak i teorie wyjaśniające, na przykład Jeana Piageta, Zygmunta Freuda czy z trudem dająca się operacjonalizować koncepcja psychospołecznego rozwoju ego Erika H. Eriksona. Stosowanie podejścia diachronicznego i/lub synchronicznego umożliwia – pod warunkiem odnoszenia zebranych wyników do teorii o wysokim poziomie ogólności (modelu rzeczywistości bądź teorii dedukcyjnej – por. podrozdział 1.2 i rycina 1.2) – znalezienie odpowiedzi na dwa pytania. Pierwsze to pytanie o to, czy obserwowane zachowania są przejawem jakiegoś procesu rozwoju, a jeśli tak, to jakiego; drugie dotyczy związku między obserwowanymi zmianami zachowania a zmianami na poziomach głębszych, na przykład czy za zmiany odpowiada przekształcanie się struktury procesów poznawczych, czy też zmiana osobowości.

3.3.2. Badania eksperymentalne i typu *ex post facto*

Jerzy Brzeziński (1996) proponuje podział strategii badawczych na trzy grupy: (1) badania eksperymentalne, (2) badania według modelu korelacyjno-regresyjnego, (3) badania według modelu *ex post facto*. Kryterium podziału stanowi tutaj status zmiennej niezależnej i jej umiejscowienie w czasie. Jeżeli zmienna niezależna – traktowana przez badacza jako istotny czynnik wpływający na badane przez niego zjawisko (1) bądź jako jego determinanta (wyznacznik rozwoju), (2) bądź tylko jako czynnik je warunkujący (warunek rozwoju) – już wystąpiła w przeszłości i badacza interesują jej konsekwencje, to mamy do czynienia z procedurą *ex post facto*. Podstawowa cecha tego sposobu badania zmian rozwojowych to orientacja na przeszłość, na historię życia badanej osoby. Jeżeli natomiast badacz chce sprawdzić, czy i w jakim stopniu pod wpływem różnych oddziaływań zewnętrznych zmieni się zachowanie jednostki, to wówczas stosuje model eksperymentalny (orientacja na przyszłość). Wreszcie, posługiwanie się modelem korelacyjno-regresyjnym to jedynie sprawdzanie, czy powiązania między różnymi zmiennymi, charakteryzującymi aktualne funkcjonowanie jednostki, są istotne, a jeżeli tak, to jak są silne i jaki mają charakter. Takie badania charakteryzuje orientacja na teraźniejszość i trudno je uznać za badające jakkolwiek pojmowany rozwój. Nas interesują zatem tylko dwa modele: eksperymentalny i *ex post facto*.

3.3.2.1. Badania eksperymentalne

Badania eksperymentalne mają w psychologii rozwoju bardzo ograniczony zasięg. Trudno według tego modelu badać zmiany zachodzące w długim okresie czy te dotyczące całości funkcjonowania człowieka lub nawet tylko kilku wyodrębnionych obszarów. Możliwe jest jednak zaplanowanie efektywnych badań eksperymentalnych w odniesieniu do sprawdzania precyzyjnie sformułowanych hipotez dotyczących zmian w jakimś jednym wyłonionym obszarze i uzyskiwanie wartościowych rezultatów, jeżeli tylko badacz zadba zarówno o realizm życiowy, jak i o realizm psychologiczny – w rozumieniu Eliota Aronsona (Aronson, Wilson i Ackert, 2006) – tworzonej sytuacji eksperymentalnej oraz o poprawność metodologiczną całej procedury na wszystkich jej etapach. Plany eksperymentalne umożliwiają kontrolowanie różnych czynników uznanych przez badacza za istotnie powiązane z badanym zjawiskiem (Brzeziński, 1996). Największy problem dotyczy losowego doboru osób do grup ze względu na wiele ważnych zmiennych w badaniach nad rozwojem. Ograniczenia mają tu charakter zarówno etyczny (gdy

chcemy badać na przykład skutki negatywnych doświadczeń), jak i techniczny (kontrola nawet kilku istotnych czynników powoduje konieczność badania wielu grup).

3.3.2.2. Badania typu *ex post facto*

W badaniach prowadzonych według modelu *ex post facto* badacz rekonstruuje ścieżkę rozwoju interesującego go zjawiska. Źródłem danych są rozmowy z osobami badanym i wywiady z ich bliskimi. Badając determinanty rozwoju i jego uwarunkowania, badacz musi zadawać wiele pytań i niejednokrotnie po wstępnej analizie powracać do już poruszanych w rozmowie wątków. Stanowi to duże utrudnienie – w przypadku badania małych dzieci szczególnie duże, związane z nadmiernym obciążaniem osób badanych. Z kolei rozwiązanie tego problemu polegające na realizowaniu badań w trakcie kilku sesji badawczych wprowadza nowe źródło zakłócenia w związku z tym, że proces rozwoju będzie w swoim tempie i rytmie i im dłuższy czas upływa między rozpoczęciem badań a ich zakończeniem, tym mniej jest podstaw do zestawiania i porównywania danych ze sobą, a tym samym mniejsza jest wartość uzyskanych wyników i trudniej sformułować wnioski. Rozwiązaniem może być odpowiednie przygotowanie zespołu badających i prowadzenie badań w jak najkrótszym czasie jednocześnie na wielu osobach.

3.3.3. Badania kontrolujące wpływ wieku i przynależności do grupy pokoleniowej

Przy planowaniu badań poszukujących odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania procesu rozwoju pojawia się trudny problem kontrolowania wpływu wieku oraz oddzielenia od siebie wpływów związanych z wiekiem osób badanych od wpływów związanych z ich przynależnością do różnych grup pokoleniowych (por. podrozdział 2.2.2). Rozwiązaniem są trzy różne sposoby takiego dobierania osób do badań, aby możliwe było kontrolowanie albo wpływu wieku, albo przynależności do grupy pokoleniowej, albo – najlepiej – obu czynników jednocześnie.

Od dawna w psychologii znane są dwie całkowicie odmienne strategie prowadzenia badań. Maria Przetacznik-Gierowska (1996b; zob. też Paluchowski i Hornowska, 1988) określa je jako **transwersalne**, czyli poprzeczne, i **longitudinalne**, czyli podłużne. Trzecie podejście – badania **sekwencyjne** w różnych odmianach, wyłanianych ze względu na to, co podlega kontroli badacza – to rezultat poszukiwań Wernera Schaie (zob. Draheim, 1988), dotyczących kontroli takiego czynnika jak przynależność do grupy pokoleniowej (kohorty). Te trzy strategie prowadzenia badań prezentuje tabela 3.2.

Tabela 3.2. Trzy strategie badań kontrolujących wiek i grupę pokoleniową

Rok badania	Wiek					
1998	3 lata					
2000	5 lat	3 lata				
2002	7 lat	5 lat	3 lata			
2004	9 lat	7 lat	5 lat	3 lata		
2006	11 lat	9 lat	7 lat	5 lat	3 lata	
2008	13 lat	11 lat	9 lat	7 lat	5 lat	3 lata
↔ ↕ ↗ Badania poprzeczne Badania podłużne Badania sekwencyjne						

Źródło: opracowanie własne na podstawie Przetacznikowa, 1996b, s. 244.

3.3.3.1 Badania poprzeczne

Strategia ta polega na badaniu grup ludzi w różnym wieku i porównywaniu ze sobą uzyskanych zbiorów wyników (por. Bee, 2004; Przetacznik-Gierowska, 1996b). Każda osoba jest badana tylko raz. Porównując wyniki uzyskane od osób w różnym wieku, badacz analizuje istniejące między nimi podobieństwa i różnice. Nie może jednak nic powiedzieć o istniejącej (lub nie) sekwencji rozwojowej. Jeżeli jednak grupy w istotny sposób różnią się od siebie, może to stanowić punkt wyjścia do formułowania hipotez kierunkowych i zaplanowania weryfikujących je badań, na przykład w strategii podłużnej lub sekwencyjnej albo w badaniach eksperymentalnych.

Pierwszym krokiem jest ustalenie, co będzie przedmiotem badania. Następnie, odwołując się do teorii, badacz określa prawdopodobny przebieg zmiany rozwojowej tego zjawiska, to jest czy zmienia się ono i w jak długiej perspektywie czasu, w sposób liniowy, stadialny czy może przechodzi przez cykle rozwoju. Ważne jest też ustalenie, czy w odniesieniu do badanego zjawiska można mówić o istnieniu okresów krytycznych i/lub okresów sensytywnych, ponieważ od tego zależy decyzja dotycząca doboru do badań osób w ściśle określonym wieku bądź w jakimś przedziale wiekowym.

Jeżeli badacz przyjmuje liniowy model zmiany rozwojowej, to ustala jedynie, w jakim wieku będą badani w porównywanych grupach, kierując się wiedzą o tempie zmian w zakresie badanej właściwości. Jeżeli zaś jako układ odniesienia przyjmuje stadialny model zmiany rozwojowej, to musi tak dobrać porównywane grupy wiekowe, aby zmaksymalizować prawdopodobieństwo uchwycenia zmian ilościowych (faza 1 – różnicowania) i jakościowych (faza 2 – porządkowania i integracji nowych informacji). Zmienna „wiek”, według której tworzy się badane i porównywane grupy, to w istocie tylko etykieta bardziej złożonej zmiennej ukrytej, jaką jest zakładany przebieg procesu zmiany, na przykład etapów nabywania jakiejś sprawności. Podobnie będzie w sytuacji trzeciej, to jest przyjęcia modelu cykliczno-fazowego jako układu odniesienia dla interpretacji uzyskanych wyników. Wtedy być może badacz podejmie decyzję, że podda badaniom więcej grup, dobierając osoby według jeszcze mniejszych przedziałów wiekowych.

W badaniach tych nie jest kontrolowany wpływ tak ważnej zmiennej jak przynależność do grupy pokoleniowej, to jest grupy dzielącej podobne doświadczenia społeczne. Wymagają one jednak niewielkiego nakładu czasu i mogą stanowić źródło interesujących hipotez. Nie weryfikują żadnego z modeli ujmowania zmiany rozwojowej. Badacz nie kontroluje bowiem wpływu wielu zmiennych istotnych dla badanego zjawiska, a przede wszystkim tego, w jakie interakcje wchodziły te zmienne w każdej z porównywanych grup do momentu rozpoczęcia badań oraz w ich trakcie. Stąd postulat, aby badania według tego planu były prowadzone w jak najkrótszym czasie (na przykład 2–3 tygodnie) przez zespół dobrze przygotowanych badaczy, a także by traktować je jedynie jako cenne źródło hipotez.

Ramka 3.3.

Przykład badań poprzecznych – badanie relacji przywiązania i jej konsekwencji

Badacz obserwuje i rejestruje zachowania niemowlęcia w wieku około 9–10 miesięcy w diadzie z matką, w diadzie z ojcem i w triadzie. Zebrane w trzech rodzajach sytuacji dane dotyczą ujawnianych przez dziecko zachowań wskazujących na rodzaj relacji przywiązania: przywiązania bezpiecznego, przywiązania pozabezpiecznego i dezorganizacji przywiązania (por. tabela 2.6). Podobnie zorganizowane badania przeprowadza w tym samym czasie na drugiej grupie dzieci – nieco starszych, w wieku 12–13 miesięcy – i ich rodziców. Tu również rejestruje zachowania dziecka w diadzie z matką, w diadzie z ojcem i w triadzie z obojgiem rodziców. Trzecią grupą badaną równocześnie są dzieci w wieku 15–16 miesięcy i ich rodzice. Zebrane w tym samym czasie (na przykład w ciągu tygodnia) przez zespół badaczy trzy zbiory danych badacz porównuje ze sobą na kilku etapach.

- **Etap 1.** Analizuje różnice i podobieństwa w zachowaniach dzieci z grupy 1 podczas interakcji w diadzie z matką, w diadzie z ojcem i w triadzie; to samo robi w grupie 2 i w grupie 3 – jest to poszukiwanie różnic wewnątrzgrupowych i ustalanie wzorów podobieństw/różnic w zachowaniach dzieci w tym samym wieku.
- **Etap 2.** Na podstawie analizy owych wzorów badacz przypisuje każde dziecko z każdej grupy do jednej z trzech kategorii: przywiązania bezpiecznego, pozabezpiecznego i dezorganizacji przywiązania.
- **Etap 3.** Porównuje wzorce podobieństw/różnic dzieci z grupy 1, 2 i 3 zaliczonych do kategorii „przywiązanie bezpieczne”, to samo robi w odniesieniu do przywiązania pozabezpiecznego i dezorganizacji przywiązania, jeżeli takie przypadki wystąpiły w badanych grupach.
- **Etap 4.** Analizując podobieństwa/różnice między dziećmi w różnym wieku wewnątrz trzech typów przywiązania, badacz stawia hipotezy dotyczące dynamiki wpływu relacji przywiązania na zachowanie dziecka.
- **Etap 5.** Hipotezy te powinien sprawdzić w badaniach podłużnych, co w tym przykładzie oznacza, że musiałby rozpocząć badania dzieci w wieku 9–10 miesięcy (i ich rodziców), powtórzyć je, gdy dzieci będą miały 12–13 miesięcy, i ponownie, gdy będą miały 15–16 miesięcy.
- **Etap 6.** Następnie badacz powinien porównać wzorce zachowań z badań pierwszych, czyli poprzecznych, z wzorcami z badań drugich, czyli podłużnych.

3.3.3.2 Badania podłużne

Badania podłużne to badanie tej samej grupy osób w kolejnych odstępach czasu (por. Przetacznik-Gierowska, 1996b). Badacz uzyskuje kilka zbiorów wyników, które ze sobą porównuje. Jeżeli pomiary dokonywane były dość często, możliwe jest prześledzenie zmian w obrębie badanej zmiennej i określenie, czy zmiana ma charakter liniowy, stadialny, czy też cykliczno-fazowy.

Ramka 3.4.

Przykład badań podłużnych

Celem badań, jakie przeprowadzili Ravenna Helson i Sanjay Srivastava (2001), było ustalenie tak zwanych wzorów zdrowia psychicznego u osób z trzech grup wyodrębnionych na podstawie przekonań na temat tego, co stanowi o udanym życiu. Opierając się na analizie literatury oraz na wcześniejszych badaniach własnych, autorzy wyłonili trzy grupy: (1) osoby poszukujące pewności i równowagi w życiu w zgodzie z normami społecznymi (typ zachowawczy), (2) osoby najbardziej ceniące sobie uznanie społeczne i osiągnięcia (typ osiągalny), (3) osoby szukające wiedzy i niezależności od norm społecznych (typ poszukujący).

Badaniom poddano studentki prywatnego żeńskiego college'u w Oakland (Kalifornia), które ukończyły go w 1958 lub

1960 roku. W pierwszym badaniu nad kreatywnością, zdolnościami przywódczymi i planami na przyszłość (Helson, 1967) wzięła udział reprezentatywna grupa dwóch trzecich wszystkich studentek z każdego najstarszego rocznika. Ojcowie większości dziewcząt zajmowali się biznesem lub pracowali zawodowo, a matki najczęściej zajmowały się domem. Kolejne badania przeprowadzono czterokrotnie. Gdy badane osoby miały około 27, 43 i 52 lat, wypełniły dalsze kwestionariusze i testy przysłane im pocztą, a w wieku około 60 lat – serię kwestionariuszy, wśród nich między innymi te dotyczące zdrowia psychicznego. W tych ostatnich badaniach wzięło udział 111 kobiet i to one są próbą badawczą w analizach dokonanych przez Helson i Srivastavę. Grupa ta stanowiła 87% wszystkich 128 żyjących i zlokalizowanych kobiet oraz 78% oryginalnej pierwszej próby (badania na ostatnim roku studiów). W wieku 59–60 lat 68% badanych z grupy 111 osób pozostawało w stałym związku partnerskim, 74% miało dzieci, 63% nadal pracowało, a 19% przeszło na emeryturę.

Badaniom i analizom poddano (1) dwie miary zdrowia psychicznego: sprawstwo środowiskowe i rozwój osobisty, (2) dwie miary poziomu dojrzałości psychospołecznej: generatywność oraz kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne, a także dwie miary poziomu dojrzałości wewnątrzpsychicznej: poziom rozwoju ego oraz mądrość praktyczną i duchową, (3) emocjonalność pozytywną i negatywną, (4) typ tożsamości, (5) wybrane cechy osobowości: ambicje, otwartość i samokontrolę oraz (6) styl życia.

Jak piszą autorzy, ich analizy mają spore ograniczenia. Po pierwsze, dotyczą badania podłużnego na próbie składającej się wyłącznie z kobiet. Po drugie, ponieważ zmieniał się pakiet narzędzi z badania na badanie, niektóre dane zostały zebrane tylko raz, dlatego hipotezy dotyczące zmian i ciągłości musiały być weryfikowane w sposób pośredni. Zgromadzono jednak bogaty zbiór danych od ponad 100 kobiet, a każda z nich była badana pięciokrotnie w ciągu dorosłego życia (badania trwały prawie 40 lat).

W podsumowaniu swoich badań autorzy stwierdzają, że pozytywne wzory zdrowia psychicznego powstają poprzez współoddziaływanie procesów regulacji emocjonalnej, osobowości, tożsamości i doświadczenia życiowego i że można było zaobserwować pewną znaczącą stałość, wzrastającą wraz z wiekiem, w tym, co ludzie cenią i do czego dążą. Drugą ważną obserwacją był fakt, iż żaden z pozytywnych wzorów zdrowia psychicznego nie jest jedynym wiążącym się z prawidłowym rozwojem w dorosłości.

Główna trudność i jednocześnie źródło wielu artefaktów to przygotowanie zestawu rzetelnych i trafnych narzędzi badawczych, i to w kilku – równoległych – wersjach, na przykład równoważne wersje skal postaw, kwestionariuszy czy testu umiejętności. Problem ten pozornie znika, gdy posługujemy się obserwacją i skalami szacunkowymi, a powraca, gdy narzędziem zbierania danych jest rozmowa czy technika projekcyjna. Kilukrotne dokonywanie pomiarów – nawet gdy dysponujemy dobrymi narzędziami – samo w sobie jest czynnikiem, który może zniekształcać uzyskiwane wyniki i wywoływać u badanych specyficzne nastawienie do dalszych badań. Ponadto przy prowadzeniu badań przez kilka lat trudno utrzymać początkową liczebność grupy. Dodatkowym czynnikiem zakłócającym może być wchodzenie badanych w interakcje z badającymi (poznają się coraz lepiej w trakcie kolejnych spotkań), z kolei wprowadzanie na każdą sesję innego badacza może wywoływać zakłócenia – obniżać zaufanie do badań czy poczucie bezpieczeństwa niektórych badanych. Ważnym czynnikiem zakłócającym jest – na ogólniejszym poziomie – trudność kontroli specyficznych dla każdej osoby nacisków biologicznych i społecznych oraz ich interakcji, co w istocie decyduje o indywidualnym przebiegu drogi życiowej. W toku kolejnych sesji badawczych badane osoby mogą się coraz bardziej różnić od siebie, co może zaciemniać analizowane związki.

3.3.3.3. Badania sekwencyjne

Wszystkie badania sekwencyjne wiążą się ze zbieraniem danych od co najmniej dwóch różnych grup w co najmniej dwóch różnych momentach czasu. Helen Bee (2004) wyróżnia cztery odmiany badań sekwencyjnych: ukośne, czasowo-sekwencyjne, pokoleniowo-sekwencyjne i przekrojowo-sekwencyjne. Omówimy je kolejno.

Badania ukośne (*time-lag design*) to badanie kilku grup w tym samym wieku, ale w różnym czasie (zob. linia ukośna w tabeli 3.2). Możliwa jest wtedy kontrola czynnika „przynależność do grupy pokoleniowej”, a kontrolowany przez celowy dobór (czyli wyeliminowany) jest czynnik wieku. Odstępy

czasowe między badaniami kolejnych grup określa badacz, kierując się wiedzą o naturze badanego zjawiska i o jego uwarunkowaniach. Jeżeli stwierdzi występowanie istotnych różnic między wynikami porównywanych grup, oznacza to, że silniejszy jest wpływ czynników zewnętrznych na badane zjawisko niż zmiennych związanych z wiekiem osób badanych (czynników wewnętrznych).

Badania czasowo-sekwencyjne (*time-sequential design*) polegają na powtarzaniu co jakiś czas badań przekrojowych (poprzecznych). Na przykład dwukrotne – w odstępie dwóch lat – badanie poziomu gotowości do czytania dzieci pięcioi sześciolletnich oraz umiejętności czytania w grupach siedmio-, ośmioi dziewięciolatków. Porównanie wyników dzieci w wieku od 5 do 9 lat uzyskanych w 1999 roku pozwala na wysunięcie hipotez co do tempa, dynamiki i etapów nabywania umiejętności czytania i pisania. Powtórzenie takich poprzecznych badań dwa lata później, czyli w roku 2001, dostarczy danych potwierdzających lub nie ustalony w 1999 roku wzorec różnic między dziećmi związany z wiekiem. Z kolei porównywanie parami grup dzieci w wieku od 5 do 9 lat w latach 1999 i 2001 pozwala formułować hipotezy na temat wpływu czynników powodujących różnice i podobieństwa między grupami związane z przynależnością do danej grupy pokoleniowej bądź wiekowej. O istotnym wpływie czynnika „przynależność do grupy pokoleniowej” powiemy wtedy, gdy stwierdzimy istnienie odmiennych, istotnie różnych wzorców różnic między dziećmi badanymi w roku 1999 i w roku 2001, a ponadto istotne będą różnice wyników porównywanych parami grup w tym samym wieku.

Badania pokoleniowo-sekwencyjne (*cohort-sequential design*) to kilkukrotne badanie podłużne z porównywaniem odpowiadających sobie grup wiekowych. Istotność różnic między grupami wiekowymi z tego samego poziomu (na przykład grupa 1: siedemnastolatków i grupa 2: siedemnastolatków badanych rok wcześniej) wskazuje na działanie czynnika „przynależność do danego pokolenia”; nieistotność różnic między grupami w tym samym wieku i jednocześnie istotność różnic między grupami wiekowymi wskazuje na działanie czynnika „wiek”. Porównywanie różnic wyników dla kolejnych par grup wiekowych, to jest (a) 17 lat¹ i 17 lat², (b) 18 lat¹ i 18 lat², (c) 19 lat¹ i 19 lat², pozwala dodatkowo na ustalenie, czy czynnik „pokolenie” wchodzi w interakcje z czynnikiem „wiek”. Takie podwójne czy potrójne prowadzenie badań podłużnych pozwala na weryfikację hipotezy dotyczącej charakteru przebiegu zmiany rozwojowej. W pierwszym badaniu podłużnym zostaje ustalony jakiś wyłaniający się układ (profil) wyników dla badanej grupy w kolejnych momentach badań (profil¹ – profil² – profil³). W drugim badaniu również można go ustalić, a następnie oba układy porównać ze sobą i wyłonić obszary podobne i istotnie różne.

Badania przekrojowo-sekwencyjne (*cross-sequential design*) to badanie i porównywanie kilku grup wiekowych, z których każda badana jest kilka razy. Jest to więc badanie różnych grup wiekowych należących do różnych pokoleń. Można dzięki temu zweryfikować hipotezę zarówno dotyczącą charakteru przebiegu zmiany rozwojowej, jak i interakcji czynnika wieku z czynnikiem przynależności do danego pokolenia. Badacz ma tutaj możliwość dokonywania wielu porównań, co umożliwia mu kontrolowanie zmiennych związanych z wiekiem badanych (wpływ czynników wewnętrznych wnoszonych przez osoby badane) oraz z ich przynależnością do określonej grupy pokoleniowej (wpływ czynników zewnętrznych dostarczających badanym podobnych doświadczeń). Ten plan badań daje przede wszystkim możliwość dokonywania metaanaliz, to jest porównywania rezultatów porównań przeprowadzonych na niższych poziomach. Jest on jednak bardzo czasochłonny i kosztowny, wymaga dużego zespołu badaczy, aby badania poszczególnych grup zostały przeprowadzone w jak najkrótszym czasie, i bogatego zestawu narzędzi zarazem trafnych i rzetelnych, a jednocześnie niezbyt angażujących czas osób badanych.

3.3.4. Porównanie strategii prowadzenia badań

W żadnym wypadku badania nie dostarczą wartościowych naukowo wyników, nawet na poziomie opisowym, jeżeli badacz nie będzie świadom, jaką teorią zmiany posługuje się w swym myśleniu o problemie, czyli nie będzie miał świadomości, jaka na poziomie teoretycznym jest odpowiedź na pytania: (1) co jest przedmiotem badania, (2) jakie są wskaźniki zmiany w tym obszarze, (3) jakie czynniki w istotny sposób wpływają na wartość badanych zmiennych, (4) jaki model zmiany rozwojowej przyjmuje. Bez teorii niemożliwa jest jakakolwiek sensowna analiza różnic i podobieństw wyników uzyskanych przez porównywane grupy. Niemożliwe jest też sformułowanie hipotez dotyczących dalszych poszukiwań. Badanie dostarcza wtedy jedynie kolejnej – jak to określa Jerome S. Bruner (1966) – kolekcji informacji i wcale nie poszerza wiedzy na temat przebiegu rozwoju człowieka i warunkujących go czynników.

Strategie prowadzenia badań można wyłaniać ze względu na różne kryteria. Przedstawione wcześniej trzy podejścia do tego problemu nie wykluczają się wzajemnie. Przetacznik-Gierowska (1996b) wskazuje dwa podejścia ze względu na typ związku łączącego analizowane aspekty rozwoju: zmienność zjawiska wraz z upływem czasu (podejście diachroniczne) bądź jego aktualne powiązania z innymi zjawiskami (podejście synchroniczno-funkcjonalne). Brzeziński (1997) proponuje podział związany z tym, czy czynnik uznany za kluczowy w kształtowaniu się danego zjawiska już wystąpił w przeszłości (procedura *ex post facto*), czy też można *in statu nascendi* obserwować zmiany tego zjawiska, w odpowiedni sposób na nie oddziałując (procedura eksperymentalna). I wreszcie trzeci zaproponowany podział, biorący pod uwagę to, w jaki sposób kontrolowany jest wpływ wieku osób badanych oraz ich przynależność do grupy pokoleniowej, czyli badania poprzeczne, podłużne i sekwencyjne.

I tak, posługując się procedurą typu *ex post facto*, wyróżnioną przez Brzezińskiego, można analizować uzyskiwane zbiory wyników zarówno w sposób diachroniczny, jak i synchroniczno-funkcjonalny. Wszystko zależy od tego, jakie pytania stawia badacz, jakie uwarunkowania i wyznaczniki badanego zjawiska go interesują i – w konsekwencji – za pomocą jakich narzędzi zbiera informacje. Jeżeli na przykład posługuje się narzędziami „naturalnymi”, jak rozmowa kliniczna, wywiady, analiza wytworów i dokumentacji, to może zebrać wiele informacji pozwalających mu nie tylko na rekonstruowanie drogi życia osoby badanej w wybranym obszarze (będzie to podejście diachroniczne), ale także na analizę związków między różnymi aspektami funkcjonowania tej osoby na kolejnych etapach jej życia (podejście synchroniczno-funkcjonalne).

Ramka 3.5. **Stronniczość badań z udziałem dzieci**

Ben S. Bradley (1995) w swojej rozprawie o przewrotnym w stosunku do treści tytule *Dzieciństwo jako raj* poddaje analizie badania prowadzone z udziałem małych dzieci, podkreślając ich szczególną stronniczość. Główną przyczyną tej stronniczości jest według niego nadmierne idealizowanie i racjonalizowanie dzieciństwa, co oznacza, że temu okresowi rozwojowemu przypisuje się nadmierną wartość dodatnią (mit szczęśliwego dzieciństwa), a niemowlęciu – nadmiar kompetencji społecznych, pozwalających mu niemal od urodzenia wchodzić w efektywne interakcje z matką. Bradley stawia tezę, że sam sposób prowadzenia badań w obszarze psychologii rozwoju małego dziecka wiedzie do idealizacji dzieciństwa. Widać to w wybiórczym podchodzeniu do różnych sposobów uzyskiwania materiału badawczego w badaniach eksperymentalnych z udziałem małych dzieci – autor określa to jako lekceważenie negatywnej strony dzieciństwa. Na przykład badacze proszą matki o przyjsie z dziećmi po nakarmieniu i przewinięciu, gdy są one w dobrym nastroju; jeżeli w trakcie badań się zdarzy, że dziecko zaśnie albo zacznie kaprysić, przerywa się badania i wznawia je po uspokojeniu dziecka, a takie „negatywne” zachowania nie są rejestrowane; często rezygnuje się w trakcie badań z dzieci niespokojnych i poszukuje innych, które spełniają określone wymogi. Bradley podaje jako przykład, że w badaniach nad percepcją u niemowląt odrzucono połowę dzieci, a w badaniach nad naśladownictwem w okresie noworodkowym odrzucono 63% dzieci. Takie postępowanie wiąże z orientacją badacza. Jak pisze autor: „badacze o orientacji poznawczej nie traktują dziecka w taki całościowy [jak, według niego, Piaget] sposób. Używają często tylko jednego wskaźnika danego zachowania do zilustrowania jakiegoś zjawiska lub sprawdzenia hipotezy [...]”. Oznacza to, że wszystkie inne, pozytywne lub negatywne, zachowania pozostają poza zasięgiem interpretacji badacza

Z kolei procedurę eksperymentalną można zaplanować nie tylko tak, że dostarczy ona danych do analizy powiązań między różnymi badanymi właściwościami jednostki, czyli interakcji między badanymi zmiennymi (podejście synchroniczno-funkcjonalne), ale również tak, że pozwoli – przynajmniej w ograniczonym zakresie – dokonać analizy diachronicznej. W tym drugim przypadku, jeżeli badacz chce śledzić bieg uruchomionego przez siebie procesu, przekształcenia jakiegoś zachowania, eksperyment musi trwać znacznie dłużej niż w sytuacji pierwszej.

3.1. Według eksperta



Barbara Chyrowicz – profesor filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik Katedry Etyki Szczegółowej, redaktor *Roczników Filozoficznych* i *Ethosu* oraz serii wydawniczej Etyka i Technika.

Problemy etyczne w badaniach nad rozwojem człowieka

„Jest oczywiste, że znajdujemy się w pierwotnym stadium rozwoju moralnego. Nawet najbardziej cywilizowane istoty ludzkie posiadają jedynie mglistą wiedzę o tym, jak powinny żyć, jak traktować innych, w jaki sposób organizować społeczeństwo. Pomysł, zgodnie z którym podstawowe zasady moralne są nam znane, problematyczna jest zaś tylko ich interpretacja i zastosowanie, to jedna z najbardziej fantastycznych pretensji naszego zarozumiałego gatunku. [...] Nawet do pierwotnego stadium moralnego rozwoju, w którym się teraz znajdujemy, doszliśmy po długiej i trudnej podróży” (Nagel, 1997, s. 226–227).

O rozwoju człowieka można mówić na różnych płaszczyznach, stosownie do wielości aspektów ludzkiego życia. Etyka w sposób szczególny interesuje się rozwojem moralnym, co nie znaczy, że pozostałe płaszczyzny rozwoju ludzkich możliwości są jej moralnie obojętne. Podlegają one ocenie moralnej w takim stopniu, w jakim człowiek ma wpływ na ich potencjał rozwojowy. Mając na względzie wzrastającą – w miarę postępu rozumnego i wolnego zaangażowania – odpowiedzialność człowieka za własny rozwój, należałoby wymienić kolejno rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalno-społeczny i moralny.

- Człowiek **rozwija się fizycznie**, ulegając właściwym dla biologicznego gatunku determinizmom. Może je wspierać (na przykład przez uprawianie sportu i właściwe odżywianie), ale nie jest w stanie ich zmienić. Genetycznie determinowane błędy rozwojowe w okresie prenatalnym powodują nieuleczalne choroby somatyczne i psychiczne, za które ani obciążona nimi osoba, ani jej rodzice nie ponoszą najmniejszej winy, ponieważ nie są one wynikiem ludzkiej aktywności.
- Biologicznym determinantom zawdzięcza też człowiek wrodzone zdolności – tutaj jednak ma już znacznie więcej do powiedzenia. Jakkolwiek nie jest w stanie przeskoczyć progu uwarunkowań genetycznych, to w obrębie odziedziczonej potencjalności, czyli zakresu reagowania genotypu, może rozpoznany talent rozwinąć bądź nie – jest wolny! Tam gdzie pojawia się wolność, tam też automatycznie rodzi się odpowiedzialność za dokonane wybory. W przypadku **rozwój intelektualny** silniej niż poprzednio dochodzi do głosu czynnik społeczny – środowisko może wspierać rozwój talentów wykazywanych przez jednostki, może również skutecznie temu przeciwdziałać. Stawiamy określone wymagania nauczycielom i wychowawcom, licząc na to, że ich doświadczenie i wiedza pomogą młodym ludziom osiągnąć optimum wrodzonych zdolności.
- Indywidualne predyspozycje dochodzą do głosu jeszcze silniej, kiedy analizujemy **rozwój emocjonalny i społeczny**. Na tej płaszczyźnie mówimy też o kształtowaniu się indywidualnej tożsamości każdego człowieka. Wprawdzie i tutaj

pewne elementy składające się na indywidualny charakter pozostają, podobnie jak potencjał wrodzonych zdolności, niezależne od jednostki, ale za kształtowanie własnego charakteru człowiek jest odpowiedzialny na miarę swoich możliwości. Organiczne wady rozwojowe mogą te możliwości znacznie ograniczyć, jednakże by orzec, że rozwój jest nieprawidłowy, trzeba uprzednio określić standardy rozwojowe. Ich znajomość pozwala na zdiagnozowanie problemów rozwojowych i udzielenie odpowiedniej pomocy. Zgodnie z tymi standardami mówimy o fizycznym i psychicznym zdrowiu człowieka (Martin, 2006), a zatem zarówno fizyczny, jak i psychiczny aspekt naszego rozwoju może być przedmiotem nie tylko badania, ale też terapii.

Specyfika przedmiotu badawczego, jakim jest człowiek, stawia zarówno przed lekarzem, jak i przed psychologiem (psychiatrą) szczególne wymagania, stają oni bowiem przed rozumną i wolną istotą – przedmiot badawczy jest zarazem podmiotem. Pierwszą i podstawową zasadą moralną, której powinni przestrzegać w swojej pracy, jest **szacunek dla osoby**. Zasada ta została za fundamentalną w tak zwanym raporcie z Belmont (National Commission..., 1979), który był rezultatem prac Narodowej Komisji ds. Ochrony Osób w Badaniach Biomedycznych i Behavioralnych. Szacunek dla osoby obejmuje w raporcie dwie podstawowe kwestie:

- „osoby, które są zdolne do decydowania o sobie, winny być traktowane jako autonomiczne podmioty;
- osoby o ograniczonej autonomii mają prawo do szczególnej ochrony” (kwestia podkreślana też przez Deklarację helsińską^{*}).

W praktyce medycznej zasady te składają się na **poszanowanie autonomii pacjenta**. W praktyce psychologicznej wydają się jeszcze ważniejsze (Chyrowicz, 2002). O ile bowiem przedmiotem bezpośredniej troski lekarza jest właściwe funkcjonowanie organizmu, a poszanowanie autonomii wynika z faktu, że organizm ten znajduje się w posiadaniu rozumnej i wolnej istoty, o tyle specyfika pracy psychologa polega na nawiązywaniu wprost kontaktu z osobą. Właściwe dla osób jest kierowanie własnym życiem. Jak pisze Immanuel Kant (2001, s. 412): „Każda rzecz w przyrodzie działa według praw. Tylko istota rozumna posiada władzę działania według przedstawienia praw, tj. według zasad, czyli posiada wolę”. Wynika z tego, że wychowawca lub psycholog może jedynie wspierać jednostkę w budowaniu dojrzałej osobowości; gdyby cokolwiek jej narzucał, naruszałby tym samym właściwą jej autonomię. Mówiąc o wsparciu, zakładamy, że właściwym autorem procesów rozwojowych pozostaje sam zainteresowany, mamy wszak do czynienia z procesem, w którym można wprawdzie wskazać różnego rodzaju uwarunkowania (biologiczne, psychiczne lub społeczne), ale nie przekreślają one wolności (Chyrowicz, 2004). Wspieranie nie może zatem oznaczać zamiany ról, pomoc w rozwoju zakłada szacunek dla autonomii. W szacunku dla autonomii mieści się również obowiązek dyskrecji.

Przestrzeganie tej fundamentalnej zasady stwarza problemy już to w samym procesie rozpoznawania standardów zachowania, już to w badaniu osób o ograniczonej autonomii. Dotyczy to w szczególności badania specyficznych grup osób, takich, które nie są w stanie w pełni zrozumieć własnej sytuacji, jak na przykład pacjenci, których autonomia na skutek wieku, niepełnosprawności, pozbawienia wolności lub skali czy natężenia przeżywanych trudności jest trwale bądź czasowo ograniczona. Usprawiedliwione wydaje się ich paternalistyczne traktowanie przy założeniu, że gdyby mogli się cieszyć pełną autonomią, sami wybraliby terapię zalecaną przez psychologa (lekarza psychiatrę). Ze względu na możliwe nadużycia formułuje się w tym miejscu kilka zasad pomocniczych.

- (1) Badania nigdy nie powinny być przeprowadzane na dzieciach, lecz z udziałem dzieci. Można je prowadzić tylko wtedy, gdy cel badawczy nie może być osiągnięty przy prowadzeniu badań z udziałem dorosłych. Badania muszą być naukowo uzasadnione i mieć na względzie dobro dzieci. Zgodę na badania w imieniu dzieci wyrażają rodzice lub opiekunowie.
- (2) Pacjenci z głęboką niepełnosprawnością nie mogą być wykorzystywani do badań, w ich miejsce winno się angażować zdrowych wolontariuszy. Wyjątek stanowią sytuacje, w których badania mogłyby pomóc konkretnej, poddanej im osobie bądź dotyczą objawów choroby. Pacjentom winno się wyjaśnić, na czym polegają badania, tak dalece, jak dalece ci są w stanie to zrozumieć.
- (3) Pacjenci z demencją (również chorobą Alzheimera) mogą być poddawani badaniom tylko w zakresie ich choroby (Smith, 1999).

Literatura

- Chyrowicz, B. (2002). O ingerencji w ludzką psychikę i kontrowersyjnych korzyściach naruszania autonomii. W: B. Chyrowicz (red.), *Etyczne aspekty ingerowania w ludzką psychikę* (s. 87–105). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chyrowicz, B. (2004). Spór o poprawianie ludzkiej natury. W: B. Chyrowicz (red.), *Etyka i technika w poszukiwaniu ludzkiej doskonałości* (s. 47–61). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kant, I. (2001). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. Wartenberg. Kęty: Antyk.
- Martin, M. W. (2006). *From morality to mental health. Virtue and vice in a therapeutic culture*. New York: Oxford University Press.
- Nagel, T. (1997). *Widok znikąd*. Przeł. C. Cieśliński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects (the Belmont report)*. Washington: Government Printing

Natomiast trzecia propozycja dotyczy nie tego, jak prowadzić badanie (*ex post facto* czy eksperymentalnie) ani jak analizować wyniki (synchronicznie czy diachronicznie), ale kogo i kiedy poddać badaniom. Przy zastosowaniu wszystkich trzech strategii badań – poprzecznych, podłużnych i sekwencyjnych – można stosować i procedurę *ex post facto*, i eksperymentalną. W przypadku badań prowadzonych według któregoś z planów sekwencyjnych (czasowo-, pokoleniowoczy przekrojowo-sekwencyjnego) wymaga to oczywiście zastosowania innych, bardzo złożonych metod statystycznej analizy danych.

3.3.5. Tworzenie próby badawczej i metody zbierania danych

Spośród różnych sposobów doboru osób do próby badawczej – losowego, celowego i na podstawie zgłoszeń ochotniczych – ten ostatni wydaje się wprowadzać najwięcej zakłóceń do badań w obszarze psychologii rozwoju. W przypadku doboru losowego i celowego to badacz określa kryteria, jakie muszą spełniać osoby, aby móc się znaleźć w próbie badawczej. W trzeciej sytuacji badacz nie ma żadnej kontroli nad czynnikami, które ochotnicy wprowadzają do badań. Nie ma potrzeby dokładnego omawiania tutaj zasad doboru celowego i losowego. Warto jednak podkreślić, że także w psychologii rozwoju – wbrew obiegowym opiniom – możliwy jest dobór losowy, trzeba tylko ustalić odpowiedni, czasem bardzo skomplikowany, schemat losowania, na przykład warstwowy, grupowy czy (najlepiej) wielostopniowy.

Przy planowaniu wielu badań nad rozwojem problem nie polega wyłącznie na tym, jak dobrać osoby do badanej próby czy prób. Bardzo często próby te są nieliczne nie ze względu na trudności ze znalezieniem odpowiednich osób, ale ze względu na stopień złożoności procedury badawczej, na przykład liczbę kolejnych sesji, długość ich trwania, konieczność prowadzenia dokładnych obserwacji czy stosowania wielu różnorodnych narzędzi. Należy wówczas odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie zachowania poddawać analizie – wszystkie, jakie ujawniają się w trakcie sesji badawczych (przy korzystaniu z nagrań techniką wideo znika problem ich utrwalenia), czy tylko niektóre. Ale które? Jest to szczególnie istotne w badaniach dzieci, choć nie tylko.

Robert Hinde (1983) wymienia kilka najczęściej stosowanych w badaniach z udziałem dzieci sposobów postępowania badaczy, związanych z tworzeniem próby zachowań, które zostają następnie poddane analizie (por. tabela 3.3). Problem doboru właściwej metody widać szczególnie wtedy, gdy badacz w sposób ciągły rejestruje strumień zachowania poprzez bezpośrednią obserwację i dokonuje natychmiastowego zapisu. Jest to trudny problem niezależnie od tego, czy bada się tylko jedną osobę, tylko jedną diadę czy jedną grupę osób, na przykład dzieci w klasie lub na podwórku.

Tabela 3.3. Metody zbierania danych w badaniach obserwacyjnych dzieci

Metoda postępowania	Charakterystyka
<i>Ad libitum</i> (z łac. do woli)	■ Badacz rejestruje jak najwięcej zachowań: takich, które łatwo zarejestrować (gdy nie ma zapisu wideo), albo takich, które wydają mu się interesujące. ■ Tak postępuje się najczęściej w badaniach pilotażowych. ■ Badacz otrzymuje nadmiar danych, z którymi często nie wie, co zrobić, jeżeli nie ma precyzyjnie sformułowanych pytań/hipotez badawczych.

Macierz socjometryczna	■ Ta metoda uzupełnia metodę <i>ad libitum</i>, gdy się okazuje, że trzeba uzyskać dodatkowe dane albo więcej danych dotyczących niektórych osób lub diad. ■ Dąży się do tego, aby każda obserwowana osoba/diada miała podobną liczbę danych, co niekiedy może zaciemniać obraz badanych związków, ponieważ jedne osoby są z natury bardziej aktywne w danym odcinku czasu niż inne.
Skupianie się na jednostkach	■ Dobiera się osoby (lub grupy), ustala czas obserwacji (badania), rodzaj obserwowanych zachowań, a następnie rejestruje wszystkie przejawy tych zachowań. ■ W badaniu diad badacz skupia się tylko na jednej bądź drugiej osobie.
Rejestracja wszystkich przejawów danego zachowania	■ Metoda ta jest stosowana w obserwacjach osób w grupie, na przykład zapis wszystkich pytań, jakie dzieci zadają nauczycielowi w wyznaczonym czasie.
Badanie sekwencji	■ Badacz skupia się na sekwencji zachowań w interakcji, a nie na zachowaniu oddzielnie jednej i drugiej osoby w diadzie. ■ Rejestracja rozpoczyna się dopiero w momencie rozpoczęcia danej interakcji.
Zerojedynkowa	■ Badacz wybiera analizowaną osobę, określa czas badania i rejestruje pojawianie się interesującego go zachowania w kolejnych odcinkach czasu. ■ Ważna jest nie tyle częstość pojawiania się danego zachowania (ile razy się pojawiło) ani to, jak długo trwało (ile sekund), ile częstość pojawiania się interwałów, w których dane zachowanie było obecne w jakiegokolwiek postaci.
Migawkowa	■ Rejestracja wszystkich zachowań w określonych odcinkach czasu, na przykład minuta rejestracji – minuta przerwy i tak dalej. ■ Jest to rejestracja stanu, a nie jakiegoś zdarzenia. ■ Jest to dobry sposób oszacowania, ile czasu procentowo poświęcają na przykład osoby w diadzie lub w grupie różnym czynnościom, albo oszacowania częstości zachowań rzadkich. ■ Jej odmianą jest metoda <i>quasi</i>-migawkowa, gdy interwały czasu rejestracji nie są równe, na przykład minuta rejestracji – minuta przerwy, dwie minuty rejestracji – pięć minut przerwy, dwie minuty rejestracji – minuta przerwy i tak dalej.
Wielokrotne badanie	■ Kolejno wszystkie osoby są przez jakiś czas obserwowane według następującej metody: pierwsza osoba jest obserwowana przez jakiś czas i rejestruje się jej zachowania, następnie badacz skupia się na drugiej osobie i rejestruje jej zachowania, następnie na trzeciej..., następnie badacz powraca do osoby pierwszej, potem drugiej, trzeciej i tak dalej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hinde, 1983, s. 37–38.

Według Hindego (1983) ważne jest, by decyzja, kiedy rozpocząć obserwacje i rejestracje oraz kiedy je zakończyć, była niezależna od rodzaju analizowanego zachowania i została podjęta przed rozpoczęciem badań. Także przed ich rozpoczęciem badacz decyduje, jak dobrać osoby do badań, w jaki sposób aranżować sytuacje, w których dokonuje obserwacji, jak zapisywać (rejestrować) uzyskiwane informacje oraz według jakich zasad opracować zebrane dane.

Badania prowadzone w obszarze psychologii rozwoju muszą podlegać takim samym rygorom metodologicznym jak wszystkie inne badania naukowe, niezależnie od tego, że mają swoje specyficzne trudności związane z faktem badania zjawisk w procesie ich rozwoju (w ciągu przemian) i że ciągle jeszcze psychologia nie dysponuje językiem adekwatnie wyrażającym zmienność, niestałość i dynamiczność przedmiotu swych badań.

Źródło wysokiej trafności badań nad rozwojem to przede wszystkim dobra teoria, dająca podstawy do trafnej operacjonalizacji pojęcia zmienności, formułowania definicji teoretycznych i operacyjnych, uzasadnień stawianych hipotez, wyboru odpowiedniego planu badań i wnikliwej interpretacji uzyskiwanych rezultatów.

Rozdział 4

Rozwój w okresie prenatalnym i niemowlęcym

Pierwsza era rozwoju, nazwana przez nas podstawami egzystencji, to budowanie fundamentów pod cały dalszy rozwój człowieka. W całym cyklu życia zajmuje więc bardzo ważne miejsce. Choć era ta trwa niespełnia dwa lata, to w żadnym innym okresie życia nie dokonuje się tak wiele zmian w tak krótkim czasie. Zaledwie rok po narodzinach większość dzieci potrafi poruszać się samodzielnie, sięgać po potrzebne przedmioty, nawiązywać i podtrzymywać różnymi sposobami kontakt z ludźmi w najbliższym otoczeniu, powodować, by ludzie ci w określony sposób i w określonym czasie zaspokajali ich potrzeby. W momencie zapłodnienia dziecko otrzymuje „genetyczny spadek”, który jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na jego rozwój. Po części jest to informacja genetyczna o ściśle indywidualnych cechach, takich jak wzrost, kolor oczu i włosów, ale dotyczy też cech, które są wspólne dla reprezentantów naszego gatunku. Ta część naszych genów, która się odnosi do cech ogólnoludzkich, powoduje, że rozwój człowieka przebiega w określonym porządku wyznaczanym przez zegar biologiczny. Wyraźnym tego przejawem jest rozwój sprawności ruchowych u niemowląt. Proces dojrzewania powoduje, że kolejność zmian jest podobna u wszystkich dzieci, choć tempo i dynamika są indywidualną cechą każdego dziecka. Pierwsza era rozwoju ma wyraźną dominantę biologiczną (por. rycina 2.11), rozwój przebiega w niej przede wszystkim pod wpływem genetycznie zakodowanego porządku, a im wcześniejszy etap rozwoju, tym wpływ czynników pozagenetycznych jest mniejszy. Warto jednak podkreślić, że mimo silnego uwarunkowania czynnikami biologicznymi odpowiednia stymulacja ze strony otoczenia i stwarzanie korzystnych warunków do rozwijania nowych umiejętności są niezbędne także w tym najwcześniejszym okresie rozwoju. Żadna naturalna skłonność nie może się urzeczywistnić, jeśli opiekun nie wspiera niemowlęcia, nie podtrzymuje, ale i nie uprzedza jego wysiłków (Schaffer, 2005).

4.1. Struktura I ery rozwoju i znaczenie poszczególnych etapów

Pierwszą erę rozwoju można podzielić na trzy fazy: (1) **okres prenatalny**, oddzielony od postnatalnego przejściem ze środowiska wewnątrzmacicznego do zewnątrzmacicznego, czyli fazą porodu; (2) **okres okołoporodowy** (perinatalny), czyli stadium noworodka, który trwa około miesiąca, (3) **okres niemowlęcy**, obejmujący pierwszy rok życia. Krótką charakterystykę tych faz zawiera tabela 4.1. Badania prowadzone w obszarze psychologii prenatalnej wskazują wyraźnie, iż narodziny nie są początkiem życia psychicznego, jako że po przejściu ze środowiska wewnątrzmacicznego do zewnątrzmacicznego kontynuowane są te same procesy rozwojowe, co pozwala traktować te dwie fazy łącznie i określić – również łącznie – jako czas budowania fundamentów dla procesu rozwoju w całym dalszym życiu.

Tabela 4.1. Trzy fazy pierwszej ery rozwoju

Faza	Etap	Znaczenie	Czas trwania
------	------	-----------	--------------

Okres prenatalny	Poczęcie	■ Z połączenia genów ojca, przeniesionych przez plemnik, i genów matki, zawartych w komórce jajowej, powstaje unikatowy, charakterystyczny dla danej jednostki układ genetyczny – genotyp. Zawiera on informację genetyczną o indywidualnych cechach osoby, takich jak kolor włosów, skóry, oczu, wzrost, ale też cechach wspólnych dla naszego gatunku, takich jak wzorce rozwoju fizycznego.		40 +/-2 tygodnie
	Faza zarodkowa	■ Powstają tzw. listki zarodkowe. ■ Zygota ulega licznym podziałom i zagnieżdża się w ścianie macicy (implantacja).	Ok. 2 tygodni	
	Faza embrionalna/zarodkowa	■ Zachodzi proces organogenezy, czyli kształtują się wszystkie niezbędne do życia narządy, np. bicie serca można wykryć już ok. 4 tygodnia życia dziecka. ■ Pod koniec stadium widoczne są zawiązki palców, oczy, powieki, nos, usta, małżowiny uszu, podstawowe części układu nerwowego. ■ Powstają struktury pomocnicze, tj. łożysko, pępowina, pęcherz płodowy.	Ok. 6–8 tygodni	
	Faza płodowa	■ Następuje intensywny wzrost i usprawnianie wszystkich narządów i układów funkcjonalnych organizmu dziecka.	Ok. 30 tygodni	
Narodziny	I faza porodu	■ Następuje rozwarcie i skrócenie szyjki macicy. ■ Główka dziecka schodzi w dół kanału rodnego.	Od kilku do kilkunastu godzin	Zwykle kilka, kilkanaście godzin
	II faza porodu	■ Następuje poród właściwy, czyli przejście dziecka przez kanał rodny. ■ Moment pierwszego kontaktu rodzącego się dziecka ze światem zewnętrznym to pierwsza okazja do bezpośredniej relacji pomiędzy matką a dzieckiem.	Od kilkunastu minut do 2 godzin (duże zindywidualizowanie)	
	III faza porodu	■ Urodzenie łożyska.	Do 30 minut	
Niemowlęstwo	Okres noworodkowy	■ Jest to czas przystosowywania dziecka do życia w nowym środowisku: do zmian temperatury, nowego sposobu oddychania, przyjmowania pokarmów i wydalania. ■ Rozpoczyna się proces wzajemnego poznawania się dziecka i opiekuna (matki), podczas którego rytm działania opiekunów dostraja się do rytmu funkcjonowania dziecka. ■ Skutkiem tego jest uregulowanie podstawowych procesów fizjologicznych – ustalenie się rytmu snu i czuwania, rytmu karmienia i wydalania.	1 miesiąc	12 miesięcy
	2–5 miesiąc życia	■ Wzrasta uwaga kierowana przez dziecko na otoczenie, szczególnie na innych ludzi. ■ Następuje widoczny rozwój gotowości do wchodzenia z ludźmi w bliski kontakt typu twarzą w twarz.	4 miesiące	
	6–8 miesiąc życia	■ Uwaga dziecka przesuwa się z ludzi na przedmioty – jest to rezultat rozwoju czynności manipulacyjnych. ■ Kontakty z ludźmi odbywają się coraz częściej wokół przedmiotów. ■ Nowe zadanie dla dziecka i opiekuna to włączanie przedmiotów we wzajemną interakcję i poszukiwanie różnych sposobów upewniania się, czy jest to rzeczywiście przedmiot wspólnego zainteresowania.	3 miesiące	
	9–12 miesiąc życia	■ Następuje szybki rozwój poznawczy. ■ Pojawia się zdolność do jednoczesnego uwzględniania w swoim działaniu różnych elementów otoczenia. ■ Coraz lepsza jest koordynacja aktywności dziecka kierowanej jednocześnie na przedmiot i na osobę. ■ Zachowanie dziecka staje się bardziej elastyczne.	4 miesiące	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kornas-Biela, 2001, s. 18–29; Bee, 2004, s. 71–94; Schaffer, 2006, s. 122–127.

4.1.1. Okres prenatalny

Pierwszy krok na drodze rozwoju to moment poczęcia, kiedy plemnik przebija ściankę żeńskiej komórki jajowej, a jego materiał genetyczny łączy się z jej materiałem genetycznym. Dziedzictwo genetyczne każdego człowieka stanowią 23 pary chromosomów, w każdej parze zaś jeden pochodzi z plemnika, a drugi z komórki jajowej. Chromosom jest odcinkiem łańcucha DNA (kwasu dezoksyrybonukleinowego), który można podzielić na mniejsze odcinki – **geny**. Wszystkie komórki ciała z wyjątkiem gamet (komórek jajowych i plemników) zawierają 23 pary chromosomów. Gamety zawierają tylko po jednym chromosomie, który w komórce jajowej określany jest jako X, a w plemniku może być albo chromosom X, albo krótsza wersja, zwana chromosomem Y. W wyniku zapłodnienia komórki jajowej przez plemnik tworzy się komórka zwana **zygotą** i jeśli dany plemnik jest nośnikiem chromosomu X, to dziecko będzie dziewczynką (XX), jeśli zaś Y, to dziecko będzie chłopcem (XY).

Z połączenia genów ojca, przeniesionych przez plemnik, i genów matki, zawartych w komórce jajowej, otrzymujemy unikatowy, charakterystyczny dla danej jednostki układ genetyczny – **genotyp**. Ważne jest odróżnienie genotypu, będącego zestawem odziedziczonych cech, od **fenotypu**, który jest wynikiem oddziaływania na siebie genotypu i środowiska. Pierwszym środowiskiem rozwijającego się człowieka jest organizm matki. Organizm matki i rozwijający się organizm dziecka współistnieją na zasadzie ścisłej unii i ciągle nie do końca znany jest mechanizm, który powoduje, że ten pierwszy nie odrzuca odrębnego i obcego immunologicznie organizmu dziecka, jak działoby się to w przypadku przeszczepu obcych tkanek.

W tym wewnętrznym środowisku dziecko rozwija się przez dziewięć miesięcy, a kiedy osiąga wystarczający stopień gotowości, następuje przejście ze środowiska wewnątrzmacicznego do zewnątrzmacicznego, czyli **poród**. Narodziny dziecka są nie tylko wydarzeniem fizjologicznym, ale również wydarzeniem o dużym znaczeniu psychologicznym w indywidualnym życiu matki i ojca oraz wydarzeniem społeczno-kulturowym. Jego indywidualne znaczenie dla matki i dla jej otoczenia wywiera silny wpływ na dalszy rozwój dziecka. To, czy dziecko było oczekiwane, czy ciąża wiązała się z jakimiś zagrożeniami, jaka jest płeć dziecka – zgodna z oczekiwaniami rodziców czy nie – a także wzajemne relacje między rodzicami (lub nieobecność partnera), nastawienie najbliższej rodziny do mającego się pojawić nowego jej członka – to wszystko czynniki, które już przed porodem wywierają wpływ na rozwój dziecka, modyfikują przebieg narodzin, a później dalszego rozwoju.

4.1.2. Okres noworodkowy

Jako szczególnie ważny, choć trwający bardzo krótko, traktuje się **okres okołoporodowy**, kiedy nie tylko dziecko musi przystosować się do radykalnie zmienionych warunków swego życia, czyli: (1) innego sposobu oddychania, (2) nowego sposobu karmienia, (3) zmian temperatury oraz (4) nowych bodźców, które oddziałują na całe jego ciało, ale także jego matka, ojciec i inni ludzie muszą się dostosować do niego. Zanim się narodziło, wyobrażali je sobie jakoś, teraz je widzą, słyszą, mogą dotykać. Nie zawsze wyobrażenia dziecka i oczekiwania rodziców są zgodne z tym, jaki jest i jak zachowuje się noworodek.

Czas po narodzinach jest trudny i dla dziecka, i dla jego matki. Oboje muszą się do siebie na nowo przystosować, na nowo ustalić wzajemną relację. W czasie ciąży żyli razem w dużej bliskości i w zgodnym rytmie. Trudny dla obojga etap porodu (dla matki) i narodzin (dla dziecka) zakłócił to współdziałanie i teraz oboje potrzebują nieco czasu, by dostroić do siebie swoje rytmy funkcjonowania. Problemy – dla obu stron – pojawiają się wtedy, gdy obraz dziecka, jaki wytworzyła sobie matka, znacząco się różni od tego, jakie jest i jak się zachowuje dziecko. Szczególnie trudna sytuacja powstaje wtedy, gdy rodzi się ono z bardziej czy mniej widocznymi wadami, których rodzice wcześniej nie byli świadomi.

4.1.3. Okres niemowlęcy

Drugi etap wczesnego dzieciństwa trwa około roku – jest to okres niemowlęstwa. Podstawowe zadanie tego czasu to nawiązanie bliskiej więzi z przynajmniej jedną osobą i osiągnięcie takiego poczucia zaufania do tej osoby, które umożliwia zniesienie jej nieobecności najpierw przez bardzo krótki czas, a potem przez coraz dłuższe okresy bez ponoszenia szkód emocjonalnych. Warunkiem powstania takiej szczególnej więzi jest szybkie i adekwatne reagowanie dorosłego na potrzeby dziecka, a więc jak najszybsze rozpoznanie rytmu jego aktywności, dostrojenie się do tego rytmu z różnymi zabiegami pielęgnacyjnymi, nauczanie się rozpoznawania, co znaczą różne zachowania dziecka, na przykład płacz o określonym natężeniu, wzmożona ruchliwość czy grymasy. Dziecko nie jest jednak bezradne w trakcie procesu dopasowywania się dorosłego do niego, nie czeka jedynie na inicjatywę i aktywność opiekuna. Samo ma od urodzenia i rozwija przez cały etap niemowlęstwa wiele kompetencji umożliwiających mu kontakt z otoczeniem fizycznym i społecznym.

4.2. Rozwój fizyczny i umiejętności motoryczne

Rozwój fizyczny w okresie niemowlęstwa można ująć jako stopniową serię zmian uwarunkowanych dojrzewaniem, a jego efektem jest postępująca kontrola działań i spostrzeżeń. Chociaż istnieją różnice pod względem temperamentu, reagowania i tempa rozwoju między dziećmi pochodzącymi na przykład z odmiennych grup etnicznych (por. Thelen i Ulrich, 1991), to jednak u większości dzieci zauważa się tę samą ogólną sekwencję rozwoju.

Pierwszy etap życia to czas intensywnego rozwoju fizycznego, przy czym najbardziej intensywny jest on w okresie prenatalnym. W czasie ciąży (40 tygodni $\pm$ 2 tygodnie) z jednej zapłodnionej komórki jajowej powstaje zdolny do samodzielnego życia poza organizmem matki organizm, składający się z około 200 milionów różnorodnych komórek. Przeciętny noworodek waży od 2,5 do 3,5 kilograma i mierzy od 45 do 55 centymetrów. Jego ciało ma charakterystyczne proporcje: duża głowa z małą częścią twarzową stanowi czwartą część długości ciała, tułów jest długi, a kończyny krótkie. Duży jest udział tkanki chrzęstnej w układzie kostnym, a proces twardnienia kości (kostnienie) będzie postępował od narodzin aż do okresu dojrzewania.

Ramka 4.1.

Skala oceny kondycji dziecka po narodzinach

Pierwsze badanie służące ocenie kondycji dziecka po porodzie to badanie skalą Apgar (zob. tabela 4.2). Nazwa pochodzi od nazwiska amerykańskiej pediatry Virginii Apgar (1909/1974), która specjalizowała się w dziecięcej

anestezjologii i teratologii oraz stworzyła podwaliny współczesnej neonatologii. W 1953 roku opublikowała ona skalę do oceny stanu noworodka, co pozwoliło uratować od śmierci wiele dzieci.			
Badanie to wykonywane jest minutę po urodzeniu i powtarzane po pięciu minutach. Funkcjonowanie dziecka ocenia się w pięciu kategoriach, przyznając w każdej z nich od 0 do 2 punktów. Większość noworodków otrzymuje 7–9 punktów, a te, które otrzymują 4–6 punktów, wymagają udzielenia pomocy, na przykład podania tlenu w celu ustabilizowania oddychania, w efekcie czego większość dzieci w drugim teście osiąga znacznie lepszy wynik. Dzieci otrzymujące poniżej 4 punktów znajdują się w stanie krytycznym i wymagają natychmiastowego podjęcia zabiegów podtrzymujących ich czynności życiowe.			
Tabela 4.2. Skala Apgar			
Przedmiot badania	Ocena punktowa		
	0 pkt	1 pkt	2 pkt
Barwa skóry	sina lub biała	kończyny sine, tułów różowy	różowa
Czynność serca	brak	<100 uderzeń na minutę	>100 uderzeń na minutę
Wrażliwość na bodźce (reakcja na wprowadzenie cewnika do odsysania wydzieliny z nosa)	brak odruchów	grymas	tzw. pełna reakcja: płacz lub/i kichanie, kaszel, reakcja ruchowa
Napięcie mięśniowe	brak napięcia, wiotkość	obniżone napięcie, kończyny lekko zgięte	napięcie prawidłowe, kończyny w ułożeniu zgięciowym
Oddychanie	brak	wolne, płytkie, nieregularne	regularne, donośny krzyk, silny płacz
Źródło: opracowanie własne na podstawie Krüger, 2001, s. 9–11.			

Przy wadze poniżej 2500 gramów mówimy o **niskiej masie urodzeniowej** dziecka. Przyczyną niskiej masy urodzeniowej jest zwykle **wcześnieactwo** (narodziny przed ukończonym 37 tygodniem ciąży), choć może to dotyczyć także dzieci urodzonych o czasie, ale na przykład cierpiących z powodu niedożywienia matki w okresie ciąży. Według oceny neonatologów, gdy wcześniak zostanie otoczony opieką medyczną najwyższej jakości, minimum konieczne przy obecnym stanie medycyny (głównie neonatologii) do jego przeżycia to waga 500–600 gramów w chwili urodzenia lub narodziny około 23 tygodnia ciąży (por. Allen, Donohue i Dusman, 1993).

W początkowych miesiącach życia dzieci niezwykle szybko rosną – przez pierwszy rok średni przyrost wagi wynosi od 0,5 do 1 kilograma miesięcznie. W piątym miesiącu waga urodzeniowa zostaje podwojona, a pod koniec pierwszego roku życia ulega potrojeniu. W pierwszym roku życia niemowlę rośnie średnio około 25 centymetrów (zob. tabela 4.3). Dziewczynki w wieku dwóch lat, a chłopcy w wieku dwóch i pół roku mają połowę wzrostu, jaki osiągną, gdy będą dorośli.

Tabela 4.3. Średni przyrost wzrostu i wagi w czterech kwartałach pierwszego roku życia				
Miesiąc	0–3	4–6	7–9	10–12
Wzrost	+ 6 cm	+ 6 cm	+ 6 cm	+ 6 cm
Waga	+ 1,2 kg	+ 1,7 kg	+ 1,7 kg	+ 1,2 kg

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krüger, 2001, s. 118.

4.2.1. Rozwój układu nerwowego

Rozwój układu nerwowego następuje przez cały okres prenatalny, większość neuronów powstaje w czasie od 10 do 18 tygodnia ciąży (Bee, 2004). Tempo rozwoju neuronów jest imponujące, gdyż kilka tysięcy przybywa ich co minutę w drugim, a co sekundę w trzecim miesiącu (Kornas-Biela, 2001). Tworzenie się synaps w fazie płodowej jest jeszcze stosunkowo powolne, większość powstaje dopiero po narodzinach, co wiąże się ze wzrostem liczby rozgałęzień zarówno dendrytów, jak i aksonów. Największy przyrost dendrytów następuje w korze mózgowej w dwóch pierwszych latach po urodzeniu, przy czym po początkowym wysypie połączeń synaptycznych następuje ich „przycięcie”, kiedy to zbędne ścieżki zostają usunięte. Co zaskakujące, roczne dziecko ma gęstszą sieć dendrytów i synaps niż dorosły. Z jednej strony zatem plastyczność mózgu jest największa w niemowlęcym okresie rozwoju i w przypadku uszkodzeń odnajdywane są alternatywne sposoby połączeń, z drugiej zaś mózg dziecka jest najbardziej wrażliwy na wszelkiego rodzaju sytuacje niedoboru. Żeby maksymalnie wykorzystać okres intensywnego wzrostu i plastyczności mózgu, niemowlę potrzebuje odpowiednio stymulującego środowiska.

W pierwszych latach życia następuje też pokrywanie włókien nerwowych osłonkami mielinowymi (mielinizacja), dzięki czemu wzrasta szybkość przewodzenia nerwowego. Rozpoczęty w tym czasie proces będzie trwał aż do fazy dojrzewania.

Ramka 4.2.

Siatki centylowe do oceny poziomu rozwoju dziecka

Siatka centylowa to metoda oceny rozwoju fizycznego dzieci. Najczęściej używane są siatki do oceny dynamiki wzrostu, przyboru masy ciała i przyrostu obwodu głowy w poszczególnych przedziałach wiekowych i z rozróżnieniem na obie płci. Dane dziecka nanoszone są na dwie osie: pozioma to wiek dziecka, a pionowa – oceniany parametr. Przez siatkę biegnie kilka krzywych: najwyżej linia 97 centyla, najniżej – 3 centyla. Po naniesieniu danych dziecka na wykres można określić ich położenie względem przechodzących przez siatkę krzywych. Jeżeli waga dziecka przypada na przykład na 75 centyl, znaczy to, że 75 dzieci na 100 w tym samym wieku waży mniej niż to dziecko, a 25 dzieci waży więcej. Można zatem stwierdzić, że dane dziecko utrzymuje się w granicach normy dla swojej grupy wiekowej. Za tak zwaną **wąską normę** uważa się obszar między 10 a 90 centylem, natomiast tak zwana **szeroka norma** to obszar między 3 a 97 centylem. Dzieci, których wyniki znajdują się między 3 a 10 lub między 90 a 97 centylem, można określić jako dzieci z grupy ryzyka, a ich dalszy rozwój powinien być poddany szczególnie uważnej obserwacji.

Dzięki regularnemu posługiwaniu się siatkami możemy śledzić indywidualny rozwój dziecka i porównać go z rozwojem rówieśników. Ponieważ jednak każde dziecko ma własne, uwarunkowane genetycznie tempo wzrastania, od porównań z innymi dziećmi ważniejsze wydaje się obserwowanie, czy rozwój fizyczny przebiega harmonijnie, czy nie ma rażących dysproporcji pomiędzy wagą a wzrostem bądź wyraźnego lub nagłego zahamowania rozwoju. Ważne jest, by krzywa rozwoju dziecka utrzymywała się mniej więcej w tym samym centylu – nagły spadek na dużo niższy centyl może być świadectwem procesu chorobowego.

4.2.2. Rozwój percepcyjny

Rozwój zmysłów w okresie prenatalnym pozwala dziecku w pierwszych tygodniach po narodzinach na dobrą adaptację do świata, sprawną w nim orientację i kontakt zarówno ze światem przedmiotów, jak i – co dla niego w tych pierwszych tygodniach jest najważniejsze – ze światem ludzi, w tym głównie z matką i ojcem. Bogate wyposażenie percepcyjne (por. tabela 4.4) sprawia, że noworodek potrafi organizować na podstawowym poziomie docierające do niego różnorodne wrażenia zmysłowe i reagować na nie zgodnie z indywidualnymi preferencjami. Wyraźne jest również to, że jego wyposażenie percepcyjne ma charakter społeczny, co znaczy jest nastawione na kontakt z drugim człowiekiem. Dziecko zachowuje się tak, aby maksymalizować dopływ bodźców pochodzących właśnie od innych ludzi, czyli tych elementów otoczenia, które są najbardziej istotne z punktu widzenia jego możliwości przeżycia i dalszego rozwoju. Jest to zjawisko **preadaptacji społecznej** (Schaffer, 1994b).

Tabela 4.4. Wyposażenie percepcyjne noworodka

Zmysł	Właściwości
Wzrok	■ Zdolność do długotrwałej fiksacji wzroku już kilka godzin po urodzeniu; w 4-5 tygodniu życia dziecko osiąga zdolność podobną do tej, jaką ma człowiek dorosły. ■ W pierwszym miesiącu życia dziecko osiąga zdolność do skupienia wzroku na obiekcie odległym o ok. 20-25 cm, co sprzyja wchodzeniu w kontakt z opiekunem podczas karmienia i zabiegów pielęgnacyjnych, gdy opiekun zbliża swoją twarz do twarzy dziecka. ■ Zdolność do ograniczonego wodzenia wzrokiem za poruszającym się przedmiotem od 2 tygodnia, a zdolność wodzenia wzrokiem taka jak u dorosłego – ok. 3-4 miesiąca życia. ■ Preferencja twarzy ludzkiej od momentu narodzin, po kilku tygodniach zdolność do rozróżniania twarzy poszczególnych osób. ■ Preferencja określonych wzorów wzrokowych od pierwszych dni życia, przedmioty charakteryzujące się wyraźnym wzorem wzbudzają najbardziej żywiołowe reakcje. ■ Reakcja wzmożonej czujności na ruch, jaskrawość i głębię przedmiotów od pierwszych dni życia – dziecko preferuje przedmioty trójwymiarowe, poruszające się, o wyraźnych konturach; preferencja kontrastów bieli i czerni. ■ Habituaacja w przypadku powtarzających się bodźców.
Słuch	■ Zróżnicowane reakcje na bodźce dźwiękowe o różnej wysokości, natężeniu i czasie trwania od urodzenia; w pierwszych tygodniach życia gwałtowny wzrost zdolności do różnicowania; rozpoznawanie znanych z okresu prenatalnego tekstów, melodii, dźwięków, preferencja dźwięków wysokich. ■ Rozpoznawanie głosu matki od momentu narodzin; preferencja głosów kobiecych, a szczególnie głosu matki. ■ Zdolność do lokalizacji przedmiotu na podstawie wydawanego przez niego dźwięku od pierwszych godzin życia. ■ Różnicowanie i preferencja dźwięków mowy ludzkiej. ■ W środowisku dwujęzycznym dziecko uczy się szybciej tego języka, którym matka mówiła w czasie ciąży, co może być traktowane jako przejaw wczesnego powstawania pamięci słuchowej.
Dotyk	■ Wrażliwość na dotyk i nacisk już w okresie płodowym. ■ Zróżnicowana wrażliwość na dotyk w zależności od części ciała; szczególna wrażliwość okolicy ust – drażnienie wywołuje odruch poszukiwania i ssania.
Smak	■ Zdolność do rozróżniania podstawowych smaków od okresu prenatalnego (słodki, gorzki, kwaśny, słony). ■ Preferencje smakowe – niemowlęta szczególnie lubią smak słodki. ■ Zdolność odróżnienia pokarmu matki od pokarmu innej kobiety.
Węch	■ Zdolność rozróżniania zapachów. ■ Preferencje zapachowe; reakcje ruchowe na zapachy (np. odwracanie się od nieprzyjemnych zapachów). ■ Rozpoznawanie zapachów (np. matki, mleka matki).
Równowaga	■ Reakcja na zmianę położenia ciała; pobudzenie lub uspokojenie w zależności od pozycji ciała.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kornas-Biela, 2001, s. 35-37; Bee, 2004, s. 136-140; Schaffer, 2005, s. 87-93.

W rozwoju zmysłów w stadium prenatalnym widoczne jest zjawisko **intersensoryczności**, co oznacza, że rozwój poszczególnych zmysłów przebiega współzależnie. Brak dopływu bodźców do jednego ze zmysłów lub długotrwałe docieranie bodźców o dużej sile w krytycznym okresie kształtowania się danej funkcji może spowodować zaburzenie rozwoju nie tylko tej funkcji, ale też innych zmysłów (Kornas-Biela, 2001). Po urodzeniu u dziecka widoczna jest również tendencja do dokonywania powiązań między modalnościami percepcyjnymi. U dwumiesięcznego niemowlęcia można zaobserwować koordynację słuchu ze wzrokiem, gdy słysząc dźwięk, kieruje ono wzrok w jego stronę. W pierwszym roku życia intensywnie rozwija się także koordynacja wzrokowo-ruchowa, co znajduje swój wyraz w rozwoju chwytu oraz w manipulacji przedmiotami.

4.2.3. Rozwój motoryczny

W odróżnieniu od zdolności percepcyjnych rozwój zdolności ruchowych u dziecka rozpoczyna się w momencie narodzin na o wiele niższym poziomie, ale stopniowe zmiany fizyczne dają podstawy do

gwałtownego ich rozwijania się (por. tabela 4.5). Rozwój ruchowy niemowlęcia stanowi najbardziej wyrazisty przejaw ogólnego rozwoju dziecka we wczesnych stadiach, jest miarą dojrzewania jego organizmu, a zwłaszcza układu nerwowego. Prawidłowością rozwoju ruchowego jest przechodzenie od reakcji ruchowych globalnych i rozlanych do zlokalizowanych i coraz bardziej precyzyjnych. Noworodek reaguje na dźwięk bądź dotyk nieskoordynowanymi ruchami całego ciała, ale już sześciomiesięczne niemowlę w odpowiedzi na bodziec dźwiękowy czy dotykowy odwraca głowę lub porusza ręką.

Umiejętność panowania nad postawą ciała oraz wszelkie zmiany w sferze motoryki przebiegają zgodnie ze stałą, typową kolejnością. Wyróżniamy tu dwa kierunki rozwoju, widoczne już od okresu prenatalnego. Pierwszy to kierunek **cefalokaudalny** (głowowo-ogonowy) – rozwój postępuje od części głowowej (ruchy gałek ocznych, dowolne ruchy mięśni szyi), następnie rozwija się część tułowiowa (ruchy rąk, tułowia), a na końcu dowolne ruchy nóg. Drugi zaś to **proksymodystalny** (odśrodkowy) kierunek rozwoju, co oznacza, że zmiany postępują od osi ciała na boki

najpierw rozwijają się mięśnie położone blisko kręgosłupa, następnie mięśnie ramion i przedramion, potem dłoni i palców.

Zdobywanie kontroli nad pozycją ciała przebiega zgodnie z obydwoma kierunkami. Od trzeciego miesiąca dziecko trzymane w pozycji pionowej potrafi sztywno trzymać głowę, w ósmym miesiącu potrafi samodzielnie siedzieć, a w dziesiątym stać, przytrzymując się mebli (Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2001). Zmiany postawy ciała następują zatem od postawy horyzontalnej, charakterystycznej dla pierwszych miesięcy życia, do wertykalnej.

Tabela 4.5. Etapy motorycznego rozwoju niemowlęcia

Miesiąc życia	Osiągnięcia w rozwoju motorycznym
1	■ Przyjmuje ułożenie płodowe ze zgiętymi kończynami, wyraźna przewaga zginaczy nad prostownikami. ■ Unosi na krótko podbródek w leżeniu na brzuchu. ■ Śledzi oczyma wolno poruszające się przedmioty.
2	■ Unosi szyję w leżeniu na brzuchu. ■ Potrafi trzymać uniesioną główkę przez ok. 10 sekund.
3	■ Leżąc na brzuchu, potrafi utrzymać uniesioną głowę ok. 1 minuty. ■ Trzyma podaną mu do ręki grzechotkę i próbuje nią poruszać.
4	■ Położone na brzuchu pewnie i na długo unosi głowę i klatkę piersiową, opierając się na przedramionach. ■ Potrafi obracać się z pleców na boki. ■ Celowo wyciąga jedną lub obie ręce do grzechotki.
5	■ Leżąc na brzuchu potrafi opierać się na dłoniach. ■ Potrafi obracać się z brzucha na plecy. ■ Trzymane za ręce unosi się do postawy siedzącej. ■ Sięga i chwytą przedmioty.
6	■ Siedzi na krześle (foteliku dziecięcym) i chwytą przedmioty kołyszące się w zasięgu jego wzroku. ■ Potrafi przekręcać się z pleców na brzuch. ■ Chwytą małe przedmioty całą powierzchnią dłoni i przekłada je z ręki do ręki.
7	■ Siedzi samo, bez podtrzymywania. ■ Bawi się nóżkami. ■ Podtrzymywane pod pachami podskakuje, „sprężynuje” ■ Potrafi trzymać jednocześnie dwa przedmioty w dwóch rączkach. ■ Potrafi obracać trzymany w rękach przedmiot.
8	■ Stoi z pomocą (podtrzymywane).
9	■ Pełza oparte na przedramionach lub raczkuje. ■ Stoi, przytrzymując się mebli. ■ Celowo upuszcza przedmioty. ■ Wyjmuje mniejsze przedmioty z większych.

10	■ Samo siada z wyprostowanymi nogami i plecami. ■ Raczkuje. ■ Czyni postępy w koordynacji obu rąk, np. wkłada małe przedmioty do pojemnika trzymanego w drugiej ręce.
11	■ Chodzi bokiem, przytrzymując się mebli. ■ Idzie w przód z pomocą (trzymane za ręce). ■ Podejmuje próby samodzielnego stania. ■ Potrafi precyzyjnie i pewnie chwycić drobny przedmiot. ■ Samodzielnie je herbatniki, zaczyna pić z kubeczka.
12	■ Stawia pierwsze samodzielne kroki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kielar-Turska, 2001, s. 51–56; Bee, 2004, s. 117–119; Czub, 2005, s. 60–62.

Kolejnym ważnym obszarem rozwoju motorycznego jest rozwijanie zdolności lokomocyjnych, pozwalających na przemieszczanie się w przestrzeni. Najpierw dziecko wykonuje obroty wokół osi własnego ciała w pozycji leżącej, później opanowuje pełzanie i zwykle poprzez raczkowanie (choć część dzieci omija ten etap) przechodzi do chodzenia w pozycji pionowej. Ta nowa umiejętność, pojawiająca się około dwunastego, trzynastego miesiąca życia, umożliwia sprawne i samodzielne docieranie do opiekunów i interesujących dziecko przedmiotów w najbliższym otoczeniu.

Poza lokomocją rozwój ruchowy to również pojawiająca się zdolność coraz bardziej precyzyjnego manipulowania przedmiotami, co umożliwia rozwój chwytu. Tak zwany chwyt dowolny pojawia się około czwartego miesiąca życia, wypierając odruch chwytny. Wyciąganie rąk w kierunku przedmiotów oraz ich chwytanie pod kontrolą wzroku to podstawa rozwoju zdolności manipulowania przedmiotami. Sposób chwytania przedmiotów ulega stopniowemu doskonaleniu od chwytu prostego (całą dłońią od góry, palce owijają przedmiot) przez nożycowy (kciuk podczas chwytania przeciwstawia się pozostałym palcom) po pęsetkowy (występujący tylko u człowieka, inaczej nazywany szczypcowym – przedmiot znajduje się pomiędzy kciukiem a palcem wskazującym), pozwalający na uchwycenie bardzo małych przedmiotów.

W aktywności manipulacyjnej przedmiot odsłania przed dzieckiem swoje różne właściwości. Dziecko, potraśając, rzucając, otwierając i zamykając, smakując różne przedmioty, zdobywa wiedzę o otaczającym je świecie, uczy się wiązać różnorodne wrażenia z jednym źródłem. W pierwszym roku życia manipuluje przedmiotami w sposób niespecyficzny, to znaczy taki sam repertuar schematów czynnościowych stosuje w odniesieniu do każdego przedmiotu. Dopiero pod koniec pierwszego roku życia działania dziecka stają się specyficzne, czyli dostosowane do funkcji i przeznaczenia przedmiotu. W interakcji z dorosłym opiekunem dziecko poznaje sposoby używania przedmiotów, na przykład takie, że piłkę się toczy, klocki ustawia jeden na drugim, kredką rysuje po papierze, łyżką miesza i nakłada jedzenie, nożem przecina papier lub smaruje chleb. Jak twierdził Lew S. Wygotski (2006), droga dziecka do przedmiotu wiedzie zawsze przez drugiego człowieka.

Oddziaływania środowiska w sferze rozwoju motorycznego polegają głównie na stwarzaniu okoliczności sprzyjających ćwiczeniu przez dziecko rozmaitych umiejętności (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014). Dzieci pozbawione możliwości treningu rozwijają umiejętności ruchowe o wiele wolniej i w niewłaściwej kolejności. Na przykład te, które bardzo rzadko mają możliwość leżenia i poruszania się w pozycji na brzuchu na dość twardym podłożu, mogą nie przejść typowej drogi w nauce chodzenia (od pełzania przez raczkowanie do chodzenia w pozycji pionowej) i nabycie tej umiejętności może zająć im więcej czasu.

Choć kolejne osiągnięcia pojawiają się w tej samej kolejności u wszystkich zdrowych niemowląt, to jednak należy pamiętać, że widoczne są duże różnice indywidualne związane z płcią, warunkami społeczno-ekonomicznymi, metodami wychowawczymi i wpływami dziedziczności (Schaffer, 2005).

Dlatego z jednej strony należy uważnie przyglądać się ogólnej sekwencji rozwoju i notować, czy dziecko osiąga kolejne sprawności, z drugiej zaś nie należy oczekiwać, że sprawności te będą się pojawiały dokładnie w przedziałach czasowych podawanych w różnych źródłach, a ustalanych na podstawie wyników badań prowadzonych na licznych próbach badawczych. Poważnie opóźnienia w osiąganiu kolejnych sprawności powinny budzić niepokój i sygnalizować konieczność konsultacji ze specjalistą.

4.3. Rozwój procesów poznawczych

Zachowania sensoryczne i motoryczne okresu prei postnatalnego stanowią najwcześniejsze przejawy rozwoju poznawczego. Zgodnie z koncepcją rozwoju Jeana Piageta (2006) pierwszy etap rozwoju poznawczego to stadium inteligencji sensomotorycznej. Przychodzący na świat noworodek wykonuje jedynie proste reakcje odruchowe (por. tabela 4.6), co stanowi punkt wyjścia na drodze rozwoju poznawczego, postępującego stopniowo w stronę zdolności używania reprezentacji wewnętrznych, która pojawia się około osiemnastego miesiąca życia i w koncepcji Piageta jest charakterystyczna dla etapu przedoperacyjnego.

Tabela 4.6. Odruchy bezwarunkowe występujące u noworodka

Odruch	Opis
Żrenicowy	Zwężanie i rozszerzanie się źrenicy w zależności od natężenia światła
Mrugania	Zamykanie powieki przy próbie dotknięcia rogówki
Ssania	Ruchy ssania po włożeniu do ust sutka, smoczka, palca
Szukania/poszukiwawczy	Automatyczny obrót główki w stronę dotykanego policzka
Babińskiego	Przy podrażnieniu podeszwy stopy unoszenie dużego palca, prostowanie palców stopy, a później ponowne ich podkurczanie
Chwytny	Gdy umieścimy palec lub jakiś przedmiot w dłoni noworodka, zaciska on wokół niego pięść; uchwyt obiema rączkami może być tak mocny, że pozwala na podniesienie dziecka, dotyczy to również stóp
Marszu automatycznego	Ruch kroczenia – dziecko trzymane w pozycji wyprostowanej przebiera nogami przy zetknięciu stóp z podłożem
Toniczno-szyjny asymetryczny	Wyprostowanie ręki i nogi po stronie, w którą zwrócona jest twarz, kończyny, w których kierunku odwrócona jest potylica, pozostają zgięte; zwany także pozycją szermierza
Moro	Dziecko przestraszone, np. nagłym głośnym dźwiękiem, gwałtownie rozstawia kończyny w bok, a następnie je przywołuje; zwany też odruchem obejmowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sadowska, 2003, s. 392–394; Kowalewska-Kantecka, 2006, s. 13–14.

Margaret Mahler (1897–1985)



Węgierska psychoanalityczka związana z powstaniem teorii relacji z obiektem. Zajmowała się genezą zaburzeń w rozwoju dzieci, podkreślając jednocześnie ważną rolę najbliższego środowiska rozwoju, czyli rodziny. Szczególnie interesowała się wczesnymi relacjami między dzieckiem a matką. Stworzyła jedną z najbardziej wpływowych koncepcji psychoanalitycznych, wyjaśniającą proces rozwoju stałości obiektu. Według Mahler proces ten przebiega w trzech fazach: autyzmu (1 miesiąc życia), symbiozy (od około 2 do około 8 miesiąca życia) oraz separacji – indywiduacji (od około 9 do około 36 miesiąca życia). Od tego, jak dziecko przejdzie przez owe fazy, jakie kompetencje osobowościowe zdobędzie, zależą związki z innymi ludźmi, w jakie będzie wchodziło w okresie dorosłości, a także kierunek rozwoju tożsamości osobistej.

Najważniejsze dzieło:

The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation (1975)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Dziecko rodzi się wyposażone w zestaw **odruchów bezwarunkowych**, czyli reakcji mimowolnych, które są wyzwalane przez określone bodźce. Część z nich jest wspólna dla noworodka i człowieka dorosłego, a część zanika w trakcie niemowlęstwa. Ich utrzymywanie się po ukończeniu pierwszego roku życia może stanowić sygnał ostrzegawczy, informujący o zaburzeniach neurologicznych. Niektóre odruchy mają wyraźne znaczenie dla przetrwania dziecka (na przykład ssanie), inne mogły mieć takie znaczenie dla naszych przodków w procesie ewolucji (na przykład odruch Moro).

Zaspokojeniu potrzeb poznawczych dziecka służą **czynności eksploracyjne**, które pojawiają się w kontekście nowych bodźców i sytuacji. Oznaką eksplorowania przedmiotów są dwa zjawiska charakterystyczne dla funkcjonowania dziecka: (1) stosuje ono wiele różnych schematów czynnościowych do poznawania jednego przedmiotu i (2) przejawia tendencję do modyfikowania czynności w celu wykrycia różnych właściwości przedmiotu. Działania badawcze dziecka należy odróżnić od działań wykonawczych, nastawionych na osiągnięcie celu. Te drugie są zwykle krótsze, nie towarzyszą im negatywne emocje, związane są z tendencją do wypróbowywania elementów sytuacji. Czynności eksploracyjne służą zdobyciu informacji i doświadczeń poznawczych, przy czym aktywność eksploracyjna może być skierowana bądź na obiekty fizyczne, bądź na osoby. Dzieci wychowywane w środowisku ubogim w bodźce społeczne (na przykład dom dziecka) w porównaniu z dziećmi ze środowisk o optymalnym nasyceniu tymi bodźcami (rodzina) wykazują wzmoczoną aktywność skierowaną na osoby, a mniej zajmują się badaniem przedmiotów. Dobre relacje emocjonalne z opiekunem są więc podstawą badawczej aktywności małego dziecka. Dzieci matek, które częściej stosują różnorodne strategie skupiające uwagę dziecka na przedmiotach, charakteryzują się wyższą kompetencją eksploracyjną – większą inicjatywą i zaangażowaniem w aktywność badawczą, wyższą efektywnością w wykrywaniu właściwości przedmiotów, co jest funkcją uczenia się i adaptacji do otoczenia (Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2001). W związku z rozwojem mowy (por. podrozdział 4.3.3) od drugiego roku życia coraz większego znaczenia nabiera badanie otoczenia za pomocą słów, kiedy to zamiast

manipulować przedmiotem dziecko zadaje pytania.

4.3.1. Inteligencja sensomotoryczna

W procesie rozwoju inteligencji sensomotorycznej Piaget wyróżnił sześć faz (por. tabela 4.7), w których kolejno rozwijają się u dziecka coraz bardziej złożone wzory czynności intelektualnych. Jednym z najważniejszych osiągnięć w tym procesie jest, zdaniem Piageta, ukształtowanie się pojęcia przedmiotu (por. podrozdział 4.3.2). Kończąc stadium sensomotoryczne, dziecko jest gotowe przejść do kolejnego – do stadium przedoperacyjnego, w którym rozwój poznawczy będzie postępował szybciej w sferze czynności symbolicznych niż sensomotorycznych, ponieważ aktywność wyobrażeniowa silniej niż aktywność ruchowa i sensoryczna wpływa na przebieg tego rozwoju.

Tabela 4.7. Charakterystyka sześciu faz rozwoju w stadium sensomotorycznym

Faza	Miesiąc	Nazwa	Charakterystyka
1	0–1	Odruchy	■ Dziecko wykorzystuje odruchy ssania, chwytania. Ssie wszystko, co trafia do jego buzi, nie rozróżnia przedmiotów. Reakcje odruchowe są takie same w stosunku do wszystkich przedmiotów. ■ Pod wpływem akomodacji prymitywne schematy zaczynają się powoli zmieniać. ■ Dziecko nie odróżnia siebie od innych przedmiotów.
2	1–4	Dokonywanie pierwszych rozróżnień, reakcje kołowe pierwotne	■ Rozpoczyna się koordynowanie schematów percepcyjnych pochodzących z różnych zmysłów, np. patrzenie w kierunku źródła dźwięku (koordynacja wzrok – słuch), ssanie kciuka (koordynacja usta – ręka). ■ Dziecko dokonuje pierwszych rozróżnień, np. gdy jest głodne, aktywnie poszukuje sutka lub butelki, a wypluwa inne przedmioty włożone do jego ust. ■ Pojawiają się reakcje kołowe (okrężne) pierwotne, czyli proste powtarzające się czynności, które związane są z ciałem niemowlęcia. Gdy zaczyna ono przypadkowo ssać kciuk, zauważa, że sprawia mu to przyjemność, więc powtarza tę czynność. Dzieci nie są jeszcze w stanie połączyć działań swego ciała ze skutkami obserwowanymi poza nim. ■ Dziecko nie reaguje na zniknięcie przedmiotu z pola widzenia.
3	4–8	Odtwarzanie interesujących zdarzeń, reakcje kołowe wtórne	■ Niemowlę zaczyna w większym stopniu skupiać się na świecie zewnętrznym, odróżnia siebie od innych obiektów, chwyta przedmioty i manipuluje nimi, odtwarza zdarzenia, które wydały mu się interesujące, np. pociąga za sznurek, by coś poruszyć, stara się przedłużyć i powtarzać czynności. ■ Pojawiają się reakcje kołowe (okrężne) wtórne, które różnią się od pierwotnych tym, że dziecko powtarza działania w celu wywołania reakcji na zewnątrz własnego ciała – są to więc już czynności wykonywane na przedmiotach. ■ Ok. 8 miesiąca dziecko szuka przedmiotów tam, gdzie upadły, przewiduje też pozycję przemieszczających się przedmiotów.
4	8–12	Koordynacja schematów	■ Pojawiają się wyraźne zachowania intencjonalne. ■ Dziecko zaczyna odróżniać środki od celów i koordynować dwa znane mu schematy tak, by powstała z nich jedna czynność. ■ Dziecko zaczyna używać środków do realizacji celów, których nie da się natychmiast osiągnąć w bezpośredni sposób, np. ciągnie serwetę, by dosięgnąć interesującego go przedmiotu leżącego na środku stołu. ■ Dziecko intencjonalnie wybiera środki działania przed jego rozpoczęciem i stosuje je dokładnie do osiągnięcia danego celu. ■ Dziecko szuka przedmiotu, który zniknął z pola widzenia, przedmioty nabierają cech obiektywności (istnieją niezależnie od działania dziecka) i stałości (istnieją nadal, mimo że zniknęły z pola widzenia). Jeżeli jednak przedmiot był zwykle ukryty w miejscu A, a teraz ukryjemy go w miejscu B, to dziecko będzie go najpierw poszukiwało w miejscu A, ponieważ nie jest jeszcze w stanie poradzić sobie z przemieszczeniami przedmiotów z jednego miejsca ukrycia w inne.
5	12–18	Eksperymentowanie, reakcje kołowe trzeciego	■ Dziecko aktywnie i celowo wykorzystuje metodę prób i błędów, próbuje nowych sposobów manipulowania przedmiotami. ■ Nie zadowala się powtarzaniem pierwotnych sposobów zachowań, ale celowo eksperymentuje

		rzędu	- z ich różnymi wariantami, np. rzuca zabawkę z różnych wysokości, by sprawdzić, czy wyda ona inny dźwięk, czy spadnie w innym miejscu. ■ Stosuje wiele schematów czynnościowych do jednego przedmiotu, by wykryć różne jego cechy i sprawdzić, czym różni się on od innych przedmiotów. ■ Reakcje kołowe (okrężne) trzeciego rzędu cechuje intencjonalne różnicowanie powtórzeń w celu sprawdzenia, jakie są skutki różnych czynności. ■ Dziecko postawione przed nowym problemem, którego nie może rozwiązać za pomocą dostępnych schematów, metodą prób i błędów wynajduje nowe sposoby, czyli tworzy nowe schematy do rozwiązywania nowych problemów. ■ Dziecko szuka przedmiotu w miejscu, w którym powinien się on znaleźć na skutek ostatniego widzianego przez nie przemieszczenia ukrywanego przedmiotu, a nie tam, gdzie zwykle był ukrywany. Na tym etapie dobrze radzi sobie z przemieszczeniami, które widzi, jeszcze nie radzi sobie w sytuacji, kiedy przemieszczenia są niewidoczne.
6	18–24	Początki reprezentacji umysłowej	■ Dziecko zaczyna posługiwać się wyobrażeniem przedmiotu. ■ Następuje rozwój użycia symboli w celu reprezentowania przedmiotów i wydarzeń. Dziecko zaczyna rozumieć, że wyobrażenie jest czymś odrębnym od przedmiotu. ■ W tej fazie dziecko po raz pierwszy wpada na pomysł sposobu działania, wypróbowując sekwencję czynności na poziomie reprezentacji umysłowej, nie zaś przez czynne eksperymentowanie. ■ Dziecko może dojść do rozwiązania prostych problemów bez pomocy eksperymentów sensomotorycznych i towarzyszących im doświadczeń. ■ Reprezentacja (wyobrażenie sobie) możliwych miejsc ukrycia przedmiotów pozwala dziecku znaleźć przedmioty także wtedy, gdy nie widziało, gdzie zostały ukryte.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piaget, 2006, s. 21–27; Wadsworth, 1998, s. 46–71.

Helen Bee (2004) prezentuje wyniki badań świadczące o tym, że już niemowlęta trzy-, czteromiesięczne wykazują zdolność zapamiętywania określonych doświadczeń przez kilka dni, czyli zdecydowanie wcześniej niż zakładał to Piaget, mają jakąś formę wewnętrznej reprezentacji. Wyniki współczesnych badań przytaczane przez Bee dowodzą też, że dzieci mogą wykazywać się bardziej rozbudowanym rozumieniem właściwości przedmiotu, łącznie z jego stałością, wcześniej niż postulował to w swojej koncepcji Piaget.

Psychologowie rozwojowi, między innymi H. Rudolf Schaffer (2005), z jednej strony podkreślają znaczący wkład koncepcji Piageta w rozumienie procesów rozwoju poznawczego dzieci, z drugiej jednak przyznają, że opisane przez niego zmiany rozwojowe ujawniają się wcześniej, niż zakładał. Czyżby zatem Piaget nie doceniał zdolności niemowląt, czy też mamy tu do czynienia z procesem analogicznym do akceleracji rozwoju w sferze biologicznej?

4.3.2. Stałość przedmiotu

Jednym z najbardziej znaczących osiągnięć rozwojowych okresu sensomotorycznego jest odkrycie przez dziecko stałości przedmiotu, czyli tego, że świat jest zbudowany z przedmiotów stanowiących odrębne byty, istniejące bez względu na to, czy zdajemy sobie z tego sprawę, czy też nie. Dzieci początkowo odbierają świat w kategoriach ulotnych wrażeń sensorycznych i nie mają świadomości stałości przedmiotu. Gdy przedmiot znika z ich pola widzenia, to jakby przestawał w ogóle istnieć („co z oczu, to z umysłu”). Stopniowo dzięki doświadczeniom sensomotorycznym dziecko zdobywa świadomość, że przedmioty istnieją także wtedy, gdy ono ich nie widzi i z nich nie korzysta. Pierwsze oznaki poczucia stałości pojawiają się około drugiego miesiąca życia. Gdy pokażemy dziecku zabawkę, później ją zasłonimy i schowamy, to po odsunięciu zasłony dziecko będzie zdziwione, jakby wiedziało, że coś powinno się w tym miejscu znajdować, ale nie podejmie jeszcze działań w celu poszukiwania zabawki. W wieku sześciu, ośmiu miesięcy będzie już poszukiwało upuszczonej zabawki lub częściowo ukrytych

przedmiotów. Natomiast kiedy całkowicie ukryjemy przedmiot za zasłoną lub pod materiałem, to niemowlę zaprzestanie poszukiwań, nawet jeśli widziało moment ukrywania przedmiotu. Dopiero starsze niemowlęta – między ósmym a dwunastym miesiącem życia – będą poszukiwały przedmiotów całkowicie ukrytych, co dowodzi tego, iż wiedzą, że przedmiot nadal istnieje, choć w danym momencie go nie widzą (Bee, 2004).

Ramka 4.3. **Geneza pojęcia przedmiotu według Stefana Szumana**

Stefan Szuman w swej koncepcji rozwoju percepcji pokazuje drogę przejścia od danych sensorycznych do umysłowej reprezentacji przedmiotów (Szuman, 1985). Według niego każdy akt percepcji ma strukturę dwufazową i obejmuje: (1) fazę inicjującą, w której jednostka zostaje pobudzona przez jakiś bodziec, oraz (2) fazę finalizującą, która niesie uspokojenie w związku z osiągniętym efektem poznawczym. Rozwój pojęcia przedmiotu obejmuje z kolei trzy etapy: (1) spostrzegania monosensorycznego pierwotnego, (2) spostrzegania polisensorycznego oraz (3) spostrzegania monosensorycznego wtórnego.

Początkowo psychika dziecka jest poddana swobodnemu przepływowi różnych wrażeń. Pierwsze uporządkowanie tego chaotycznego przepływu następuje dzięki nastawieniom jednozmysłowym. Najpierw dziecko angażuje tylko jeden zmysł, co w efekcie daje mozaikę pojedynczych wrażeń sensorycznych. Działania z przedmiotami, angażujące różne zmysły (na przykład w fazie inicjującej – wzrok i słuch, a w fazie finalizującej – dotyk), pozwalają powiązać dane percepcyjne pochodzące z różnych zmysłów, dając w efekcie kompleks wrażeń, które Szuman nazywa **notacją przedmiotu**. Nastawienie drugiego i kolejnych zmysłów nie tylko zwiększa liczbę wrażeń pochodzących od danego przedmiotu, ale też służy jego identyfikacji. Identyfikacja polisensoryczna wiąże się z identyfikacją eksperymentalną, czyli działalnością manipulacyjną dziecka, dzięki której uczy się ono wiązać różnorodne wrażenia z jednym źródłem, jakim jest poznawany przedmiot. Przedmiotami dla dziecka stają się, zdaniem Szumana, kompleksy zjawisk stałych, dające się zidentyfikować.

Następnie zachodzi proces **dysocjacji** przedmiotu, polegający na tym, że dany bodziec nie wywołuje już całej sekwencji realnych, zewnętrznych ruchów i nastawień dążących do polisensorycznego ujęcia i manipulacyjnego poznania przedmiotu, lecz powoduje tylko wewnętrzne skojarzenia. Następuje stopniowe uwewnętrznienie reakcji. Z czasem sam obraz przedmiotu wystarcza do jego identyfikacji – część zaczyna reprezentować całość (*pars pro toto*). Dochodząc do etapu monosensorycznego wtórnego, po pobudzeniu jakiegoś zmysłu (najczęściej telereceptora – słuchu lub wzroku) dziecko na podstawie informacji pochodzącej z tego zmysłu (podobnie jak dorosły) potrafi w fazie finalizującej zaktualizować posiadaną wiedzę o przedmiocie. Efektem tego procesu jest umysłowy obraz przedmiotu, czyli jego **reprezentacja**. Z czasem same symbole zaczynają wystarczać do rozpoznania danego przedmiotu w zakresie całej polisensorycznej wiedzy o nim zdobytej dzięki doświadczeniu.

4.3.3. Komunikowanie się i rozwój mowy

Niemowlęstwo to okres, w którym dziecko komunikuje się z otoczeniem głównie za pomocą niewerbalnych sposobów nawiązywania i podtrzymywania kontaktu, takich jak płacz, krzyk, śmiech, gaworzenie, gesty, spojrzenia, mimika. Większość dzieci do ukończenia pierwszego roku życia nie wymawia jeszcze słów, potrafi jednak doskonale sygnalizować swoje potrzeby i prowadzić „dialog” z rodzicem w celu ich zaspokojenia. Co charakterystyczne, te dziecięce komunikaty są zwykle doskonale rozumiane przez osoby pozostające z dzieckiem w bliskiej relacji, a osoby trzecie potrzebują „tłumacza” – głównego opiekuna dziecka.

W początkowej fazie rozwoju dziecko komunikuje się ze światem głównie za pomocą płaczu, który przyjmuje różne formy w zależności od potrzeby, jaką ma wyrażać. Zadaniem opiekunów jest nauczenie się rozróżniania rodzajów płaczu. Jak pokazują badania, matki miesięcznych niemowląt potrafią dobrze odróżniać płacz własnego dziecka, którego przyczyną jest złość, od takiego, który jest wywołany przez ból, ale nie potrafią tego zrobić równie trafnie w przypadku nie swoich dzieci (Wiesenfeld, Malatesta i DeLoach, 1981).

Z czasem repertuar dźwięków wydawanych przez dziecko, czyli **dziecięca wokalizacja**, poszerza się

i oprócz płaczu słyszymy także śmiech i gurzenie samogłoskowe (na przykład „uuuu”), a potem gaworzenie. Niemowlę łączy spółgłoski z samogłoskami (na przykład „na”, „gu”, „da”) i powtarza wielokrotnie ten sam dźwięk (na przykład „bababababa”), co nazywamy **gaworzeniem samonaśladowczym**. Z czasem owo gaworzenie nabiera różnych intonacji. Długość tej fazy zależy w dużej mierze od reakcji otoczenia – od charakteru stymulacji, w tym zachęty, liczby i różnorodności oraz dostępności wzorców do naśladowania. Około dziewiątego, dziesiątego miesiąca życia następuje ograniczenie gaworzenia do zestawu dźwięków używanych w języku słyszany na co dzień. Nim pojawiają się pierwsze słowa wypowiedziane przez dziecko (zwykle około dwunastego, trzynastego miesiąca życia), język receptywny wyprzedza ekspresywny, co oznacza, że dziecko dużo więcej rozumie, niż jest w stanie samo wypowiedzieć (Bee, 2004).

Oprócz wokalizacji niezwykle istotną formą komunikowania się z otoczeniem w pierwszym okresie życia jest gestykulacja, przy czym szczególną rolę odgrywają w niej **gesty wskazywania**, które pojawiają się około dziewiątego miesiąca życia. Niemowlę wyraża nimi prośbę o dany przedmiot, pokazuje przedmiot dorosłemu, wskazuje na niego, by zwrócić uwagę innej osoby. Nieco później, bo od drugiego roku życia, możemy zaobserwować u dzieci **gesty reprezentujące**, będące względnie trwałymi układami ruchów ciała, którym odpowiadają znaczenia, na przykład kwiatek jest przedstawiany przez pociąganie nosem, jedzenie – przez mlaskanie, uniesienie rąk oznacza coś dużego, a dmuchanie – coś gorącego. Części wykorzystywanych gestów dzieci się uczą, uczestnicząc w zabawach naśladowczych typu: „Pokaż, jaki jesteś duży”; „Zrób pa, pa”; czy „koci, koci, łapci”, ale część dziecko rozwija spontanicznie w trakcie interakcji społecznych. Używanie gestów zmniejsza się wraz z postępem w nabywaniu języka (por. tabela 4.8), ponieważ gesty i język to dwa systemy, które mają wspólną funkcję komunikacyjną. Jednakże opanowywany język słów stopniowo wypiera język gestów. Schaffer (2006) zwraca przy tym uwagę na to, że dziecko, które uprzednio lepiej niż rówieśnicy opanowało wzorce komunikacyjne z wykorzystaniem języka gestów, później będzie prawdopodobnie bardziej zaawansowane w stosowaniu języka werbalnego.

Tabela 4.8. Rozwój mowy dziecka w pierwszym roku życia

Wiek dziecka (w miesiącach)	Osiągnięcia rozwojowe w zakresie posługiwania się mową
1–2	■ Różnicowanie prostych dźwięków mowy, np. „pa – ba” ■ Gurzenie samogłoskowe, np. „uuuu”
2–3	■ Różnicowanie głosu wypowiadającego dźwięki (męski – żeński, dziecięcy – dorosły)
6	■ Różnicowanie „wyrazów” dwusylabowych, np. „bada – бага” ■ Reagowanie na odmienną sylabę ukrytą w ciągu takich samych sylab, np. „ti-ba-ti” lub „ko-ba-ko” ■ Utrata zdolności rozróżniania par samogłosek, które nie występują w języku słyszany na co dzień przez dziecko ■ Gaworzenie – wypowiadanie sylab, np. „bababababa” ■ Zmiany intonacji wypowiadanych dźwięków
9–10	■ Rozumienie znaczenia pojedynczych słów ■ Ograniczenie wypowiadanych dźwięków do tych, które występują w języku słyszany przez dziecko
12–13	■ Wypowiadanie pierwszych słów

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 147–153.

Wczesne kontakty opiekun – dziecko realizowane za pomocą komunikatów niewerbalnych i werbalnych nazywane są kontaktami konwersacyjopodobnymi lub **pseudodialogami** (Schaffer, 2005). Mają one ogromne znaczenia dla dalszego rozwoju językowych i komunikacyjnych kompetencji dziecka.

Matki prowadzą dialogi z dziećmi dużo wcześniej, niż te potrafią wypowiedzieć pierwsze słowa. Matki odgrywają wtedy obydwie role, czyli nadawcy i odbiorcy (swoją rolę i rolę dziecka), zadają dziecku pytania i same na nie odpowiadają, niejako w jego imieniu. Niemowlęta uczą się dzięki temu rytmu komunikacyjnego oraz wymiany ról nadawcy i odbiorcy.

4.4. Rozwój społeczny i rozwój osobowości

John Bowlby (1988) twierdzi, że skłonność do tworzenia silnych emocjonalnie więzi międzyludzkich jest podstawowym elementem natury ludzkiej, a w pierwotnej formie można ją zaobserwować już u noworodka.

Jak piszą Didier Anzieu (1978) i H. Rudolph Schaffer (2005), dziecko jest hojnie wyposażone przez naturę na pierwszy, trudny, adaptacyjny okres swego życia. Jego usta są nie tylko przygotowane do ssania i szukania źródeł pokarmu, ale także specyficznie wrażliwe na różne rodzaje bodźców dotykowych, dzięki czemu są początkowo podstawowym narzędziem poznawania różnych obiektów (takich jak pierś matki, własne ręce, palce nóg, róg kocyka, różne przedmioty, zabawki). Jego ciało jest gotowe do przywierania, przytulania się, jeśli tylko trzyma się je w odpowiedniej pozycji (zauważono, że dzieci, które podczas przytulania sztywnieją i prężą się, mają duże trudności w nawiązaniu bliskiej więzi z opiekunem). Twarz dziecka, a szczególnie okolice ust, jest gotowa do reagowania grymasem, który nazywamy uśmiechem, a uśmiech ten pojawia się wtedy, gdy dziecko zauważa pochyloną nad nim twarz. Do około szóstego miesiąca życia reaguje podobnym „uśmiechem” na każdą twarz – osoby znanej sobie i obcej, żywą i narysowaną – co oznacza, że reagowanie uśmiechem jest początkowo niespecyficzne. Wyraźnie widoczna jest reakcja podążania wzrokiem za poruszającym się obiektem, wodzenia wzrokiem po otoczeniu. Dziecko płacze – i jest to jeden z najskuteczniejszych sposobów oddziaływania na otoczenie – a płacz przywołuje drugiego człowieka i informuje go o potrzebach dziecka w tym momencie. Małe dziecko najczęściej płacze z głodu, ze złości i z bólu.

Te wszystkie zachowania to swoiste wyposażenie dziecka, wyznaczające jego gotowość do kontaktu z drugim człowiekiem. Jednakże **relacja przywiązania** może zaistnieć tylko wtedy, gdy dorosły będzie wchodził w aktywny kontakt z dzieckiem – gdy będzie się nad nim pochylał, przybliżał i oddalał swą twarz, dotykał, głaskał, brał na ręce, podnosił i przytulał do siebie, jeśli spostrzeże, że dziecko tego pragnie, będzie uśmiechem odpowiadał na uśmiech i komentował to, co się dzieje, podążał za wzrokiem dziecka i umożliwiał mu śledzenie różnych poruszanych przez siebie przedmiotów, szybko reagował na różne zachowania dziecka, a przede wszystkim na jego płacz.

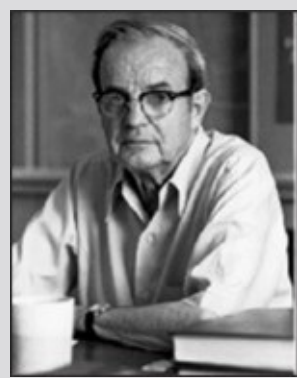
Pierwsze związki, w jakie dziecko wchodzi ze swoimi opiekunami, są niezwykle istotne. Po pierwsze, ze względu na największą w ciągu całego życia zależność od innych ludzi (mimo wszystkich posiadanych już kompetencji scharakteryzowanych wcześniej) w realizacji własnych potrzeb, zapewniającą możliwość przeżycia i dalszego rozwoju. Po drugie, na ogół są to relacje najbardziej długotrwałe, jeśli chodzi o skutki, będą one bowiem odgrywały najistotniejszą rolę w przebiegu całego dzieciństwa, i zachowają swoje znaczenie także w okresie dorastania i dorosłości. Po trzecie, te pierwsze więzi uczuciowe są prototypem więzi, jakie osoba będzie nawiązywała w ciągu swojego dalszego życia.

W trakcie pierwszej ery rozwoju dziecko musi więc osiągnąć zaufanie do matki lub innej osoby sprawującej nad nim opiekę, a to oznacza, iż musi nauczyć się ufać temu, że inni ludzie rzeczywiście troszczą się o jego podstawowe potrzeby. Jeśli opiekunowie odrzucają dziecko lub są niekonsekwentni w swym postępowaniu, może ono spostrzegać świat jako niebezpieczny, pełen niegodnych zaufania i niewiarogodnych ludzi. Matka lub inny główny opiekun jest więc kluczowym, według Erika H. Eriksona

(1997), „czynnikiem społecznym” w rozwoju dziecka.

Środowiskiem rozwoju dziecka w najwcześniejszym okresie jego życia jest dom rodzinny. Krąg osób, z którymi niemowlę wchodzi w tym środowisku w kontakt, jest najwęższy w porównaniu z pozostałymi erami rozwoju. Dwie najważniejsze osoby znaczące w świecie niemowlęcia to matka i ojciec, przy czym dziecko inaczej reaguje na każdą z nich (zob. tabela 4.9). W różny sposób obydwójce rodzice są źródłem poczucia bezpieczeństwa dziecka. Zwykle obecność matki częściej je uspokaja, a obecności ojca pobudza, co może wynikać z odmiennej roli obojga (przynajmniej w tradycyjnym podejściu do tych ról; por. badania Bornsteina [1995b] nad dwoma rodzajami interakcji matek i ojców z niemowlętami).

Harry Harlow (1905–1981)



Psycholog amerykański. Studiował na Uniwersytecie Stanforda, tam też w 1930 roku uzyskał stopień doktora, po czym rozpoczął pracę na Uniwersytecie Wisconsin, z którym był związany do 1974 roku, kierując założonym przez siebie laboratorium badawczym (Psychology Primate Lab) i prowadząc badania nad zwierzętami. W 1957 roku został przewodniczącym Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. Interesował się zjawiskami miłości i opieki rodzicielskiej oraz ich związkami z rozwojem dzieci. Badania prowadzone przez Harlowa pokazywały ogromną wagę jakości opieki rodzicielskiej oraz jej związek z emocjonalnym i społecznym rozwojem dziecka, a wyniki owych badań podważyły dominujące w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku behawiorystyczne koncepcje rozwoju i jednocześnie wsparły formułowane przez psychoanalitików twierdzenia na temat znaczenia jakości wczesnych relacji między matką a dzieckiem.

Najważniejsze dzieło:
The nature of love (1958)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Tabela 4.9. Charakterystyczne cechy zachowań matki i ojca w kontakcie z dzieckiem

Zachowania matki	Zachowania ojca
■ Bierze dziecko na ręce zwykle w podobny sposób ■ Nie pozwala, by dziecko opuściło jej pole widzenia ■ W nowej sytuacji stara się być blisko przy dziecku i pomagać mu ■ Bawi się z dzieckiem spokojnie ■ Dbą o bezpieczeństwo, zapewnia komfort w sytuacji dystresu ■ W kontaktach z dzieckiem mniej żartuje	■ Używa różnych technik trzymania dziecka na rękach ■ Daje dziecku więcej swobody w badaniu terenu ■ Stoi dalej i pozwala dziecku w większym stopniu działać samodzielnie ■ Bawi się z dzieckiem bardziej dynamicznie ■ Zachęca do podejmowania ryzyka, do eksploracji i kontaktu z tym, co nowe i nieznanne ■ Więcej żartuje
Wniosek: matka jest bardziej wrażliwa na sygnały dziecka w sytuacji opieki	Wniosek: ojciec jest bardziej wrażliwy na sygnały dziecka w sytuacji zabawy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krüger, 2001, s. 212–214.

4.4.1. Pierwszy komponent zdrowej osobowości: poczucie podstawowej ufności

Według Eriksona (1997) pierwszym komponentem zdrowej osobowości jest poczucie podstawowej ufności (*sense of basic trust*), którego kształtowanie przypada na najwcześniejszy etap rozwoju – od okresu prenatalnego przez cały okres niemowlęstwa. Poczucie podstawowej ufności jest przenikającym jednostkę nastawieniem do siebie i do świata, wywodzącym się z doświadczeń pierwszych lat życia (Erikson, 1970). Ufność ta oznacza zdolność ufania innym, a także podstawowe poczucie, że można ufać sobie. Jak pisze Lech Witkowski (2000) w studium na temat koncepcji Eriksona, dotyczy ona swoistego przedrefleksyjnego zadomowienia w otoczeniu, symbiozy z ewentualnymi zagrożeniami, które nie paraliżują.

W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona (1997, 2002) człowiek w każdej z faz rozwoju osobowości zyskuje pewną siłę wewnętrzną, która stanowi o realizowaniu podstawowych jakości egzystencji. Erikson używa tu łacińskiego określenia sprawności moralnych – **cnoty** (*virtus*). Jedną z głównych cnót stanowiących o efektywnym i etycznym działaniu człowieka jest nadzieja. Jej źródło tkwi w poczuciu ufności, nabywanym w relacji dziecka z otoczeniem, a w szczególności z matką. Powstanie i rozwinięcie się nadziei jest możliwe przy zachowaniu przez dziecko spójnego obrazu świata. Taki obraz ma szansę ukształtować się tylko wtedy, gdy podstawowe potrzeby dziecka są zaspokajane w czytelny dla niego sposób. Dzięki temu uczy się ono przewidywania, kształtuje się w nim przekonanie, że jego potrzeby są ważne, oraz powstaje oczekiwanie, że w przyszłości również zostaną zaspokojone. Niemowlę każdego dnia doświadcza nowych wrażeń, ale równocześnie coraz bardziej przyzwyczaja się do stałości i powtarzalności otoczenia, w jakim przebywa. Rozpoznaje znane twarze i zaczyna odróżniać je od obcych. Poczucie znajomości wiąże się też z poczuciem wewnętrznego spokoju płynącym z zaspokojenia podstawowych potrzeb. Spójność, ciągłość i podobieństwo doświadczeń tworzą sytuację, w której pojawia się początek poczucia tożsamości (Erikson, 1997).

Pomyślne rozwiązanie drugiego po narodzinach normatywnego kryzysu rozwojowego, przypadającego na wiek niemowlęcy, nie oznacza skrajnego osiągnięcia pozytywnego krańca kontinuum ufność – nieufność. Oznacza jedynie ustalenie się stałego napięcia pomiędzy obydwoma krańcami, powstanie dynamicznej równowagi. Pewna doza nieufności jest w życiu nieuchronna, a nawet, jak twierdzi Erikson, jest warunkiem dalszego udanego rozwoju. Dla funkcjonowania człowieka w świecie niekorzystne jest bowiem bezgraniczne zaufanie wobec wszystkich i w każdej sytuacji. Jak podkreślają Barbara Newman i Philip Newman (1984), ważne jest, by jednostka doświadczyła także negatywnego bieguna każdego z kryzysów, ponieważ może to wzmocnić jej wysiłki w konfrontowaniu się z trudnościami i w rozwiązywaniu kryzysów w przyszłości, skutkując wzmocnieniem sił adaptacyjnych. Jeżeli jednak rozwijająca się osobowość zostanie zdominowana przez poczucie nieufności, będzie to stanowiło zagrożenie dla jej rozwoju (por. Appelt, 2003). Erikson (1970) wskazuje, że słabość pierwszej wzajemnej regulacji więzi dziecka z otoczeniem może leć u podstaw zakłócenia jego stosunku wobec świata w ogólności, a zwłaszcza wobec osób znaczących. Najsłabsze rozwojowo byłyby te jednostki, które żywiąc poczucie beznadziei, nie są zdolne znaleźć dla siebie możliwości „konsolidacji kulturowej” ze światem (zob. też Witkowski, 2000).

Erikson (1997) przyjmuje założenie, że zmiany rozwojowe zachodzące w każdym z wyróżnionych przez niego stadiów rozwoju psychospołecznego mają znaczenie dla zmian, jakie będą zachodziły we wszystkich następnych stadiach. Dlatego też sposób rozwiązania pierwszych kryzysów normatywnych, przypadających na okres niemowlęcy, ma szczególne znaczenie, gdyż leży u podstaw wszystkich kolejnych faz i przypadających na nie kryzysów. Sukcesy i porażki w nawiązywaniu i ustalaniu się relacji

z otoczeniem w najwcześniejszej fazie rozwoju mają znaczący wpływ na to, jak będzie przebiegał rozwój dziecka w kolejnych okresach jego życia. To, czy i w jaki sposób dziecko będzie doświadczało poczucia wpływu na otoczenie oraz tego, że to dostosowuje się do jego potrzeb, jest podstawą kształtowania się zaufania do otoczenia. Owo zaufanie z kolei stanowi podstawę wszelkich dalszych poczynań jednostki w dzieciństwie, dorastaniu i dorosłości. Można powiedzieć, że cały model rozwoju psychospołecznego według Eriksona opiera się na pojęciu potrzeby zaufania i zdolności do zaufania. Osiągnięte poczucie ufności do świata i do siebie stanowi zatem cenny kapitał początkowy dla dalszych etapów życia.

4.4.2. Relacja przywiązania

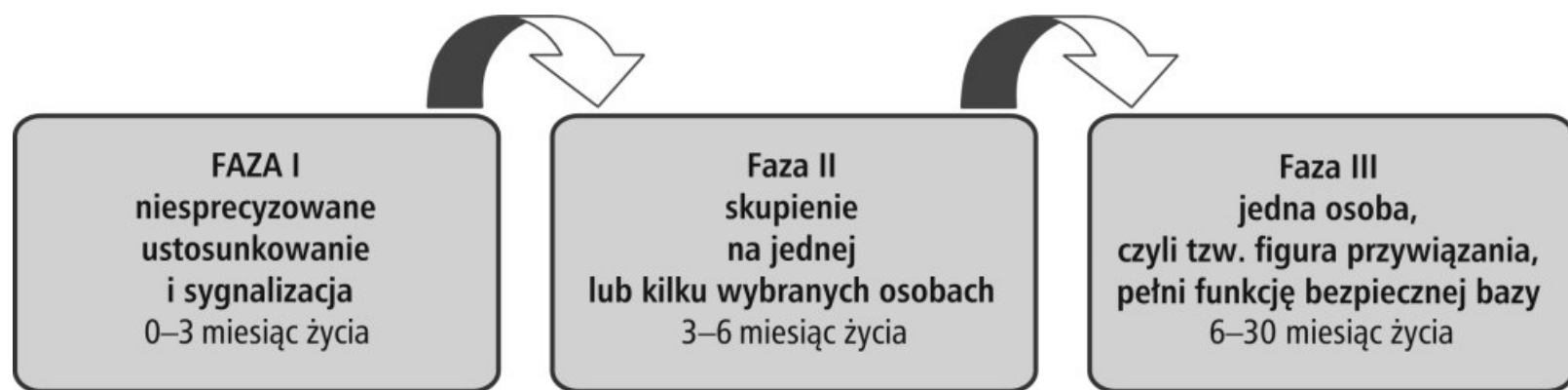
W pierwszej erze rozwoju najważniejszym zadaniem rozwojowym jest uformowanie przywiązania (*attachment*) – swoistej więzi pomiędzy dzieckiem a jego najważniejszym opiekunem, długotrwałego emocjonalnego związku z konkretną osobą (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Przywiązanie jest dla dziecka źródłem poczucia bezpieczeństwa i komfortu płynącego z obecności drugiej osoby, stanowiącej też dla niego bezpieczną bazę, z której wyrusza ono na eksplorowanie i poznawanie otaczającego je świata i do której może wrócić zawsze, gdy potrzebuje opieki i wsparcia.

Przywiązanie jako stan wewnętrzny, jako więź uczuciowa, na zewnątrz przejawia się pod postacią **zachowań przywiązaniowych** (*attachment behaviors*), umożliwiających zdobycie i utrzymanie w bliskości osoby, do której jest się przywiązany (Bee, 2004; Schaffer, 2006). Zaliczamy do nich uśmiech, podtrzymywanie kontaktu wzrokowego, płacz, wołanie, dotykanie, przywieranie, przytulanie się. Warto podkreślić, że liczba zachowań przywiązaniowych ujawnianych przez dziecko w danej sytuacji nie jest prostym wskaźnikiem siły przywiązania. Przywiązanie jest trwałym stanem wewnętrznym, a zachowania przywiązaniowe ujawniane są głównie wtedy, gdy dziecko potrzebuje wsparcia i opieki. Im młodsze dziecko, tym częściej doświadcza takich sytuacji i dlatego też częściej przejawia zachowania przywiązaniowe. W przypadku starszych dzieci bądź osób dorosłych obserwujemy je znacznie rzadziej.

Przywiązanie w najwcześniejszym okresie rozwoju pełni funkcję biologiczną, jaką jest zwiększenie szans na przeżycie, oraz funkcję psychologiczną, czyli zapewnienia poczucia bezpieczeństwa (Schaffer, 2005). Ma istotne znaczenie nie tylko dla funkcjonowania dziecka w pierwszej erze życia, ale też dla prawidłowego rozwoju psychicznego w kolejnych okresach. Wiele badań i obserwacji dzieci wychowywanych w warunkach pozbawienia prawidłowej i ciągłej opieki jednej bliskiej osoby wykazało w sposób jednoznaczny, że brak lub zerwanie bliskiego związku emocjonalnego dziecka z dorosłym powoduje negatywne, często nieodwracalne skutki dla rozwoju. Postęp w rozwoju fizycznym i emocjonalnym jest więc ściśle związany z rozwojem społecznym, który w początkowym okresie życia człowieka zachodzi dzięki nawiązaniu więzi z najbliższym opiekunem (matką lub inną osobą, która podejmuje jej rolę) – osoba ta stopniowo staje się dla dziecka tak zwaną **figurą przywiązania** (por. rycina 4.1).

Pierwsza faza budowania przywiązania, wypełniająca pierwszy kwartał życia, została nazwana fazą niesprecyzowanych ustosunkowań i sygnalizacji (Bowlby, 1969). Od początku życia dziecko wysyła sygnały dotyczące swojego stanu psychofizjologicznego. Sygnały te – płacz, śmiech, pobudzenie ruchowe – nie są jednak w pierwszych miesiącach skierowane do konkretnej osoby, lecz do każdej osoby znajdującej się w zasięgu dziecka. W tym okresie do opiekuna należy zauważenie i prawidłowe odczytanie tych sygnałów. W każdej sytuacji, gdy zrozumie on potrzebę dziecka i odpowiednio ją zaspokoi, ono zdobywa informację, że jest ważne, a świat jest miejscem przyjaznym. Gdy dziecko

odczuwa napięcie, a matka podejmuje odpowiednie kroki w celu zmniejszenia tego napięcia (na przykład karmi, przewija czy przytula), w późniejszym okresie odzwierciedla się to w zdolności dziecka do regulowania własnych stanów emocjonalnych. Jednym z ważniejszych elementów opieki w tym czasie jest zapewnienie przez opiekuna stabilności i powtarzalności tego, co dzieje się w najbliższym otoczeniu. **Poczucie bezpieczeństwa** rodzi się bowiem z wielokrotnie powtarzanych zachowań trafnie zaspokajających potrzeby i obniżających odczuwane w związku z tym napięcie. Powtarzanie rytuałów związanych z karmieniem, przewijaniem i zasypianiem, dostosowanych do potrzeb dziecka, zapewnia mu równowagę oraz daje poczucie, że świat jest przewidywalny i życzliwy, czyli bezpieczny. Rolą opiekuna w tym okresie jest skierowanie swojej wrażliwości na dziecko i skupienie się na odczytywaniu sygnałów od niego płynących. Zachowanie matki powinno być więc adekwatne do potrzeb dziecka i przewidywalne dla niego. Musi ono nabrać przekonania, że jego potrzeby są prawidłowo odczytywane i zaspokajane, co oznacza, że gdy jest głodne, dostanie jeść, a gdy jest zaniepokojone, dozna ukojenia dzięki bliskiemu kontaktowi z dorosłym.



Rycina 4.1. Fazy rozwoju relacji przywiązania
Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 162–166.

W kolejnych trzech miesiącach życia niemowlę zaczyna przejawiać coraz bardziej złożone zachowania. Jest to **faza sekwencji zachowań przywiązaniowych**. Dziecko zaczyna je częściej kierować do wybranej osoby lub do kilku osób niż do pozostałych. Staje się na przykład zdolne do celowego chwytania lub przytrzymywania matki, kieruje do niej uśmiech, wyciąga ręce, wyraźnie się ożywia, kiedy ta się zbliża. Częściej uśmiecha się do osób, które regularnie się nim zajmują, a już nie tak chętnie do obcych czy rzadko widzianych. Nadal jednak przywiązanie nie jest jeszcze kompletne, zachowania wywołujące bliskość (Ainsworth, 1989) są kierowane do większej liczby osób, a żadna z nich nie stała się jeszcze dla dziecka „bezpieczną bazą”. Charakterystyczne jest również to, że w tej fazie dziecko nie wykazuje szczególnego zaniepokojenia oddzieleniem od rodziców ani strachu przed obcymi. Bez protestów przyjmuje opiekę od różnych osób, chętnie akceptuje to, że zamiast matki inni ludzie poświęcają mu uwagę. W tej fazie – inicjowania interakcji społecznych z opiekunem – dziecko staje się coraz bardziej aktywne, a efekty różnych udanych prób nawiązania interakcji kształtują podstawy późniejszych strategii nawiązywania relacji z innymi ludźmi.

Niemowlę w pierwszym półroczu swego życia nie jest jeszcze zdolne do samodzielnego regulowania własnego napięcia (pobudzenia). To zadanie pozostaje nadal w rękach opiekuna i ma bardzo duże znaczenie dla emocjonalnego funkcjonowania dziecka w dalszych okresach jego życia. Matka kieruje przebiegiem pobudzenia u dziecka na różne sposoby. Jej zadanie to przede wszystkim dbanie o to, aby niemowlę nie doznawało nadmiernego napięcia. Oznacza to ingerencję w jego działania czy zachowanie w sytuacjach, kiedy ujawnia ono oznaki dyskomfortu. W ten sposób tworzą się podstawy samodzielnego

regulowania swoich stanów emocjonalnych w przyszłości – niemowlę doświadcza, że wzrostowi nieprzyjemnego napięcia towarzyszy ukojenie, i w przyszłości będzie zdolne do przewidywania takiej sytuacji oraz podejmowania działań prowadzących do obniżenia napięcia. W sytuacjach nowych opiekun kieruje napięciem dziecka (na przykład biorąc je na ręce, uspokajając, wskazując sposoby postępowania, odwracając jego uwagę od przedmiotu, osoby lub czynności wzmagającej napięcie), tak aby pozostało ono w równowadze i nabierało pozytywnego nastawienia do nowych bodźców. Takie doświadczenia dają dziecku możliwość angażowania się w większą liczbę bardziej różnorodnych sytuacji, a w konsekwencji zwiększa się jego zdolność do eksploracji i poszerzania kontaktów z innymi ludźmi, co z kolei przyspiesza jego rozwój społeczny i poznawczy (Sroufe, 1995).

Około szóstego miesiąca życia rozpoczyna się trzecia faza rozwoju przywiązania, która trwa do około połowy trzeciego roku życia (por. tabela 4.10). W tym okresie następuje **konsolidacja przywiązania**, a obecność figury przywiązania staje się podstawą bezpieczeństwa. Powtarzające się w pierwszym półroczu życia dziecka doświadczenia ukojenia i zaspokojenia potrzeb zaczynają być kojarzone z figurą przywiązania. Dziecko rozpoznaje rolę opiekuna w regulowaniu swoich stanów oraz własne możliwości w osiągnięciu bliskości z opiekunem. Zaczyna więc celowo dążyć do bliskości z wybraną osobą – głównym opiekunem. Poza zachowaną zdolnością przywoływania opiekuna do siebie postępy w rozwoju motorycznym (pełzanie, raczkowanie) i poznawczym umożliwiają dziecku podążanie za nim i samodzielne kontrolowanie poziomu bliskości. Nade wszystko jednak dziecko zaczyna traktować opiekuna (jest nim przeważnie matka) jako „bezpieczną bazę” do eksploracji otaczającego świata, co jest głównym sygnałem świadczącym o w pełni rozwiniętym przywiązaniu. Gdy matka jest blisko, dziecko oddala się od niej, aby poznawać otoczenie i doświadczać nowych sytuacji, a od czasu do czasu wraca, by się upewnić co do swojego bezpieczeństwa. Gdy figura przywiązania się oddala, dziecko przerywa eksplorację i koncentruje się na zaspokojeniu podstawowej potrzeby bliskości. W tej fazie też – najpierw około dziewiątego, a później także około osiemnastego miesiąca życia – możemy zaobserwować rzadkie wcześniej zjawisko: pojawia się lęk przed nieznanymi osobami i protest przeciw oddzieleniu od rodziców. Ta prawidłowość wskazuje na istnienie przywiązania dziecka do matki. Lęk separacyjny odgrywa ważną rolę w rozwoju, ponieważ powoduje, że małe i bezbronne dziecko jest stale w pobliżu matki, nie oddala się zbyt od niej, a co za tym idzie – znajduje się cały czas pod jej opieką i kontrolą. Przejawia niechęć do kontaktu z obcymi, gdyż pozostaje zorientowane na matkę, nawet podczas jej nieobecności.

Gdy przywiązanie całkowicie się ukształtuje, pojawiają się kolejne związane z nim zachowania, między innymi **odniesienie społeczne** (Walden, 1991). Dziesięciomiesięczne niemowlęta dobrze rozróżniają reakcje emocjonalne innych ludzi i korzystają z tych emocjonalnych wskazówek, by się dowiedzieć, co można bądź co należy zrobić w nowej sytuacji. Kiedy na przykład otrzymują nową zabawkę od obcej osoby, gdy ktoś je czymś częstuje, gdy idą do lekarza, najpierw spoglądają na swego opiekuna, by na podstawie jego zachowania lub wyrazu twarzy uzyskać wskazówki do oceny tej sytuacji. Jeżeli mama wygląda na zadowoloną i spokojną, najczęściej chętnie biorą zabawkę lub poddają się badaniu, jeśli zaś rodzic jest zmartwiony bądź przestraszony, dziecko także reaguje w tej sytuacji lękiem i przestachem. Ostateczna reakcja dziecka określona jest nie tylko przez to, jak ono spostrzega daną sytuację, ale też przez reakcję opiekuna. Informacja płynąca od tego ostatniego zostaje włączona w dziecięce rozumienie danego zdarzenia.

Tabela 4.10. Fazy rozwoju przywiązania

Faza	I Niesprecyzowane ustosunkowanie i sygnalizacja	II Skupienie na jednej lub kilku wybranych osobach	III Zachowanie oparte na bezpiecznej bazie

Czas trwania fazy	0–3 miesiąc	3–6 miesiąc	6–30 miesiąc
Charakterystyka zachowań dziecka	■ Niemowlę wysyła sygnały dotyczące swojego stanu komfortu i dyskomfortu ■ Brak ukierunkowania sygnałów wysyłanych przez dziecko do otoczenia ■ Przewaga aktywności opiekuna	■ Wyodrębnienie figury przywiązania ■ Skupienie na jednej lub kilku osobach, do których częściej kierowane są zachowania przywiazaniowe dziecka ■ Niemowlę przejmuje część kontroli nad interakcją ■ Zachowania celowe ■ Inicjowanie interakcji przez dziecko	■ Konsolidacja przywiązania ■ Aktywne utrzymywanie bliskości względem figury przywiązania ■ Kontrolowanie poziomu bliskości, podążanie za figurą przywiązania ■ Figura przywiązania jako bezpieczna baza ■ Lęk przed obcymi ■ Protest przeciw rozstaniu z opiekunem
Specyficzne zadania opiekuna	■ Rozpoznawanie sygnałów od dziecka ■ Ustanawianie rutyny opieki: rytm dnia, kolejność czynności, sposoby wykonywania różnych zabiegów pielęgnacyjnych przy dziecku	■ Stymulowanie pobudzenia u dziecka ■ Regulowanie obciążenia dziecka pobudzeniem ■ Wspieranie działań dziecka, gdy obciążenie jest zbyt duże lub zbyt małe	■ Współuczestniczenie razem z dzieckiem w regulacji pobudzenia ■ Towarzystwo dziecku w jego działaniach ■ Pozostawianie dziecku jak najwięcej pola do samodzielnego działania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 162–166; Czub, 2005, s. 48–55.

Jak podkreśla Saul Feinman (za: Schaffer, 2006), nie jest to forma naśladownictwa, ponieważ wskazówki pochodzące od dorosłego zostają włączone we własne rozumienie sytuacji, a reakcja dziecka nie zawsze musi być taka sama jak reakcja dorosłego. Odniesienie społeczne ma wyraźnie selektywny charakter – tylko opiekun, który na co dzień stanowi dla dziecka źródło poczucia bezpieczeństwa, będzie wywierał opisany wpływ.

Udział dziecka i udział opiekuna w regulacji napięcia w trzeciej fazie rozwoju przywiązania zrównują się, co L. Alan Sroufe (1995) nazywa **diadyczną regulacją emocji**, podkreślając aktywny udział obu stron w osiąganiu stabilizacji emocjonalnej. Niemowlę w tym okresie zaczyna dzielić się z matką swoimi przeżyciami i doznaniem, co stanowi podstawę późniejszej zdolności do afektywnego komunikowania się z innymi ludźmi. W pierwszym półroczu życia dziecka zadaniem opiekuna było odczytywanie sygnałów płynących od niemowlęcia, interpretowanie ich i odpowiadanie na nie. Drugie półrocze charakteryzuje się tym, że dziecko w sposób intencjonalny kieruje specyficzne komunikaty do określonej osoby (figury przywiązania), podejmuje celowe działania, by nawiązać z nią kontakt, i tworzy nowe lub modyfikuje swoje uprzednie zachowania tak długo, aż osiągnie cel (zaspokojenie potrzeby i powrót do stabilizacji). Zadaniem opiekuna jest dostosowanie się do tych nowych możliwości dziecka, czyli – w konsekwencji – przyzwolenie mu na bardziej aktywne uczestniczenie w interakcji. Chcąc rozwijać te nowe umiejętności, dorosły z kierownika relacji powinien stać się partnerem dziecka. Wszak to on nadal pozostaje odpowiedzialny za przebieg kontaktu, choć jego rola poszerza się o uwzględnianie i dostosowywanie się do nowego sposobu funkcjonowania niemowlęcia (por. Czub, 2005).

Obecna wiedza na temat rozwoju człowieka wskazuje na silne związki pomiędzy jakością przywiązania (por. Sameroff, Lewis i Miller, 2000; Sroufe, 1995) a późniejszym rozwojem dziecka i jego funkcjonowaniem w okresie dorosłości. Wczesne doświadczenia w kontakcie z opiekunem zostają uwewnętrznione i stają się podstawą tworzenia **wewnętrznych modeli operacyjnych** (WMO), czyli struktur poznawczych, na których podstawie dziecko zaczyna interpretować otaczający je świat

i budować przekonania dotyczące tego świata i siebie samego (zob. podrozdział 2.4.2). W dużym stopniu determinują one sposoby, jakich dziecko będzie w przyszłości używało do osiągnięcia bliskości z innymi ludźmi i zyskiwania ich akceptacji. Stanowią również podstawę oceny samego siebie, kształtowania się przekonań dotyczących własnej wartości i możliwości zaspokajania swoich potrzeb. WMO dostarczają reguł, którymi jednostka będzie się kierować zarówno w zakresie zachowania, jak i uczuć wobec ważnych dla siebie osób. Zdaniem Bee (2004) w wieku około pięciu lat większość dzieci ma wyraźny model wewnętrzny matki (lub innego opiekuna), model siebie i model związków interpersonalnych. Owe modele są podstawą interpretowania doświadczeń będących udziałem dziecka. Zwraca ono uwagę na te sytuacje i zapamiętuje to, co pasuje do jego modelu, a w związku z nową osobą powiela znany sobie wzorzec.

Różnice w rodzaju sprawowania opieki nad niemowlęciem prowadzą do powstawania różnic indywidualnych w zakresie przekonań jednostki o świecie i o sobie, a także w zakresie zdolności do regulacji i ekspresji własnych emocji w kontaktach z innymi ludźmi (por. tabela 2.6). Ukształtowane na podstawie wczesnych doświadczeń wzorce wykazują względną stałość w późniejszych okresach życia. Oznacza to, że na przykład dziecko o unikającym wzorcu przywiązania stanie się prawdopodobnie dość nieufnym dorosłym, liczącym w trudnych sytuacjach głównie na siebie, nieumiejącym korzystać ze wsparcia innych ludzi. Warto jednak pamiętać, że wzorce te mogą ulegać przekształceniom w zależności od kolejnych doświadczeń. Zarówno warunki życiowe, środowisko rodzinne, jak i praktyki rodzicielskie mogą ulec zasadniczej zmianie (na przykład z powodu choroby, rozvodu czy poważnych nadużyć) i spowodować zmiany w zakresie wewnętrznych modeli operacyjnych dziecka (Waters, Treboux, Crowell i Albersheim, 2000).

Ramka 4.4. **Klasyfikacja typów przywiązania według Mary Ainsworth**

Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978) jest autorką najbardziej znanego systemu klasyfikacji różnych typów przywiązania. Opracowana przez nią procedura stosowana wobec dzieci między 12 a 18 miesiącem życia, pozwalająca na wyróżnienie owych typów, zwana jest próbą nieznanej/obcej sytuacji. Procedura ta składa się z ośmiu scenek aranżowanych w warunkach laboratoryjnych. Na początku (1) dziecko przebywa z matką, (2) potem z matką i z osobą obcą, (3) samo z osobą obcą, (4) przez kilka minut zupełnie samo, (5) ponownie z matką, (6) jeszcze raz samo, (7) potem znów z osobą obcą i na koniec (8) wraca mama. Reakcje dzieci na te zmiany stanowiły podstawę zaklasyfikowania dziecka do jednego z czterech typów przywiązania (por. tabela 4.11).

Tabela 4.11. Charakterystyka typów relacji przywiązania

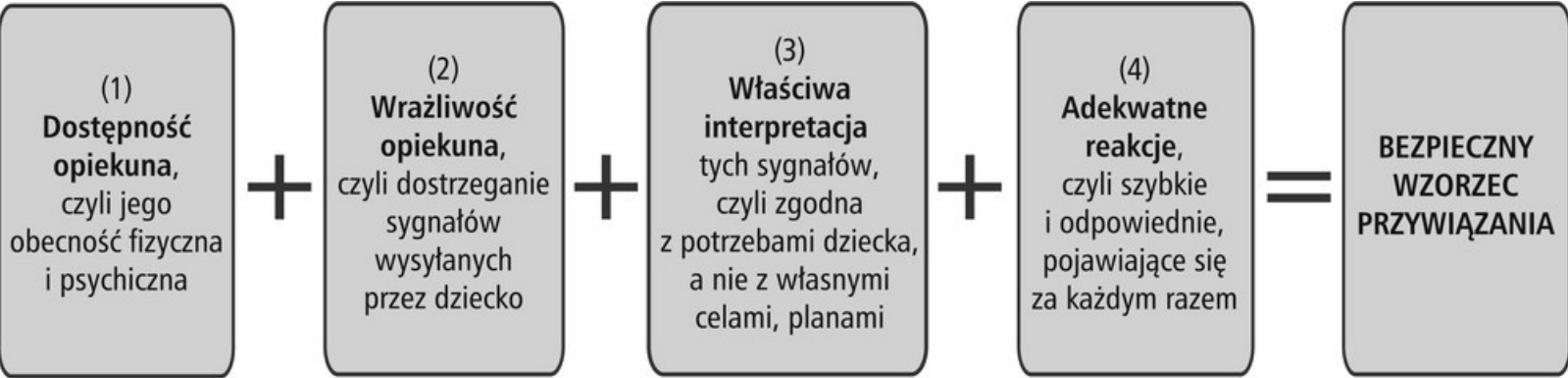
Wzorzec przywiązania	Zachowanie dziecka w nieznanej sytuacji	Zachowania głównego opiekuna – matki – prowadzące do wykształcenia się danego wzorca przywiązania	Konsekwencje dla dalszego funkcjonowania dziecka
Bezpieczny	■ dobrze znosi rozłąkę z opiekunem i szybko angażuje się w eksplorację otoczenia ■ w poczuciu zagrożenia aktywnie poszukuje kontaktu i łatwo je uspokoić ■ po powrocie matki radośnie ją wita, szybko się uspokaja, jeśli martwiło się jej zniknięciem	■ dostępność fizyczna i psychiczna dla dziecka ■ wysoka responsywność, tzn. wrażliwe reagowanie na sygnały płynące od niemowlęcia ■ przyjmowanie perspektywy dziecka, interpretowanie wysyłanych przez nie sygnałów zgodnie z jego potrzebami ■ stałość, spójność i przewidywalność reakcji na sygnały dziecka	■ umiejętność nawiązywania i podtrzymywania bliskich relacji z ludźmi ■ przekonanie, że inni ludzie są życzliwi, mają pozytywne intencje ■ chętnie angażowanie się w eksplorację otoczenia ■ w sytuacjach konfliktów i trudności aktywne poszukiwanie rozwiązań ■ umiejętność zwracania się o pomoc do innych ludzi i korzystania z tej pomocy

			■ zdolność do samodzielnego regulowania swoich stanów emocjonalnych ■ prawidłowe rozróżnianie stanów emocjonalnych innych ludzi ■ przekonanie, że pobudzenie emocjonalne nie musi prowadzić do dezorganizacji funkcjonowania ■ przekonanie, że w przypadku nadmiernego pobudzenia można podjąć skuteczne kroki, aby przywrócić stabilizację
Pozabezpieczny ambiwalentny	■ wykazuje niewielkie zainteresowanie badaniem otoczenia, jest nieufne wobec obcego ■ bardzo się niepokoi oddzieleniem od matki, ale też nie uspokaja się po jej powrocie ■ czasem szuka, a czasem unika kontaktu z matką ■ może okazywać złość po powrocie matki	■ brak ciągłego dostępu do matki lub dostęp pozorny ■ brak konsekwentnej opieki, brak spójności, przewidywalności reakcji na sygnały dziecka ■ matka czasami jest opiekuńcza, skupiona na dziecku i zaspokajająca jego potrzeby, a czasami daleka, skoncentrowana na swoich sprawach lub zła na dziecko (mimo że wyraża ono te same potrzeby i wysyła te same sygnały, co wcześniej)	■ niepewność w kontakcie z figurą przywiązania ■ brak swobodnej eksploracji ■ silny lęk przed separacją ■ zmienność nastrojów (złość, grymaszenie) i ambiwalentne zachowania, często nieadekwatne do sytuacji ■ niepewność co do własnej wartości ■ przekonanie o nieprzewidywalności świata ■ sprzeczna atrybucja wydarzeń i intencji ■ manipulacyjne wykorzystywanie ekspresji emocjonalnej, aby zwrócić na siebie uwagę otoczenia ■ dostosowywanie własnej emocjonalności do otoczenia
Pozabezpieczny unikający	■ unika kontaktu z matką, zwłaszcza gdy spotyka się z nią po jej nieobecności ■ czuje się tak samo dobrze w towarzystwie osoby obcej, jak i matki	■ odrzucenie dziecka ■ brak fizycznej i psychicznej dostępności ■ błędne interpretowanie sygnałów dziecka i reagowanie na owe sygnały ■ w sytuacjach, gdy dziecko poszukuje bliskości fizycznej, matka unika z nim kontaktu, stara się odwracać jego uwagę w stronę innych osób lub przedmiotów ■ niewielka zdolność przyjmowania perspektywy dziecka, w opiece nad nim kierowanie się własnymi celami ■ nadmierna kontrola reakcji dziecka	■ spodziewanie się raczej odrzucenia i braku pomocy, prezentowanie zachowań obronnych i unikanie bliskiego kontaktu z figurą przywiązania ■ brak umiejętności skutecznego poszukiwania wsparcia w sytuacjach trudnych ■ przekonanie o swojej niskiej wartości ■ spostrzeganie świata i innych ludzi jako nieprzyjaznych i negatywnie nastawionych do jednostki ■ trudności w rozpoznawaniu własnych emocji ■ nadmierna kontrola emocjonalna, uniemożliwiająca wyrażanie

			i zaspokajanie swoich rzeczywistych potrzeb ■ prezentowanie fałszywego afektu
Pozabezpieczny zdezorganizowany	■ oszołomienie, zagubienie lub obawa ■ może jednocześnie prezentować przeciwstawne wzorce zachowań, takie jak ruch w kierunku matki przy równoczesnym odwracaniu od niej wzroku	■ przemoc, zadawanie dziecku fizycznego bólu ■ otwarte wyrażanie wrogości wobec dziecka ■ celowe wywoływanie strachu u dziecka ■ dziwaczne, budzące lęk zachowania – niespójne, gwałtowne, odbiegające od norm społecznych, np. nagłe zmiany nastrojów czy silnie okazywany lęk	■ lęk przed figurą przywiązania ■ dezorientacja w kontakcie z opiekunem ■ poważne zakłócenia w funkcjonowaniu poznawczym i emocjonalnym ■ dezorientacja co do obrazu siebie i innych ■ zmienne, lękowe atrybucje intencji innych ludzi ■ atrybucja świata zewnętrznego jako niebezpiecznego ■ zawężenie świadomości własnych stanów emocjonalnych ■ niezdolność do normatywnej samoregulacji emocji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978; Czub, 2005, s. 55–60.

Najważniejszym efektem sprawowania prawidłowej z punktu widzenia rozwoju bezpiecznego przywiązania opieki nad niemowlęciem (por. rycina 4.2) jest jego późniejsza niezależność w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym. Rozumiana jest ona jako **zdolność do współzależności** (*interdependence*; Waterman, 1982), czyli tworzenia bliskich relacji z innymi przy zachowaniu własnej niezależności, bez obaw o ograniczenie lub utratę autonomii, ale jednocześnie przy zachowaniu poczucia bezpieczeństwa. Paradoksalnie dzieci, które w najwcześniejszym okresie swego życia silnie wyrażają swoją zależność od opiekuna, zwracają się do niego za każdym razem, gdy są przestraszone lub czegoś potrzebują, wyrabiając w sobie przekonanie o możliwościach otrzymania wsparcia zawsze wtedy, gdy jest to potrzebne, i doświadczając ukojenia w cierpieniu, w życiu dorosłym będą bardziej zdolne do samodzielności i niezależności w kierowaniu swoim funkcjonowaniem emocjonalnym w porównaniu z jednostkami, które w dzieciństwie musiały samotnie radzić sobie z trudnościami. Im lepiej wykształcone przywiązanie, tym bardziej dziecko jest predysponowane do rozwinięcia dużej samodzielności i autonomii w dalszym życiu.



Rycina 4.2. Czynniki prowadzące do ukształtowania się bezpiecznego wzorca przywiązania
 Źródło: opracowanie własne.

4.5. Zagrożenia dla rozwoju dziecka w I erze

Czynniki powodujące zagrożenia rozwoju w okresie prenatalnym można podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich to **błędy genetyczne** pojawiające się w momencie zapłodnienia, druga zaś to **czynniki teratogenne**, czyli zaburzające porządek środowiska rozwoju (por. tabela 4.12). Wśród tych ostatnich wyróżniamy: choroby matki, takie jak różyczka, HIV/AIDS czy CMV (cytomegalowirus), substancje chemiczne spożywane przez matkę, jak nikotyna, alkohol, narkotyki czy leki, promieniowanie oraz niewłaściwą dietę. Ich szkodliwe działanie może trwać przez cały okres prenatalny, a siła wpływu zależy w dużej mierze od momentu ich działania. Poszczególne organy są bowiem w różnych momentach swego rozwoju w różnym stopniu podatne na zaburzenia, a podatność ta zwiększa się w okresach sensytywnych (por. podrozdział 2.3.3).

Dlatego największe ryzyko ciężkich zaburzeń strukturalnych wiąże się z procesem organogenezy w fazie embrionalnej, natomiast w fazie płodowej dochodzi w większym stopniu do zaburzeń funkcjonalnych. Rozmiary uszkadzającego oddziaływania teratogenów zależą od rodzaju i czasu działania teratogenu oraz od jego intensywności, od liczby czynników szkodliwych działających w tym samym czasie i oddziałujących wcześniej, od odporności organizmu matki oraz od podatności rozwijającego się dziecka na działanie szkodliwych czynników.

Tabela 4.12. Źródła zagrożeń prawidłowego rozwoju w okresie prenatalnym

Błędy genetyczne	Teratogeny
■ Anomalie chromosomowe, np. zespół Downa ■ Anomalie dotyczące chromosomów płci: zespół Klinefeltera (XXY), zespół Turnera (X0), zespół potrójnego X (XXX) ■ Syndrom kruchego X ■ Uszkodzenia pojedynczych genów – dziedziczenie genu wywołującego określone choroby, takie jak fenyloketonuria, chorobaTaya–Sachsa, anemia sierpowata, marskość torbielowata, dystrofia mięśniowa (najczęściej spotykana typu Duchenne’a)	■ Choroby matki, m.in. różyczka, CMV (cytomegalowirus), błonica, grypa, dur brzuszny, ospa wietrzna, wirusowe zapalenie wątroby typu B, AIDS ■ Substancje chemiczne: nikotyna, alkohol, kokaina, rtęć, związki ołowiu, leki (np. aspiryna), środki ochrony roślin ■ Promieniowanie ■ Niewłaściwa dieta ■ Wiek matki: kilkanaście lat lub > 35 lat ■ Stany emocjonalne matki, np. wysoki poziom lęku

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 76–91.

Warto podkreślić, że niektóre negatywne skutki mogą mieć trwały charakter (na przykład płodowy syndrom alkoholowy, głuchota będąca wynikiem różyczki), ale wiele negatywnych efektów działania szkodliwych czynników może zostać zredukowanych przez odpowiednie interwencje otoczenia w późniejszych okresach rozwojowych, co stanowi jeden z przejawów wzajemnych interakcji biologicznych czynników rozwoju z czynnikami związanymi z wpływami środowiska.

4.1. Według eksperta



Ewa Helwich – lekarz pediatra neonatolog, profesor, kierownik Kliniki Neonatologii i Intensywnej Terapii Noworodka Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie. Jest konsultantem krajowym w dziedzinie neonatologii.

Współczesne metody diagnostyki prenatalnej

W przeszłości rozpoznanie wad rozwojowych było możliwe dopiero po narodzinach dziecka. Obecnie – dzięki rozwojowi genetyki medycznej oraz technik obrazowania płodu (głównie ultrasonografii) – coraz więcej wad można wykryć już w okresie prenatalnym (Malone i D’Alton, 1988; Ling, 1992). W dużych ośrodkach medycznych specjalizujących się w opiece okołoporodowej (perinatalnej) wrodzone wady rozwojowe są odpowiedzialne za około 20–35% wszystkich zgonów w pierwszym miesiącu życia, co świadczy o wadze tego problemu. Do wykrycia nieprawidłowości płodu dochodzi najczęściej podczas kontroli rozwoju ciąży przy rutynowym badaniu ultrasonograficznym. W Polsce rutynowo wykonuje się w czasie ciąży trzy **przesiewowe badania ultrasonograficzne**. W drugim badaniu, wykonywanym około 22 tygodnia ciąży, poszukuje się wad płodu i objawów jego uszkodzenia. Dużą zaletą badania ultrasonograficznego jest jego nieszkodliwość, dzięki czemu można je powtarzać tak często, jak wymagają tego okoliczności. Stwierdzenie nieprawidłowości w budowie płodu nakazuje zrobić wszystko, aby sprecyzować wstępne rozpoznanie, ale wymaga też: (1) ustalenia stopnia pewności dokonanego rozpoznania, (2) oceny nasilenia stwierdzonych nieprawidłowości, (3) oceny ryzyka pojawienia się zaburzeń w rozwoju płodu, na przykład obrzęku uogólnionego, (4) określenia możliwości leczniczych, (5) ustalenia rokowania.

Rozpoznanie **wady wrodzonej** umożliwia określenie czasu, sposobu i miejsca zakończenia ciąży (Ling, 1992). W przypadku niektórych wad konieczne jest rozwiązanie ciąży cięciem cesarskim, inne wymagają zakończenia ciąży nieco wcześniej, aby można było uzyskać optymalny efekt naprawczy przeprowadzonego niezwłocznie zabiegu chirurgicznego. Ocena rokowania może być bardzo trudna. Dotyczy ona (1) szans na przeżycie okresu rozwoju wewnątrzmacicznego oraz (2) okresu przed- i pooperacyjnego w przypadku wad wymagających interwencji chirurgicznej, (3) zakresu niezbędnego leczenia i ewentualnego kalectwa (pewnego lub tylko prawdopodobnego). Upośledzenie może być estetyczne lub może dotyczyć różnych obszarów oraz upośledzać funkcjonowanie i rozwój intelektualny bądź ruchowy dziecka.

Możliwości wewnątrzmacicznego leczenia płodu są jak dotąd bardzo ograniczone i sprowadzają się do trzech rodzajów interwencji (tabela WE.4.1). Poród dziecka z wadą rozwojową powinien odbyć się tam, gdzie w sąsiedztwie oddziału położniczego znajduje się oddział intensywnej terapii i chirurgii noworodka, co umożliwia uniknięcie zwłoki czasowej i konieczności transportu chorego dziecka.

W kontekście diagnostyki prenatalnej na uwagę zasługują konsekwencje rozwoju badań przesiewowych, których celem jest wczesne wykrywanie zaburzeń rozwoju płodu (Helwich, 2005). Wykrywane we wczesnej ciąży markery uszkodzenia płodu (w badaniach biochemicznych lub ultrasonograficznych) są niespecyficzne i mogą być obecne u prawidłowo rozwijających się płodów. Identyfikacja objawu ultrasonograficznego lub wynik badania biochemicznego, który może być markerem poważnej nieprawidłowości (na przykład zespołu Downa czy innych wad uwarunkowanych genetycznie), wymaga w każdym przypadku rzetelnego rozważenia ryzyka i ustalenia indywidualnego planu postępowania, aby wykluczyć nietrafne podejrzenie. Informacja przekazana kobiecie w ciąży ma ogromne znaczenie psychologiczne nawet wtedy, gdy podejrzenie nie zostanie potwierdzone w toku dalszych badań. Może bowiem zakłócić jej równowagę psychiczną i odebrać spokój – tak konieczny dla zdrowia dziecka – na resztę ciąży.

Tabela WE.4.1. Możliwości wewnątrzmacicznego leczenia płodu

Rodzaj działania	Charakterystyka
Podanie matce leków, które przechodzą przez łożysko	■ Przykładem często skutecznego leczenia przezłożyskowego jest podawanie leków antyarytmicznych płodowi z częstoskurczem serca prowadzącym do niewydolności krążenia.
Kordocenteza – punkcja naczyń pępowinowych	■ Umożliwia przeprowadzenie transfuzji krwi w sytuacjach tego wymagających.
Zabiegi chirurgiczne	■ Bezpośrednie zabiegi chirurgiczne u płodu są nadal eksperymentem klinicznym i dotyczą jedynie

- | |
|--|
| <p>sytuacji o wybitnie złym rokowaniu.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Szersze zastosowanie mają obecnie zabiegi laparoskopowe, stosowane np. w celu uzyskania odpływu moczu przy obecności zastawki cewki tylnej. |
|--|

Źródło: opracowanie własne.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku opublikowano wyniki badań wskazujących na to, że część wrodzonych wad cewy nerwowej (wśród nich bezmózgowie i rozszczep kręgosłupa z przepukliną oponowo-rdzeniową) wiąże się przyczynowo z niedoborami żywieniowymi matki, a zwłaszcza z niedoborami podaży **kwasu foliowego** w okresie okołokoncepcyjnym (Brzeziński i Helwich, 2000). W wielu poprawnie pod względem metodologicznym skonstruowanych badaniach stwierdzono zmniejszenie ryzyka występowania wad cewy nerwowej, wynoszące od 60% do 80%, u potomstwa matek otrzymujących dodatek witaminowy zawierający kwas foliowy. Na tej podstawie zespół ekspertów powołany przez Ministerstwo Zdrowia w 1997 roku zaleca: „Wszystkie kobiety w wieku rozrodczym w Polsce, które mogą zejść w ciążę, powinny spożywać 0,4 mg kwasu foliowego dziennie w celu zapobiegnięcia występowaniu u ich potomstwa wad cewy nerwowej, w tym zwłaszcza rozszczepu kręgosłupa i bezmózgowia. Kobiety, które uprzednio urodziły dzieci dotknięte wadą cewy nerwowej, są obciążone zwiększonym ryzykiem urodzenia kolejnego dziecka z taką samą wadą. Powinny mieć one zapewnioną możliwość porady genetycznej przed kolejną ciążą. W celu zapobieżenia urodzeniu się następnego dziecka z wadą cewy nerwowej należy w tym przypadku stosować znacznie większe dawki kwasu foliowego (4 mg)”. Polska należy do krajów o największym współczynniku zgonów z powodu rozszczepu kręgosłupa. Interwencja chirurgiczna w przypadkach otwartych przepuklin rdzeniowych sprawia, że około 40% dzieci przeżywa ponad 7 lat, lecz tylko 1% z nich nie wykazuje cech kalectwa. Powodzenie pierwotnej profilaktyki wad cewy nerwowej zależy od tego, czy informacje o korzystnym wpływie kwasu foliowego zostaną właściwie zrozumiane przez kobiety w wieku rozrodczym i czy skłonią je do zażywania profilaktycznych dawek tej substancji.

Literatura

- Brzeziński, Z., Helwich, E. (red.). (2000). *Zapobieganie wrodzonym wadom cewy nerwowej*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Helwich, E. (red.). (2005). *Wcześnie*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Ling, E. (1992). Frequency and load of congenital anomalies in a neonatal intensive care unit: Prenatal diagnosis and perinatal management. *Seminars in Perinatology*, 16, 352–357.
- Malone, F., D’Alton, M. (2000). Congenital anomalies. *Clinics in Perinatology*, 27, 761–791.
- Romero, R. (1988). *Prenatal diagnosis of congenital anomalies*. Norwalk – San Mateo: Apeltan & Lange.

4.6. Efekty rozwojowe – z czym dziecko kończy I erę rozwoju i do czego jest gotowe w erze II

Pierwsza era rozwoju to czas wzajemnego poznawania się dziecka i jego opiekunów, uczenia się rozpoznawania potrzeb i oczekiwań, a także opanowywania różnych sposobów ich zaspokajania. Powodzenia i niepowodzenia w procesie budowania związku między dzieckiem a jego opiekunami (matką i ojcem) mają niezwykle istotny wpływ na jego funkcjonowanie w tym okresie życia. Powodują, że dziecko albo dobrze rozwija się fizycznie (rośnie, przybiera na wadze, staje się coraz sprawniejsze, jego ruchy nabierają precyzji) i psychicznie (gromadzi wiedzę o różnych przedmiotach, także o ludziach i o sobie, staje się coraz bardziej uważne, rozwija pamięć i myślenie, wzbogaca życie emocjonalne, kształtuje stosunek do różnych zjawisk), albo jego rozwój przebiega nieprawidłowo – wolno, nieharmonijnie, co skutkuje tym, że ważne w tej pierwszej fazie życia potrzeby nie mogą zostać właściwie zaspokojone.

Te pierwsze sukcesy i porażki w nawiązywaniu i ustalaniu relacji z otoczeniem decydują nie tylko o tym, czy ważne w tym czasie potrzeby (kontaktu emocjonalnego, bliskości, bezpieczeństwa i więzi oraz snu, aktywności, łaknienia, wydalania) są zaspokojone, czy też nie. Mają one również znaczący wpływ na to, jak będzie przebiegał rozwój dziecka w kolejnym okresie życia, to jest w dzieciństwie, i później,

także w fazie dorastania i dorosłości. To, czy i jak bardzo dziecko doświadcza poczucia wpływu na otoczenie, a więc tego, że to dostosowuje się – przynajmniej w jakiejś mierze – do jego potrzeb, stanowi podstawę kształtowania się w nim zaufania do otoczenia, do innych ludzi, głównie do matki (opiekuna). Zaufanie to staje się przy tym podstawą wszelkich dalszych poczynań – tego, co i jak jednostka robi, będąc małym dzieckiem, a także tego, jak będzie postępowała jako dorastająca i potem już dorosła osoba.

Osiągnięcia rozwojowe tej fazy w życiu człowieka to punkt wyjścia do mniej lub bardziej udanego startu w okresy następne. Jeżeli ta podstawa będzie słaba, dziecko będzie musiało znacznie bardziej się zmagać z kolejnymi oczekiwaniami otoczenia i z zadaniami, jakie przed nim staną, a ryzyko porażki będzie większe. W pierwszym okresie rozwoju zostały położone fundamenty pod dalszy rozwój dziecka. Jego ciało się rozwinęło, znacznie urosło i zwiększyło swoją wagę. Dziecko opanowało już jakiś sposób przemieszczania się w przestrzeni, sięgania po przedmioty i manipulowania nimi, by odkryć ich właściwości, porozumiewania się z otoczeniem za pomocą gestów i pierwszych słów, by wyrazić swe potrzeby w sposób zrozumiały dla innych, a także by rozumieć zachowania i komunikaty kierowane w jego stronę przez bliskie mu osoby. Na podstawowym poziomie jest gotowe do funkcjonowania w sposób niezależny od otoczenia i do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb.

Jeśli rozwinie w sobie poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do otoczenia oraz do siebie, może wyruszyć z „bezpiecznej bazy”, jaką ma w swoim opiekunie, na podbój świata, który się przed nim otwiera w okresie dzieciństwa. Roczne dziecko jest gotowe do aktywnego wchodzenia w relacje z otoczeniem fizycznym i społecznym oraz do inicjowania takich relacji.

Rozwój w okresie dzieciństwa

Druga era rozwoju, którą stanowi dzieciństwo, to niezwykle ważny okres, trwający od 2–3 do 10–12 roku życia. Jest to czas znaczących zmian we wszystkich sferach funkcjonowania dziecka, o których głębokości i zasięgu najlepiej może świadczyć to, że czasem trudno znaleźć nić łączącą widziane wcześniej niemowlę z zupełnie inaczej wyglądającym i samodzielnie funkcjonującym uczniem szkoły podstawowej.

Dzieciństwo można określić jako drugie narodziny. Następuje wtedy psychologiczne oddzielenie dziecka od opiekunów – staje się ono autonomiczną jednostką. Kształtującej się autonomii sprzyjają nowe umiejętności: mowa, sprawność w poruszaniu się i wzrastająca zdolność samokontroli, pozwalające w większym stopniu panować nad sobą i nad otoczeniem. Dziecko zaczyna na każdym kroku demonstrować swoją potrzebę samodzielności i choć wcześniej pozwalało się dorosłym prowadzić za rękę, teraz ujawnia tendencję do samodzielnego poruszania się i coraz większego – w sensie fizycznym i psychicznym – oddalania się od opiekunów. Każdy etap, czyli dzieciństwo wczesne, środkowe i późne, to ważny krok na drodze usamodzielniania się, a tym samym przygotowywania do wejścia w dorosłość. W pierwszej erze rozwoju zaspokajanie potrzeb dziecka było upośrednione przez dorosłego opiekuna, teraz zaczyna ono zaspokajać je w coraz większym stopniu samodzielnie. Można powiedzieć, że podstawowy wątek rozwoju w okresie dzieciństwa to proces **indywidualizacji**, na który składa się rozwój poczucia własnej odrębności, poczucia autonomii i samokontroli.

Po etapie niemowlęcym, gdy dostępny świat ograniczał się do łóżeczka, wózka, kojca oraz tego, co można było wziąć do rąk, siedząc na kolanach mamy lub taty, a w końcowym okresie pierwszego roku życia do tego, co znajdowało się blisko podłogi, po której się raczkowało pod czujnym okiem opiekuna, w erze dzieciństwa dostępność świata znacznie się rozszerza. Dotyczy to nie tylko świata przedmiotów, ale także świata społecznego. Grupa osób, z którymi człowiek buduje relacje w pierwszej erze swego rozwoju, jest stosunkowo wąska, a środowisko, w którym dziecko głównie przebywa, to środowisko domowe, dlatego też Maurice Debesse (1996) nazywa pierwszy etap życia „wiekiem dziecinnego pokoju”. Natomiast w okresie dzieciństwa nawiązujemy relacje z coraz większym i bardziej zróżnicowanym kręgiem osób, stajemy się członkami różnych nowych grup. Społeczne środowisko rozwoju dziecka to już nie tylko dom rodzinny, lecz także podwórko, plac zabaw, przedszkole, szkoła. W fazie prenatalnej i w niemowlęctwie do prawidłowego rozwoju niezbędne są stałość środowiska i powtarzalność doświadczeń. Natomiast w kolejnych latach mamy do czynienia z dużo większą zmiennością i różnorodnością środowiska, a podstawowym zadaniem dziecka jest nauczenie się tego, jak sobie radzić w nowych sytuacjach i jak w satysfakcjonujący sposób podejmować nowe role, czyniąc to coraz bardziej samodzielnie, czyli z coraz mniejszą pomocą opiekunów. W okresie od 2–3 do 10–12 roku życia człowiek przekształca się więc z nieporadnego i w dużym stopniu niesamodzielnego małego dziecka w osobę niezwykle sprawną, komunikatywną i towarzyską.

5.1. Struktura II ery rozwoju i znaczenie poszczególnych etapów

W drugiej erze rozwoju można wyróżnić trzy etapy: (1) wczesne dzieciństwo, czyli wiek poniemowlęcy, obejmujące 2 i 3 rok życia dziecka, (2) środkowe dzieciństwo, nazywane też wiekiem przedszkolnym, trwające od 4 do 6 roku życia, oraz (3) późne dzieciństwo, czyli wiek szkolny, który przypada na lata spędzane przez dziecko w szkole podstawowej, to jest od 6–7 do 10–12 roku życia. Cechy charakterystyczne tych etapów, które zostaną omówione w dalszej części rozdziału, przedstawia tabela 5.1.

Tabela 5.1. Etapy dzieciństwa i związane z nimi zmiany rozwojowe

Kategoria porównań	Wczesne dzieciństwo: wiek poniemowlęcy (2–3 rok życia)	Śródkowe dzieciństwo: wiek przedszkolny (4–6 rok życia)	Późne dzieciństwo: wiek szkolny (7–12 rok życia)
Stadium rozwoju poznawczego	sensomotoryczne, początki stadium przedoperacyjnego	przedoperacyjne	operacji konkretnych
Faza rozwoju moralnego	anomia moralna, początki stadium przedkonwencjonalnego, moralność heteronomiczna	moralność przedkonwencjonalna, moralność heteronomiczna	moralność konwencjonalna, moralność autonomiczna
Najważniejsza rozwojowo forma działalności	zabawa na serio	zabawa na niby	nauka
Dominująca funkcja psychiczna	spostrzeganie	wyobraźnia, pamięć	uwaga
Rozwijający się komponent osobowości	autonomia	inicjatywa	kompetencja, pracowitość
Główne środowisko rozwoju	dom rodzinny	przedszkole	szkoła
Proces zmian	wzrastająca odrębność i samodzielność 		

Źródło: opracowanie własne.

5.1.1. Wczesne dzieciństwo – wiek poniemowlęcy

Drugi i trzeci rok życia dziecka to wiek poniemowlęcy. Jest to okres fascynujący, ale też trudny zarówno dla dziecka, jak i dla dorosłych. Dziecko na ogół porusza się już samodzielnie, samodzielnie może też zaspokajać większość swoich codziennych potrzeb. Umie się samo umyć, wypić i zjeść, załatwić potrzeby fizjologiczne, posługiwać się różnymi narzędziami – ołówkiem, kredką, pomadką mamy, grzebieniem. Jest ruchliwe i wszędobylskie, wymaga prawie nieustającej obecności i czujności dorosłego. Mówi na tyle dobrze, że większość swych życiowych spraw potrafi załatwić z dorosłym zgodnie ze swoją wolą. Zaczyna przeciwstawiać się dorosłemu, próbuje robić wiele rzeczy po swojemu, w swoim tempie, buntuje się, odmawia, bywa przekorne. Dorośli często nie wiedzą, jak się zachować w sytuacji demonstracji woli dziecka – czy ustępować, czy konsekwentnie trzymać się swoich poleceń. Dziecko zaczyna sprawdzać, co mu wolno, a czego nie, dokąd sięgają granice jego wolności.

Podstawowe zadania, przed jakimi staje w tym wieku, obejmują obszar **samokontroli** oraz kształtującego się **poczucia własnej odrębności**. Dziecko uczy się samodzielności, zarówno odnosząc powodzenia, jak i ponosząc porażki, przy czym doświadczanie i jednych, i drugich jest cenne rozwojowo. Nadmiar sukcesów to ryzyko kształtowania się przekonania „wszystko mi wolno”, a nadmiar porażek w osiąganiu niezależności to ryzyko zwątpienia we własne zdolności oraz podstawa kształtowania się silnego poczucia wstydu i wątpliwości co do własnych kompetencji, co utrudnia dziecku podejmowanie kolejnych prób poznawania otoczenia.

Donald Woods Winnicott (1896–1971)



Brytyjski pediatra i psychoanalityk. Uważany za jednego z najważniejszych przedstawicieli teorii relacji z obiektem. W swojej pracy zajmował się głównie terapią małych dzieci (także niemowląt) i ich matek. Uważał, że niemowlę nie istnieje bez matki, a jego rozwój tuż po urodzeniu jest od niej uzależniony. To dzięki jej opiece dziecko może rozpocząć proces tworzenia relacji ze światem. Opisując zachowania matek w relacji z dzieckiem, Winnicott wprowadził termin „wystarczająco dobra matka”, który odnosi się do zachowań przejawianych przez opiekunkę podczas kontaktu z dzieckiem, umożliwiających mu prawidłowe przejście kolejnych faz rozwojowych.

Ważniejsze dzieła:

Clinical notes on the disorders of childhood (1931)

Mother and child. A primer of first relationships (1957)

Zabawa i rzeczywistość (1971)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

5.1.2. Środkowe dzieciństwo – wiek przedszkolny

Wiek przedszkolny, czyli okres środkowego dzieciństwa, trwa od 4 do 6 roku życia. Jeżeli procesy rozwojowe na poprzednich etapach przebiegały pomyślnie, to w funkcjonowaniu całkiem sprawnego już lokomocyjnie dziecka pojawiają się nowe obszary działania: **komunikacja z innymi za pomocą słowa**, a więc narzędzie efektywnego wpływu na zachowania innych, i **wyobrażenia**, czyli narzędzie niczym nieskrępowanej aktywności umysłowej. Pojawia się również silna potrzeba opanowania tych nowych obszarów poprzez własne działania. Ów „rzutki intruz”, jak charakteryzuje dziecko w tym wieku Erik H. Erikson (zob. Witkowski, 2000), będzie dążył do podporządkowania sobie innych ludzi oraz – tak jak do tej pory – świata przedmiotów.

Jeśli dziecko nauczy się zaspokajać swoje pragnienia w sposób społecznie aprobowany i zgodny z kulturowymi wzorcami zachowań, to chęć zaspokojenia swoich potrzeb nie będzie u niego związana z paraliżującym wszelkie działania lękiem, lecz z możliwością wykazania się własną inicjatywą, co uruchomi konstruktywną aktywność prowadzącą do wyznaczania i konsekwentnej realizacji celów.

Dziecko będzie zatem gotowe do wytrwałego angażowania się w obronę własnych interesów i stanowczego egzekwowania swoich praw, ale będzie też pełne pomysłów, w jaki sposób to zrobić, wykorzystując wszystkie nadarzające się okazje.

5.1.3. Późne dzieciństwo – wiek szkolny

Wiek szkolny, trwający od 6–7 do 10–12 roku życia, jest ostatnim okresem zaliczanym do ery dzieciństwa w rozwoju człowieka, dlatego bywa też nazywany dzieciństwem późnym lub dojrzałym. Choć ten etap rozwojowy wyraźnie należy do ery dzieciństwa, z pewnej perspektywy można go także ujmować jako pierwszy krok w poważnym świecie dorosłych. Wejście w wiek szkolny, choć nie tak dramatyczne w przebiegu jak dorastanie, wiąże się przecież z opuszczeniem przez dziecko domu rodzinnego, z większym **uniezależnieniem się od rodziców**, znacznie większą samodzielnością i dominacją aktywności jakże często odmiennej od bez troskich zabaw, jaką jest **nauka**.

Dziecko podejmuje najważniejszą dla tego wieku, a zupełnie nową dla siebie rolę ucznia. Rozpoczęcie edukacji szkolnej to duża zmiana w życiu nawet dla tych dzieci, które przez kilka wcześniejszych lat uczęszczały do przedszkola. Różne działania podejmowane wcześniej przez dziecko, na przykład zabawa w szkołę, czy rozwijane dotąd umiejętności, na przykład rysowanie, lepienie z plasteliny, wycinanie, przygotowują je do debiutu w roli ucznia i dalszego efektywnego jej wypełniania. Jednak ciągle jest to rola zupełnie nowa, wiążąca się z wymaganiami i oczekiwaniami, których wcześniej dziecko nie doświadczało. Od tego, jak sobie poradzi z wymogami sytuacji szkolnej, zależy rozwój jego **poczucia kompetencji**. Zarówno zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej, jak i umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji ze znaczącymi dorosłymi, w tym z nauczycielami, oraz z rówieśnikami dają szansę zakończenia tej fazy rozwoju z poczuciem bycia jednostką kompetentną. Kompetencja oznacza tu umiejętność korzystania z ważnych narzędzi kulturowych, jakimi są pisanie, czytanie czy liczenie, jak również funkcjonowania w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący do odnoszenia życiowych sukcesów.

5.2. Rozwój fizyczny i umiejętności motoryczne

W porównaniu z etapem prenatalnym i niemowlęcym w okresie dzieciństwa nie obserwujemy już tak gwałtownych zmian w rozwoju fizycznym. Począwszy od drugiego roku życia, aż do początku procesu dojrzewania dzieci rosną rocznie około 5–8 centymetrów i przybierają na wadze około 3 kilogramów (Bee, 2004).

Dzieci zaczynają nabierać coraz większej sprawności w poruszaniu się, stopniowo doskonalą różnego rodzaju czynności ruchowe. Pod koniec pierwszego roku życia zwykle stawiały swoje pierwsze, niepewne kroki, a w drugim roku dzięki codziennym ćwiczeniom coraz pewniej chodzą, biegają, wchodzą po schodach, skaczą, w trzecim zaś rzucają i kopią piłkę, zaczynają jeździć na trzykołowym rowerze. Pod koniec etapu wczesnego dzieciństwa osiągają samodzielność w poruszaniu się po najbliższym otoczeniu i w docieraniu do interesujących je obiektów. W okresie przedszkolnym najbardziej widoczny jest ogromny postęp w opanowaniu mięśni dużych. Około piątego, szóstego roku życia dzieci sprawnie biegają, skaczą, przeskakują, podskakują, wspinają się. Uczą się jeździć na rowerze bez dodatkowych kółek, jeździć na łyżwach, rolkach, tańczyć, pływać. Ich potrzeba ruchu w tym okresie jest bardzo duża, dlatego też Debesse (1996) określa tę fazę jako „wiek koziołka”. Dzieci

potrzebują częstych zmian rodzaju czynności ruchowych, ponieważ nie są w stanie długo skupiać się na jednej czynności.

Tabela 5.2. Rozwój motoryczny w okresie dzieciństwa

Wiek dziecka	Osiągnięcia rozwojowe w zakresie motoryki
12–14 miesięcy	Stoi samodzielnie, stawia pierwsze kroki.
15 miesięcy	Wchodzi po schodach na czworakach, chodzi samodzielnie, pcha zabawki na kółkach.
18 miesięcy	Ciągnie za sobą przedmioty na sznurku, wchodzi po schodach z pomocą dorosłego.
2 lata	Biega i sprawnie chodzi, wchodzi samodzielnie po schodach, stawiając obie stopy na każdym stopniu, odkręca wieczko słoika.
3 lata	Jeździ na trzykołowym rowerku, stoi na palcach, wspina się na meble bez pomocy i z nich schodzi.
4 lata	Wchodzi i schodzi po schodach, stawiając jedną nogę na każdym stopniu, kopie dużą piłkę i nią rzuca, chodzi na palcach.
5 lat	Podskakuje na jednej nodze, gra w niektóre gry z wykorzystaniem piłki.
6 lat	Skacze przez skakankę, chodzi po narysowanej cienkiej linii, jeździ na rowerze.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 197–199; Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2001, s. 67–68; Papalia i Olds, 1981, s. 19–192.

U dziecka w wieku szkolnym można zaobserwować dalszy postęp w koordynacji mięśni dużych, co prowadzi do zwiększenia szybkości i siły poruszania się, dzięki czemu dziecko na przykład coraz sprawniej jeździ na rowerze czy coraz dalej skacze. U różnych dzieci można zaobserwować podobną ogólną sekwencję etapów rozwoju motorycznego, co ilustruje tabela 5.2. Należy jednak podkreślić, że między poszczególnymi jednostkami występują duże różnice co do momentu pojawiania się i długości trwania poszczególnych etapów.

Rozwój mięśniowy i zdolność poruszania się w pozycji pionowej znacznie zwiększają dostępność świata, coraz większe obszary otoczenia mogą stać się dla dziecka „moje”, dziecko może teraz już całkowicie samodzielnie docierać do interesujących je ludzi i przedmiotów.

Spróbujmy dostosować się do ich [dzieci] wymiarów i do ich małych kroków, zamiast zmuszać je do biegania za nami, bez zatrzymania. [...] A nade wszystko pozwólmy im chodzić zgodnie z ich fantazją. Chodzenie daje im pierwsze i miłe poczucie autonomii. Wcale bowiem nie lubią chodzić tam, gdzie my je prowadzimy, ale każda napotkana po drodze kupka kamieni stanowi okazję do wdrapania się i w ten sposób do umocnienia własnej siły (Debesse, 1996, s. 37).

Począwszy od wczesnego dzieciństwa, dobrze opanowane poruszanie się w pozycji pionowej pozwala uwolnić ręce do innych czynności, a możliwość samodzielnego poruszania się pozwala dziecku dotrzeć do przedmiotów, które je interesują, i wziąć do ręki to wszystko, co jest w jego zasięgu. Dziecko chce bowiem dotknąć wszystkiego, co spostrzeże, a za każdym spostrzeżeniem nieodłącznie podąża działanie; obie te funkcje stanowią nierozdzielną całość – **sensomotoryczną jedność** (Wygotski, 2002d). Dziecku nie wystarcza oglądanie przedmiotów, ono musi je wziąć do rąk, zobaczyć, jak działają, dowiedzieć się, co można z nimi zrobić. W drugim roku życia dziecko uczy się dostrajać swoje ruchy do wielkości, kształtu i oddalenia przedmiotów, jego ruchy stają się dostosowane do ich funkcji, co nazywamy **manipulacją specyficzną** (Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2001). Manipulując przedmiotami o różnych kształtach i właściwościach, osiąga coraz większą sprawność manualną. Nowe osiągnięcia dziecka widać między innymi w zabawie klockami, z których najpierw buduje wieże, stawiając jeden klocek na drugim (przy czym kolejne budowle są coraz wyższe), później tworzy pociągi, zestawiając klocki jeden za drugim na płaszczyźnie, by przejść do konstruowania budowli trójwymiarowych: mostów, domów, garaży (około trzydziestego miesiąca). W wieku poniemowlęcym dziecko uczy się też posługiwania

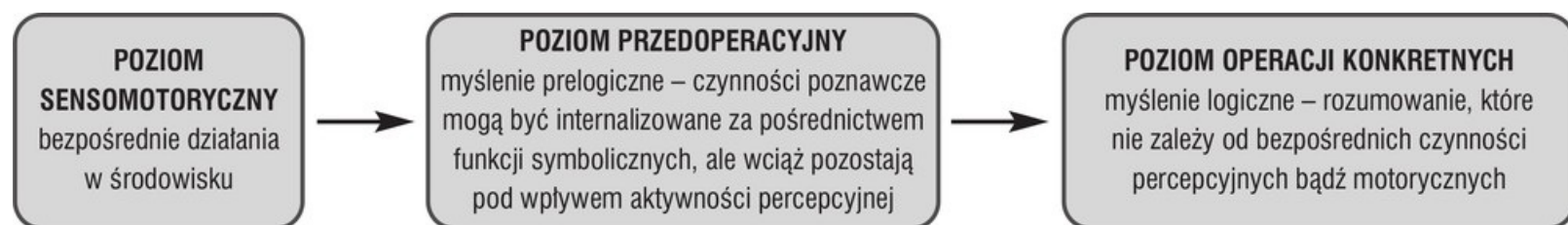
przedmiotami codziennego użytku. W drugim roku życia potrafi posługiwać się łyżką, ołówkiem. Trzylatek umie umyć sobie ręce i twarz oraz wytrzeć się ręcznikiem.

W wieku przedszkolnym i szkolnym poruszanie się w przestrzeni przestaje być zadaniem samym w sobie i nie wymaga już specjalnego wysiłku ani szczególnej koncentracji. Dziecko może wykorzystywać je jako narzędzie do realizacji różnych celów. W okresie przedszkolnym można zaobserwować wyraźny postęp w precyzji ruchu. Dziecko staje się coraz bardziej samodzielne w sprawnym posługiwaniu się sztucami, w załatwianiu potrzeb fizjologicznych, w czwartym, piątym roku życia potrafi się ubierać i rozbierać bez pomocy dorosłego. Postęp w tym obszarze nie jest jednak tak spektakularny jak w późniejszym okresie szkolnym, kiedy to rozwój w zakresie koordynacji i precyzji tak zwanej małej motoryki umożliwia sprawne wykonywanie drobnych ruchów przy pisaniu, rysowaniu, wycinaniu, grze na instrumentach i tym podobnych.

W układzie nerwowym zachodzą trzy rodzaje zmian (Kielar-Turska, 2001): (1) nadal powstają nowe połączenia synaptyczne, (2) trwa proces mielinizacji, (3) wzrasta synchronizacja aktywności w różnych regionach mózgu i koordynacja między płatami czołowymi a innymi częściami mózgu, co sprawia, że z czasem dziecko jest zdolne do kierowania swoją uwagą, tworzenia planów działania, a to stwarza podstawy refleksji nad własnym zachowaniem.

5.3. Rozwój procesów psychicznych

Myślenie dziecka w stadium przedoperacyjnym jest jakościowo bardziej zaawansowane niż myślenie dziecka w stadium sensomotorycznym, ponieważ myślenie przedoperacyjne nie ogranicza się już do bezpośrednich zdarzeń motorycznych czy percepcyjnych. Przebiega ono na poziomie reprezentacji i sekwencje zachowań mogą już być odtwarzane nie tylko w realnych zdarzeniach fizycznych, ale też w umyśle. Mimo to u dziecka przedszkolnego percepcja ciągle dominuje nad rozumowaniem (por. rycina 5.1). Kiedy pojawiają się konflikty między percepcją a myśleniem, jak to się dzieje w przypadku niezmienników (por. podrozdział 5.3.1), dzieci rozumujące na poziomie przedoperacyjnym opierają swe sądy na percepcji.



Rycina 5.1. Poziomy zależności między działaniem a myśleniem

Źródło: opracowanie własne.

W efekcie doświadczeń zdobytych we wcześniejszym okresie rozwoju oraz ze względu na proces dojrzewania centralnego układu nerwowego i nowe wymagania stawiane wobec dziecka w wieku szkolnym następują ważne zmiany w zakresie procesów poznawczych (por. tabela 5.3). Dziecko rozwija wiele zdolności związanych z przyswajaniem i przetwarzaniem informacji o sobie i o otaczającym je świecie. Uczeń zaczyna dowolnie (czyli niezależnie od własnej woli) koncentrować swoją uwagę i obejmować nią więcej elementów. Ta umiejętność pozwala skupić się na wykonywanym zadaniu niezależnie od innych, konkurencyjnych bodźców, umożliwia również kontrolowanie własnych czynności i modyfikowanie ich zależnie od obranego celu. Umiejętność dowolnego skupiania uwagi jest jedną

z podstawowych umiejętności przydatnych w nauce szkolnej i zazwyczaj znajduje swoje odzwierciedlenie w postępach w uczeniu się. Zmiany następują również w obszarze pamięci, która zaczyna być pamięcią logiczną. Aby skutecznie zapamiętać przyswajane treści, uczniowie zaczynają wykorzystywać **indywidualne strategie pamięciowe**. Zamiast mechanicznie zapamiętywać starają się raczej zrozumieć treść i zorganizować ważne według nich informacje w taki sposób, by łatwiej było im je zapamiętać.

Uczeń stopniowo rozwija umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia i łączenia tych informacji ze sobą, co pozwala mu na wyjaśnianie związków między przyczynami a skutkami zjawisk w otaczającym go świecie. Analizowanie, planowanie oraz przewidywanie konsekwencji działań własnych i innych osób to czynności umysłowe rozwijane w okresie szkolnym. Dzieci w wieku szkolnym potrafią też dokonywać operacji logicznych, takich jak szeregowanie, klasyfikowanie, oraz posługiwać się pojęciami przestrzeni, czasu i prędkości. Wszystko to jednak odnosi się tylko do konkretnych, czyli rzeczywistych, obserwowalnych przedmiotów i zdarzeń, z którymi dziecko bezpośrednio się styka. Dlatego ważne jest formułowanie takich zadań, które będzie mogło rozwiązać w sposób realistyczny, nawiązujący do jego doświadczeń życiowych, a także używanie przedmiotów pomagających przeprowadzić skomplikowane operacje (liczmany, pomoce naukowe), których dziecko może dotknąć, sprawdzić, jak działają, a nie tylko je oglądać czy słuchać o ich zastosowaniu.

Tabela 5.3. Stadia rozwoju poznawczego według Jeana Piageta

Stadium	Jakościowe cechy myślenia w danym stadium
Sensomotoryczne (0–2 r.ż.)	■ Myślenie pojawia się tylko w toku czynności sensorycznych i motorycznych. ■ Doskonali się koordynacja działań sensorycznych. ■ Doskonali się koordynacja działań motorycznych. ■ Obiekty i ludzie, w tym Ja, są odróżniane jedne od drugich i rozpoznawane jako stałe. ■ Początki mówienia i myślenia symbolicznego.
Przedoperacyjne (2–7 r.ż.)	■ Intensywnie rozwijają się język i myślenie symboliczne. ■ Dominują egocentryczna mowa i myślenie. ■ W percepcji i myśleniu dominują centracja i nieodwracalność. ■ Niezdolność śledzenia przekształceń. ■ Trudności z postępowaniem według zasady stałości, dominacja percepcji nad rozumowaniem. ■ Niektóre przedmioty są grupowane i klasyfikowane według jakiejś zasady, ale nie mogą być ponownie klasyfikowane według innej zasady.
Operacji konkretnych (7–11 r.ż.)	■ Pojawia się wnioskowanie zamiast działania, ale tylko w odniesieniu do powierzchniowych właściwości przedmiotów. ■ Rozwijają się operacje zdecentrowane i odwracalne, opanowana zostaje zdolność śledzenia przekształceń. ■ W sytuacji konfliktu między percepcją a rozumowaniem dziecko opiera swoje sądy na rozumowaniu, potrafi prawidłowo rozwiązywać zadania dotyczące zachowania stałości. ■ Postęp w zakresie operacji na liczbach. ■ Kształtują się pojęcia; dwie lub więcej klas przedmiotów są łączone w klasę nadrzędną; klasa nadrzędna jest rozbijana na dwie lub więcej klas podrzędnych. ■ Zachowania społeczne wypierają egocentryzm.
Operacji formalnych (od 12 r.ż. do etapu dorosłości)	■ Myślenie abstrakcyjne pojawia się pod nieobecność rzeczy i zdarzeń. ■ Zdolność do rozważania różnych możliwości i formułowania hipotez. ■ Idee abstrakcyjne są przedmiotem analizy, syntezy i ewaluacji. ■ Pojęcia stają się całkowicie oderwane od konkretnych kontekstów, w jakich powstawały. ■ Opanowane są takie pojęcia jak „proporcja”, „energia”, „rzeczownik”, „atom”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piaget, 2006, s. 21–66.

5.3.1. Rozwój poznawczy – od stadium przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych

W okresie dzieciństwa obserwujemy głębokie przeobrażenia myślenia dziecka. Jego inteligencja we wczesnym dzieciństwie ma nadal, podobnie jak w niemowlęctwie, charakter sensoryczno-motoryczny (por. podrozdział 4.3.1), ale pod wpływem mowy i uspołecznienia staje się „myślą we właściwym sensie” (Piaget, 2006, s. 27). W stadium rozwoju przedoperacyjnego, które zdaniem Jeana Piageta trwa zwykle od drugiego do siódmego roku życia, dziecko staje się coraz bardziej zdolne do umysłowego reprezentowania zdarzeń i jest coraz mniej zależne od swoich bieżących czynności sensomotorycznych w kierowaniu własnym zachowaniem. Zdolność do reprezentowania (przedstawiania) przedmiotów i zdarzeń można uznać za główne osiągnięcie stadium przedoperacyjnego, które zwiększa zdolność myślenia, zarówno jeśli chodzi o zakres, jak i o szybkość (por. tabela 5.4). Dla rozwoju poznawczego dziecka szczególnie ważnych, według Piageta, jest kilka rodzajów reprezentacji: naśladownictwo odroczone (opóźnione), zabawa symboliczna (por. podrozdział 5.4.1), rysunek (por. ramka 5.1), obraz umysłowy i mowa (por. podrozdział 5.3.4). Są to różne formy reprezentacji, ponieważ coś innego niż przedmioty i zdarzenia (strona znacząca) zostaje wykorzystane do reprezentowania przedmiotów i zdarzeń (strony oznaczanej; Wadsworth, 1998). W funkcji symbolicznej występują: (1) symbole, czyli rzeczy w jakimś stopniu podobne do tego, co przedstawiają, oraz (2) znaki, które są arbitralne i nie wykazują żadnego podobieństwa do tego, co przedstawiają.

Do charakterystycznych cech myślenia dziecka w stadium przedoperacyjnym Piaget zaliczał egocentryzm, brak zdolności rozumienia przekształceń, centrację i brak odwracalności. **Egocentryzm** oznacza, iż dziecko nie jest w stanie przyjąć punktu widzenia innych osób i jest przy tym przekonane, że wszyscy myślą w taki sam sposób, jak ono, i myślą to samo, co ono. Myślenie egocentryczne łączy poznawaną rzeczywistość do własnej subiektywności, a tym samym wyłącza wszelką obiektywność (Piaget, 2006). Oznacza to, że dziecko dopasowuje informacje na temat tego, co poznaje, do własnego sposobu widzenia i rozumienia rzeczywistości. Nie jest świadome odmienności różnych punktów widzenia, uświadamia sobie jedynie własny. W związku z tym nie podejmuje prób zrozumienia zjawisk z innej niż własna perspektywy, nie podaje w wątpliwość swojego sposobu myślenia, ponieważ dla niego jest on jedynym możliwym, więc musi być poprawny. Egocentryzm dziecka w wieku przedszkolnym przejawia się we wszystkich formach jego działania, na przykład w odniesieniu do mowy – w tak zwanej **mowie egocentrycznej**, czyli w mówieniu do siebie w obecności innych osób (zbiorowe monologi) i niesłuchaniu innych. Dziecko nie odczuwa potrzeby dowodzenia czy wyjaśniania czegokolwiek, nawet w wieku 7 lat ujawnia słabość argumentów i niezdolność do przeprowadzenia dowodu.

Tabela 5.4. Różnice między zachowaniami sensomotorycznymi a werbalnymi

Zachowania sensomotoryczne	Zachowania werbalne
Bieg zdarzeń we wzorcu sensomotorycznym jest zależny od szybkości czynności sensomotorycznych, co powoduje, że inteligencja sensomotoryczna jest stosunkowo wolna.	Czynności reprezentowane w zinternalizowanym języku mogą być wykonywane z prędkością myślenia, a więc stosunkowo szybko.
Przystosowania sensomotoryczne ograniczają się do bezpośrednich czynności dziecka.	Język pozwala na myślenie wykraczające poza aktualne czynności.
Inteligencja sensomotoryczna działa w sposób liniowy.	Myślenie i język pozwalają dziecku posługiwać się wieloma elementami równocześnie i w zorganizowany sposób.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wadsworth, 1998, s. 79–81.

Jean Piaget (1896–1980)



Szwajcarski biolog, psycholog, psychiatra, filozof. Studiował na uniwersytetach w Szwajcarii, Niemczech, we Francji. W 1918 roku uzyskał stopień doktora na Uniwersytecie w Neuchâtel. Był związany z wieloma ośrodkami naukowymi, między innymi w Genewie, Lozannie i Paryżu. Jego idee koncentrowały się na psychologii dziecka, psychologii wychowawczej, metodologii badań eksperymentalnych. W latach trzydziestych XX wieku sformułował podstawy swojej koncepcji rozwoju poznawczego, w dużej mierze posiłkując się obserwacjami własnych dzieci (miał dwie córki i syna) oraz wykorzystując stworzone przez siebie metody eksperymentalne. Sądził, że wszystkie dzieci rozwijają się w podobny sposób, zgodny z programem epigenetycznym. Najlepiej znaną koncepcją Piageta jest teoria rozwoju poznawczego, w której dokonał podziału tego procesu na cztery stadia. Opublikował ponad 50 książek oraz około 500 artykułów, był przewodniczącym kilku organizacji, między innymi Szwajcarskiego Towarzystwa Psychologicznego, Szwajcarskiej Komisji UNESCO i Międzynarodowego Związku Psychologii Naukowej. Otrzymał doktoraty *honoris causa* ponad 30 uniwersytetów na całym świecie oraz kilkanaście nagród międzynarodowych.

Ważniejsze dzieła:

Mowa i myślenie u dziecka (1923)

Rozwój ocen moralnych u dziecka (1932)

Narodziny inteligencji dziecka (1936)

Studia z psychologii dziecka (1964)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

Rozumowanie dziecka przedszkolnego polega przede wszystkim na przywoływaniu i porównywaniu ze sobą rozmaitych obrazów pamięciowych. Próbuje wytłumaczyć sobie i innym różne zjawiska, dziecko po prostu przenosi na nie cechy własnych działań. Dziecku w wieku przedszkolnym może się zatem wydawać, że wszystkie przedmioty są ożywione, a szczególnie te, które mają zdolność ruchu (animizm). Ponadto najprawdopodobniej będzie ono przekonane, że na świecie nic nie pojawia się przypadkowo, ale zawsze powstaje w jakimś celu (finalizm). Łatwo rozpoznamy liczne przejawy dziecięcego egocentryzmu, słuchając wypowiedzi dzieci opisujących różne zjawiska z otaczającej je rzeczywistości (por. tabela 5.5).

Tabela 5.5. Przejawy egocentryzmu w myśleniu dziecięcym

Animizm	Tendencja, by traktować rzeczy jako żywe i wyposażone w intencje.
Artyficyjizm	Przekonanie, że rzeczy zostały skonstruowane przez człowieka lub boską działalność i że funkcjonują na wzór ludzkiej wytwórczości.
Finalizm	Przekonanie, że rzeczami kieruje jakaś przyczynowość i celowość. Dziecko oczekuje, że nic nie jest przypadkowe (stąd liczne pytania „dlaczego?”).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piaget, 2006, s. 29–33.

Dziecięce rysunki

Dzieciństwo to czas intensywnego rozwoju twórczości dziecięcej, która może przybierać bardzo zróżnicowane formy, wśród nich jednak miejsce szczególne zajmuje rysunek. Kierunek rozwoju rysunków przebiega od bazgrot do symboli graficznych. W okresie wczesnego dzieciństwa, gdy dziecko podejmuje zwykle pierwsze próby rysowania, jego wytwory mają charakter **bazgrot nieprzedstawiających** – są wynikiem pozostawiania początkowo czysto przypadkowych śladów ołówka, kredki bądź pisaka na papierze. Kiedy dziecko opanuje umiejętność rysowania prostych kształtów geometrycznych, które zaczyna traktować jako symbole graficzne, jego rysowanie określamy jako **bazgroty przedstawiające**. Bohaterami rysunków są wtedy najczęściej postaci ludzkie i zwierzęta przedstawiane jako głowonogi – kombinacje okręgu i linii prostych.

Wiek przedszkolny to okres szczególnie intensywnego rozwoju symbolicznego przedstawiania rzeczywistości w postaci rysunku. Ten etap rysowania nazywany jest okresem **idioplastyki, schematu**, ponieważ wówczas dziecko odkrywa i zaczyna stosować w swoich rysunkach typowe dla danej kultury formy symboliczne, używane do przedstawienia człowieka, domu, drzewa. Jego rysunki są wyrazem tego, co wie ono o rzeczywistości (**realizm intelektualny**), bez uwzględnienia perspektywy wzrokowej, na przykład ryba ma narysowanych dwoje oczu, mimo że z perspektywy rysującego widać tylko jedno.

Rzeczywistość rysunków w wieku szkolnym przebiega od realizmu intelektualnego do **realizmu wizualnego**, czyli rysowania tego, co jest widoczne z określonego punktu widzenia i troski o wierność odtworzenia. Dzieci zaczynają uwzględniać proporcje i wzajemne położenie przedmiotów względem siebie. Kamieniem milowym na tej drodze jest zdolność przedstawienia perspektywy. Zdaniem Piageta (za: Kielar-Turska, 2000) do momentu, w którym dziecko może graficznie przedstawić perspektywę, rozwój jego rysunku postępuje równolegle z rozwojem umysłowym i rysunek może być używany jako narzędzie do badania tegoż rozwoju. Od momentu osiągnięcia umiejętności przedstawiania perspektywy obie drogi rozwoju się rozchodzą i dalej poziom rysowania zależy już od indywidualnych uzdolnień jednostki, a nie od poziomu jej rozwoju poznawczego.

Około szóstego, siódmego roku życia dzieci zaczynają sobie uświadamiać, że ich myślenie może być sprzeczne z myśleniem rówieśników. Interakcje społeczne w grupie rówieśniczej, które ujawniają coraz częstsze konflikty własnego myślenia z myśleniem innych, zmuszają je do podania w wątpliwość i weryfikowania własnego punktu widzenia. Kontakty społeczne z rówieśnikami to podstawowy czynnik osłabiający egocentryzm poznawczy.

Pogląd dotyczący braku możliwości uwzględniania innego punktu widzenia przez dzieci coraz częściej bywa przedmiotem krytyki. Margaret C. Donaldson (1986) uważa, że powodem błędnego poglądu na temat możliwości dziecka jest niewłaściwa metoda badawcza (tak zwana próba z trzema górami). Badania prowadzone z użyciem innych metod dowodzą, że już bardzo małe dzieci w pewnych sytuacjach potrafią przejawiać zachowania nieegocentryczne (Haman, 1992; Wood, 2006).

Kolejną cechą myślenia dzieci w wieku przedszkolnym jest, zdaniem Piageta, **niezdolność do rozumienia przekształceń**. Obserwując sekwencję zmian następujących po sobie stanów, dziecko skupia się wyłącznie na elementach tej sekwencji, czyli na kolejnych stanach pośrednich, nie zaś na przekształceniu, za którego pośrednictwem jeden stan przechodzi w drugi. Dziecko przechodzi od jednego do drugiego szczegółu i nie potrafi jeszcze zintegrować serii zdarzeń w kategoriach związku przyczynowo-skutkowego.

Z kolei **centracja** jest tendencją do koncentrowania się na tylko jednym aspekcie bodźca wzrokowego. Dokonując centracji, dziecko wykazuje skłonność do asymilowania tylko tych aspektów zdarzenia, na których się koncentruje. Dlatego wszelka aktywność poznawcza jest zdominowana przez aspekty percepcyjne. Ewaluacja percepcyjna bierze górę nad oceną poznawczą. Konflikty między percepcją a rozumowaniem są rozwiązywane na korzyść tej pierwszej. Gdy prosimy dziecko, by porównało dwa rzędy przedmiotów, z których pierwszy zawiera 8 elementów, drugi zaś tylko 5, ale bardziej oddalonych od siebie, zazwyczaj wskazuje ono rząd dłuższy wzrokowo jako ten, który zawiera więcej elementów. I dzieje się tak nawet wtedy, gdy dziecko wie, że 8 to więcej niż 5.

Następna cecha myślenia w stadium przedoperacyjnym to **niezdolność do odwracalności**, czyli cofnięcia linii swojego rozumowania do punktu, w którym się rozpoczęło. Gdy pokazujemy dziecku dwa

rzędy monet, po 8 monet w każdym, ułożonych tak, że rzędy są równej długości, dziecko potwierdza, że obydwa rzędy zawierają tyle samo monet. Gdy na oczach dziecka wydłużamy jeden z rzędów, zwiększając odstępy między monetami, przestaje ono twierdzić, że w każdym rzędzie jest równa liczba monet. Dziecko nie jest w stanie odwrócić w umyśle czynności wydłużania i mimo że zmiana dokonuje się na wymiarze długości, który nie ma żadnego związku z liczbą, nie potrafi zachować stałości liczby.

Opisane cechy myślenia dzieci w stadium przedoperacyjnym pokazują, że nie jest to myślenie logiczne, lecz **prelogiczne**. Dzieci zamiast z logiki, charakterystycznej dla fazy późniejszej, korzystają w myśleniu z intuicji. Dlatego w tym okresie mają problemy z zachowaniem stałości, czyli tak zwanych niezmienników. Piaget i jego współpracownicy opisali serię zadań pozwalających ocenić poziom pojęciowego rozwoju dzieci i pokazać odmiennosc ich funkcjonowania w stadium przedoperacyjnym i w stadium operacji konkretnych (por. tabela 5.6).

Tabela 5.6. Niektóre zadania badające występowanie niezmienników i przykładowe odpowiedzi dzieci w przedoperacyjnym i operacyjnym stadium funkcjonowania

Lp.	Opis próby	Przykładowa odpowiedź dziecka w fazie przedoperacyjnej (wiek przedszkolny)	Przykładowa odpowiedź dziecka w stadium operacji konkretnych (wiek wczesnoszkolny)
(1)	Staość liczby Układamy przed dzieckiem dwa równoliczne rzędy przedmiotów (a i b), po czym, gdy dziecko potwierdzi, że w obu rzędach jest tyle samo przedmiotów, jeden z rzędów rozsuwamy tak, że staje się wyraźnie dłuższy. Pytamy: „Czy teraz w obu rzędach jest tyle samo?”.	„W jednym rzędzie jest więcej, bo jest dłuższy, a ten drugi jest krótszy, w nim jest mniej”.	„W obu rzędach jest tyle samo przedmiotów, bo niczego nie dołożono ani nie zabrano”.
(2)	Staość masy Pokazujemy dziecku dwie identyczne kulki plasteliny; gdy potwierdzi, że zawierają taką samą ilość plasteliny, zmieniamy kształt jednej kulki i pytamy: „Czy teraz obie zawierają tyle samo plasteliny?”.	„W wałku jest więcej plasteliny niż w kulce, bo jest dłuższy”.	„W obu jest tyle samo plasteliny, bo zmienił się tylko kształt, a nigdzie nie dołożono plasteliny”.
(3)	Staość długości Układamy poziomo i równolegle dwa równe patyki, a dziecko zgadza się, że są one jednakowej długości. Następnie przesuwamy jeden z patyków w prawo lub w lewo i pytamy: „Czy teraz są jednakowej długości?”.	„Jeden jest dłuższy, bo tutaj wystaje”.	„Oba patyki są równej długości”.
(4)	Staość ilości cieczy Pokazujemy dziecku dwa naczynia takiej samej wielkości i kształtu, np. dwie szklanki, i prosimy, aby porównało ilość cieczy w obydwu. Gdy dziecko potwierdzi, że każde z naczyń zawiera tyle samo płynu, przelewamy wodę z jednej szklanki do naczynia wyraźnie niższego i szerszego, np. talerza. I ponownie prosimy dziecko, by porównało ilość płynu w obu naczyniach.	„W jednym jest więcej, bo to naczynie jest szersze” (albo: „W tym drugim jest więcej, bo tu woda sięga wyżej”).	„W obu naczyniach jest tyle samo wody, bo tu tylko przelano wodę, która była w poprzednim naczyniu”.

Źródło: opracowanie własne.

W przedoperacyjnym okresie rozwoju dzieci nie potrafią zachować stałości (niezmiennika), to znaczy nie są w stanie utrzymać bez zmiany jednego wymiaru, jeśli na innych wymiarach następują zmiany. Należy podkreślić, że przejście na bardziej dojrzały poziom rozumowania nie jest kwestią dostarczenia dzieciom w stadium przedoperacyjnym potrzebnych informacji i nauczania ich właściwego rozwiązywania problemów. Wykazano, że próby nauczania je zasady zachowania stałości nie przynosiły spodziewanych efektów, ponieważ jest to raczej kwestia braku u tych dzieci procesów myślowych koniecznych do przejścia na wyższy poziom funkcjonowania, a nie intensywności treningu.

Warto też dodać, że zdaniem Piageta niezmienniki pojawiają się zwykle w stałej kolejności i w podobnym wieku u większości dzieci. I tak, stałość liczby pojawia się w wieku 5–6 lat, powierzchni,

masy oraz ilości cieczy w wieku 7–8 lat, ciężaru w wieku 9–10 lat, objętości i liczby ciał stałych w wieku 11–12 lat. Do zachowania stałości dziecko musi: (1) osiągnąć odwracalność, (2) rozwinąć decentrację spostrzeżeń, czyli uwzględnić wszystkie aspekty danego bodźca, a nie tylko koncentrować się na tym, co narzuca się percepcyjnie, (3) być w stanie śledzić przekształcenia i wyciągać z nich wnioski. Te osiągnięcia rozwojowe są przejawami jakościowej zmiany w sposobie myślenia i charakteryzują funkcjonowanie dziecka w stadium operacji konkretnych, kiedy potrafi ono rozwiązywać problemy, używając logicznego myślenia.

Około szóstego, siódmego roku życia dzieci stają się zdolne do operacji umysłowych, innymi słowy, zaczynają rozumować w sposób systematyczny, usiłując rozwiązywać problemy w sposób logiczny, co zdaniem Piageta (2006; por. też Schaffer, 2005; Wadsworth, 1998) pozwala wyróżnić w rozwoju poznawczym kolejny etap, nazwany przez niego **stadium operacji konkretnych**. Operacjami logicznymi są według Piageta (1981) w pełni odwracalne, uwewnętrznione systemy czynności. Jak wskazuje nazwa tego stadium, dostępne dzieciom operacje umysłowe są pomocne w rozwiązywaniu problemów dotyczących konkretnych (to jest rzeczywistych, obserwowalnych) przedmiotów i zdarzeń, z którymi bezpośrednio się one stykają. Rozważania ściśle teoretyczne i pojęcia abstrakcyjne oraz poruszanie się w świecie czystych idei nadal wykraczają poza możliwości dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Zatem stadium operacji konkretnych można potraktować jako okres przejściowy między myśleniem prelogicznym (przedoperacyjnym) a myśleniem w pełni logicznym, występującym u młodzieży, która rozwinęła już operacje formalne (por. podrozdział 6.4.2). Jednym z najważniejszych osiągnięć rozwojowych stadium operacji konkretnych jest pojawienie się schematów operacji logicznych, jakimi są seriacja (szeregowanie) i klasyfikowanie.

Szeregowanie (seriacja) to zdolność umysłowego porządkowania przedmiotów pod względem określonego wymiaru (na przykład wysokości, ciężaru) na podstawie wykrywania różnic między nimi. Pod koniec wczesnego dzieciństwa dzieci potrafią zestawiać obiekty tej samej klasy różniące się rozmiarem, na przykład mała piłka – duża piłka. Starsze dzieci, w wieku około 4–6 lat, szeregują w sposób empiryczny, metodą prób i błędów, obejmując swoją uwagę tylko dwa sąsiednie elementy, a utworzonego przez siebie szeregu nie potrafią zmodyfikować, by uwzględnić pojawiające się nowe obiekty. Dopiero dzieci w stadium operacji konkretnych potrafią szeregować w sposób systematyczny, przyjmując określoną strategię, na przykład wybierając kolejno zawsze największy element z danego zbioru. Potrafią też wprowadzić zmiany do szeregu, tak by uwzględnić nowe elementy. To z kolei prowadzi do zdolności wyciągania wniosków. Dzieci potrafią rozwiązać na przykład następujący problem: „Jeżeli Jaś biega szybciej niż Marcin, a Marcin szybciej niż Staś, to kto jest szybszy – Jaś czy Staś?”. Wymaga to skoordynowania informacji o trzech osobach i dwóch zależnościach.

Definicje

Szeregowanie (seriacja) to zdolność umysłowego porządkowania przedmiotów pod względem określonego wymiaru (na przykład wysokości, ciężaru) na podstawie wykrywania różnic między nimi.

Klasyfikowanie to zdolność do grupowania przedmiotów według określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi. W wieku 4–5 lat dzieci są w stanie uchwycić podobieństwo tylko między dwoma przedmiotami. Do siódmego roku życia potrafią klasyfikować przedmioty, uwzględniając jeden wymiar, na przykład kolor albo kształt. Natomiast nie rozumieją zależności między zbiorami, związków między klasą a podklasami oraz zjawiska inkluzji, czyli zawierania klas. Dlatego gdy pokazujemy dzieciom naszyjnik składający się z 10 drewnianych koralików, z których 8 jest brązowych, a 2 białe, i pytamy: „Czy więcej jest koralików brązowych czy drewnianych?”, dzieci zwykle odpowiadają, że brązowych, co świadczy o tym, iż nie potrafią jednocześnie myśleć o całej klasie (drewnianych

koralikach) i podklasie (koralikach brązowych). Natomiast dzieci na etapie operacji konkretnych potrafią dostrzec relację pomiędzy częścią a całością. Są w stanie wyzbyć się pewnych uwarunkowań percepcyjnych (w przedstawionym przykładzie – dominacja koloru brązowego) i zrozumieć, że chodzi tu o dwie różne cechy. W wieku około 7–8 lat można zauważyć posługiwanie się **zasadą pojemności kategorii**, co oznacza rozumienie, że podkategorie mieszczą się w jednej szerszej kategorii, na przykład jamniki i spaniele w kategorii psów, psy w kategorii zwierząt i tak dalej.

Definicje
Klasyfikowanie to zdolność do grupowania przedmiotów według określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi.

Umiejętności szeregowania i klasyfikowania, zdaniem Piageta, pomagają w rozwinięciu zdolności pojmowania liczb. Całkiem małe dzieci potrafią liczyć, ale jest to czynność, którą wykonują bez rozumienia leżących u jej podstaw pojęć. Początkowo myślą o każdej liczbie jak o nazwie przypisanej konkretnemu przedmiotowi, więc każdy numer stanowi „cechę” danego przedmiotu. Dopiero na początku stadium operacji konkretnych dzieci nabywają nieco dojrzalszego pojęcia. Zdają sobie sprawę, że numerowanie to procedura arbitralna i dlatego liczby można stosować zamiennie. Zaczynają rozumieć, że można je łączyć w grupy i podgrupy (że 2i3 daje 5, tak samo jak koraliki białe i brązowe to razem „koraliki”). Opanowują pojęcie stałości liczby, co pozwala im stwierdzić, że liczba monet ułożonych w rzędzie pozostaje ta sama bez względu na odległości między monetami, i wiedzą, że tylko dodanie lub zabranie monet może zmienić ich liczbę.

5.3.2. Rozwój pamięci i strategii zapamiętywania

Oprócz zmian w myśleniu wraz z wiekiem i nabywanymi doświadczeniami ważne zmiany zachodzą także w dziecięcym zapamiętywaniu. Dotyczą one przede wszystkim pojemności pamięci, wykorzystywanych strategii pamięciowych oraz metapamięci. Z wiekiem nie zmienia się pojemność rejestru sensorycznego ani pamięci długotrwałej, zmiana dotyczy zaś **pamięci krótkotrwałej**, co przejawia się między innymi w zakresie odtwarzania zapamiętanych cyfr i słów (Schaffer, 2005). Większość dzieci w czwartym, piątym roku życia potrafi odtworzyć szereg złożony z czterech cyfr, a większość sześciolatków radzi sobie z odtwarzaniem szeregu składającego się z sześciu cyfr (Kielar-Turska, 2001). Zmiana ta jednak nie wynika z prostej ilościowej zmiany pojemności pamięci, ale raczej ze sposobu korzystania z tej pojemności, ponieważ starsze dzieci mają lepszą zdolność stosowania strategii zapamiętywania materiału. Potrafią też myśleć o pamięci jak o czynności umysłowej i dzięki temu mogą same wypracować skuteczne dla siebie sposoby jej wykorzystania.

Już dwulatki potrafią wykorzystywać pierwsze, prymitywne strategie pamięciowe, ale dopiero w wieku szkolnym znacznie wzrasta częstość oraz skuteczność stosowania owych strategii. Wiąże się to z pojawiającą się na początku wieku szkolnego zdolnością celowego zapamiętywania. Młodsze dzieci posługują się daną strategią w konkretnej sytuacji, gdy zostaną jej nauczone i gdy się im o tym przypomina, natomiast rzadko używają strategii pamięciowych spontanicznie, nie potrafią też ich uogólniać i stosować w odniesieniu do zadań innego typu. Uczniowie wykorzystują posiadane strategie w coraz to nowych dziedzinach i coraz bardziej umiejętnie. Repertuar opanowanych strategii również ulega rozszerzeniu, co pozwala skorzystać z kolejnej, gdyby poprzednio stosowana okazała się zawodna.

Tabela 5.7. Przykładowe strategie służące efektywniejszemu zapamiętywaniu

Strategia	Charakterystyka
-----------	-----------------

Próbowanie/powtarzanie	■ W myśli lub głośne wielokrotne powtarzanie słów lub ruchów. ■ W pewnej formie może występować już u dwulatków. ■ Często wykorzystywana przez starsze dzieci i dorosłych.
Grupowanie/organizowanie materiału do zapamiętania	■ Łączenie w grupy ułatwiające zapamiętanie, np. wszystkie zwierzęta, wszystkie zakupy do nabycia przy jednym stoisku. ■ Wykorzystywana częściej w dziedzinach, w których dysponuje się już pewną wiedzą i doświadczeniem. ■ Prymitywne zbitki występują już u dwulatków. ■ Wzrost skuteczności tej strategii u starszych dzieci wiąże się z korzystaniem z kilku szerokich kategorii, a nie z dużej liczby wąskich.
Elaboracja/opracowywanie	■ Poszukiwanie wspólnych znaczeń i odniesień dla rzeczy, które mamy zapamiętać, np. kojarzenie imienia nowo poznanej osoby z jakimiś przedmiotami lub słowami. ■ Służy powiązaniu przyswajanego materiału z wiedzą już posiadaną.
Systematyczne przeszukiwanie	■ Przeglądanie pamięci w poszukiwaniu dziedziny, w której może się znajdować dana informacja. ■ Trzy-, czterolatki poszukują w ten sposób rzeczywistych obiektów w swoim otoczeniu, dopiero w starszym wieku ta strategia jest wykorzystywana do poszukiwań wewnętrznych – we własnej pamięci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 269–273; Schaffer, 2005, s. 277–278.

W wieku szkolnym następuje wyraźne doskonalenie **metapamięci**, czyli świadomości własnych procesów pamięciowych i wiedzy o nich. Dziecko zaczyna coraz lepiej zdawać sobie sprawę z tego, co wie, jakie są słabe, a jakie mocne strony jego pamięci, co w jego przypadku poprawia, a co pogarsza zdolność zapamiętywania (jedno dziecko, ucząc się wiersza, recytuje go, chodząc po pokoju, inne próbuje go zaśpiewać, wykorzystując jakąś dobrze znaną melodię, jeszcze inne przepisuje wiersz na duży arkusz, który wiesza nad biurkiem, by móc często na niego spoglądać) i jakie postępy osiąga w treningu swych umiejętności. Uczniowie – w odróżnieniu od małych dzieci przed szóstym, siódmym rokiem życia – są bowiem zdolni do refleksji nad własnymi procesami umysłowymi, potrafią oceniać skuteczność poszczególnych strategii, modyfikować te, które nie przynoszą zadowalających rezultatów, a także dopasowywać do swojego stylu uczenia się wskazówki dotyczące tego, jak się uczyć, które otrzymują od dorosłych i rówieśników.

Zdolność przechowywania informacji charakteryzuje człowieka już od początku życia, o czym świadczy umiejętność rozpoznawania głosu i twarzy matki, a później, pod koniec pierwszego roku życia, umiejętność pamiętania o przedmiotach znikających z pola widzenia (por. podrozdział 4.3.2). Natomiast wydarzenia, które nastąpiły w początkowych latach życia, objęte są **amnezją dziecięcą**, czyli niezdolnością przypomnienia sobie tych zdarzeń. Na ogół nie pamiętamy tego, co działo się przed naszymi drugimi urodzinami, a wspomnienia z wieku od 2 do 3 lat są bardzo wybiórcze. System **pamięci autobiograficznej** zaczyna się tworzyć około trzeciego roku życia. H. Rudolph Schaffer (2005) definiuje go jako zbiór wspomnień odnoszących się do przeszłości jednostki, który jest źródłem poczucia ciągłości życia i dlatego ma zasadnicze znaczenie dla powstawania u dziecka pojęcia samego siebie. Tym, co umożliwia odwoływanie się do przeszłości, jest rozwój mowy. Natomiast amnezja dziecięca dotyczy okresu, w którym człowiek ma jeszcze ograniczone możliwości zwerbalizowania swych doświadczeń.

Ramka 5.2.

Rola kontaktów werbalnych z opiekunami w rozwoju pamięci u dzieci

To w dużej mierze pomoc rodziców i opiekunów sprawia, że dzieci uzyskują coraz większe kompetencje w organizowaniu własnych wspomnień. Judith A. Hudson (1990) wyróżnia dwa style, jakie stosują rodzice, wspominając przeszłość w obecności dziecka:

- wysoko elaboratywni rodzice mówią o przeszłości, często przywołując liczne szczegóły; zachęcają też dzieci do równie szczegółowych narracji, zadając im dużo pytań i często uzupełniając ich wypowiedzi;
- nisko elaboratywni rodzice wykazują mniej zainteresowania przeszłością, rzadko rozmawiają o wydarzeniach, które

przeżyli, i raczej zniechęcają swoje dzieci do długich rozmów na ten temat.

Sposób, w jaki rodzice wspólnie z dziećmi wspominają przeszłość, ma wpływ na to, jak dzieci myślą o swoich przeszłych doświadczeniach i jak je wspominają. Dzieci rodziców wysoko elaboratywnych podają bardziej szczegółowe opisy zapamiętanych wydarzeń, częściej korzystają z przeszłych doświadczeń jako wskazówek do aktualnych działań. Zgodnie z koncepcją Wygotskiego kompetencje poznawcze, w tym zapamiętywanie, mają swoje korzenie w kontaktach społecznych z bardziej niż dziecko kompetentnym dorosłym. Pamięć buduje się więc poprzez narrację, którą rodzice i dzieci wspólnie tworzą.

Rodzice dostarczają dzieciom narzędzi językowych umożliwiających opisywanie tego, co się stało, i myślenie o tym. Wyniki badań (Tessler i Nelson, 1994; Haden, Ornstein, Eckerman i Didow, 2001) pokazują, że te elementy danego wydarzenia, które są wspólnie omawiane przez rodzica i dziecko, są również lepiej zapamiętywane – w porównaniu z tymi, na które zwraca uwagę tylko matka lub tylko dziecko. Ponadto interakcje werbalne między matką a dzieckiem w porównaniu z interakcjami niewerbalnymi (takimi jak wspólne trzymanie jakiegoś przedmiotu) okazują się dużo skuteczniejsze z punktu widzenia zarejestrowania wydarzenia w pamięci dziecka i jego przywołania w późniejszym czasie (Nelson, 2000).

5.3.3. Rozwój moralny – od moralności heteronomicznej do moralności autonomicznej

Opisane wcześniej zmiany w funkcjonowaniu poznawczym wraz ze zmianami w relacjach społecznych, w jakie wchodzi dziecko, wiążą się ściśle ze zmianami w obszarze jego moralności. Rozwój moralny dziecka postępuje od dostosowywania się do nakazów i zakazów do zachowania zgodnego z normami społecznymi.

Tabela 5.8. Stadia rozwoju moralnego według Jeana Piageta

Kategoria	Stadium I (wiek przedszkolny)	Stadium II (wiek szkolny)
Pojęcia moralne	■ Moralność przymusu ■ Moralność heteronomiczna	■ Moralność współdziałania ■ Moralność autonomiczna
Punkt widzenia	■ Dziecko spostrzega czyn jako całkowicie dobry lub całkowicie zły i myśli, że wszyscy ujmują go tak samo; nie potrafi postawić siebie na miejscu innych.	■ Dziecko potrafi postawić siebie na miejscu innych osób; nie jest absolutystyczne w swoich sądach; widzi możliwość istnienia więcej niż jednego punktu widzenia.
Intencjonalność	■ Dziecko ma skłonność do osądzania czynu ze względu na jego aktualne fizyczne konsekwencje, a nie uwzględnia intencji sprawcy bądź ważności normy – kryterium odpowiedzialności obiektywnej.	■ Dziecko osądza czyny poprzez intencje sprawcy, a nie przez konsekwencje danego czynu.
Reguły	■ Dziecko jest posłuszne zasadom, ponieważ według niego są one nienaruszalne (święte) i niezmiennie.	■ Dziecko odkrywa, że reguły są tworzone przez ludzi i mogą być przez nich zmieniane; ujmuje siebie jako zdolne do zmiany reguł, podobnie jak inni ludzie.
Szacunek dla autorytetu	■ Jednostronny szacunek prowadzi do powstania poczucia zobowiązania, nakazującego dostosowanie się do standardów dorosłego i posłuszeństwo wobec jego reguł.	■ Wzajemność szacunku wobec autorytetu i rówieśników pozwala dziecku na wyższe wartościowanie własnych opinii i zdolności oraz na bardziej realistyczne osądzanie innych ludzi.
Kara	■ Sankcja ekspiacyjna – dziecko preferuje kary surowe i dające szansę zadośćuczynienia; uważa, że kara sama w sobie kwalifikuje czyn jako zły, czyli czyn jest zły, jeżeli wywołuje karę.	■ Sankcja przez odwzajemnienie – dziecko preferuje kary łagodne, dające szansę poprawy, które pomagają winnemu zrozumieć, dlaczego jego zachowanie było złe, umożliwiając tym samym poprawę w przyszłości.
Immanentna sprawiedliwość	■ Dziecko myli prawo moralne z prawem fizycznym i wierzy, że każdy fizyczny wypadek lub nieszczęście, które przytrafia się po dokonaniu złego czynu, jest karą wymierzoną przez Boga lub jakąś inną nadprzyrodzoną siłę. ■ Dziecko jest przekonane, że złamaniu czy naruszeniu reguł	■ Dziecko nie myli naturalnego nieszczęścia z karą.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Papalia i Olds, 1981, s. 265; Wadsworth, 1998, s. 95–108.

W wieku przedszkolnym – w związku z rozwojem inicjatywy i angażowaniem się dziecka w różne działania – rozwijają się podstawy jego moralności. Dziecko, u którego pojawiają się pierwsze uczucia moralne, nie tylko czuje się zawstydzone, gdy zostaje przyłapane na łamaniu reguł wprowadzonych przez rodziców, ale też boi się zostać odkryte, żywi bowiem przekonanie, że inni znają jego myśli i uczynki, więc czuje się winne również w przypadku takich przewinień, których nikt nie widział (Smykowski, 2005a). Ten etap w rozwoju moralności określany jest jako **moralność heteronomiczna** (Piaget, 2006). Pojawiające się w tym okresie podporządkowanie woli zewnętrznym normom i zasadom narzuconym przez rodziców jest związane z jednostronnym szacunkiem i regułą przymusu (Piaget, 1967). Dziecko darzy szacunkiem te osoby, które uznaje za ważniejsze od siebie, mające władzę – przede wszystkim są to rodzice, ale też inni dorośli i starsze dzieci. Ten szacunek jest źródłem rozwoju moralnego. Wystarczy, że szanowana osoba wyda dziecku polecenie, a zostaje ono odczytane jako przymusowe i jest odczuwane jako obowiązek (Piaget, 2006). Rodząca się moralność ma więc charakter **moralności posłuszeństwa** (por. tabele 5.8 i 5.9). Dzieci przestrzegają reguł postępowania moralnego z obawy przed karą. Dlatego ich zdaniem nie należy kłamać, żeby nie zostać ukaranym. Kara wymierzana przez autorytety stanowi podstawę oceny, czy dany czyn jest dopuszczalny, czy też nie. Dopiero w stadium operacji konkretnych głównym kryterium oceny kłamstwa stają się intencje, a mówienie prawdy jest uznawane za konieczne do społecznego współdziałania.

Tabela 5.9. Poziomy rozumowania moralnego według Lawrence’a Kohlberga

Poziom 1: 4–10 lat ■ Koncentracja na zewnętrznej kontroli. ■ Standardy postępowania pochodzą od innych ludzi. ■ Standardów się przestrzega, aby uniknąć kary bądź otrzymać nagrodę.	Moralność przedkonwencjonalna Stadium 1 Zorientowanie na karę i przestrzeganie nakazów: „Co mi się przydarzy?”. Dzieci przestrzegają zasad innych ludzi, by uniknąć kary. Stadium 2 Cel instrumentalny i wymiana: „Drapnąłeś mnie w plecy, więc też ci tak zrobię”. Dzieci przystosowują się do reguł wynikających z własnych interesów i z uwzględniania tego, co inni mogą im zrobić w zamian.
Poziom 2: 10–13 lat ■ Ciągłe obserwowanie standardów innych ludzi. ■ W jakimś zakresie standardy zostały już zinternalizowane, dzieci potrafią decydować, czy pewne czyny są według ich standardów dobre czy złe. ■ Przede wszystkim chcą, aby ci, z których opinią się liczą, spostrzegali je jako dobre.	Moralność konwencjonalna Stadium 3 Utrzymywanie wzajemnych relacji, przychylności innych i złotej reguły: „Bądź dla innych taki, jaki chciałbyś, aby inni byli dla ciebie”. Dzieci chcą sprawiać satysfakcję innym, potrafią oceniać intencje innych osób, a także rozwijają własne wyobrażenia na temat tego, co to znaczy „dobry człowiek”. Stadium 4 System społeczny i świadomość: „Co by było, gdyby każdy tak robił?”. Dzieci są skoncentrowane na wypełnianiu swych obowiązków, okazywaniu szacunku autorytetom; zasady są takie same dla wszystkich, a potrzeby jednostki są drugorzędne wobec utrzymania porządku społecznego.
Poziom 3: powyżej 13 lat (lub dopiero we wczesnej dorosłości albo nigdy) ■ Osoba zauważa możliwość wystąpienia konfliktu między dwoma społecznie akceptowanymi standardami i próbuje podjąć wobec nich jakąś decyzję. ■ Kontrola zachowania staje się wewnętrzna.	Moralność postkonwencjonalna Stadium 5 Moralność kontraktu, praw jednostki, demokratycznie akceptowanego prawa. Ludzie myślą w kategoriach racjonalnych, wartościując wolę większości, choć zauważają pojawiające się czasami konflikty między potrzebami człowieka a prawem, to są przekonani, że ostatecznie lepiej jest dla społeczeństwa, jeśli wszyscy przestrzegają prawa. Stadium 6 Moralność uniwersalnych zasad etycznych. Ludzie postępują zgodnie ze zinternalizowanymi standardami, wiedząc, że gdyby tak nie postąpili, nie byłoby w zgodzie z samymi sobą.

W okresie dzieciństwa zmienia się stosunek do kar. Młodsze dzieci koncentrują się na **sankcjach ekspiacyjnych**, które są karami wyznaczanymi przez autorytety za złamanie reguł. Kary te mają zwykle arbitralny charakter, ponieważ nie istnieje związek między treścią sankcji a przewinieniem – na przykład z powodu nieposprzątania swoich zabawek dziecko otrzymuje zakaz oglądania bajki. Drugi typ kar, akceptowany przez starsze dzieci, to **sankcje przez odwzajemnienie**, które nie są arbitralne, ale powiązane z treścią pogwałconej reguły – na przykład dziecko, które nie spełniło prośby rodziców, spotyka się z odmową spełnienia jego prośby kierowanej do nich. Taki typ kar ma doprowadzić do przestrzegania reguł poprzez uświadomienie sobie, że łamanie zasad niszczy więź społeczną i obowiązującą wszystkich społeczną umowę, czyli ma pomóc dziecku zdać sobie sprawę ze społecznych konsekwencji własnego postępowania. Nacisk przy tego typu karach położony jest na zapobieganie w przyszłości podobnym zachowaniom, a nie na odwet za złamanie reguły. Zdaniem starszych dzieci bardziej sprawiedliwa jest kara oparta na odwzajemnieniu, a według dzieci młodszych najbardziej sprawiedliwa jest kara najbardziej surowa i przykra dla tego, kto złamał regułę.

Dzieci w wieku przedszkolnym nie mają jeszcze ukształtowanego pojęcia intencjonalności, więc z trudem przychodzi im uznanie czegoś, co inna osoba zrobiła nieumyślnie, za przypadek. Poszkodowany zazwyczaj uważa, że zachowanie kolegi było celowe i zasługuje na odpowiednią karę. Dzieci, ze względu na swój egocentryzm, nie są w stanie ocenić intencji innych ludzi ani dostrzec odmiennego punktu widzenia kolegi. Wierzą w moralną zasadę „oko za oko, ząb za ząb”, a ich opiekunowie często czują się bezsilni, gdy próbują wyjaśnić, że to, co na przykład młodsze rodzeństwo zrobiło przez przypadek czy wskutek niezręczności, nie zasługuje na karę. Dlatego na pytanie mamy: „Co trzeba zrobić, gdy młodszy kolega niechcący cię popchnie?”, synek odpowiada: „Niechcący mu oddać” (Wadsworth, 1998).

Lawrence Kohlberg (1927–1987)



Amerykański psycholog, absolwent Uniwersytetu w Chicago, na którym w 1958 roku uzyskał stopień doktora. W latach 1959–1961 pracował na Uniwersytecie Yale, a w 1962 roku przyłączył się do zespołu Centrum Badań nad Zachowaniem. Kohlberg jest najlepiej znany ze swoich prac z zakresu rozwoju myślenia moralnego w okresie dzieciństwa i adolescencji. Jego koncepcje opierają się na teorii rozwoju poznawczego Piageta, a przy tym ją poszerzają. Wprowadził nową formę edukacji, którą nazywał *cluster school*. Prowadził także badania podłużne z udziałem dzieci od 7 roku życia aż do okresu dorastania, w których prosił o ustosunkowanie się do opracowanych przez siebie tak zwanych dylematów moralnych. W wyniku badań i obserwacji sformułował teorię rozwoju sądów moralnych, która obejmuje trzy fazy (stadium przedkonwencjonalne, stadium konwencjonalne i stadium postkonwencjonalne), ściśle powiązane z rozwojem struktur poznawczych. W zależności od tego, w jakim stadium znajduje się jednostka, różne będą jej reakcje na napotykanne dylematy natury moralnej. Koncepcje Kohlberga są do chwili obecnej obowiązkową lekturą wszystkich badaczy zainteresowanych poznawczym i społecznym rozwojem dzieci i młodzieży, a jego praca

Dopiero w stadium operacji konkretnych intencje w coraz większym stopniu stają się dla dziecka ważniejsze niż konsekwencje określonych działań. Dzieje się tak wtedy, gdy dzieci potrafią spojrzeć na jakieś zdarzenie z punktu widzenia innych osób, czyli kiedy przestają być egocentryczne. Zaczynają sobie wówczas uświadamiać odmienność wewnętrznych stanów innych ludzi, czyli to, że myśli, opinie i odczucia innych mogą się różnić od własnych.

Istnieją przynajmniej dwa źródła motywacji do zapamiętywania przez dziecko w wieku przedszkolnym oraz stosowania w zachowaniu reguł społecznych i moralnych. Po pierwsze, ma ono szansę uniknąć w ten sposób sytuacji napiętnowania i dezaprobaty dorosłego. Początkowo, łamiąc reguły ustanowione przez rodziców, dziecko może nawet doświadczać lęku przed utratą ich miłości. Po drugie, stosuje w swoim zachowaniu wzorce podpatrzone u dorosłych, które okazują się najbardziej efektywne w zdobywaniu względów innych osób.

Tak więc, jeżeli tylko rodzice okazują dziecku wystarczającą cierpliwość w wyjaśnianiu istoty różnych ograniczeń i są wyrozumiali wobec niedoskonałości jego pamięci, z czasem dziecko w wieku przedszkolnym zaczyna samo przypominać sobie reguły zachowania w określonych sytuacjach. Dzięki temu przestaje być zdane wyłącznie na opiekunów w kontrolowaniu własnych zachowań i korzysta z pierwszych form sumienia. Początkowo sumienie to jest prymitywne, okrutne i bezkompromisowe. Skłania dziecko do literalnego stosowania się do niego i oczekiwania, że wszyscy będą postępować tak samo. Erik H. Erikson (1980) nazywa to zjawisko **moralizmem**. Dziecko domaga się wtedy i spodziewa kary za każde, nawet najmniejsze, przewinienie popełnione przez siebie, a zwłaszcza przez innych. Dopiero na późniejszych etapach rozwoju powstanie dojrzałe sumienie, powiązane z określonym systemem wartości uznawanych przez daną osobę.

Około szóstego, siódmego roku życia stopniowo zmniejsza się znaczenie jednostronnego szacunku i reguły przymusu w organizowaniu zachowań dziecka. W coraz mniejszym stopniu ujawnia się też egocentryzm. Jego miejsce stopniowo zajmuje **świadomość własnej autonomii** (Piaget, 1967). Ten nowy sposób spostrzegania siebie i swojego otoczenia otwiera nowe możliwości rozwoju kontaktów społecznych. Świadomość własnej autonomii, powiązana ze świadomością autonomii innych (rodziców i rówieśników), wymaga nowej formy regulowania stosunków z nimi. Dziecko przestaje być bezrefleksyjnie podporządkowane woli rodziców, zauważa też obecność rówieśników oraz odrębność ich sposobów myślenia i działania. Ta nowa sytuacja społeczna wymaga uregulowania. Podstawą nowych regulacji jest stopniowo pojawiający się u dziecka nowy stosunek do reguł.

Wcześniej, na przykład podczas gier z rówieśnikami, dziecko przestrzegało reguł i uważało, że jest zobowiązane ich przestrzegać, ponieważ są one „święte”, w jego przekonaniu ustanowione przez autorytety, i jako takie nie podlegają dyskusji ani zmianie. To podporządkowanie regułom gry nie oznaczało, że dziecko je rozumiało – przestrzegało bardziej litery prawa niż jego ducha, a ów **realizm moralny** nie pozwalał na żadne odstępstwa od zasad. Teraz zaczyna uważać, że reguły można zmieniać, ale tylko wtedy, gdy wszyscy – i rodzice, i rówieśnicy – się na to zgodzą. Jeżeli któryś z partnerów nie wyrazi zgody na zmiany, reguły pozostaną niezmienione. Zasady są tu jedynie propozycją wzajemnej kontroli, do ich przyjęcia może dojść tylko na drodze dyskusji i zgodności z sumieniem każdego z partnerów. W późniejszym stadium **moralnego relatywizmu** reguły społeczne będą traktowane jako umowy stworzone przez ludzi w określonym celu społecznym. Moralność w wieku szkolnym opiera się

zatem na porozumieniu i współdziałaniu, na umowie uznanej za dobrą dla wszystkich i wszystkich obowiązującej. Współpracujący partnerzy darzą siebie wzajemnym szacunkiem, który należy jest w takim samym stopniu obu stronom relacji – jest to reguła dwustronnego szacunku.

Sprawiedliwość to sedno moralności ucznia. W stosunku do podejmowanych zadań i wypełnianych obowiązków pojawia się poczucie zobowiązania, a ich realizacja nie jest już oparta wyłącznie na posłuszeństwie wobec dorosłych, jak to było w okresach wcześniejszych. Pod koniec wieku szkolnego (10–11 rok życia) rozwój moralny ma szansę wejść w nową fazę – **moralności autonomicznej**, opartej na uwewnętrznionych normach, kiedy liczy się raczej duch reguły niż sama jej litera. Ten rodzaj moralności nakazuje postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie zasadami bez względu na okoliczności, czyli nie tylko z obawy przed karą czy z chęci uzyskania nagrody. Satysfakcję zaczyna przynosić samo postępowanie zgodnie z normą, co jest przejawem **moralnego pryncypializmu**. Dzieci zaczynają dokonywać własnych ocen moralnych, czyli samodzielnie rozważać poprawność lub niepoprawność swoich działań, a nie tylko przejmować oceny tego, co jest dobre, a co złe, od autorytetów, to jest dorosłych. W ocenach moralnych uczniowie biorą pod uwagę nie tylko obserwowane skutki danego czynu, ale przede wszystkim intencje i motywy sprawcy, co jest możliwe dzięki zdolności uwzględniania innego niż własny punktu widzenia i opanowaniu takich pojęć jak „przypadek” i „intencjonalność”.

5.3.4. Komunikowanie się i rozwój mowy

Rozwinięta w okresie niemowlęcym i we wczesnym dzieciństwie umiejętność chodzenia i manipulowania przedmiotami pozwala dziecku na opanowanie przestrzeni fizycznej, natomiast język jako podstawowe narzędzie komunikacji umożliwia mu opanowanie przestrzeni społecznej. W dzieciństwie następuje gwałtowny rozwój języka dziecka, przy czym można wskazać tu na trzy – stosunkowo łatwe do zaobserwowania – tendencje: (1) wypowiedzi stają się coraz dłuższe i bardziej złożone, (2) są coraz bardziej poprawne gramatycznie, (3) są coraz mniej zniekształcone fonetycznie.

Po pojedynczych głóskach i sylabach w pierwszym roku życia pierwsze słowa są zwykle wypowiadane około dwunastego, trzynastego miesiąca, przy czym przypominają one sekwencje gaworzenia, które dziecko wcześniej ćwiczyło. Dzieci uczące się różnych języków wybierają na początek słowa najłatwiejsze pod względem fonologicznym, co – jak wskazuje Robert S. Siegler (1998) – wyjaśnia, dlaczego określenia matki i ojca są w tylu różnych językach podobne. Początkowo dziecko operuje kilkoma słowami i dość wolno rozszerza swój słownik. Jak pokazują wyniki badań (Bloom, 1993), u większości dzieci **eksplozja nazywania**, czyli gwałtowny wzrost zasobu słownictwa, następuje zwykle po przekroczeniu progu 50 słów, przeważnie pomiędzy 16 a 24 miesiącem życia. Od tego momentu uczenie się nowych wyrazów nie wymaga już zbyt wielu powtórzeń i są one uogólniane oraz odnoszone do różnych sytuacji, czyli używane w różnych kontekstach, nie tylko w tym, w którym zostały poznane. Słownik dwuipółletniego dziecka zawiera około 600 słów. W następnych latach aż do szóstego roku życia dziecko opanowuje dziennie około 10 nowych słów (czyli prawie jedno słowo na każdą godzinę czuwania!), co sprawia, że słownik dziecka w tym wieku obejmuje ponad 15000 słów – o tak imponującym tempie rozszerzania słownika dorośli uczący się języka obcego mogą tylko pomarzyć! W całym okresie szkolnym dzieci rozszerzają swój zasób słownictwa od około 5000 do 10000 słów rocznie (Bee, 2004).

Tabela 5.10. Rozwój mowy w okresie dzieciństwa

Wiek	Etapy rozwoju mowy
------	--------------------

dziecka	
12–13 miesięcy	Wypowiadanie pierwszych słów, operowanie kilkoma pierwszymi słowami.
13–16 miesięcy	Stopniowe rozszerzanie słownika do około 50 słów.
16–24 miesiące	Eksplzja nazywania – gwałtowne zwiększanie się zasobu opanowanego słownictwa, zwykle po przekroczeniu progu 50 słów. Wypowiedzi zdominowane przez holofrazy (wypowiedzi jednowyrazowe z towarzyszeniem gestów). Pojawienie się pierwszych zdań dwuwyrazowych – zwykle po przekroczeniu progu znajomości od 100 do 200 słów.
24–36 miesięcy	Eksplzja gramatyki – dziecko buduje zdania zgodnie z regułami gramatycznymi, opanowuje odmiany, używa liczby mnogiej, czasu przeszłego, przyimków, w jego mowie pojawiają się pytania i przeczenia.
Powyżej 36 miesięcy	Budowanie zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie – najpierw jednokrotnie, a później wielokrotnie złożonych. Znajomość około 15000 słów w wieku 6 lat.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 199–202; Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2001, s. 74–75.

Zanim dziecko opanuje łączenie dwóch słów, najpierw pojawiają się kombinacje słów i gestów, czyli holofrazy (dziecko mówi „ciastko” oraz wykonuje gest otwierania i zamykania dłoni, co razem oznacza „daj ciastko”). Zwykle pierwsze zdania dwuwyrazowe pojawiają się między 18 a 24 miesiącem. Co ciekawe, badania pokazują, że zdania pojawiają się po przekroczeniu przez dziecko progu znajomości od 100 do 200 słów (za: Bee, 2004). Prowadzi to do wniosku, że dzieci, które wolniej przyswajają słownictwo, później zaczynają mówić zdaniami.

Początkowo dziecko buduje swoje wypowiedzi bez stosowania reguł gramatycznych, na przykład „mama lala”. Z czasem jego wypowiedzi stają się coraz bardziej poprawne gramatycznie. Na trzeci rok życia zwykle przypada opanowanie odmian wyrazów, pojawiają się formy wypowiedzi w postaci pytania, przeczenia, można mówić nawet o **eksplzji gramatyki**, ponieważ proces opanowywania reguł gramatycznych postępuje w bardzo szybkim tempie. Pod koniec trzeciego roku życia większość dzieci buduje zdania zgodnie z podstawowymi regułami gramatycznymi właściwymi dla języka, którym się posługuje.

Dopóki aparat artykulacyjny nie dojrzeje i nie zostanie wyćwiczony w wystarczającym stopniu, dzieci zniekształcają wypowiadane przez siebie słowa, pomijają niektóre dźwięki, jedne głoski zastępują innymi. Dla wczesnego etapu rozwoju mowy, czyli w okresie wczesnego dzieciństwa, zniekształcenia fonetyczne są czymś typowym, co nie powinno budzić niepokoju, jeśli tylko obserwujemy, że ich częstość się zmniejsza, to znaczy, że dziecko jest w stanie wypowiedzieć poprawnie coraz więcej słów w ojczystym języku. Łatwe do wymówienia są dla dzieci słowa złożone z następujących po sobie na zmianę spółgłosek i samogłosek. Do szóstego roku życia trudność może sprawiać wymawianie wyrazów zawierających dwie spółgłoski występujące obok siebie, co często prowadzi do opuszczenia jednej z nich. Dopiero w szóstym roku życia dzieci zaczynają coraz lepiej wymawiać słowa zawierające zbitki trzech spółgłosek (Kielar-Turska, 2001).

Nabywana przez dziecko mowa pełni bardzo istotne funkcje w jego rozwoju, język jest bowiem środkiem komunikacji, myślenia i autoregulacji (Schaffer, 2005). Po pierwsze, wraz z opanowaniem mowy rozpoczyna się proces uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości, w świadomości dziecka tworzy się uporządkowany za pomocą słów obraz świata. Odkrywa ono, że wszystkie elementy otoczenia mają swoje nazwy. Liczne pytania dotyczące znaczenia tego, co widzi: „Co to jest?”, „Kto to jest?”, „Po co to jest?”, świadczą o tym, że przedmiotowo uformowany świat dziecka dopiero powstaje. Dlatego też w początkowym okresie wczesnego dzieciństwa stawia ono opór przy zmianie nazw poszczególnych przedmiotów, nie potrafi też różnymi słowami nazwać tej samej rzeczy. Nie umie jeszcze oddzielić słów

od oznaczanych przez nie przedmiotów. Mowa pozwala zatem dziecku odkryć bogactwo i różnorodność przedmiotów i zjawisk w otaczającym je świecie.

Po drugie, rozwój mowy istotnie zmienia charakter stosunków dziecka z otoczeniem, mowa rozluźnia sensomotoryczną jedność i ograniczenie przez sytuację. Gdy dziecko potrafi mówić, wyzwala się spod władzy sytuacji. Nazywając przedmioty, to ono je wybiera, wyróżnia te, którymi będzie się zajmowało. Działanie zaczyna więc pochodzić od podmiotu i staje się w mniejszym stopniu uzależnione od dostępnych przedmiotów czy od kontekstu, w jakim przebiega. Rozwój mowy otwiera przed dzieckiem po raz pierwszy taki obszar aktywności, którego nikt poza nim nie jest w stanie kontrolować – **wyobrażnię**.

Po trzecie, opanowanie mowy pozwala na znacznie bardziej precyzyjne wyrażanie własnych potrzeb i oczekiwań, chęci i niechęci (**ekspresywna funkcja mowy**) oraz bardziej skuteczne wpływanie na zachowanie innych ludzi (**impresywna funkcja mowy**). Mowa staje się zatem istotnym środkiem kontroli społecznej (Furrow, 1984). Ponieważ dzięki niej dziecko może efektywniej komunikować się z innymi ludźmi, a w rezultacie lepiej zaspokajać swoje potrzeby, opanowanie mowy ma dużą wartość adaptacyjną. Mowa otwiera więc drogę do koordynowania własnych działań z innymi ludźmi, a w dalszej perspektywie do podejmowania z nimi współpracy. Umożliwia bowiem wymianę doświadczeń, sądów czy opinii z dorosłym bądź z rówieśnikiem (Piaget, 2006). W wieku przedszkolnym i szkolnym dziecko opanowuje wiele sprawności komunikacyjnych, między innymi rozwija **kompetencję narracyjną**, czyli umiejętność tworzenia i rozumienia opowiadań, oraz **kompetencje konwersacyjne**, czyli umiejętności prowadzenia rozmowy.

Bardziej efektywne komunikowanie się z otoczeniem społecznym nie jest jednak jedyną konsekwencją rozwoju mowy, ponieważ oprócz mowy w funkcji komunikacyjnej, skierowanej do innych ludzi, w początkowych latach rozwoju języka można zaobserwować wyraźnie **mowę egocentryczną**, która jest bieżącym, głośno wyrażanym komentarzem do tego, co dziecko robi – za jej pomocą monitoruje ono swoje działania. Między drugim a czwartym rokiem życia często mówi w obecności innych, lecz bez intencji komunikowania się, rozmawia samo ze sobą, co Piaget nazywa **monologiem zbiorowym**. Pod koniec okresu przedszkolnego mowa egocentryczna zanika i ulega uwewnętrznieniu, stając się „myśleniem za pomocą słów” (myśleniem werbalnym). Zatem mowa dziecka, rozwijając się w swej funkcji komunikacyjnej, równocześnie rozwija się w nowej **funkcji intelektualnej** (Wygotski, 1971e). Obie funkcje nie rozwijają się oddzielnie, ale we wzajemnym powiązaniu. Inteligencja dziecka przestaje już być w tak dużym stopniu zdominowana przez działanie zmysłów i aktywność ruchową, a coraz bardziej opiera się na myśleniu – aktywności wyobrazeniowej i symbolicznej (Wadsworth, 1998). Rozwój mowy w funkcji intelektualnej związany jest z przypominaniem i przewidywaniem. Mowa pozwala bowiem dziecku przypominać sobie wcześniejsze doświadczenia mimo nieobecności przedmiotów, których one dotyczą, oraz przewidywać przyszłe działania, nigdy faktycznie niewykonane. Dzięki temu zmienia się perspektywa ujmowania świata – ulega ona poszerzeniu w sensie fizycznym i społecznym. Poszerzenie fizyczne ujawnia się w zdolności spostrzegania zjawisk w trzech czasach: przeszłym, teraźniejszym i przyszłym; poszerzenie społeczne oznacza uwzględnianie odmienności sądów i ocen innych ludzi. Oba procesy zachodzą stopniowo w czasie całego stadium przedoperacyjnego.

Symboliczna natura języka mówionego sprawia, że możemy za jego pomocą odnosić się do przedmiotów i zdarzeń, które nie istnieją w teraźniejszości lub nawet w rzeczywistości. Dlatego umiejętności zapamiętywania, przypominania oraz wyobrażania sobie różnych zjawisk stanowią kolejne efekty rozwoju mowy, po raz pierwszy występujące w życiu dziecka w dojrzałej, choć jeszcze niedoskonałej, formie właśnie w wieku przedszkolnym. Nie oznacza to, że dziecko nigdy wcześniej nie było w stanie nic zapamiętać, lecz że do tej pory procesy pamięciowe przebiegały w sposób mimowolny,

czyli niepodlegający jego świadomej kontroli. Język jest narzędziem reprezentowania doświadczeń w pamięci. Organizuje on doświadczenia w sposób zrozumiały, pomaga w ich przechowywaniu oraz ułatwia późniejsze przywoływanie wspomnień i dzielenie się nimi z innymi osobami.

Podjęmowano wiele różnych prób, by wyjaśnić, w jaki sposób dziecko w ciągu zaledwie kilku lat uczy się niezwykle skomplikowanego języka. Można wskazać na trzy główne typy teorii: behawiorystyczną, natywistyczną i społeczno-interakcyjną, przy czym nadal nierozstrzygnięta pozostaje kwestia mechanizmów umożliwiających dzieciom rozwój umiejętności językowych.

5.3.4.1. Behawioryzm a nabywanie mowy

W myśl koncepcji behawiorystycznej dzieci uczą się języka tak samo jak innych form zachowania, czyli poprzez **warunkowanie instrumentalne**. Wzmacnianie zachowań werbalnych następuje poprzez nagrodę, którą może być pochwała rodziców lub potwierdzenie, że wypowiedź dziecka została zrozumiana, dzięki czemu wzrasta prawdopodobieństwo powtórzenia tego zachowania w przyszłości. Dziecko może też spontanicznie naśladować usłyszaną mowę dorosłych i jeśli spotka się to ze wzmocnieniem, może nastąpić proces uczenia się. Jednak rodzice są bardzo tolerancyjni wobec dziecięcych wypowiedzi, koncentrują się raczej na zgodności ich treści z rzeczywistością, natomiast bardzo rzadko poprawiają gramatykę. Dopuszczają (a przez to wzmacniają) wiele błędów, a jednak dzieci nie zachowują błędnych form i same aktywnie oraz całkowicie spontanicznie angażują się w poznawanie zasad gramatycznych. Naśladowanie może odgrywać pewną rolę w nauce pojedynczych słów, ale nie może odpowiadać za przyswajanie struktur gramatycznych. Dzieci bowiem nie próbują naśladować zdań wypowiedzianych przez dorosłych, lecz tworzą własne zdania i wypowiadają wyrazy, których nigdy nie słyszały, czyli neologizmy. W ich budowaniu korzystają z zasad gramatyki języka ojczystego. Same odkrywają zasady i stosują je, popełniając błąd hiperregularyzacji (mówią zatem „kotowi, piesowi”, bo przecież mówi się „koniowi”), czyli przesadnej dbałości o reguły, bez uwzględniania wyjątków. Dzieci samodzielnie opanowują też zasady budowy zdań, i to w zaskakująco krótkim czasie, mimo braku instrukcji dorosłych, którzy nie wyjaśniają przecież, na czym polegają różne konstrukcje składniowe. Behawioryści czynią opiekunów odpowiedzialnymi za proces nabywania języka przez dzieci, które traktowane są jako bierni odbiorcy ich oddziaływań.

5.3.4.2. Nativizm a nabywanie mowy

Liczne opisy procesu uczenia się języka podkreślają aktywność dzieci w opanowywaniu sposobów komunikacji i poznawaniu zasad rządzących językiem. Zgodnie z głównym założeniem natywizmu w ujęciu Noama Chomsky’ego (1986) wyjaśnienie procesu rozwoju języka szukać należy przede wszystkim we wrodzonych zdolnościach dziecka, a nie w czynnikach środowiskowych. Zdaniem Chomsky’ego ludzie przychodzą na świat wyposażeni w wewnętrzny **mechanizm przyswajania języka** (*language acquisition device* – LAD), który umożliwia im szybki rozwój umiejętności językowych. Bez wątpienia różne aspekty rozwoju języka zależą do naszego wyposażenia biologicznego. Zdziwiająca zgodność, z jaką wszystkie dzieci, również te używające języka migowego, przechodzą przez wszystkie stadia w procesie nabywania języka, zdecydowanie wskazuje na dużą rolę procesów dojrzewania, które decydują o kolejności i tempie tego rozwoju. Model wrodzonych zdolności językowych jest spójny z rosnącą liczbą informacji o wrodzonych zdolnościach percepcyjnych (por. podrozdział 4.2.2). Natomiast całkowite pomijanie czynników środowiskowych powoduje, że podejście natywistyczne również nie wyjaśnia w pełni złożoności procesu nabywania języka.

5.3.4.3. Podejście społeczno-interakcyjne a nabywanie mowy

Badacze zaliczani do zwolenników tej grupy koncepcji, między innymi Jerome S. Bruner, zgadzają się, że ludzie są przygotowani pod względem biologicznym do nabywania umiejętności językowych, ale uważają, że o wiele więcej uwagi należy poświęcić czynnikom społecznym, zwłaszcza kontaktom komunikacyjnym dzieci w najwcześniejszych okresach życia z ich dorosłymi opiekunami. Zdaniem Brunera (1983) dzieci przyswajają sobie język dzięki **systemowi wsparcia przyswajania języka** (*language aquisition support system* – LASS), który jest zbiorem strategii stosowanych przez dorosłych po to, by wspierać nabywanie języka przez dzieci. Szczególne zainteresowanie badaczy budzi styl mowy dorosłych oraz jego dopasowanie czasowe do zachowań dziecka. Dorośli inaczej mówią do małych dzieci, a inaczej rozmawiają między sobą. Początkowo styl ten był nazywany **mową matczyną**, obecnie określa się go **mową udziecinnioną** lub mową dorosłego do dziecka (D-d). Oto jego cechy charakterystyczne:

- wymowa jest wyraźna;
- zdania są krótsze, proste i poprawne gramatycznie, wypowiedzane wolniej;
- przerwy między wypowiedziami są długie, intonacja przesadna, ton wysoki i zmienny;
- wypowiedzi odnoszą się głównie do tego, co dzieje się tu i teraz.

Dorośli często też powtarzają zdania wypowiedziane przez dziecko, rozbudowując je nieco i poprawiając pod względem gramatycznym, co nazywamy korygowaniem. Dostosowują zatem swą mowę do spostrzeganych przez siebie kompetencji językowych dziecka (Snow, 1989), przy czym cechy te odnotowano w bardzo wielu językach, także u rodziców mówiących językiem migowym do swych głuchych dzieci (Masataka, 1993). Jednak w niektórych społecznościach, na przykład społeczeństwie samońskim czy w społeczności Kaluli zamieszkującej Papuę-Nową Gwineę (por. Schaffer, 2005), mowa udziecinniona nie występuje, rodzice mówią do dzieci tak jak do dorosłych, a w społeczeństwie samońskim w ogóle nie mówi się do niemowlęcia w pierwszym półroczu jego życia, ponieważ dzieci w tym wieku nie są traktowane jako partnerzy do rozmowy. Być może zatem modyfikacje w mowie dorosłych skierowanej do dzieci ułatwiają naukę języka, ale nie są niezbędne. Jednakże zdaniem Schaffera (2005) trudno uwierzyć, by pojawiający się spontanicznie, nieświadomie dostosowywany i powszechny w wielu kulturach wzorzec komunikacji z małymi dziećmi nie przynosił korzystnych rezultatów.

Mowa rodziców do dzieci jest też dopasowana w czasie do tego, czym akurat dziecko się zajmuje. Epizody **wspólnej uwagi** mogą, według Schaffera, odgrywać kluczową rolę w inicjowaniu nauki. Wspólne kierowanie uwagi na ten sam przedmiot jest okazją do przekazania dziecku informacji werbalnej w czasie spontanicznego zainteresowania dziecka, dzięki czemu słyszy ono język w połączeniu ze zrozumiałym dla siebie doświadczeniem.

Między poszczególnymi dziećmi obserwujemy znaczne różnice pod względem tempa rozwoju języka. Są dzieci, które zaczynają używać pojedynczych słów w wieku ośmiu miesięcy, inne nie potrafią tego jeszcze w osiemnastym miesiącu życia, a część nawet w wieku trzech lat nie buduje zdań dwuwyrazowych (Bee, 2004). Różnice te mają częściowo podstawy genetyczne, ale ponieważ źródłem powstania mowy są stosunki dziecka z dorosłymi, nie sposób nie zauważyć, że szybkość wzbogacania słownika zmienia się zależnie od liczby i jakości bodźców, jakich w swoim otoczeniu ono doświadcza. Jak pokazują wyniki badań, dzieci, których rodzice dużo do nich mówią, czytają im i używają urozmaiconego słownictwa, szybciej zaczynają mówić, ich słownik jest bogatszy i są lepiej

przygotowane do nauki czytania i pisania, gdy osiągają wiek szkolny (Hart i Risley, 1995). Nabywanie języka jest bowiem bez wątpienia interaktywnym procesem społecznym (por. rycina 5.2).



Rycina 5.2. Konteksty rozwoju języka dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie Appelt, 2005a, s. 108.

H. Rudolph Schaffer (2005, 2006) podkreśla jednak, że wyposażenie biologiczne oraz zakres pomocy udzielanej dziecku przez partnerów interakcji to nie wszystkie warunki rozwoju języka. Dziecko nie jest jedynie biernym odbiorcą oddziaływań biologicznych i społecznych. Należy jeszcze uwzględnić jego aktywną rolę w nauce języka – dziecko chce się komunikować z innymi i określić swoje miejsce w świecie społecznym, co motywuje je do jasnego wyrażania coraz bardziej złożonych stanów emocjonalnych za pomocą coraz bardziej skomplikowanych form językowych.

5.4. Zabawa i nauka

Każdy etap dzieciństwa charakteryzuje się dominacją innej funkcji psychicznej, co wpływa na odmienność sposobu funkcjonowania dziecka we wczesnym, środkowym i późnym dzieciństwie (por. tabela 5.11). Różnice te widać najlepiej w tym, co Wygotski (2002j) nazywa najważniejszą rozwojowo formą działalności. W wieku poniemowlęcym jest nią zabawa na serio. W drugiej części tego okresu zaczyna się pojawiać zabawa na niby, która będzie najważniejszą formą działalności w wieku przedszkolnym. Przedszkolak z grupy starszaków coraz częściej zamiast zabawy tematycznej będzie wybierał gry z regułami. Gry te będą też jednym z preferowanych sposobów spędzania czasu dzieci w wieku szkolnym, dla których najważniejszą rozwojowo formą działalności staje się nauka. Nauka to specyficzny typ uczenia się, określony przez Wygotskiego jako uczenie się pod kierunkiem, czyli na sposób szkolny, odmienne od uczenia się spontanicznego, charakterystycznego dla wcześniejszych etapów

5.4.1. Od zabawy na serio do zabawy na niby

Najbardziej charakterystyczną formą działalności dziecka na etapie wczesnego dzieciństwa jest zabawa nazwana przez Wygotskiego (2002d) **zabawą na serio**. Ujawniają się w niej wszystkie charakterystyczne cechy funkcjonowania dziecka w tym okresie rozwojowym. Przede wszystkim, ze względu na dominującą funkcję psychiczną, jaką jest spostrzeganie, jego zachowanie ściśle wiąże się z aktualną sytuacją. Dziecko znajduje się we władzy sytuacji „tu i teraz”, ponieważ nie wnosi w nią wiedzy o rzeczach, które w niej nie występują. Ten rodzaj zabawy jest zdeterminowany sytuacją zewnętrzną dziecka – działa ono na przedmiotach, które są dla niego dostępne w danych okolicznościach, i używa ich zgodnie z przeznaczeniem, w taki sposób, jaki obserwuje u dorosłych.

Zabawa na serio opiera się na **naśladownictwie** – w zabawach dzieci kopiują czynności zaobserwowane u dorosłych. Najbardziej lubią się bawić przedmiotami, których używają dorośli, lub podobnymi do nich. Ulubione zabawki to patelnia i łyżka, bo można za ich pomocą „gotować”, miotła i szufelka, bo nimi można „sprzątać”, czy młotki i śrubokręty, bo można nimi coś „naprawiać”, tak jak robią to rodzice. W zabawie na serio nie tworzy się sytuacji pozorujących rzeczywistość, nie występuje też przenoszenie cech jednych przedmiotów na inne; przedmiot jest tym, czym jest. Na przykład lalka jest lalką, wobec której dziecko wykonuje takie czynności, jakie jego mama wykonuje wobec młodszego brata lub siostry, nie odgrywa zaś jeszcze roli matki, a lalki nie traktuje jak swojego dziecka, jak to będzie w zabawie na niby. Warto też zwrócić uwagę, że we wczesnym dzieciństwie dzieci są zainteresowane głównie samym działaniem, a nie jego rezultatem, co przejawia się tym, że mogą szybko porzucać jedną czynność na rzecz innej, która w danym momencie bardziej je zainteresuje, nie doprowadzają do końca rozpoczętych działań, a inne czynności mogą z kolei wielokrotnie powtarzać, wystawiając na próbę cierpliwość opiekunów – na przykład wlewanie i wylewanie wody z kubka, wielokrotne oglądanie tej samej książki.

Tabela 5.11. Rodzaje zabaw dziecięcych

Rodzaj zabawy	Charakterystyka	Czas występowania
Zabawy manipulacyjne (funkcjonalne, sensomotoryczne)	■ Jakikolwiek powtarzający się ruch z wykorzystaniem przedmiotów lub bez nich, np. toczenie piłki, ciągnięcie zabawki, oglądanie swojej rączki. ■ Zabawy te polegają na badaniu przedmiotów i manipulowaniu nimi – dziecko wkłada różne rzeczy do buzi, potrząsa nimi, zrzuca na podłogę, przesuwając je po powierzchni stołu, otwiera, zamyka itd. ■ Początkowo z każdym przedmiotem dziecko robi to samo, wykonuje wszystkie dostępne sobie czynności (manipulacja niespecyficzna), a następnie manipuluje w sposób adekwatny do funkcji przedmiotu i jego właściwości (manipulacja specyficzna).	1 rok życia: manipulacja niespecyficzna 2 rok życia: manipulacja specyficzna
Zabawy konstrukcyjne	■ Dziecko dąży do uzyskania jakiegoś wytworu. ■ Dziecko używa przedmiotów do budowania i konstruowania innych rzeczy według wzoru lub według własnego pomysłu – budowanie wieży z klocków, składanie układanek, lepienie z plasteliny.	od 2 roku życia
Zabawy tematyczne/dramatyczne	■ Dziecko przyjmuje i odgrywa role, stwarza wymyśloną sytuację, bawi się w dom, w lekarza, w szkołę. ■ Uczestnicy zabawy rozdzielają role między siebie i udzielają sobie instrukcji, jak poprawnie odgrywać daną postać. ■ Zabawy te dotyczą pary lub grupy dzieci, bawiący się potrafią tworzyć także wyimaginowanych towarzyszy zabaw.	od wieku przedszkolnego
Gry z regułami	■ Podejmowane działania charakteryzują występowanie reguł, wyraźna struktura i cel	od

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 213; Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2001, s. 72–74; Papalia i Olds, 1986, s. 351.

Tabela 5.12 prezentuje różnice między zabawami na serio, typowymi dla okresu wczesnego dzieciństwa, a zabawami na niby, charakterystycznymi dla wieku przedszkolnego. Różnice w typowej dla danego wieku rozwojowego formie działalności są związane z odmiennym sposobem funkcjonowania małego dziecka i przedszkolaka. Zabawy w udawanie, czyli **zabawy symboliczne**, zaczynają pojawiać się coraz częściej, począwszy od drugiej połowy drugiego roku życia, rozwijają się stopniowo w wieku poniemowlęcym, by w wieku przedszkolnym stać się najważniejszą dla rozwoju formą działalności dziecka (Wygotski, 2002h).

Zabawa na niby w okresie przedszkolnym spełnia kilka funkcji, bardzo ważnych pod względem rozwojowym. Po pierwsze, w jej przebiegu dziecko realizuje swoje najważniejsze pragnienia, których w tym wieku nie mogłoby spełnić w innej formie. Gdyby mogło uczestniczyć w ruchu drogowym i kierować prawdziwym samochodem, nie bawiłoby się w kierowanie samochodem. Zabawa stanowi bowiem wyobrażeniową realizację niezrealizowanych pragnień. Po drugie, dziecko rozwija się w niej społecznie, emocjonalnie, moralnie i umysłowo. Żadna inna forma działania dziecka w tym wieku nie przynosi mu równocześnie takiej satysfakcji i korzyści rozwojowych.

Tabela 5.12. Porównanie zabawy na serio z zabawą na niby

Kryteria analizy	Zabawa na serio	Zabawa na niby
Czas dominacji	Wczesne dzieciństwo	Wiek przedszkolny
Podstawowy proces	Naśladowanie	Udawanie, wchodzenie w rolę
Dominująca funkcja psychiczna	Spostrzeganie	Wyobraźnia
Używane przedmioty	Przedmioty spełniają swoją rzeczywistą, typową funkcję, przedmiot jest tym, czym jest, np. butelka jest butelką	Przedmiot gra rolę czegoś innego, np. miotła to koń, łyżka owinięta szmatką to lalka, guziki to warzywa sprzedawane w sklepie
Czynnik determinujący	Sytuacja zewnętrzna: otoczenie dziecka	Sytuacja wewnętrzna: motywy, pragnienia dziecka
Źródło przyjemności	Zainteresowanie samym działaniem, a nie jego rezultatem, działanie dla działania	Dążenie do osiągnięcia celu, umiejętność podporządkowania się regułom zabawy/gry
Świadomość sytuacji zabawy	Brak odróżniania sytuacji zabawy od sytuacji realnej	Odróżnianie sytuacji zabawy od sytuacji niebędącej zabawą

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski, 2002g, s. 102–105.

W wieku przedszkolnym dzięki rozwojowi wyobraźni, która staje się dominującą funkcją psychiczną, dziecko jest w stanie stwarzać sytuację na niby. Jest to możliwe, ponieważ potrafi już oddzielić pole wizualne od pola sensu. Podstawą jego zachowania przestaje być sytuacja rzeczywista, a zaczyna nią być sytuacja wyobrażona. Dziecko potrafi używać różnych przedmiotów, udając, że te są czymś innym niż w rzeczywistości. Na przykład drewniany patyk staje się w jego wyobraźni kijkiem narciarskim, kasztany

– ziemniakami w gotowanej zupie, a karton – samochodem. W ten sposób dziecko robi kolejny krok przybliżający je do momentu, w którym zacznie posługiwać się myśleniem abstrakcyjnym. Zaczyna **manipulować wyobrażeniami**, tworami abstrakcyjnymi, choć nie do końca jeszcze uwolnionymi od związków z rzeczywistością, jak w przypadku najbardziej rozwiniętych form myślenia. Podparciem dla wyobrażenia dziecka na początkowych etapach rozwoju zabawy na niby jest ciągle materialny przedmiot o cechach zbliżonych do przedmiotu wyobrażonego. Stopniowo zmienia się relacja między polem wizualnym a polem sensu. Początkowo dominuje jeszcze to, co dziecko widzi – aby bawić się w wyścigi samochodowe i stać się kierowcą wyścigówki, potrzebuje ono zabawek podobnych do oryginału (samochodu, kasku i tak dalej). Taka zabawa może się odbyć tylko wtedy, gdy dziecko ma odpowiednie rekwizyty. Stopniowo uniezależnia się jednak od tych fizycznych ograniczeń – gdy zrozumie sens wyścigu samochodowego i potrafi znaleźć w swoim otoczeniu przedmioty zastępcze, które mogą z powodzeniem pełnić funkcję rekwizytów istotnych w zabawie w wyścig. Dalszy rozwój w tym zakresie prowadzi do tego, że pole sensu staje się istotniejsze niż pole wizualne. Pozwala to w zabawowej formie zrealizować pragnienie niezależnie od tego, w jakich warunkach aktualnie znajduje się dziecko (por. Smykowski, 2005a).

Zabawa wyzwala dziecko z uzależnienia od aktualnej sytuacji, jego działanie zaczyna w większym stopniu wywodzić się z myśli, pragnień i motywów, czyli jest kierowane przez sytuację wewnętrzną, a nie zdeterminowane sytuacją zewnętrzną – tym, co w danych warunkach dostępne. W zabawie następuje stopniowa zmiana relacji między działaniem a sensem. Małe dziecko najpierw działa, a dopiero potem rozpoznaje, jaki był sens tych działań. Można powiedzieć, że dopiero w trakcie zabawy orientuje się w sytuacji, jaka się wytworzyła. W tle jest sens, który odkrywa, na pierwszym planie jednak jest działanie. Starsze dzieci uczą się innej strategii bawienia się. Zanim zaczną zabawę, przypominają sobie i innym jej sens, dzielą się rolami. Jeżeli się zdarzy, że nie wiedzą, co dalej robić, przerywają zabawę i wspólnie ustalają przebieg i sens dalszego jej ciągu. Nie oznacza to, że dokładnie planują dalszy przebieg zabawy. Ustalają jedynie między sobą ogólną wizję, konwencję tego, co będzie się działo, pozostawiając dużo miejsca dla realizacji własnej inicjatywy. W ten sposób dzieci uczą się nie tylko myśleć i dogadywać ze sobą, zanim przystąpią do praktycznego działania, ale też mieścić się ze swoimi pomysłami w ramach ustalonych wspólnie z innymi (por. Smykowski, 2005a). Wszystkie te umiejętności będą niezwykle przydatne we wspólnej pracy nad zadaniem w okresie szkolnym.

W zabawie na niby dziecko uczy się oddzielać sytuację zabawową od rzeczywistej. Dla jego dalszego funkcjonowania ważna jest umiejętność odróżniania świata fikcji od świata realnego oraz pamiętanie, że każdy z nich rządzi się swoimi prawami. W wieku przedszkolnym dziecko nie jest jeszcze w stanie zrobić tego samodzielnie i dlatego musi często odwoływać się do autorytetu rodziców.

Zabawa na niby stwarza również dogodne warunki do kształtowania umiejętności **samokontroli**. Z jednej strony w zabawie dziecko robi to, na co ma ochotę, ale z drugiej wie, że warunkiem dobrej zabawy jest umiejętność podporządkowania się regułom, które nią rządzą, dlatego też zgodnie z określeniem Wygotskiego działa po „linii największego oporu”. Działa wbrew bezpośrednim impulsom, próbuje nad nimi zapanować, samoograniczyć się, bo wie, że aby zabawa w wyścigi mogła być źródłem przyjemności, wszyscy muszą wystartować równo, na dany sygnał, i zachowywać się zgodnie z regułami – nie popychać innych, nie podstawiać nogi. Ważne jest teraz nie tylko działanie (udział w wyścigu), ale też jego cel, efekt (wygranie), a także to, by osiągnąć go zgodnie z regułami. Wypełnienie reguły staje się źródłem przyjemności. Bawiąc się, dziecko kontroluje swoje zachowanie w taki sposób, aby było ono zgodne z wyobrażoną sytuacją, mimo że ciągle jeszcze dużą trudność sprawia mu panowanie nad swoimi impulsywnymi, spontanicznymi zachowaniami i dostosowanie się do niektórych reguł społecznych (Wygotski, 2002f). Gdy dziecko dostaje paczkę cukierków, chce zjeść

wszystkie od razu, ale gdy w zabawie cukierki te są warzywami w gotowanej zupie, nie zostaną zjedzone tak długo, jak długo będą potrzebne („będą się gotowały”).

Opisane właściwości zabawy sprawiają, że uczestniczące w niej dziecko „jest jak gdyby o głowę wyższe od siebie samego” (Wygotski, 2002f, s. 160), czyli przejawia zachowania charakterystyczne dla poziomu rozwojowego wyższego niż ten, który ujawnia w codziennym funkcjonowaniu. W zabawie działa w sposób bardziej kompetentny niż poza nią. Dzięki temu, według Wygotskiego, dorośli mogą obserwować **strefę najbliższego rozwoju** dziecka, czyli kierunki i obszary jego dalszego rozwoju, wszystkie te funkcje i umiejętności, które dopiero zaczynają się rozwijać i w najbliższym czasie – przy odpowiedniej stymulacji otoczenia – będą ulegały intensywnym zmianom. Zabawa we wszystkich swoich funkcjach (por. tabela 5.13) stanowi drogę budowania gotowości szkolnej (por. podrozdział 5.5.4) – uczestnicząc w różnorodnych zabawach, dziecko przygotowuje się do podjęcia przyszłej roli ucznia.

Tabela 5.13. Funkcje zabawy na niby

Funkcja	Charakterystyka
Rozwój motoryczny	Bawiąc się – szczególnie w zabawy ruchowe – dziecko rozwija sprawność, precyzję, szybkość, koordynację ruchową.
Rozwój poznawczy	Bawiąc się, dziecko zdobywa wiedzę o świecie od dorosłych i rówieśników, poznaje różne role społeczne.
Rozwój wyobraźni	Zabawa jest drogą do rozwoju myślenia abstrakcyjnego.
Rozwój inicjatywy	W zabawie dziecko rozwija swoją kreatywność i pomysłowość, doświadcza poczucia sprawstwa, samo jest autorem realizowanych pomysłów, nie naśladuje, lecz tworzy sytuację.
Rozwój społeczny	Bawiąc się z innymi, dziecko uczy się współpracy, podziału ról, uzgadniania reguł zabawy, uwzględniania innego punktu widzenia niż własny.
Rozwój emocjonalny	Dziecko odgrywa przeżycia bohatera, a jednocześnie samo przeżywa odgrywanie roli, dzięki czemu uczy się regulować własne stany emocjonalne i rozumieć uczucia innych.
Rozwój samokontroli	Dziecko uczy się samoograniczania, podporządkowywania się regułom, panowania nad impulsami, wypełnianie reguły staje się dla niego źródłem przyjemności.
Funkcja terapeutyczna	Dziecko antycypuje w zabawie swoje przyszłe role, np. rolę ucznia – w bezpiecznej sytuacji zabawy może przećwiczyć, jak to jest być uczniem, co prowadzi do obniżenia napięcia związanego z przyszłą rolą. Dziecko rozwiązuje w zabawie swoje konflikty, kompensuje i uzupełnia rzeczywistość przez fikcję.

Źródło: opracowanie własne.

Gra z regułami stanowi późniejszą niż zabawa na niby formę działalności dziecka w wieku przedszkolnym (Wygotski, 2002c). Korzysta w niej ono ze wszystkich osiągnięć rozwojowych uzyskanych dzięki zabawie. W grze znacznej zmianie ulega przede wszystkim relacja społeczna – najważniejsza staje się relacja partnerska, wymagająca podporządkowania się wszystkim grającym (dorosłym i dzieci) tym samym celom i regułom. Wierne przestrzeganie zasad jest dla dzieci bardzo ważne, więc jeśli ktoś próbuje łamać reguły, to przestaje być uczestnikiem gry. Można powiedzieć, że dziecko uniezależniło się w jakimś stopniu od swoich pragnień na rzecz wiary we wszechmoc reguł (Piaget, 1967). W grze uczy się też kontrolować swoje przeżycia, bo wie, że taka umiejętność jest przydatna na przykład w grze w karty, kiedy trzeba zachować twarz pokerzysty. Dzieci pod koniec wieku przedszkolnego wiedzą, że gra rozgrywa się równocześnie w dwóch planach: między rolami, które są odgrywane, oraz między osobami, które te role odgrywają. Potrafią zatem zachować dystans do odgrywanej roli i na co dzień pozostawać przyjaciółmi, a na czas gry stać się rywalami.

5.4.2. Od uczenia się spontanicznego do uczenia się pod kierunkiem

Zdaniem Wygotskiego (1971c) na etapie dzieciństwa spotykamy się z dwoma odmiennymi sposobami uczenia się dziecka: uczeniem się spontanicznym oraz uczeniem się pod kierunkiem nauczyciela (por. tabela 5.14). Podobnie jak w okresie niemowlęcym, również we wczesnym dzieciństwie dziecko uczy się w każdych okolicznościach, mimowolnie. Ze względu na jego sposób funkcjonowania systemowe, zaplanowane nauczanie, oparte na stawianiu zadań i ocenianiu ich wykonania, nie ma szans powodzenia w tym okresie rozwojowym. Rola opiekuna dwu-, trzylatka polega raczej na wykorzystywaniu okoliczności, stwarzaniu okazji do bezpiecznego badania i poznawania świata, wysuwaniu różnych propozycji, organizowaniu warunków do działania i zachęcaniu doń dziecka, ale to, czym ostatecznie i na jak długo zainteresuje się dziecko, zależy od niego samego (Wygotski, 1971c).

Podstawowy sposób uczenia się we wczesnym dzieciństwie to **naśladownictwo**. Dziecko naśladuje te zachowania dorosłego, które obserwuje – stąd duża odpowiedzialność dorosłych za modelowane zachowania. Gdy dorosły czyta gazety, książki (nie tylko z dzieckiem i dla dziecka, ale także dla siebie), dziecko także chętnie sięga po książki, prosi, aby mu poczytać, a nawet samo „czyta” – trzyma książkę i przewraca kartki, naśladując ruchy zaobserwowane u opiekuna. Poza dorosłymi niezwykle ważnym modelem do naśladowania jest starsze rodzeństwo. Zachowania starszego brata czy siostry są imitowane przez młodsze dziecko, a znaczenie owego procesu widać, gdy przy starszym młodsze dziecko niejako niepostrzeżenie opanowuje kolejne umiejętności.

Dziecko przejmuje dobre, ale także złe wzorce, nie jest bowiem krytyczne wobec tego, co obserwuje; dla niego właściwe jest wszystko to, co robią ważne w jego życiu osoby, to one kształtują jego obraz świata, są wzorami do naśladowania, twórcami norm. Jeśli rodzice w codziennych kontaktach nie używają form grzecznościowych wobec innych, a także wobec dziecka, to trudno wymagać tego od niego. Jeżeli dziecko zwykle słyszy komendy: „Daj mi to”, „Nie ruszaj tego”, „Chodź tutaj”, to trudno tylko poprzez samo przypominanie: „Mówi się »proszę«, »dziękuję«” nauczyć je innego sposobu zwracania się do ludzi. Jeśli osoby z najbliższego otoczenia nie zachowują porządku w swoich rzeczach, to nie można oczekiwać, że dziecko po skończonej zabawie będzie sprzątało swoje zabawki, nawet gdy za każdym razem usłyszy: „Trzeba sprzątać po sobie”. Jeśli rodzice sami nie odżywiają się zdrowo, za to chętnie i w dużych ilościach jedzą słodkie, chipsy i tym podobne, to trudno wymagać, aby dziecko lubiło kalarepę i marchew. Dzieci uczą się najwięcej poprzez to, co obserwują, w czym uczestniczą, przykład oddziałuje na nie silniej niż słowa, które słyszą. W optymalnej sytuacji docierające do nich komunikaty są spójne i poparte przykładami, jakie obserwują w życiu dorosłych (Spock, 1979).

Tabela 5.14. Różnice między uczeniem się spontanicznym a uczeniem się responsywnym

Kategoria analizy	Uczenie się według programu wewnętrznego: spontaniczne	Uczenie się według programu zewnętrznego: responsywne ²
Czas dominacji	Niemowlęctwo, wczesne dzieciństwo	Wiek szkolny
Właściwości	■ Dominuje uczenie się według własnego programu, tzn. zgodne z aktualnie odczuwanymi potrzebami, mimowolne, okazjonalne, wykorzystujące różne naturalne sytuacje. ■ Kolejność stadiów uczenia się, czas ich trwania i dynamika przebiegu są w głównej mierze wyznaczone przez czynniki wewnętrzne. ■ Podstawowe zadanie osób z otoczenia społecznego polega na organizowaniu dziecku warunków do działania, stwarzaniu okazji do	■ U dzieci w wieku szkolnym dominuje uczenie się pod kierunkiem nauczyciela, według programu, który jest zewnętrzny wobec uczącego się. ■ Uczenie się jest działalnością celową, ukierunkowaną, wymagającą zdolności koncentrowania się na zadaniu. Podstawowe zadanie nauczyciela polega na stawianiu zadań, egzekwowaniu ich wykonania, udzielaniu informacji zwrotnych. ■ Uczeń potrafi hamować swoje pragnienia i dążenia, a w późniejszych latach nauki w pewnych sytuacjach nawet z nich rezygnować, jest gotowy podporządkować się poleceniom nauczyciela.

	badania, czuwaniu nad bezpieczeństwem. ■ Dziecko podejmuje głównie takie działania, które są zgodne z jego zainteresowaniami, impulsami, czyli „robi to, czego chce”.	■ Dziecko może skutecznie działać i uczyć się nawet wtedy, gdy nie w pełni akceptuje program nauczyciela, czyli robi to, czego wymaga i oczekuje od niego nauczyciel.
Podstawowe źródła trudności	■ Zbyt ubogie albo zbyt zróżnicowane środowisko (za mało ofert działania lub nadmiernie nasycone różnorodnymi ofertami środowisko). ■ Opiekunowie mało wrażliwi na potrzeby dziecka, próbujący uczyć je zgodnie z własnym planem, narzucający sposób działania.	■ Program nauczania niedopasowany do możliwości uczniów (zadania zbyt trudne lub zbyt proste). ■ Program nauczania ignorujący różnice indywidualne między uczniami i związane z nimi zróżnicowanie stylów uczenia się dzieci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski, 1971c, s. 517–519.

Wraz z pójściem dziecka do szkoły rozpoczyna się ważny proces, który Maurice Debesse (1996) nazywa procesem **skolaryzacji**. Wyzwaniem dla dziecka jest opanowanie nowego sposobu uczenia się, jakim jest uczenie się pod kierunkiem nauczyciela, i dostosowanie się do wymagań szkolnych – programu kształcenia oraz oczekiwań dotyczących zachowania wobec innych.

Wiek przedszkolny, zdaniem Wygotskiego (1971c), to okres przejściowy od jednej do drugiej formy uczenia się, ponieważ w tym czasie obecne są obie formy. Dziecko z jednej strony nadal pozostaje spontaniczne w swoim funkcjonowaniu, uczy się w dużej mierze mimowolnie, głównie poprzez zabawę, i nadal postępuje według zasady „robię to, co chcę”, a jego uwagę przyciąga to, co jest dla niego interesujące. Przedszkolak ciągle jeszcze – w porównaniu z uczniem – ma niewielką zdolność koncentrowania się na zadaniu, odraczania gratyfikacji i znoszenia długotrwałych napięć. Ale z drugiej strony jest na tyle podatny na wpływy zewnętrzne, a autorytet nauczyciela staje się na tyle znaczący, że to, czego dziecko chce, najczęściej jest tym, co zaplanował i zaproponował nauczyciel. Miarą profesjonalizmu nauczycieli przedszkolnych jest umiejętne łączenie obu form uczenia się, aby z jednej strony czynić z edukacji przedszkolnej ważny czynnik rozwoju dziecka, a z drugiej – respektując odmiennosć etapów rozwojowych – nie zamieniać przedszkoli w małe szkoły (por. Debesse, 1996).

5.1. Według eksperta



Teresa Ogrodzińska – magister filologii polskiej, prezes zarządu Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego w Warszawie, współzałożycielka Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży. Autorka i redaktorka publikacji oraz opracowań dotyczących edukacji małych dzieci, a także programów edukacyjnych.

Przedszkole jako miejsce wyrównywania szans edukacyjnych

Jakość kapitału ludzkiego związana jest bezpośrednio z możliwościami i warunkami rozwoju, jakie zapewnimy najmłodszym dzieciom. Tymczasem w Polsce zbyt rzadko wiąże się kapitał ludzki z najwcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi człowieka. We wczesnym dzieciństwie kształtują się podstawowe umiejętności i kompetencje edukacyjne, społeczne i emocjonalne, niezbędne w dalszej karierze szkolnej i zawodowej. Jest to także pierwszy etap powstawania nierówności edukacyjnych, ponieważ jeśli warunki wychowywania dzieci są różne, to prowadzą do

zróżnicowanego poziomu umiejętności. Jednocześnie wiek przedszkolny jest okresem, kiedy najskuteczniej można niwelować różnice wynikające z wpływu środowiska rodzinnego. Dlatego inwestycja w edukację przedszkolną powinna być zasadniczym elementem polityki wyrównywania szans edukacyjnych. Ma to szczególne znaczenie dla środowisk, w których rodzice – z różnych przyczyn – nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom odpowiednich warunków rozwoju (środowiska wiejskie lub blokowiska w dużych miastach, zamieszkałe przez rodziny o niskim statusie ekonomiczno-społecznym). Dla dzieci z grup najbardziej zagrożonych marginalizacją społeczną wysokiej jakości edukacja przedszkolna stanowi główne narzędzie wyrównywania szans edukacyjnych, a brak dostępu do wczesnej edukacji jest czynnikiem potęgującym nierówności edukacyjne.

W większości krajów rozwiniętych świadomość faktu, że wczesna edukacja jest pełnoprawnym etapem edukacji, a jej poziom przekłada się na jakość kapitału ludzkiego, jest powszechna. Znajduje to odzwierciedlenie w polityce społecznej i edukacyjnej, a wyraża się między innymi poprzez:

- państwowe subwencje na edukację małych dzieci, prowadzoną w różnorodnych formach i przez różne podmioty (publiczne, pozarządowe, prywatne);
- obniżanie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego/przedszkolnego;
- wprowadzanie do ustawodawstwa oświatowego różnorodnych form edukacji;
- tworzenie systemów podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych osób pracujących z małymi dziećmi.

Strategia lizbońska zobowiązała kraje Unii Europejskiej do objęcia do 2010 roku wsparciem edukacyjnym 30% dzieci w wieku 0–3 lat oraz 90% dzieci w wieku przedszkolnym. Większość krajów starej Unii takie wskaźniki już osiągnęła lub przynajmniej się do nich bardzo zbliżyła. Dla Polski jest to prawdziwe wyzwanie. Edukacja małych dzieci w naszym kraju to jeden z najbardziej zaniedbanych obszarów polityki społecznej i edukacyjnej. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce należy do najniższych w Unii Europejskiej. Średni wskaźnik owego upowszechnienia (edukacja dzieci w wieku 3–5 lat) w Europie wynosi około 70%, a w Polsce 36%, na terenach wiejskich zaś poniżej 15% (w 8 województwach jest niższy niż 10%, w województwie podlaskim wynosi około 4%). W 2008 roku w ponad 850 gminach wiejskich nie było nawet jednego przedszkola!

W większości krajów europejskich ustawodawstwo oświatowe dopuszcza różnorodne formy wczesnej edukacji (por. Ogrodzińska, 2003). Wielość form, która pozwala wspólnotom lokalnym dopasować typ zajęć edukacyjnych dla małych dzieci do miejscowej sytuacji, oczekiwań rodziców i dostępnych środków finansowych, można uznać za jeden z warunków szybkiego upowszechniania się owej edukacji. W Polsce formą dominującą jest przedszkole i dopiero od stycznia 2008 roku powstała możliwość realizowania tak zwanych innych form wychowania przedszkolnego (por. tabela WE.5.1).

Pomocy w wyrównywaniu szans edukacyjnych najpilniej potrzebują dzieci pochodzące z rodzin o niskim kapitale kulturowym (por. Szlendak, 2003) i z niskimi aspiracjami edukacyjnymi (Murawska, 2004). Aspiracje edukacyjne w dużym stopniu są „dziedziczone” społecznie – dzieci powielają drogi życiowe swoich rodziców, a niskie aspiracje edukacyjne niosą ze sobą bezradność życiową, biedę i bezrobocie. Dobre programy przeciw wykluczeniu charakteryzuje plan działań ściśle dostosowany do potrzeb środowiska. Poza tym nie wystarczy zająć się dzieckiem – należy brać pod uwagę wszystkie aspekty pomocy rodzinie. Dlatego tak ważne są integracja i współpraca wszystkich instytucji w sektorze zdrowia, pomocy społecznej i edukacji.

Tabela WE.5.1. Dywersyfikacja form edukacji małych dzieci

Anglia*	Portugalia**	Francja
Dla dzieci w wieku 0–5 lat	Dla dzieci w wieku 3–5 lat	Dla dzieci w wieku 0–5 lat
■ Grupy zabawowe ■ Dzielne placówki oświatowe ■ Ośrodki dla dzieci ■ Ośrodki rodzinne ■ Przedszkola ■ Klasy zerowe przy szkołach podstawowych (od 3 lat) ■ Świetlice rekreacyjne ■ Świetlice rodzinne ■ Opiekunki do dzieci ■ Świetlicobusy ■ Wypożyczalnie zabawek	■ Przedszkola stacjonarne ■ „Wędrujące” nauczycielki ■ Świetlice przedszkolne	■ Opiekunki pracujące we własnych domach ■ Opiekunki zajmujące się dziećmi w domu rodziców ■ Publiczne żłobki ■ Żłobki rodzinne ■ Ogniska dziecięce ■ <i>Ecole maternelle</i>*** ■ Powszechna edukacja dla dzieci w wieku 3–5 lat (99% dzieci)

* Zgodnie z ustawą *The Children Act*.

** Na podstawie ustawy ramowej o edukacji przedszkolnej.

*** Na podstawie ustawy o szkolnictwie z 1986 r.

Źródło: opracowanie własne.

Wyrównywanie szans edukacyjnych wymaga upowszechnienia dobrej edukacji przedszkolnej dzięki poszerzeniu sieci przedszkoli (co najmniej jedno przedszkole w każdej gminie) oraz wprowadzeniu do ustawy oświatowej zmian prawnych pozwalających na tworzenie alternatywnych form edukacji przedszkolnej. Przy tworzeniu programów wspierających rozwój małych dzieci szczególny nacisk należy położyć na powszechność dostępu do takich programów, na ich jakość oraz na czas przebywania dziecka w dobrym środowisku edukacyjnym. Jedynie połączenie tych trzech czynników może rozpocząć autentyczny proces wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych dzieci pochodzących ze środowisk zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie.

Do poprawienia sytuacji edukacyjnej małych dzieci w Polsce konieczne są zatem:

- **podnoszenie jakości instytucji zajmujących się małymi dziećmi** – kluczowe elementy podnoszące jakość programów edukacyjnych dla tej grupy dzieci to: (1) nastawienie na rozwijanie ciekawości świata, poczucia własnej wartości, samodzielności i wytrwałości, koncentracji, słuchania i zapamiętywania, umiejętności językowych oraz współdziałania z innymi; (2) poszerzanie kompetencji wychowawczych i metodycznych nauczycieli, zwłaszcza w zakresie pracy z grupą różnowiekową, z dzieckiem trudnym, partnerskiej współpracy z rodzicami, obserwacji dzieci, konstruowania zindywidualizowanych planów rozwoju oraz dokumentowania rozwoju dzieci;
- **uspołecznianie edukacji** – partnerski udział rodziców i ich wpływ na programy i zarządzanie placówkami edukacyjnymi oraz tworzenie zespołów interdyscyplinarnych (przedstawiciele resortu oświaty, zdrowia, pomocy społecznej, organizacji pozarządowych, policji, a także rodzice i wolontariusze);
- **dywersyfikacja form edukacji** – wprowadzenie wielu form edukacyjnych pozwala dopasować je zarówno do zróżnicowanych potrzeb dzieci i rodziców, jak i do specyfiki otoczenia społecznego. Szczególnie ważną rolę w tym procesie odgrywają organizacje pozarządowe, które bardziej niż instytucje publiczne są wyczulone na lokalne potrzeby społeczne, podejmują wyzwania i wprowadzają rozwiązania innowacyjne.

Literatura

Murawska, B. (2004). *Segregacja na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

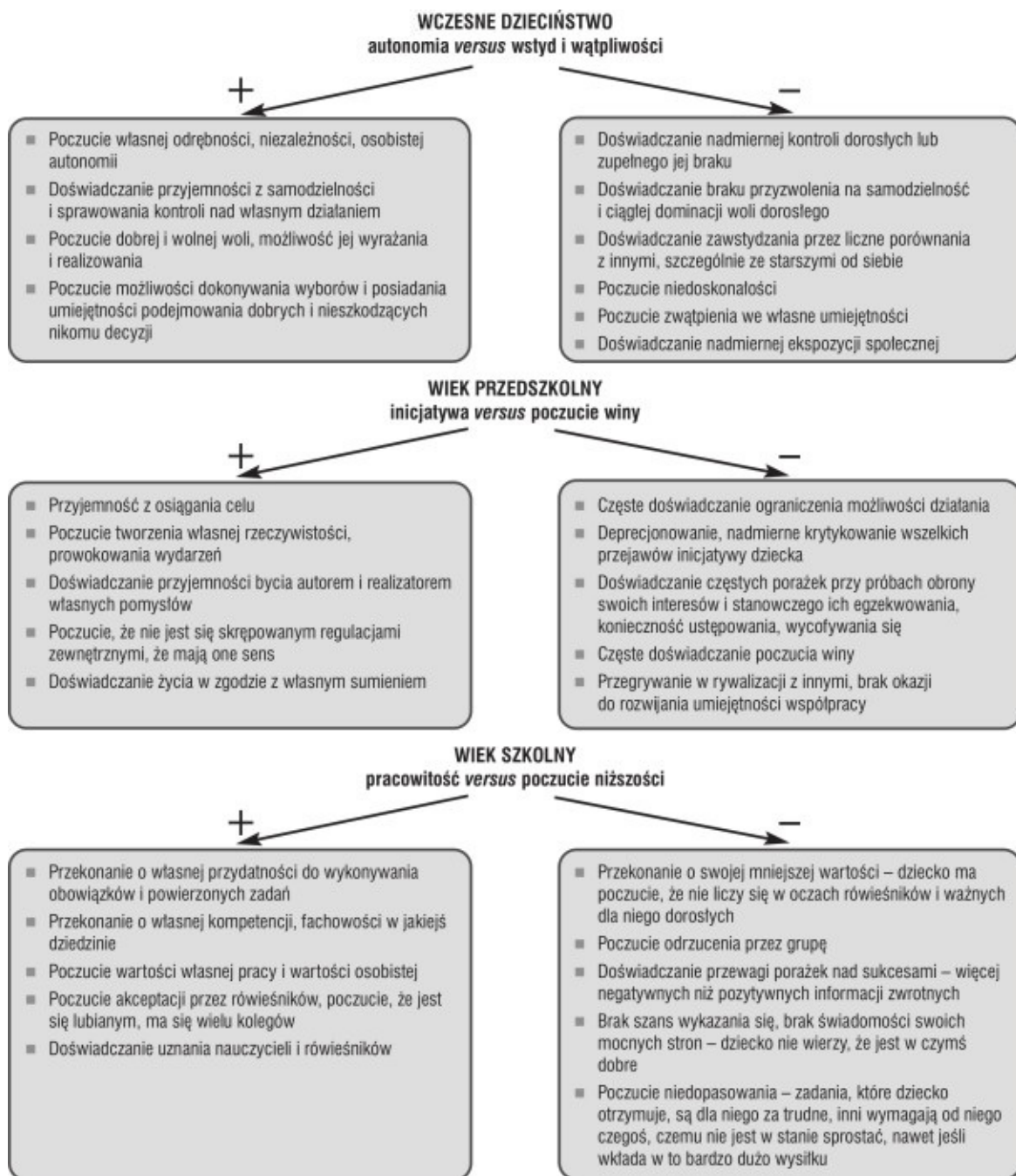
Ogrodzińska, T. (2003). Nie tylko przedszkole – alternatywne formy edukacji przedszkolnej. W: M. Zahorska (red.),

Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia (s. 80–89). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Szlendak, T. (2003). *Zaniedbana piaskownica*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

5.5. Rozwój społeczny i rozwój osobowości

Zgodnie z koncepcją rozwoju psychospołecznego w ujęciu Erika H. Eriksona (1997) dzieciństwo to okres trzech kolejno po sobie następujących kryzysów normatywnych (por. podrozdział 2.5.3). Dla wczesnego dzieciństwa jest to kryzys autonomii *versus* wstyd i wątpliwości, dla środkowego dzieciństwa – kryzys inicjatywy *versus* poczucie winy, a wiek szkolny wypełnia kryzys pracowitości *versus* poczucie niższości (por. rycina 5.3). W efekcie pomyślnego rozwiązania tych trzech kryzysów osobowość dziecka zostaje wzbogacona o nowe komponenty, nowe jakości ego, których najbardziej intensywny rozwój przypada na daną fazę rozwojową. Rozwój osobowości dziecka z jednej strony umożliwia zmianę relacji między nim a otoczeniem społecznym, z drugiej zaś nowe sytuacje społeczne, w jakich uczestniczy dziecko, i nowe role społeczne, takie jak rola przedszkolaka czy ucznia, stanowią dla niego źródła wymagań społecznych, którym sprostanie skutkuje przemianami jego osobowości. Dzieciństwo to okres intensywnego życia społecznego. Pierwsze relacje społeczne dziecka w znakomitej większości zawiązują się w obrębie rodziny – to tutaj następuje wprowadzanie dziecka w życie społeczne. W rodzinie, najpierw najbliższej, a później coraz dalszej, uczy się ono reguł zachowań międzyludzkich, z których korzysta, gdy od tej rodziny zaczyna się oddalać, wkraczając w coraz bardziej zróżnicowane, formalne i nieformalne grupy społeczne. Im dzieci są starsze, tym więcej tworzą zróżnicowanych relacji międzyludzkich, wśród których szczególne miejsce zajmują relacje z rówieśnikami.



Rycina 5.3. Dwie ścieżki rozwoju w okresie dzieciństwa
Źródło: opracowanie własne.

Albert Bandura (ur. 1925 r.)



Kanadyjski psycholog. Ukończył studia psychologiczne na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej w 1949 roku, następnie przeniósł się do Stanów Zjednoczonych, gdzie w 1952 roku uzyskał stopień doktora na Uniwersytecie Iowa. Rok później rozpoczął pracę na Uniwersytecie Stanforda (kontynuuje ją do dziś), a w 1959 wraz ze swoim uczniem Richardem Waltersem opublikował pierwszą książkę roku *Adolescent aggression*. Bandura uważał, że co prawda środowisko wpływa na zachowanie człowieka, ale jednocześnie zachowanie zwrotnie oddziałuje na środowisko. Nazwał tę koncepcję determinizmem wzajemnym (*reciprocal determinism*). W późniejszym czasie, rozwijając swój pogląd na temat uwarunkowań ludzkiego zachowania, zaczął je spostrzegać jako wynik interakcji trzech czynników: (1) środowiska, (2) zachowania oraz (3) procesów psychicznych (na przykład wyobrażeń, języka). Dzięki temu można go uznać za jednego z pierwszych kognitywistów. W 1974 roku został przewodniczącym Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, a w 1980 roku otrzymał nagrodę tegoż towarzystwa za swój wkład w rozwój psychologii. Kilkanaście uniwersytetów z całego świata przyznało mu doktoraty *honoris causa*, a waga jego odkryć porównywana jest do takich wielkich teorii, jak koncepcje Zygmunta Freuda, Jeana Piageta, Burrhusa F. Skinnera czy Carla R. Rogersa.

Ważniejsze dzieła:

Social learning and personality development (1963)

Aggression: A social learning analysis (1973)

Social learning theory (1977)

Opracowanie: Konrad Piotrowski

5.5.1. Nowe komponenty zdrowej osobowości: autonomia – inicjatywa – kompetencja

Poczucie bezpieczeństwa i związane z nim zaufanie do siebie i do innych ludzi, osiągnięte w pierwszej erze rozwoju, jest warunkiem podjęcia działań o charakterze eksploracyjnym, potrzebnych do określenia zakresu własnej autonomii. Choć okres wczesnego dzieciństwa to kolejna faza rozwojowa mocno uwikłana w uzależnienie od otoczenia, jak pisze Erikson (1997), to jednak właśnie w tej fazie dziecko zaczyna doświadczać własnej, autonomicznej woli, a coraz więcej lepiej opanowanych umiejętności stanowi podstawę wyraźnie domagającej się w tym wieku zaspokojenia **potrzeby autonomii i niezależności**.

W tym okresie następuje pierwsza emancypacja – od matki. W momencie narodzin dziecko fizjologicznie oddziela się od matki, ale pozostaje nieoddzielone biologicznie – nie porusza się samo i nie potrafi odżywiać się samodzielnie. Biologicznie odrębne staje się dopiero wtedy, kiedy zaczyna chodzić, nadal jednak pozostaje nieoddzielone psychicznie, ponieważ nie ma jeszcze wyobrażenia o sobie jako odrębnej istocie. To pierwsze wyobrażenie dziecka o sobie, powstające właśnie w okresie wczesnego dzieciństwa, dotyczy własnej odrębności i wyjątkowości. Kształtującej się autonomii sprzyjają nowe umiejętności: mowa, sprawność w poruszaniu się i wzrastająca zdolność samokontroli, pozwalające w większym stopniu panować nad sobą i nad otoczeniem. Rodzące się **poczucie autonomii** dziecka rozwija się dzięki stopniowemu przejmowaniu przez nie kontroli nad sobą i nad swoim zachowaniem (Schaffer, 1994c). Wymaga to od niego opanowywania coraz bardziej złożonych i kulturowo akceptowanych wzorów zachowania oraz hamowania typowej dla wieku dziecięcego tendencji do ulegania silnym pobudkom wewnętrznym. Przeżycia dziecka w tej fazie rozwoju stają się rozstrzygające dla charakteru relacji między umiłowaniem wolnej woli, korzystaniem ze swobody a podporządkowaniem, między kooperacją a trwaniem przy swoim oraz między wyrażaniem siebie a wymuszoną przez otoczenie powściągliwością (Erikson, 1997).

Kluczowe psychospołeczne kompetencje tej fazy życia łączą się zatem z problemem wyrażania swojej woli i możliwości realizowania jej w działaniu. Dotyczą również koordynowania własnej woli i działań z wolą i działaniami innych osób, głównie rodziców. Pojawia się nieuchronna, ale pożądana rozwojowo funkcja napięcia między poczuciem autonomii a poczuciem zwątpienia i **wstydu**, grożącym przy

egzekwowaniu własnej woli. Wstyd, który jest przeciwnym biegunem rozwojowym tej fazy, ma swoje źródło w doświadczanym poczuciu niedoskonałości, zwłaszcza wobec tych, którzy oczekują od dziecka wykazania się umiejętnościami. W tym okresie dziecko musi przyswoić sobie doświadczenie frustracji i traktować je jako naturalną część zdarzeń, a nie jako życiowe zagrożenie. Wkładem tej fazy w kształtującą się tożsamość jest odwaga bycia niezależną jednostką, która może wybierać własną przyszłość i kierować nią (Erikson, 1970). Rozwijające się poczucie autonomii przejawia się między innymi w tym, że dziecko odmawia spełniania próśb i poleceń dorosłego, a wyraża i realizuje własną wolę (por. podrozdział 5.6.1). Gdy ma możliwość podejmowania decyzji, a dorośli szanują jego wybory w tej fazie życia, może rozwinąć w sobie **poczucie sprawstwa**, umiejętność podejmowania decyzji oraz dokonywania trafnych dla siebie i innych wyborów.

Kolejna faza rozwojowa, przypadająca na wiek przedszkolny (4–6 lat), jest nazywana fazą inicjatywy. Spośród przejawów **poczucia inicjatywy** Erikson (1970) wskazuje na radość rywalizacji, wytrwałość skupienia na celu, przyjemność z osiągnięć. Jeżeli nastąpiło przechylenie szali rozwoju w stronę bieguna pozytywnego, to ego wychodzi z tej fazy wyposażone w nową siłę wewnętrzną, jaką jest **przedsiębiorczość**. Umożliwia ona zrównoważone i pełne namysłu wykorzystanie własnej inicjatywy. Daje możliwość swobodnej współpracy ludziom w różnym wieku i o różnych umiejętnościach. Cnota ta pozwala na realistyczne podejście do własnych wyobrażeń o swojej działalności i inicjatywie. Mały człowiek broni się przed rygorystycznymi ograniczeniami narzucanymi jego osobie, chce wykazywać własną inicjatywę w generowaniu i ujawnianiu swoich pomysłów oraz w realizacji zadań, które chce wykonywać po swojemu. Lokomocja, mowa i wyobrażenia pozwalają dziecku na bardzo szerokie podejmowanie inicjatywy, co znajduje swój wyraz w zachowaniach typu wszechobecnego i zawsze aktywnego „intruza” (Debesse, 1996). Od osób ze swojego otoczenia dziecko uczy się, jak być aktywnym, jak realizować własne pomysły, jak przejawiać inicjatywę w sposób akceptowany społecznie. Doświadczenia wieku przedszkolnego mają pozwolić mu na utrzymanie poczucia inicjatywy, ale też nauczyć je nienaruszania praw czy przywilejów innych osób i akceptowania regulacji zewnętrznych, które wyznaczają granice aktywności dziecka.

Po okresie fantazjowania i eksperymentowania w dziedzinie inicjatywy u dziecka w wieku szkolnym pojawia się **potrzeba bycia kompetentnym**, zajmowania się czymś poważnym, podobnym do tego, co robią dorośli. Psychika dziecka przygotowana jest teraz na wejście w życie szkolne. Ujawniają się wyraźnie wewnętrzne potrzeby, takie jak dążenie do zdobycia uznania, osiągania pozytywnych rezultatów, robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie. Dziecko rozwija w sobie przymysłowość i pracowitość, dopasowując się do praw rządzących światem narzędzi (Erikson, 1997; por. Debesse, 1996). Opanowanie podstawowych umiejętności szkolnych – czytania, pisanie i liczenia – stanowi kolejny milowy krok na drodze ku zwiększaniu własnej niezależności od otoczenia.

Faza czwarta, uznana przez Eriksona za najbardziej znaczącą społecznie, prowadzi w sam środek problemów adaptacji społecznej, przed jakimi staje jednostka wchodząca w życie (por. Appelt i Jabłoński, 2004). Pozytywną stronę procesu rozwojowego wyraża wzrost **poczucia fachowości, adekwatności i produktywności**. Z kolei głównym zagrożeniem tego etapu jest pojawienie się poczucia niższości oraz przerostu adekwatności i poprawności (por. rycina 5.3), co w późniejszym życiu skutkuje nadmiernym samoograniczaniem się i silnym poczuciem obowiązku, przez co człowiek staje się całkowicie zależny od przypisanych mu obowiązków i zadań (Erikson, 1970). Praca stanowi wtedy jedyne kryterium wartości – zdaniem jednostki jakość jej życia zależy od podejmowanej przez nią roli. Nowa siła ego, która wykształca się dzięki pozytywnemu rozwiązaniu kryzysu przypadającego na tę fazę życia, to **kompetencja**. Erikson (1997) określa ją jako swobodne doświadczenie sprawności, umiejętności i inteligencji w pełnieniu zadań, niezakłócone infantylną niższością wobec osób jakoby

bardziej kompetentnych.

Kompetencja koresponduje z umiejętnością rozsądnego podejmowania decyzji i odpowiada w życiu dorosłym za poczucie jakości wykonania, płynące z fachowego realizowania zadań (Szczukiewicz, 1998). Gdy osoba osiąga sukcesy, wówczas doświadcza aprobaty otoczenia, a w efekcie kształtuje się w niej poczucie zadowolenia z własnej efektywności, czyli poczucie produktywności. Jeśli takich informacji zwrotnych nie uzyskuje, rodzi to poczucie niższości i rozgoryczenia, co prowadzi do stopniowego obniżania efektywności jej działań.

Nowym obszarem funkcjonowania dziecka, który może stwarzać odpowiednie warunki dla rodzącego się poczucia kompetencji, jest **szkoła**. Zajęcia szkolne to szansa wykazania się dla każdego z uczniów – każdy powinien móc doświadczyć powodzenia w jakiejś dziedzinie. Sukcesy zarówno w sferze zadaniowej, związanej z posługiwaniem się takimi narzędziami kulturowymi jak pisanie, czytanie, liczenie i opanowywanie nowoczesnych technologii, jak i w kontaktach społecznych prowadzą do dalszego rozwoju i wzmacniania poczucia kompetencji oraz do budowania przekonania o efektywności własnych działań podejmowanych w przyszłości. Rozwinięte w wieku szkolnym poczucie kompetencji jest źródłem specyficznej siły, która budzi w dziecku pragnienie podejmowania w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu.

Według Eriksona (1997) w kolejnych fazach rozwoju jednostka staje przed koniecznością poradzenia sobie z napięciem między biegunowymi przeciwieństwami. Dla rozwoju w każdym wieku nie jest korzystne ani krańcowe osiągnięcie pozytywnego bieguna, ani skrajne zwrócenie się w kierunku bieguna negatywnego. Pozytywne rozwiązanie kryzysu normatywnego polega na osiągnięciu równowagi między biegunowymi przeciwieństwami. W kolejnych okresach zasada pozytywnej funkcji rozwojowej czynników formalnie negujących zasadniczą siłę witalną danej fazy jest trwale obecna w całej koncepcji Eriksona i stanowi o jej oryginalności (Witkowski, 2000). W każdej fazie rozwoju muszą się pojawić doświadczenia związane z negatywnym biegunem kryzysu, aby w przyszłości człowiek umiał sobie radzić z sytuacjami, w których doświadczać będzie wstydu i zwątpienia, poczucia winy czy porażek:

[...] ważne jest, aby jednostka doświadczała także negatywnego bieguna każdego z kryzysów, gdyż może to wzmacniać jej wysiłki w konfrontowaniu się z trudnościami i w rozwiązywaniu kolejnych kryzysów rozwojowych (Newman i Newman, 1984, s. 33–34).

Doświadczenia te wzmacniają siły adaptacyjne jednostki, budują jej odporność na trudności. Jeśli epizody wstydu pojawiające się we wczesnym dzieciństwie pozostają krótkotrwałe, to człowiek ma szansę doświadczać wstydu jako prawidłowego sygnału społecznej nieadekwatności własnych zachowań i uczyć się traktowania w przyszłości tych negatywnych przeżyć jako sygnału do podjęcia refleksji nad własnym zachowaniem. Jeżeli dziecko nauczy się, że doświadczenie wstydu nie powoduje zerwania relacji z opiekunem, a opiekunowie rozwijają w nim zdolność akceptowania wstydu jako jednego z naturalnych afektów przeżywanych przez człowieka, to wzrasta prawdopodobieństwo, iż zacznie ono podejmować konstruktywne próby unikania doświadczania wstydu poprzez zmianę swojego zachowania zgodnie z oddziaływaniami socjalizacyjnymi opiekunów (Czub, 2003).

Doświadczenie wstydu oznacza, że potrafimy rozróżniać swoje adekwatne i nieadekwatne zachowania, a posiadając taki „wewnętrzny mechanizm sygnalizujący”, jesteśmy w stanie hamować niepożądane impulsy, by zachowywać się zgodnie z normami kultury, w jakiej żyjemy. To, czy epizody wstydu będą stanowić potencjał rozwojowy dziecka, zależy od ich intensywności i częstości oraz od tego, czy dziecko w relacji z opiekunem nauczy się akceptować te doświadczenia i radzić sobie z nimi w konstruktywny sposób.

Wewnętrzny mechanizm wstydu można też uznać za pierwotną formę sumienia, która pełniej rozwinie się dopiero w wieku przedszkolnym. W wieku poniemowlęcym dziecko hamuje niektóre swoje impulsy,

antycypując budzące wstyd reakcje opiekuna. Na dalszych etapach rozwoju zostaną one uwewnętrznione jako własne standardy i dziecko zacznie doświadczać wstydu pod postacią poczucia winy (Czub, 2003). W wieku szkolnym zaś doświadczane epizodycznie poczucie niższości, z którym jednostka potrafi sobie adekwatnie radzić, stanowi mechanizm zabezpieczający ją przed przerostem poczucia kompetencji i budowaniem nierealistycznie wysokiej samooceny.

5.5.2. Style wychowania a kształtowanie się osobowości dziecka

Do prawidłowego przebiegu rozwoju w okresie dzieciństwa konieczna jest równowaga między rozwijającymi się kompetencjami dziecka, jego dążeniem do autonomii, przejawiania inicjatywy i doświadczania poczucia kompetencji a potrzebą chronienia dziecka i chęcią kontrolowania jego zachowań przez rodziców. Jeżeli kontrolowanie będzie zbyt restrykcyjne, dziecko nie będzie miało wystarczająco wielu okazji do własnych poszukiwań i rozwijania samodzielności. Jeśli natomiast kontrola będzie zbyt słaba, to nie zdoła ono rozwinąć umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami i dorosłymi oraz adekwatnego funkcjonowania w sytuacjach społecznych, szczególnie w sytuacjach trudnych.

Kształtowanie się odrębnej i samodzielnej jednostki to proces skomplikowany nie tylko dla niej samej, ale też dla jej opiekunów. Trudność, jakiej doświadczają dorośli, można sprowadzić do pytania o to, jak czuć nad przejawami autonomii, inicjatywy i kompetencji dziecka, by ich nie ograniczać, ale wspomagać ich rozwój, jednocześnie ucząc dziecko koordynacji własnej woli z wolą innych, poszanowania praw innych osób, realistycznego oceniania własnych i cudzych kompetencji. Podstawowe zadanie opiekunów polega na wspieraniu rodzącej się **indywidualności dziecka**. Jeśli wypełnianie tego zadania nie przebiega pomyślnie, to począwszy od wieku przedszkolnego, gdy dziecko zaczyna przebywać w grupie rówieśników, wzrasta zagrożenie związane z nadmiernym przystosowaniem, uległością w kontaktach z otoczeniem czy też unikaniem tych kontaktów bądź przeciwnie – pojawia się dążenie do zdominowania innych, narzucania im swojego zdania, nierespektowania granic ich autonomii, inicjatywy i kompetencji.

Takie cele procesu socjalizacji dominują szczególnie w kulturach określanych jako **indywidualistyczne**. Natomiast w kulturach **kolektywistycznych** nie samowystarczalność i dążenie do osobistych osiągnięć, ale raczej wzajemna zależność, lojalność, posłuszeństwo, podporządkowanie normom społecznym, poczucie obowiązku i chęć przynależności do grupy uznawane są za najbardziej cenione wartości. Te kulturowe różnice przekładają się na stosowanie odmiennych metod wychowawczych, modelowanie i wzmacnianie odmiennych zachowań u dzieci (Harter, 1999; Triandis, 1995).

Opiekunowie dziecka (rodzice i nauczyciele) realizują to zadanie zgodnie ze stylem wychowania (por. tabela 5.15), z którego – w sposób świadomy lub nie – korzystają w swojej relacji z dzieckiem, wpływając na rozwój jego osobowości.

Tabela 5.15. Konsekwencje stosowania różnych stylów wychowawczych

Styl	Charakterystyka stylu: jacy są i jak się zachowują rodzice	Konsekwencje: jakie jest i jak się zachowuje dziecko	Konsekwencje dla rozwoju osobowości dziecka
Autorytatywny/wzajemny (<i>authoritative</i>)	■ Sprawują kontrolę, ale darzą dziecko ciepłem. ■ Stawiają wyraźne granice, ale są otwarci na potrzeby	■ Niezależne i pełne wiary w siebie. ■ Skłonne do współpracy i wrażliwe na potrzeby innych. ■ Ma wysoką pozytywną samoocenę.	■ Zrównoważone, adekwatne do sytuacji poczucie autonomii,

	■ dziecka. ■ Dają dziecku maksymalną swobodę, ale wyznaczają jasne wymagania i obowiązki. ■ Przyzwalają na samodzielność dziecka, ale udzielają mu minimalnej koniecznej pomocy.	■ Osiąga wyższe niż inne dzieci oceny w szkole, chętnie podejmuje wyzwania.	■ inicjatywy i kompetencji.
Permisywny/pobłażliwy (<i>permissive</i>)	■ Pobłażliwi, przyzwalają na niczym nieograniczone przejawy autonomii, inicjatywy, kompetencji dziecka. ■ Wybaczą, nie wymagają od dziecka osiągnięć. ■ Nie wprowadzają jasnych granic dla postępowania dziecka. ■ Jeśli wprowadzają jakieś reguły, to brakuje im konsekwencji w ich egzekwowaniu. ■ Całkowicie dostosowują się do potrzeb dziecka.	■ Egoistyczne i niedojrzałe w kontaktach z rówieśnikami. ■ Gorzej niż rówieśnicy, których rodzice stosowali styl autorytatywny, radzi sobie w szkole w okresie dorastania, rzadziej podejmuje się zobowiązań, jest niezainteresowane nabywaniem nowych umiejętności. ■ Bywa agresywne.	■ Skrajne, niczym nieograniczone poczucie autonomii, inicjatywy. ■ Przerost poczucia kompetencji (nadkompetencja).
Autorytarny/rygorystyczny (<i>authoritarian</i>)	■ Stawiają dziecku bardzo wysokie wymagania, rzadko je chwala i rzadko okazują radość z powodu jego osiągnięć. ■ Sprawują ścisłą kontrolę nad działaniami dziecka. ■ Nie dają mu ciepła i nie udzielają pomocy. ■ Ograniczają przejawy autonomii, inicjatywy i kompetencji dziecka. ■ Demonstrują swoją przewagę w kontakcie z dzieckiem, traktują je przedmiotowo.	■ Konformistyczne i uległe. ■ Przygaszone, agresywne. ■ Wymykające się spod kontroli – zachowuje się prowokująco.	■ Dominacja wstydu i wątplenia. ■ Dominacja poczucia winy. ■ Dominacja poczucia niższości.
Niedbały/niezaangażowany (<i>rejecting-neglecting</i>)	■ Nie interesują się dzieckiem i jego potrzebami. ■ Są fizycznie i psychicznie niedostępni. ■ Nie łączą ich z dzieckiem więzi emocjonalne. ■ Zajęci są, z różnych powodów, innymi sprawami niż dziecko. ■ Zaniedbują swoje obowiązki opiekuńcze i wychowawcze.	■ Impulsywne, aspołeczne, mniej sprawne w kontaktach rówieśniczych. ■ Doświadczą poczucia zagubienia, świat odbiera jako chaotyczny, nieuporządkowany. ■ Mało zainteresowane zdobywaniem nowych umiejętności w szkole, mało dojrzałe w sferze poznawczej.	■ Dominacja wstydu i wątplenia. ■ Dominacja poczucia winy. ■ Dominacja poczucia niższości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 248–253; Smykowski, 2005b, s. 246–248; Schaffer, 2006, s. 243–247.

5.5.2.1. Styl autorytatywny

Najlepsze środowisko dla rozwoju tworzy styl autorytatywny. Opiera się on na miłości i szacunku wobec dziecka oraz na trosce o realizację jego potrzeb, a równocześnie wymaga podporządkowania pewnym zasadom. Dzięki uzyskanej bliskości z dzieckiem rodzice sprawujący kontrolę nie są spostrzegani jako ograniczający, ale jako pełni troski opiekunowie. Do prawidłowego przebiegu rozwoju dziecka potrzebne są równowaga oddziaływań otoczenia, mądra swoboda i rozsądne ograniczenia.

Istnieje więc słuszną miarą, którą trzeba zachować, między słabością, która zwielokrotniłaby kaprysy dziecka, a przymusem, który usztywniłby bądź wypaczył spontaniczność rozwoju (Debesse, 1996, s. 62).

Zdaniem Eriksona (1997) zachowanie otoczenia ma często charakter zbyt restrykcyjny, zewnętrzna kontrola zaś powinna mieć przede wszystkim charakter podtrzymujący, ponieważ środowisko powinno zachęcać dziecko do tego, by stanęło na własnych nogach, a zarazem bronić je przed niepotrzebnymi i nadmiernymi doznaniem upokorzenia i zawstydzenia.

Styl autorytatywny opiera się na wzajemności (Schaffer, 1994c). Dzieci wychowywane zgodnie z tym modelem uczą się bycia równorzędnym partnerem w interakcjach z innymi. Zachowują poczucie poszanowania wobec siebie i innych ludzi, z którymi współistnieją nie na zasadach walki czy uległości, ale wzajemnego dopasowania się, współpracy, z przekonaniem, że każda ze stron relacji jest równie ważna i wartościowa oraz że wnosi swój wkład do budowanej relacji. Taka sytuacja – dzięki otwartości, skłonności do kompromisów i negocjacji – sprzyja rozwojowi samokontroli dziecka. Wychowywane zgodnie z tym stylem dziecko uczy się koordynować własną wolę z wolą innych, godzić własną inicjatywę z inicjatywą przejawianą przez innych, umacniać swoje poczucie kompetencji, doceniając też kompetencje innych osób.

5.5.2.2. Styl permissywny

Inaczej styl ten jest określany jako **pobłażliwy**, dlatego że rodzice nadmiernie ulegają woli dziecka, co prowadzi do utrwalenia się przejawów naturalnego dla wieku przedszkolnego egocentryzmu. Nadmierne skupienie rodziców na dziecku, nadopiekuńczość i niestawianie wymagań powodują, że dziecko nie uczy się, jak sobie radzić z przeszkodami w realizacji własnych pragnień, czego konsekwencją są zaburzenia procesu uspołeczniania jego działań. W kontaktach pozadomowych skutkuje to konfliktami z rówieśnikami i nauczycielami, a w związku z deficytami w zakresie umiejętności społecznych często prowadzi do izolacji dziecka. Zwolennicy tego stylu wychowawczego twierdzą, że dorośli powinni unikać wszelkiego wpływu na całkowicie naturalny i spontaniczny proces rozwoju dziecka. Jakakolwiek bardziej aktywna rola rodziców i opiekunów w procesie socjalizacji mogłaby niekorzystnie wpłynąć na rozwój dziecka, zakłócając ujawnianie się jego wrodzonych możliwości, dlatego też należałoby pozostawić mu całkowitą swobodę w zaspokajaniu potrzeby własnej niezależności, zgadzać się na wszelkie przejawy dziecięcej inicjatywy (interweniując dopiero w momentach zagrożenia życia czy zdrowia dziecka) i chwalić wszelkie dziecięce działania niezależnie od ich efektów. Konsekwencją takiego modelu jest ukształtowanie ludzi, którzy mają poczucie niczym nieograniczonej autonomii i nierealistyczną, zawyżoną samoocenę, dla których własne potrzeby i pragnienia są najważniejszą z realizowanych wartości, a potrzeby innych, jeśli w ogóle są dostrzegane, pozostają na dalszym planie. Ludzie ci mają trudności z zaakceptowaniem obowiązujących reguł społecznych, które mogą być przez nich odczuwane jako ograniczające ich swobodę, kreatywność i prawo do samorealizacji.

5.5.2.3. Styl autorytarny

Ten styl jest przeciwieństwem stylu permissywnego. Tu z kolei rodzice zaniedbują potrzeby dziecka. Przedkładają nad nie zasady postępowania, którym ono ma się bezwzględnie podporządkować. Dziecko prowadzone „silną ręką” nie liczy się jako osoba z własnymi potrzebami, emocjami i ograniczeniami, a jest dla rodziców przede wszystkim przedmiotem wychowania. Stawiane mu, często wygórowane, wymagania powodują, że nie mogąc im sprostać, dziecko doświadcza ciągłego poczucia winy i poczucia niższości. Podporządkowanie się rodzicom, wynikające z lęku przed nimi czy przed karą, prowadzi do zachowań uległych w stosunkach z innymi ludźmi, do konformizmu. Jeśli jednak dziecko ma tyle siły, by przeciwstawić się rodzicom, może się u niego wytworzyć postawa przeciwna. Wzrastająca chęć ucieczki przed negatywnymi odczuciami może je popchnąć do poszukiwania form ucieczki przed rodzicami. Dziecko poszukuje wtedy – w fantazji bądź w przestrzeni fizycznej – miejsc, których nie obejmuje kontrola rodzicielska. Eskalacja tego typu sytuacji może prowadzić do rozwoju obronnej postawy wobec rodziców i ich świata. Taka postawa może z dużym prawdopodobieństwem stać się prototypem ucieczkowego reagowania na inne osoby czy zdarzenia, wzmacniając tendencję do izolowania się.

Dziecko wychowywane zgodnie z tym stylem można przyrównać do bezkształtnego kawałka gliny (Schaffer, 1994b), który jest formowany przez opiekunów zgodnie z przyjętymi przez nich założeniami. Efekt tego kształtowania jest całkowicie wytłumaczalny przez zachowania dorosłych, to jest przyjmowane przez nich systemy nagród i kar, sposoby wykształcania nawyków i wreszcie wzór, jaki stanowią dla dziecka opiekujący się nim dorośli. Dziecko jest traktowane jak bierny odbiorca bodźców pochodzących od innych ludzi, a rezultaty socjalizacji wiążą się z naturą stymulacji i sposobem, w jaki jest dostarczana. W modelu tym nie ma miejsca na dziecięcą autonomię, a wszelkie jej przejawy są ograniczane. Konsekwencją przyjmowania takiego stylu wychowawczego jest ukształtowanie osób zależnych od otoczenia i temu otoczeniu się podporządkowujących, mających trudności z formułowaniem i wyrażaniem własnych opinii, podejmowaniem niezależnych decyzji, działaniem w sytuacjach niestandardowych, mało ustrukturalizowanych, wymagających kreatywności i autonomii.

5.5.2.4. Styl niedbały

Bywa też nazywany **niezaangażowanym** i powoduje, że dziecko nie nabywa poczucia stabilności sytuacji wychowawczej. Wskutek niekonsekwencji i przypadkowości oddziaływań rodziców nie wie, czego może oczekiwać, co może się wydarzyć, nie wie też, jakie są przyczyny takiego czy innego stanu. Często w tego typu warunkach, rozwijając swoje wyobrażenia, obwinia siebie za nieobecność rodzica czy brak jego miłości. Taka niejednoznaczna i niezależna od dziecka sytuacja powoduje, że nie mogąc jej przewidzieć, nie rozwija ono poczucia kontroli. Jest tak bardzo zajęte adaptowaniem się do sytuacji domowej, która zmienia się szybko i w sposób nieprzewidywalny, że nie może się otworzyć na świat zewnętrzny. W konsekwencji pojawiają się u niego zachowania antyspołeczne w stosunku do rówieśników i nie jest ono zainteresowane nauką ani tym, co dzieje się w szkole. Ponieważ pozostawione jest samo sobie, ma poczucie opuszczenia. Z powodu braku dorosłego, który odpowiadałby na jego pytania i czynił świat bardziej zrozumiałym, dziecko ma poczucie, że w świecie panuje chaos. Z powodu braku reguł, które nie są przez niezaangażowanego dorosłego wprowadzane, otoczenie jawi się dziecku jako niezrozumiałe, a nawet niebezpieczne. Ten styl wychowawczy ma najbardziej szkodliwe konsekwencje dla funkcjonowania w okresie dzieciństwa, ale także dla radzenia sobie z wyzwaniami fazy adolescencji (Schaffer, 2006).

5.5.3. Kształtowanie się samooceny

Sposób spostrzegania dzieci oraz ich traktowania przez innych ludzi odgrywa ważną rolę w stopniowym kształtowaniu się pojęcia Ja, a szczególnie jego ewaluatywnego aspektu, jakim jest samoocena, odnosząca się do poczucia własnej wartości i poczucia kompetencji, których jednostka doświadcza w stosunku do samej siebie (Schaffer, 2005).

Dzieci do wieku sześciu, siedmiu lat charakteryzują siebie w sposób konkretny i zależny od sytuacji, co oznacza dużą zmienność w myśleniu o sobie z sytuacji na sytuację. W okresie szkolnym następuje znacząca zmiana w definiowaniu Ja (por. tabela 5.16). Spostrzeganie siebie nabiera w tym czasie bardziej abstrakcyjnego i relatywnego charakteru, rzadziej dotyczy cech zewnętrznych, a coraz częściej opiera się na trwałych wartościach wewnętrznych. Podobnie przebiegają w okresie szkolnym przemiany sposobów spostrzegania innych ludzi – od konkretności do abstrakcji, od tymczasowości do stabilności (Bee, 2004).

Ponadto w wieku przedszkolnym dzieci mają skłonność do nierealistycznego oceniania swoich możliwości, czują się pewne siebie, uważają, że w wielu sytuacjach poradzą sobie same. To nadmierne przekonanie o swoich możliwościach często jednak je zawodzi, w związku z czym doświadczają licznych porażek. Szybko jednak o nich zapominają i mimo wcześniejszych niepowodzeń ponownie podejmują działania skazane na porażkę. Powodem są wspomniane już wcześniej deficyty funkcji pamięci, ale też brak możliwości uogólniania. Dziecko nie ma wystarczającej sprawności abstrahowania, aby sformułować ogólny sąd na temat pewnego typu doświadczeń, dotyczących także samego siebie (Wygotski, 2002e).

Zdolność do uogólniania różnorodnych przeżyć związanych z doświadczaniem sukcesów i porażek zaczyna się rozwijać u dzieci około siódmego roku życia. W efekcie dochodzi do ukształtowania się stosunku do samego siebie, który od tego momentu w rozwoju zacznie być bardziej stabilny, czyli względnie niezależny od konkretnej sytuacji (Wygotski, 2002e). Jednym z najważniejszych efektów rozwojowych wieku szkolnego jest zdolność do samooceny, a jej formowanie się to centralny obszar rozwoju w okresie późnego dzieciństwa. W późnym dzieciństwie następuje bowiem wzbogacenie wiedzy o sobie i utrwalenie przekonań na swój temat. Jeśli dziecko ma szansę częstego doznawania radości z osiągniętych sukcesów oraz otrzymuje pozytywne informacje zwrotne na swój temat od rodziców, nauczycieli i rówieśników, to doświadczenia te przyczyniają się do ukształtowania w wieku szkolnym wysokiej, realistycznej samooceny (por. tabela 5.17), którą można wyrazić słowami: „Jestem dobrym dzieckiem, jestem dobrym uczniem”.

Tabela 5.16. Zmiany sposobu spostrzegania siebie w okresie dzieciństwa

Początek dzieciństwa	Koniec dzieciństwa
Częsta zmiana oceny siebie	Poczucie stabilności własnego Ja
Koncentracja na cechach widocznych, zewnętrznych (wygląd, posiadane atrybuty, opanowane umiejętności)	Koncentracja na cechach niewidocznych, wewnętrznych – psychicznych
Ocenianie siebie bez porównywania z innymi	Inni są układem odniesienia dla oceny siebie
Ocenianie siebie w sposób nadmiernie pozytywny	Ocenianie siebie bardziej realistyczne, wyważone, pozytywne i negatywne
Nieodróżnianie Ja prywatnego od Ja publicznego	Prawdziwe Ja to Ja prywatne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schaffer, 2005, s. 337–338.

Tabela 5.17. Samoocena realistyczna i nierealistyczna

--	--	--	--

Samoocena	Właściwości	Wpływ na zachowanie dziecka	Warunki, w jakich się kształtuje
Realistyczna	■ Znajomość swoich mocnych i słabych stron ■ Adekwatne ocenianie swoich możliwości	■ Realistyczne planowanie swoich działań, wyznaczanie realnych celów ■ Osiąganie sukcesów, radzenie sobie z porażkami ■ Umiejętność doskonalenia swojego postępowania	■ Otrzymywanie adekwatnych informacji zwrotnych na swój temat ■ Otrzymywanie ocen o charakterze proaktywnym ■ Spójny, adekwatny do postępowania dziecka system nagród i kar
Nierealistyczna	■ Nadmierna koncentracja na mocnych stronach, niezauważanie słabych stron ■ Przecenianie lub nie do końca swoich możliwości	■ Podejmowanie zadań znacznie przekraczających możliwości, a w efekcie doświadczanie ciągłych porażek, lub podejmowanie zadań mało ambitnych ■ Zachowania nadmiernie ryzykowne lub nadmiernie zachowawcze	■ Brak adekwatnych informacji zwrotnych ■ Ciągłe krytykowanie, koncentracja na słabych stronach lub przeciwnie – ciągłe chwalenie, niedopuszczanie do krytyki zachowania dziecka ■ Nagradzanie nawet wtedy, gdy nie ma ku temu powodu, lub karanie nawet wtedy, gdy dziecko osiąga sukcesy (bo np. ciągle nie jest tak dobre jak kolega)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5.18. Obszary podlegające ewaluacji, składające się na samoocenę ucznia

Obszar oceny	Co jest oceniane	Kluczowe pytanie dla dziecka
Szkolny	Kompetencje szkolne	Za jak zdolnego ucznia uważa się w pracy szkolnej?
Sportowy	Kompetencje sportowe	Jak ocenia swoje kompetencje sportowe?
Społeczny	Akceptacja społeczna	Jak bardzo czuje się popularne wśród rówieśników?
Fizyczny	Wygląd zewnętrzny	Jak ocenia atrakcyjność swojego wyglądu zewnętrznego?
Behawioralny	Postępowanie	Jak ocenia akceptowanie swojego postępowania przez innych?

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schaffer, 2005, s. 339–340.

Warto też zwrócić uwagę, że samoocena dziecka nie może być traktowana jako jednolity twór, ponieważ dziecięce poczucie własnej wartości różni się w poszczególnych obszarach. Oprócz ogólnego poczucia własnej wartości, będącego wyrazem globalnej samooceny, które zaczyna się pojawiać około siódmego, ósmego roku życia i nie wiąże się bezpośrednio z żadnym specyficznym obszarem kompetencji (w uproszczeniu wyrażonego odpowiedzią na pytanie: „Jak bardzo lubisz siebie?”), Susan Harter (1999) na podstawie wyników przeprowadzonych przez siebie badań wyróżniła pięć obszarów ewaluacji, jakich dokonują dzieci w wieku szkolnym na swój temat (por. tabela 5.18).

Poziom **samoakceptacji** zależy od dwóch czynników. Po pierwsze, od stopnia rozbieżności między tym, jakie dziecko chciałoby być lub myśli, że powinno być (Ja idealne), a tym, jakie myśli, że jest (Ja realne). Gdy ta rozbieżność jest niewielka, poczucie własnej wartości zwykle jest wysokie, przy czym podstawę samooceny stanowi wielkość rozbieżności w tych sferach, na których dziecku szczególnie zależy, które wysoko sobie ceni. Nawet jeśli jest w czymś dobre, na przykład w sporcie lub w grze na instrumencie, umiejętności te same w sobie nie podnoszą jego samooceny – dzieje się tak tylko wtedy, gdy szczególnie je ceni. Po drugie, ważnym czynnikiem wpływającym na poczucie własnej wartości jest poczucie wsparcia, jakiego dziecko doświadcza od ważnych dla niego osób. Im więcej akceptacji doświadcza ze strony znaczących dla niego dorosłych (głównie rodziców i nauczycieli) oraz rówieśników, tym wyższą ma samoocenę w porównaniu z dziećmi niedoświadczającymi takiego wsparcia. Jak pokazują wyniki badań (Harter, 1990), nawet niewielki rozdźwięk między celami a oceną własnych osiągnięć nie chroni dziecka przed niskim poczuciem własnej wartości, gdy nie towarzyszy mu wystarczające wsparcie społeczne. Podobnie wspierająca rodzina i grupa rówieśników nie gwarantują

uksztaltowania wysokiej samooceny, jeżeli człowiek nie czuje, że wypełnia wyznaczone sobie i ważne dla siebie standardy. Szczególnie niekorzystna sytuacja powstaje wtedy, gdy wsparcie ważnych osób jest uzależnione od wyników osiąganych w określonej dziedzinie, na przykład gdy akceptacja i uznanie rodziców zależą od szkolnych sukcesów dziecka (por. rycina 5.4).



Rycina 5.4. Źródła zróżnicowania poczucia własnej wartości
Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 306–309.

Ramka 5.3. **Rozwój świadomości Ja**

W toku rozwoju kształtują się koncepcja własnej osoby oraz struktura Ja wraz z potrzebami Ja, czyli naturalnymi dążeniami do podtrzymania i potwierdzenia podstawowych elementów tego systemu: poczucia własnej wartości, kontroli i tożsamości. Poczucie własnego Ja dotyczy różnych wymiarów. Zdaniem Christophera Burrisa i Johna Rempela (za: Oleś, 2004) możemy wyróżnić następujące wymiary Ja:

- **Ja cielesne** – ma ono oczywistą i naturalną granicę, jaką jest skóra, a zatem zagrożenie dla Ja cielesnego wiąże się z przekroczeniem tej granicy, czyli z naruszeniem ochronnej warstwy skóry; na przykład zastrzyki, przyjmowanie leków, transfuzja, transplantacja, a także zabiegi takie jak tatuaż, stanowią zagrożenie dla Ja cielesnego i mogą wywoływać silne irracjonalne obawy i lęk;
- **Ja społeczne** – związane jest z zagrożeniem wykluczeniem ze środowiska społecznego, a ujawnia się w takich uczuciach jak zakłopotanie, wstyd czy lęk, łączących się z negatywną oceną własnej osoby;
- **Ja symboliczne** – daje podstawy do określania własnej tożsamości i swojego terytorium psychicznego.

Poczucie własnego Ja, czyli świadomość swej odrębności, nie jest człowiekowi dane, lecz powstaje w żmudnym procesie formowania. Zapoczątkowane w okresie niemowlęcym, a kontynuowane we wczesnym dzieciństwie poznawanie różnych elementów otoczenia, coraz bardziej sprawne posługiwanie się przedmiotami prowadzi do rozwoju **poczucia odrębności psychicznej** – poczucia, że jestem jednym z elementów otoczenia, odrębnym od innych przedmiotów, a także od swoich opiekunów (Appelt, 2005a, s. 102).

Pierwsze przejawy świadomości własnego Ja to rozpoznawanie swojego odbicia w lustrze, rozpoznawanie siebie na zdjęciach (nazywanie zobaczonej postaci własnym imieniem) oraz używanie zaimka osobowego „ja”. Pojawiają się one zwykle w drugim roku życia (Bee, 2004). Zmiana stosunku dzieci do zabawek oraz innych własnych rzeczy widoczna w określaniu ich jako „moje”, w zastrzeganiu wyłączności w ich używaniu, w niechętnym dzieleniu się nimi z innymi dziećmi to wskaźnik rozwijającego się **poczucia własności**. Chęć dzielenia się swoją własnością rodzi się stopniowo i jeśli tylko opiekunowie nie zmuszają do tego dziecka, to dzielenie się z innymi może w przyszłości stać się ważnym źródłem satysfakcji.

Podstawowe czynniki wspierające proces kształtowania się poczucia własnej odrębności to (por. Appelt, 2005a):

- **świadomość stałości przedmiotów** – służą jej manipulowanie przedmiotami i odkrywanie ich właściwości, zabawy w poszukiwanie ukrytych przedmiotów, zabawy typu „a ku ku”;
- **świadomość własnego ciała** – kształtująca się przy nieskrępowanej swobodzie ruchów, przy często przypadkowym poznawaniu własnego ciała poprzez na przykład wkładanie stóp do ust, nazywanie poszczególnych części ciała przez opiekuna przy okazji zabaw bądź pojawiające się w trakcie czynności pielęgnacyjnych pytania: „Gdzie masz nosek, a gdzie ucho?” i tym podobne;
- **doświadczenie własnego sprawstwa** – jego początki pojawiają się przy samodzielnym korzystaniu z przedmiotów codziennego użytku, zwracaniu uwagi dziecka na konsekwencje jego działania (na przykład: „Tę wieżę z klocków zbudował Piotruś”, „Gdy rzucisz okruszki, to ptaszki przylecą do ciebie”, „Gdy mnie zawołasz, to przyjdę ci pomóc”), zachęcaniu go do podejmowania decyzji („Którą bajkę ci poczytać dzisiaj?”, „Co chciałbyś do picia?”) i postępowaniu zgodnie z dokonaniem przez dziecko wyborem;
- **poczucie własności** – sprzyjające mu warunki to posiadanie przez dziecko własnego terytorium w domu, nierozporządzanie rzeczami dziecka bez jego wiedzy i zgody, uczenie poszanowania dla czyjejś własności, oddawania rzeczy pożyczonych, odpowiedzialności za własne rzeczy, dbania o swoje zabawki, sprzątania ich po zabawie, dzielenia się z innymi („To jest ciastko dla Jasia, a to ciastko dla mamy”).

W okresie szkolnym definicja Ja nabiera bardziej abstrakcyjnego, relatywnego i ogólnego charakteru i coraz częściej odnosi się do trwałych wartości wewnętrznych (Appelt, 2005b). Autocharakterystyka dziecka w stadium operacji konkretnych staje się coraz bardziej złożona, dziecko kładzie mniejszy nacisk na cechy zewnętrzne i silniej opiera się na uczuciach i ideach (Bee, 2004). Podobne przemiany obserwujemy w sposobie opisywania innych ludzi. Sześcioletni siedmiolatkowie koncentrują się w swoich charakterystykach na tym, jak dana osoba wygląda, gdzie mieszka i co robi. Kiedy przywołują cechy wewnętrzne, są to bardzo ogólne charakterystyki, na przykład „miły”, „dobry”, a dzieci nie uważają ich jeszcze za cechy stałe, które można przywołać w każdej sytuacji i w każdym czasie (Rholes i Ruble, 1984). Można by powiedzieć, że tak jak nie rozwinęły jeszcze w pełni poczucia stałości różnych zjawisk, tak też nie mają ugruntowanego pojęcia stałości osobowości.

Samoocena nie jest niezmienna – w przeciwnym wypadku podważony zostałby sens wszelkich oddziaływań, na przykład edukacyjnych czy z zakresu pomocy psychologicznej. Kiedy jednak w okresie dzieciństwa zostanie już ustanowiona, zachowuje względną trwałość i znacznie trudniej ją przeformułować. Jest tak dlatego, że dzieci mają tendencję do selekcjonowania swych doświadczeń, by potwierdzać własny pogląd na swój temat, a ponadto oceny otoczenia społecznego również charakteryzuje pewna stałość. Niezwykle ważna jest zatem jakość doświadczeń, jakie dzieci wyniosą z wczesnego okresu szkolnego – czy opuszczając ten etap rozwojowy, będą miały poczucie kompetencji, czy raczej dominować będzie u nich poczucie niższości.

Dużą rolę w tym zakresie odgrywa edukacja elementarna. Młodszy wiek szkolny to czas ujawniania się różnorodnych zdolności i tylko część z nich wiąże się z typowymi zajęciami szkolnymi, takimi jak czytanie, pisanie, liczenie. Zadanie nauczycieli polega na tworzeniu takich warunków, by każde dziecko – także to, które pisze niezbyt ładnie, czyta mało sprawnie i niechętnie się wypowiada, ale którego pasją jest na przykład jazda na rolkach – mogło doświadczyć sukcesu i uznania znaczących dla niego osób. Nauczyciel powinien zauważać, co dane dziecko umie wykonać, w czym jest dobre, i wiedzieć, jak wykorzystać to w procesie edukacji. Realizacja tego zadania przejawia się w rzeczywistej indywidualizacji procesu nauczania.

Szczególne wymagania pod tym względem stoją przed nauczycielami uczącymi dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Brzezińska, Jabłoński i Ziółkowska, 2014). Wrażliwość na potrzeby dziecka, docenianie wysiłku i zaangażowania, chwalenie za osiągnięcia – to wszystko tworzy szansę na rozwinięcie się poczucia kompetencji. Warto przy tym pamiętać, że warunkiem wstępnym radzenia sobie z wymaganiami szkolnymi jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu gotowości szkolnej w aspekcie psychomotorycznym, słownikowo-pojęciowym oraz emocjonalno-motywacyjnym (Brzezińska, 1987).

5.5.4. Kształtowanie się gotowości szkolnej

Proces systematycznego, instytucjonalnego kształcenia wszystkich dzieci rozpoczyna się w szkole, choć poprzedzony bywa przygotowaniem przedszkolnym. Jednak pomyślny przebieg tego procesu zależy od osiągnięć rozwojowych zdobytych w okresie całego dzieciństwa. Gotowość szkolna wyraża się osiągnięciem przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym, podjęcie i satysfakcjonujące wypełnianie roli ucznia. Poziom gotowości szkolnej to efekt dopasowania między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania im przez dziecko.

Jakość startu szkolnego jest w dużej mierze wyznaczana właśnie przez poziom gotowości szkolnej, z jakim dziecko wkracza w szkolne progi. Z kolei jego pierwsze doświadczenia związane z edukacją elementarną wpływają w dużym stopniu na całą jego ścieżkę edukacji, warunkują sukces lub porażkę w edukacyjnej karierze, stanowią ważny element w kształtowaniu się samooceny i powodzenia w całym dalszym życiu (por. rycina 5.5). Powszechne jest przekonanie, że wykształcenie to czynnik warunkujący sukces życiowy. Poziom wykształcenia, w tym osiągnięty w szkole podstawowej poziom tak zwanej alfabetyzacji funkcjonalnej, uznaje się za przyczynę późniejszego umiejscowienia (alokacji) jednostki w strukturze społecznej. Jest to więc jeden z podstawowych czynników warunkujących jakość życia w okresie dorosłości (Kwieciński, 2002).



Rycina 5.5. Gotowość szkolna a jakość życia w dorosłości
Źródło: opracowanie własne.

Problem gotowości szkolnej dotyczy między innymi możliwości opanowania przez dziecko **elementarnych kompetencji szkolnych**, czyli umiejętności czytania, pisania i liczenia, które stanowią podstawowe narzędzia uczestnictwa w kulturze. Gotowość do czytania i pisania jest takim stanem w rozwoju dziecka, będącym rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowej edukacji , który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania (Brzezińska, 1987). Można wskazać trzy równie ważne, powiązane ze sobą aspekty gotowości szkolnej: (1) gotowość psychomotoryczną, (2) gotowość słownikowo-pojęciową i (3) gotowość emocjonalno-motywacyjną. Charakterystykę przejawów gotowości szkolnej w wyróżnionych obszarach zawiera tabela 5.19. Warto pamiętać, że rozwój dziecka nie zawsze przebiega harmonijnie we wszystkich sferach, więc stopień gotowości do nauki szkolnej w poszczególnych obszarach może być różny u tego samego dziecka.

Tabela 5.19. Przejawy wysokiej i niskiej gotowości szkolnej w funkcjonowaniu ucznia

--	--	--

Obszar	Wysoka gotowość szkolna	Niska gotowość szkolna
Gotowość emocjonalno-motywacyjna	■ Dziecko umie adekwatnie do sytuacji wyrażać własne stany emocjonalne. ■ Umie zachowywać się adekwatnie w grupie dorosłych i rówieśników. ■ Jest samodzielne w działaniu, w czynnościach samoobsługowych. ■ Potrafi się podporządkować, wykonuje polecenia nauczyciela. ■ Umie znosić przykre napięcia. ■ Ma rozwiniętą odporność emocjonalną na sytuacje trudne. ■ Potrafi odraczać gratyfikację swoich potrzeb. ■ Jest nastawione na poznawanie, odkrywanie i badanie. ■ Jest nastawione na samodzielne próbowanie różnych dróg działania i rozwiązywania trudności.	■ Reakcje emocjonalne dziecka przybierają postać nieakceptowaną społecznie (krzyczy, bije, obraża się, ucieka itp.). ■ Dziecko nie umie bawić się w grupie dzieci (zabiera zabawki, kłóci się, narzuca swoje zdanie). ■ Jest mało samodzielne, oczekuje ciągłej pomocy nauczyciela. ■ Nie przestrzega ustalonych zasad, odmawia wykonywania poleceń nauczyciela. ■ Płacze, protestuje przy rozstaniu z rodzicami, gdy przyprowadzają je do szkoły. ■ Poddaje się, doświadczając jakichkolwiek trudności, odmawia dalszego wykonywania trudnego dla siebie zadania, wycofuje się z trudnych dla siebie sytuacji. ■ Jest niecierpliwe, nadmiernie skoncentrowane na sobie (egocentryczne). ■ Jest nastawione głównie na zaspokajanie potrzeby bliskości i bezpieczeństwa.
Gotowość słownikowo-pojęciowa	■ Dziecko ma bogaty zasób słów i pojęć (właściwy dla swojego wieku). ■ Używa ich w sposób adekwatny do sytuacji. ■ Umiejętnie operuje posiadanym słownictwem. ■ Potrafi wyrazić swoje myśli za pomocą wypowiedzi słownych. ■ Potrafi dokonywać klasyfikacji (wykrywać podobieństwa między elementami, tworzyć zbiory elementów podobnych). ■ Umie wyciągać wnioski i uogólniać.	■ Dziecko mało mówi, używa niewielu słów, nie umie nazwać wielu rzeczy. ■ Błędnie, w złym kontekście używa słów. ■ Z trudem wyraża swoje myśli, jego wypowiedzi są ubogie, krótkie, dominują proste zdania, pojedyncze słowa. ■ Ma problem z dostrzeganiem cech wspólnych, elementy łączy w zbiory przypadkowo, na zasadzie kolekcji. ■ Nie umie zauważyć pewnych wspólnych zasad.

Gotowość psychomotoryczna	Motoryka	■ Dziecko jest sprawne fizycznie w zakresie poruszania się, wykonywania podstawowych ćwiczeń. ■ Porusza się płynnie, we właściwym tempie.	■ Chód dziecka jest niewłaściwy (dziecko ma trudności z chodzeniem na palcach, na piętach). ■ Jego postawa ciała jest nieprawidłowa, napięcie mięśni niewłaściwe. ■ Dziecko ma kłopoty z wykonywaniem ćwiczeń, zabaw ruchowych, problem z równowagą. ■ Ruchy dziecka są niezdarne, niezgrabne; często się przewraca, uderza, potrąca przedmioty i osoby. ■ Słabo biega, skacze, rzuca i chwytą. ■ Tempo wykonywanych ruchów jest bardzo wolne albo nadmiernie szybkie.
	Grafomotoryka	■ Dziecko jest sprawne manualnie. ■ Jest sprawne w zakresie posługiwania się narzędziami do pisania, malowania, rysowania (ołówek, kredka, pędzelek, patyk), czyli jest sprawne grafomotorycznie.	■ Dziecko ma małą ruchliwość i precyzję ruchów rąk, dłoni, nadgarstka. ■ Słabo i niechętnie rysuje, unika manipulowania drobnymi przedmiotami. ■ Mała sprawność palców przy czynnościach samoobsługowych (guziki, suwaki, sznurowadła, szczotka, grzebień). ■ Napięcie mięśni rąk jest zbyt silne lub zbyt słabe. ■ Dziecko niepoprawnie chwytą pióro, nożyczki itp. ■ Ma trudności z wycinaniem, wydzieraniem, malowaniem, lepieniem,

			budowaniem z klocków. ■ Nacisk przyborów na kartkę jest zbyt duży lub za słaby. ■ Dziecko szybko się męczy, wykonując prace manualne. ■ Linia jest drżąca, przerywana, chwiejna. ■ Tempo pracy jest bardzo wolne. ■ Mała jest płynność ruchów – są albo zbyt gwałtowne, albo zbyt powolne. ■ Dziecko ma trudności z utrzymaniem się w liniaturze, w konturach rysunku. ■ Rysunki są ubogie w szczegóły, proste, schematyczne.
	Artykulacja	■ Dziecko potrafi poprawnie wymawiać wszystkie głoski ojczystego języka, jego aparat mowy jest sprawny.	■ Mowa dziecka jest niewyraźna, trudno je zrozumieć. ■ Mówi sylabami, nie kończy wyrazów.

Gotowość psychomotoryczna	Percepcja wzrokowa	■ Zmysł wzroku funkcjonuje prawidłowo (prawidłowo odbiera informacje z otoczenia). ■ Dziecko potrafi dokonywać poprawnej analizy i syntezy wzrokowej.	■ Dziecko ma problemy z odróżnianiem szczegółów na obrazku. ■ Ma trudności w porównywaniu elementów, wskazywaniu podobieństw. ■ Pomija drobne elementy liter, obrazków. ■ Myli podobnie wyglądające litery. ■ Nie umie poprawnie odwzorować prostych figur, szlaczków, wzorów. ■ Jego rysunki są ubogie – bez szczegółów, niepełne. ■ Ma trudności w wyróżnianiu figury i tła. ■ Ma trudności w różnicowaniu i/lub nazywaniu kolorów.
	Percepcja słuchowa	■ Zmysł słuchu funkcjonuje prawidłowo (prawidłowo odbiera informacje z otoczenia). ■ Dziecko potrafi dokonywać poprawnej analizy i syntezy słuchowej.	■ Dziecko ma trudności z wychwyceniem i nazwaniem dźwięków z otoczenia. ■ Nie potrafi naśladować dźwięków ani odtwarzać układów dźwięków, np. ich rytmu. ■ Ma trudności z podziałem wyrazu na sylaby, zdania na wyrazy. ■ Ma trudności z analizą wyrazów (wyróżnianiem pierwszej, ostatniej i środkowych głosek). ■ Ma trudności z syntetyzowaniem głosek w cały wyraz. ■ Pamięć słuchowa jest osłabiona, dziecko ma problemy z zapamiętaniem nowych słów (często zniekształca nowe, dłuższe wyrazy), poleceń, piosenek, wierszy, ciągów cyfr itp.
	Koncentracja	■ Dziecko potrafi się skoncentrować na zadaniu.	■ Uwaga dziecka łatwo się rozprasza, jest podatna na wszelkie bodźce pojawiające się w otoczeniu. ■ Czas skupienia uwagi jest bardzo krótki. ■ Dziecko ma trudności z zapamiętaniem całości instrukcji. ■ Przerywa wykonywanie zadań, nie kończy ich.

Gotowość psychomotoryczna	Pamięć	■ Dziecko ma rozwiniętą pamięć: pamięta podstawowe informacje o sobie, swoim otoczeniu, nie ma trudności z zapamiętywaniem nowych informacji.	■ Dziecko nie pamięta podstawowych informacji o sobie i swoim otoczeniu (adresu, imion bliskich). ■ Ma trudności z zapamiętaniem cyfr, liter, nazw (figur geometrycznych, nazw miesięcy i dni tygodnia). ■ Długo uczy się wierszy, piosenek, potrzebuje wielu powtórzeń i szybko zapomina.
	Orientacja w schemacie ciała, lateralizacja	■ Dziecko poprawnie posługuje się określeniami „prawa – lewa”, „góra – dół”. ■ Dobrze orientuje się w stosunkach przestrzennych i schemacie ciała.	■ Dziecko myli strony prawa – lewa. ■ Jest oburęczne, brak preferencji jednej ręki. ■ Ma skrzyżowaną lateralizację.

		■ Ma ustaloną lateralizację. ■ Ma wysoką sprawność ręki dominującej (w zakresie szybkości i precyzji ruchów).	■ Ma problemy z kierunkiem rysowania, pisanie, liniaturą, planowaniem rozkładu materiału na stronie. ■ Ma trudności z odwzorowaniem liter, cyfr, myli te podobne kształtem. ■ Wiele cyfr, liter zapisuje w ich lustrzanym odbiciu. ■ Wykonując ćwiczenia fizyczne, myli kierunek zwrotów, obrotów. ■ Nie rozumie pojęć dotyczących stosunków przestrzennych.
	Integracja	■ Wszystkie funkcje są zintegrowane, dobrze ze sobą współpracują, co przejawia się np. w dobrej koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej.	■ Brak integracji wymienionych funkcji, ich współpraca jest zaburzona.

Źródło: opracowanie własne.

Obniżony poziom gotowości szkolnej jest istotnym czynnikiem ryzyka niepowodzeń szkolnych, a narastające skutki tych niepowodzeń są źródłem zakłóceń funkcjonowania dziecka w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, motywacyjnym i społecznym (por. Wiliński, 2005). W życiu dziecka może działać wiele czynników albo zwiększających ryzyko braku powodzenia w zmaganiu się z wyzwaniami uczenia się – jak to określał Wygotski (1971e) – według programu zewnętrznego, czyli uczenia się reaktywnego (por. podrozdział 5.4.2), albo też temu powodzeniu sprzyjających. Czynniki te mają różnorodną naturę i układają się w rozmaite konstelacje. Każde dziecko, które nie radzi sobie z wymaganiami szkoły, jest inne, inne są też rodzaj oraz układ uwarunkowań mających na to wpływ. Kluczowe jest więc jak najwcześniejsze rozpoznanie trudności, jakie napotyka dziecko u progu szkoły, zidentyfikowanie czynników działających u podłoża tych trudności oraz udzielenie dziecku pomocy i wsparcia adekwatnego do jego potrzeb. Dlatego kwestia szczególnej wrażliwości rodziców i nauczycieli nauczania przedszkolnego w związku z poziomem gotowości szkolnej dziecka wydaje się niezwykle istotna, a potrzeba wypracowania trafnej i rzetelnej metody diagnostycznej do prowadzenia przesiewowych badań sześciolatków stanowi wyzwanie dla współczesnej psychologii i pedagogiki.

5.2. Według eksperta



Halina Sowińska – emerytowana profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest autorką opracowań dotyczących edukacji małego dziecka oraz problematyki klasy szkolnej i procesów rozwoju klasy jako małej grupy.

Edukacja zintegrowana jako koncepcja nauczania wczesnoszkolnego

Koncepcja edukacji zintegrowanej odnosi się do kształcenia elementarnego na pierwszym szczeblu systemu szkolnego, to jest do klas I–III. Wprowadzenie jej w ramach reformy oświaty w 1999 roku umożliwiło odejście od obowiązującego

dotąd systemu klasowo-lekcyjnego, polegającego na (1) podziale materiału (treści) kształcenia na przedmioty według dziedzin wiedzy i (2) realizacji ich w ściśle wydzielonych, czterdziestopięciominutowych jednostkach czasu – na lekcjach (3) prowadzonych, w wyodrębnionych zespołach klasowych. Ten system nauczania opierał się na programach, w których dobór i układ treści w obrębie poszczególnych przedmiotów podporządkowany był logice danej dziedziny wiedzy. Rodzaj i kolejność treści tak tworzonych programów odtwarzały strukturę określonej nauki, nie zawsze uwzględniając prawidłowości procesów rozwojowych właściwych dla dziecka. Generowało to tendencję do ciągłego powiększania zakresu materiału nauczania, do redukcji celów kształcenia wyłącznie do wiedzy i umiejętności, a także do nauczania podającego, ponieważ ograniczenia czasowe uniemożliwiały organizację działalności dziecka w otaczającej je rzeczywistości odpowiednio do jego potrzeb. Konsekwencją tego było przyswajanie przez ucznia głównie wiedzy encyklopedycznej.

Tymczasem w wielu krajach na świecie kształcenie na poziomie elementarnym realizowane jest w formie **edukacji zintegrowanej**. Koncepcja ta nawiązuje do tradycji Nowego Wychowania okresu międzywojennego. W Polsce pojawiły się koncepcje nauki całościowej, nauczania łącznego, kompleksowego, które jednak polegały głównie na łączeniu lub korelacji treści programowych. Jeden z najbardziej spójnych i całościowo ujętych projektów realizacji tej idei opracowała na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku Łucja Muszyńska, odnosząc ją do integracji nauczania i wychowania w klasach I–III poprzez łączenie celów, treści i form aktywności dziecka w toku ujmowanych całościowo jednostek tematycznych.

Założenia koncepcji edukacji zintegrowanej opierają się na **konstruktywistycznej teorii uczenia się**, która zakłada, że rozwój człowieka polega na kształtowaniu się jakościowo nowych, całościowych struktur wewnętrznych w wyniku wchodzenia jednostki w aktywne i różnorodne kontakty ze światem zewnętrznym. Dynamiczny charakter kontaktów z różnymi aspektami otaczającej rzeczywistości jest źródłem nowych doświadczeń, które są wykorzystywane, przetwarzane, porządkowane i włączane w istniejące już struktury wewnętrzne poprzez ich restrukturyzację i tworzenie nowych hierarchicznych systemów wewnętrznych (Michalak, 2004). Różne czynniki rozwojowe oddziałują na człowieka łącznie i wpływ każdego z nich uwarunkowany jest tym, w jakim układzie, wśród jakich innych czynników występuje. Jednostka spostrzega bodźce w kontekście całej sytuacji, a więc w określonym systemie wszystkich elementów środowiska, włączając w to także własne doświadczenia i już ukształtowane zależności z tym środowiskiem. Działając w danej sytuacji, reaguje zatem na cały układ elementów i przyswaja sobie nie tylko obraz tych elementów, ale też ich wzajemne związki. Jednocześnie poprzez swoje zachowania oddziałuje na cały kontekst otoczenia, zmieniając go i dostosowując do własnych standardów (por. Klus-Stańska, 2000).

Oparta na tych założeniach koncepcja nauczania zintegrowanego nastawiona jest na aktualizowanie, modyfikowanie i tworzenie nowych struktur wewnętrznych w psychice dziecka. Edukacja elementarna realizowana zgodnie z tą koncepcją obejmuje trzy obszary zadań i treści programowych:

- poznawanie świata oraz siebie, czyli konstruowanie **systemu wiedzy** dziecka;
- podejmowanie aktywności w świecie przedmiotowym i symbolicznym, czyli tworzenie **schematów czynnościowych**;
- ustosunkowywanie się do świata i do siebie, czyli konstruowanie **systemów wartości**.

Edukacja zintegrowana polega na stworzeniu dziecku warunków do wielostronnej aktywności, skupionej na realizacji określonych zadań, które łączą w sobie cele, treści, różne dziedziny i formy aktywności podejmowane wspólnie z rówieśnikami i z nauczycielem. Podstawowym i kluczowym pojęciem w teorii, a także w praktyce nauczania integralnego jest więc **zadanie edukacyjne** (Sowińska i Michalak, 2004). Realizacja zadań stanowi źródło doświadczeń, a zarazem główny mechanizm regulowania przez człowieka stosunków z otoczeniem społecznym, przyrodniczym i przedmiotowym.

Organizacja pracy z dziećmi w klasie opiera się na planowaniu i realizowaniu zadań uporządkowanych w ramach tak zwanych **jednostek tematycznych**. Integralna jednostka tematyczna to cykl zróżnicowanych zadań edukacyjnych, łączących różne dziedziny nauki szkolnej i formy aktywności dzieci, podporządkowanych nadrzędnemu zagadnieniu – tematowi wynikającemu z podstawy programowej – i zwykle obejmujących dzień aktywności dziecka. Zadanie edukacyjne skupia w sobie takie elementy, które umożliwiają realizację treści wynikających z podstaw programowych dla danego poziomu edukacji poprzez łączenie różnych dziedzin nauki szkolnej. Przedstawia to rycina WE.5.1.



Rycina WE.5.1. Rodzaje aktywności dziecka konstytuujące zintegrowane zadanie edukacyjne w nauczaniu wczesnoszkolnym
Źródło: opracowanie własne.

Zaplanowanie tak rozumianej jednostki tematycznej wymaga, po pierwsze, określenia celów kształcenia. Wynikają one z rozpoznania aktualnych potrzeb dziecka, jego doświadczeń i wpływających z nich kompetencji oraz stanu jego gotowości rozwojowej. Punktami odniesienia są program nauczania z poszczególnych obszarów nauki szkolnej, a także aktualne doświadczenia dziecka z różnych dziedzin życia oraz środowiska. Po drugie, zaplanowanie jednostki tematycznej wymaga skonstruowania zadań i przewidzenia form aktywności, jakie dziecko będzie podejmowało w każdej z dziedzin nauki szkolnej. Po trzecie, konieczne jest zaplanowanie czasu i przestrzeni dla różnorodnej działalności dzieci.

Literatura

- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
 Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adam Mickiewicza.
 Sowińska, H., Michalak, R. (red.). (2004). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

5.5.5. Rozwój społeczny – relacje z dorosłymi i z rówieśnikami

Począwszy od wieku przedszkolnego, dzieci spędzają coraz więcej czasu w towarzystwie rówieśników niż dorosłych i dzieje się tak w różnych kulturach (za: Schaffer, 2005). Zarówno rodzice, jak i rówieśnicy odgrywają ważne, choć różne role w życiu dziecka, relacje z nimi pełnią odmienne funkcje, których celem jest kształtowanie innych kompetencji, co ilustruje tabela 5.20. Źródłem szans rozwojowych dziecka jest możliwość budowania i podtrzymywania relacji z dorosłymi (opiekunami i nauczycielami) i z rówieśnikami.

Dorośli mają tendencję do podtrzymywania interakcji z dzieckiem, często pozwalają mu na wybór tematu rozmowy czy formy wspólnej aktywności, interpretują pragnienia dziecka, domyślają się tego, czego ono nie wypowiedziało dość precyzyjnie, są skłonni mu ustępować. Natomiast w swoim towarzystwie dzieci uczą się tego, czego nie nauczyłyby się w kontakcie z dorosłymi: rozwijają cechy przywódcze, uczą się rozwiązywania konfliktów, podziału ról, radzenia sobie z wrogością i zastraszaniem czy próbami zdominowania przez inną osobę (Schaffer, 2005).

Tabela 5.20. Porównanie charakteru relacji dziecka z dorosłymi i z rówieśnikami

Kategoria	Relacja z dorosłymi – pionowa	Relacja z rówieśnikami – pozioma
-----------	-------------------------------	----------------------------------

Charakter relacji	■ Relacje asymetryczne – łączą ludzi różniących się statusem społecznym. ■ Znaczne różnice w poziomie kompetencji partnerów relacji, nierówność wiedzy i władzy (kontroli).	■ Relacje symetryczne – łączą ludzi o tym samym statusie społecznym. ■ Brak znacznych różnic w poziomie posiadanych kompetencji, równowaga zdolności poznawczych i posiadanej kontroli.
Rozkład odpowiedzialności	■ Odpowiedzialność za jakość kontaktu oraz dbałość o wzajemne zrozumienie spoczywają na dorosłym. ■ Dorosły potrafi w większym stopniu dostosować się do dziecka niż ono do niego.	■ Równy rozkład odpowiedzialności na partnerów relacji. ■ Spotkanie „w połowie drogi” wymaga wzajemnego dostosowania się do siebie.
Wzajemne dopasowanie	■ Często charakter komplementarny: dziecko pyta – dorosły odpowiada, dziecko szuka pomocy – dorosły jej udziela, rodzic kontroluje – dziecko mu się podporządkowuje.	■ Dominuje wzajemność relacji: jedno dziecko rzuca piłkę – drugie łapie, a potem odwrotnie.
Realizowane funkcje	■ Zapewnienie dziecku opieki i bezpieczeństwa, umożliwienie zdobywania wiedzy i umiejętności – często dominuje funkcja opiekuńcza.	■ Rozwój umiejętności, które można rozwinąć tylko w towarzystwie równych sobie: rywalizacja <i>versus</i> współpraca, rozwiązywanie konfliktów; dominuje funkcja kształcąca.
Typ uczenia się	■ Nauczanie poprzez demonstrowanie wzoru oraz wyjaśnianie i instruowanie. ■ Duży udział komunikacji werbalnej, dominacja celowego oddziaływania, świadomego doboru metod i zadań, dokonywanie ewaluacji.	■ Uczenie się wzajemne, głównie poprzez demonstrowanie. ■ Mniejszy udział komunikacji werbalnej, spontaniczność zachowań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schaffer, 2005, s. 136; Musatti, 1995, s. 125–126; Tudge i Rogoff, 1995, s. 190–191.

Dla pomyślnego przebiegu rozwoju dziecka ważne jest, aby jego relacje społeczne ulegały zmianie, z jednej strony dopasowując się do jego nowych kompetencji i osiągnięć rozwojowych, z drugiej – stając się źródłem nowych wyzwań, a przez to ważnym czynnikiem stymulującym dalszy rozwój. Uogólniając, można powiedzieć, że tendencja rozwojowa w relacji dziecka z dorosłymi przebiega od zależności do coraz większego uniezależnienia się i samodzielności dziecka, które w perspektywie ma partnerską relację dorosłego z innym, młodszym bądź starszym dorosłym (w okresie dorosłości). Natomiast zmiana relacji z rówieśnikami wiedzie od rywalizacji z innymi do współpracy.

Istotne znaczenie w rozwoju pozadomowych relacji społecznych dziecka ma nie tylko słabnięcie potrzeby bliskości emocjonalnej, ale także możliwość wydłużania dzielącego dziecko i rodziców **dystansu fizycznego**. W wieku przedszkolnym dystans ten ma charakter dynamiczny – w pewnych sytuacjach jest skracany, w innych wydłużany. Kiedy dziecko działa niewłaściwie, rodzice zmniejszają dystans, a ta interwencja automatycznie zmniejsza szansę na kontakt z rówieśnikami. Dziecko zostaje bowiem zaangażowane w kontakt z rodzicami. Taka sytuacja jest ważnym czynnikiem rozwoju samoograniczenia. Nie chcąc dopuścić do interwencji rodziców, a tym samym do przerwania na przykład fascynującej zabawy z kolegą, dziecko się pilnuje, by działać w sposób właściwy (por. Smykowski, 2005b).

W wieku przedszkolnym dzieci zwykle już nie potrzebują tak bliskiej więzi emocjonalnej z rodzicami jak w okresach wcześniejszych. Coraz częstsze pozostawanie w pewnej odległości od siebie dzieci i rodziców pozwala nie tylko rodzicom zobaczyć z dystansu swoje dzieci, ale też dzieciom swoich rodziców. Przyglądając się z tej perspektywy rodzicom, dziecko zauważa, że wiedzą oni i umieją dużo więcej niż ono. Jeśli czegoś nie wie czy nie rozumie, to zadaje im pytania, jeśli czegoś nie potrafi – prosi ich o pomoc. Często znacznie przecenia możliwości rodziców, urastają oni w jego wyobraźni do rangi postaci idealnych, stają się dla niego wszechwładnymi autorytetami o mocach niemal boskich. Do

miłości, którą dziecko ich darzyło do tej pory, dołączają się szacunek i uznanie. Dziecko szanujące swoich rodziców skłonne jest podporządkować się ich woli bezkrytycznie. To powoduje, że bez wątpliwości akceptuje i jest gotowe przyjąć od nich reguły działania, ich wiedzę na temat otoczenia, ale sprawia również, iż dzieci stają się ofiarami nadużycia władzy dorosłych.

Wiek szkolny to, według Eriksona (1997), faza życia o największym znaczeniu w sensie społecznym. Charakter związków, w jakich dziecko uczestniczy we wczesnym okresie szkolnym, w istotny sposób kształtuje przebieg jego dalszego życia. Pójście do szkoły stanowi kolejny ważny krok na drodze od stopniowego rozluźniania więzi z rodzicami ku samodzielności w dorosłości. W procesie tym wyraźnie wydłuża się promień interakcji społecznych. Uczniowie, chcąc się identyfikować z tymi, którzy są kompetentni, przywiązują się do nauczycieli i rodziców innych dzieci. Od nich zaczynają przejmować wiedzę i poglądy. Jeśli informacje przekazane przez uwielbianego nauczyciela są inne niż te, które uczeń otrzymuje od rodzica, to matce czy ojcu bardzo trudno jest przekonać dziecko do własnego zdania. Nieocenioną szansą rozwojową – w każdym wieku, a w okresie szkolnym szczególnie – jest kontakt z **pozytywnymi wzorcami dorosłych** i obecność rzeczywistych **autorytetów** w najbliższym otoczeniu.

Warto w tym miejscu podkreślić, że chociaż szkoła staje się ważnym środowiskiem rozwoju ucznia, nie oznacza to pomniejszenia roli rodziny. Jakkolwiek ten etap rozwojowy nazywany bywa późnym (dojrzałym) dzieciństwem, to jednak dziecko cały czas potrzebuje bliskości, opieki, zachęty i pocieszenia od najbliższych. Rodzina i szkoła to środowiska, które powinny się uzupełniać i wspierać w dbaniu o wszechstronny rozwój dzieci. Nauczyciel nie może być traktowany jako rywal rodzica, a rodzic – jako intruz w szkole. Podobnie jak spójne oddziaływanie obojga rodziców od najwcześniejszych lat życia dziecka pozwala mu zbudować spójny obraz świata, tak konsekwentne oddziaływanie środowiska rodzinnego i szkolnego pozwala ten obraz utrwalać i rozwijać.

Wśród dzieci w wieku szkolnym **jawne zachowania przywiązaniowe** pojawiają się jednak tylko w sytuacjach stresowych. Ponieważ w kolejnych latach pobytu w szkole coraz mniej jest doświadczeń nowych i potencjalnie stresujących, w życiu ucznia także coraz mniej obserwujemy zachowań wymagających oparcia w „bezpiecznej bazie” i w związku z tym dzieci coraz mniej jawnie okazują uczucia swoim rodzicom (Bee, 2004). Nadal jednak traktują ich jako ważne źródło wsparcia, a dla ich poczucia własnej wartości duże znaczenie ma ocena dokonywana przez matkę czy ojca. Poglądy na to, co dobre, a co złe, przekazane przez rodziców są na tyle silnie uwewnętrznione, że dziecko uważa je za własne. Zwykle niecierpliwi się i irytuje, gdy rodzice nie mogą zrezygnować z jego ciągłego upominania. Uczeń uważa, że sam już wie, jak należy postępować, i pragnie być traktowany jak osoba w pełni za siebie odpowiedzialna.

W wieku przedszkolnym dziecko coraz dłużej i częściej pozostaje poza bezpośrednią opieką rodziców. Zmniejszenie zaangażowania w związki – przede wszystkim uczuciowe – z rodzicami otwiera możliwość wchodzenia w związki z innymi ludźmi, a szczególnie intensywnie rozwijają się uczucia rówieśnicze. Zaintrygowanie innymi dziećmi pojawiającymi się w otoczeniu widoczne jest już w niemowlęctwie, ale w wieku poniemowlęcym dzieci, które samodzielnie chodzą i potrafią mówić, mają dużo więcej okazji do spotkań z rówieśnikami. W drugim roku życia pojawia się **zabawa równoległa** – dzieci nadal bawią się samotnie, różnymi zabawkami, ale już obok siebie. Mimo że nie współdziałają, to jednak są bardzo sobą zainteresowane, przyglądają się sobie, obserwują swoje działania. Od osiemnastego miesiąca można zaobserwować naśladowanie działań innego dziecka bawiącego się obok czy chęć bawienia się takimi samymi zabawkami. Zwykle jednak dopiero w wieku przedszkolnym pojawiają się **zabawy wspólne**, oparte na koordynowaniu działań różnych dzieci (Bee, 2004; Wygotski, 2002f). Dziecko w okresie poniemowlęcym nie potrafi jeszcze współdziałać z innymi, ale jeśli chcemy, by w przyszłości rozwinęło taką umiejętność, to powinniśmy już teraz stwarzać mu okazje do przebywania w miejscu

zabaw dziecięcych, na przykład w parku, piaskownicy. Jeżeli będzie przyzwyczajone do bawienia się w pobliżu innych dzieci, będzie mogło przypatrywać się im i przysłuchiwać, to prawdopodobnie szybciej stanie się gotowe do podjęcia wspólnej zabawy.

Aby dziecko mogło działać bez stwarzania zagrożeń sobie i innym w środowisku pozadomowym, jego działania muszą nabrać charakteru społecznego. Dzieci do okresu przedszkolnego rzadko liczą się z innymi ludźmi, czasami nieświadomie wyrządzają krzywdę innym dzieciom, sprawiają przykrość swoim rodzicom. Taka sytuacja kończy się przeważnie tym, że nikt nie chce się z nimi bawić i zostają same. To doświadczenie jest niezmiernie przykre, ponieważ w wieku przedszkolnym pojawia się szczególne zainteresowanie innymi dziećmi i tym, co one posiadają. Tak długo, jak długo dziecko jest w domu, rodzice mają możliwość dbania o to, by do tego typu sytuacji dochodziło jak najrzadziej. Kiedy dziecko w środowisku pozadomowym pozostaje bez kontroli rodzicielskiej, musi samo nauczyć się kontrolować swoje działania. Do prawidłowego przebiegu tego procesu niezbędne są zmiany w jego motywach. Nie może ono rywalizować z innymi dziećmi i być o nie zazdrosne – musi nauczyć się z nimi współpracować. Realizacja motywu współpracy z innymi dziećmi pozwala uzyskać dostęp do tego wszystkiego, co one posiadają.

Na początku wieku przedszkolnego dziecko w sytuacji konfliktu z rówieśnikiem, zamiast dążyć do odzyskania kontaktu, porzuca rówieśnika i szybko znajduje innego, jak się często okazuje – równie atrakcyjnego. Niewierność i zmienność są związane z tendencją do działania – jak to określa Wygotski – po linii najmniejszego oporu, a więc uzyskiwania maksimum przyjemności przy minimum wysiłku. Z czasem, w efekcie powstawania nastawień społecznych, dochodzi w takiej sytuacji do podjęcia działania na rzecz utrzymania związków społecznych z rówieśnikami, którzy tworzą szansę pojawienia się najbardziej satysfakcjonujących dla dziecka przeżyć. W związku z tym dziecko będzie skłonne wyrzec się możliwości realizacji części swoich pragnień lub zmienić formę ich realizacji, a więc uczynić krok w kierunku nawiązania współpracy. Unikając przykrych doświadczeń, związanych z poczuciem straty w sytuacji porzucenia przez rówieśnika lub z poczuciem winy za jego odejście, stara się zapamiętać i stosować społecznie akceptowane zasady współpracy. Ważną przeszkodą w podejmowaniu współpracy z innymi okazuje się opisywane już zjawisko **moralizmu**. Skłonność do sztywnego przestrzegania reguł prowadzi bowiem do zmuszania innych do określonych zachowań i do narzucania im własnej woli. Dzięki przesunięciu zaangażowania z rywalizowania na współpracę dochodzi w końcu do reorganizacji systemu reguł moralnych. Zmiana polega na przejściu od zorganizowania ich w odniesieniu do autorytetu do organizacji wokół relacji opartej na dwustronnym szacunku (por. podrozdział 5.3.2).

Początek kariery szkolnej wiąże się ze sporymi zmianami w środowisku społecznym. Dziecko uczęszczające do szkoły musi z jednej strony przez kilka godzin każdego dnia znosić rozłąkę z rodzicami i przebywać wśród początkowo całkowicie obcych sobie rówieśników i dorosłych. Z drugiej strony musi odnaleźć się w nowym dla niego świecie reguł życia społeczności szkolnej. Liczne kontakty społeczne sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych, prowadzą do lepszego rozumienia sytuacji społecznych, poszerzenia wiedzy o sobie i innych ludziach, a w połączeniu z charakterystycznym dla okresu szkolnego sposobem funkcjonowania poznawczego umożliwiają przełamanie dziecięcego egocentryzmu, typowego dla wcześniejszych faz rozwojowych. Rodzi to zdolność do dyskusji i współpracy nad zadaniem.

W tak zwanym **wieku koleżeństwa** bardzo silna jest u uczniów potrzeba życia w grupie, uczestniczenia w zbiorowej działalności. Tym, co spaja grupy koleżeńskie we wczesnym wieku szkolnym, jest wspólnota działania, a najważniejszym kryterium wyróżnienia „mojej grupy”, „paczki” jest to, co dzieci razem robią, w odróżnieniu od grup okresu dorastania, których podstawą jest wspólnota poglądów (O'Brien i Bierman, 1988). Jak zauważa Maurice Debesse (1996), dorośli zbyt często chcieliby, aby dziecko zawsze pracowało samo, jedynie na własny, indywidualny sukces, co prowadzi

czasem do karania za udzielanie pomocy i korzystanie z niej. Tymczasem formą pracy, która umożliwia zaspokajanie typowych dla tego wieku potrzeb, jest **praca grupowa**. Ucząc się w ten sposób, dzieci oprócz efektywnego przyswajania wiedzy uczą się współpracować z innymi, czasami bardzo różnymi od siebie osobami. A każdy ma szansę poczuć się ważny i doceniony, jeżeli jego umiejętności i wysiłek stały się istotnym elementem uzyskania efektu pracy zespołu. Dlatego edukacja sprzyjająca rozwojowi powinna opierać się na współpracy, a nie na nadużywaniu rywalizacji i porównywaniu uczniów między sobą. Bawiąc się i ucząc wspólnie z kolegami, dzieci uczą się wykonywać to, czego same nie byłyby jeszcze w stanie zrobić. Uczenie się nawzajem od siebie, czyli **tutoring rówieśniczy**, gdy bardziej wprawne dzieci udzielają instrukcji i porad innym dzieciom, by wprowadzić je na podobny do swojego poziom kompetencji, jest jedną z najskuteczniejszych metod poszerzania wiedzy i nabywania nowych umiejętności. Ponadto dzieci o podobnym poziomie kompetencji zmagające się z jakimś problemem w parach czy w zespole (wspólne uczenie się) dochodzą do rozwiązania szybciej niż te pracujące indywidualnie. Okazuje się, że dyskusja jednakowo nieznających stojącego przed nimi wyzwania dzieci oraz różnorodność rozwiązań, jakie mogą wygenerować, rodzą nowe sposoby widzenia problemu i sprzyjają uczeniu się poszczególnych osób (za: Schaffer, 2005).

Wyraźnym zjawiskiem dającym się zaobserwować w grupach koleżeńskich przez cały okres dzieciństwa jest **segregacja płciowa**. Od około trzeciego roku życia chłopcy wolą bawić się z chłopcami, a dziewczynki z dziewczynkami, każde na swoim terenie i we własny sposób. Jeśli weźmiemy pod uwagę związki przyjaźni, segregacja płciowa jest w nich niemal stuprocentowa. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych pokazują, że u dzieci w wieku 5–6 lat w 25% mamy do czynienia z przyjaciółmi odmiennej płci, natomiast u siedmio-, ośmiolatków tego typu związki właściwie już nie występują (Gottman, 1986). Przyjaźń chłopców w znacznie większym stopniu niż związki dziewczynek opiera się na dominacji i współzawodnictwie. Wśród chłopców obserwujemy wyższy stopień rywalizacji pomiędzy bliskimi kolegami niż między tymi, którzy nie są silnie ze sobą związani. Wśród dziewczynek zależność jest odwrotna. Dziewczynki chętniej bawią się w mniejszych grupach i wybierają na koleżanki osoby w tym samym wieku, a chłopcy organizują się w większe grupy bardziej zróżnicowane wiekowo. Dziewczynki przywiązują większą wagę do bliskości i wyłączności relacji przyjaźni. Natomiast chłopcy chętniej podejmują rywalizację w grach zespołowych, w których obowiązuje wyraźny podział ról i złożony zbiór reguł, wysoko cenią sobie z jednej strony umiejętność współpracy, a z drugiej – rywalizacji oraz przewodzenia grupie (Smith, 1997). Związki między rówieśnikami mające jednopłciowy charakter łączą się z zachodzącymi w tym wieku procesami identyfikacji z płcią (por. ramka 5.4).

Ramka 5.4. **Proces identyfikacji z płcią**

Za płeć uważa się zespół cech organizmu warunkujących jego zdolność do wytwarzania komórek rozrodczych, zaplemnienia i wychowania potomstwa. „Płeć ułatwia człowiekowi orientację w świecie, utrzymanie w nim porządku i harmonii oraz pewnej hierarchii wartości przypisywanej każdej z płci” (Dulko, 2003, s. 5). Pośród wielu różnych kryteriów przydatnych w definiowaniu płci (takich jak płeć chromosomalna, gonadalna, hormonalna, metaboliczna, socjalna, mózgowa) niezwykle ważna jest tak zwana płeć psychiczna (Zucker i Green, 1993; Imieliński, Dulko i Filar, 2001). Jest ona określona przez poczucie przynależności jednostki do danej płci, a proces identyfikacji przejawia się na zewnątrz poprzez zachowanie wchodzące w zakres ról płciowych oraz związane z nimi przeżycia i odczucia. Jak widać, sama budowa zewnętrznych narządów płciowych nie stanowi wystarczającego kryterium do określenia płci człowieka. Przebieg procesu identyfikacji z płcią przedstawia tabela 5.21.

„Odkrycie własnej płci i zrozumienie, że jest ona niezmienna, to dopiero początek. Nauczenie się, z czym wiąże się bycie chłopcem lub dziewczynką w danej kulturze, jest następnym ważnym zadaniem stojącym przed dzieckiem” (Bee, 2004, s. 243). Dzieci uczą się zachowań płciowych od dorosłych, a ci w każdej kulturze dysponują wyraźnymi stereotypami dotyczącymi ról związanych z płcią. Badania Johna Williamsa i Deborah Best (za: Bee, 2004) wskazują, że

- stereotypowe wizerunki płci rozwijają się stosunkowo wcześnie. Już dwulatki kojarzą pewne działania i przedmioty z mężczyznami (na przykład samochody, narzędzia), a inne z kobietami (na przykład odkurzacz, jedzenie); trzylatki osobom różnej płci przypisują różne zawody (na przykład kobieta – pielęgniarka, mężczyzna – lekarz); sześciolatki potrafią wskazać, które zachowania nie pasują do płci (na przykład kiedy chłopiec bawi się lalką, a dziewczynka gra w piłkę nożną).
- Doświadczenia okresu dzieciństwa oraz ich efekty rozwojowe w zakresie identyfikacji z płcią wpływają na seksualność człowieka w życiu dorosłym. Będzie to widoczne w typowo płciowych zachowaniach, które wyznaczone są przede wszystkim przez (Dulko, 2003):
- **identyfikację płciową** – jest to pierwotna identyfikacja z płcią męską lub żeńską;
 - **role płciowe** – są to wszystkie aspekty zachowania (zarówno widocznego z zewnątrz, jak i przeżyć wewnętrznych), dzięki którym osoba należąca do płci męskiej odróżnia się w naszej kulturze od osoby należącej do płci żeńskiej;
 - **orientację seksualną** – są to preferencje seksualne wobec partnera należącego do odmiennej lub tej samej płci; z preferencjami tymi związany jest kierunek popędu seksualnego, nastawiony na osobników odmiennej płci (heteroseksualność), osobników tej samej płci (homoseksualność) oraz osobników obu płci (biseksualność) bądź brak popędu (aseksualność);
 - **różnice płciowe typu poznawczego** – są to typowe dla płci, uwarunkowane głównie kulturowo, ale w niektórych obszarach także biologicznie, kompetencje poznawcze.

Tabela 5.21. Etapy procesu identyfikacji z płcią

Etap rozwoju	Doświadczenia i zmiany rozwojowe	Efekt rozwojowy
Od 0 do 3 lat	■ Rodzice i inni ludzie naznaczają dziecko (nazywają je tak) jako chłopca lub dziewczynkę. ■ Często przypominają dziecku jego płeć. ■ Zaczynają wzmacniać zachowania zgodne z płcią, a dezaprobować działania z nią niezgodne. ■ Rezultatem jest nabycie przez dziecko pewnych preferencji w zachowaniach typowych dla danej płci oraz opanowanie wiedzy, że on/ona jest chłopcem/dziewczynką.	Poczucie przynależności do płci
Od 3 do 6 lat	■ Dzieci są świadome swej płci. ■ Preferują działania zgodne z własną płcią. ■ Nie są jeszcze całkowicie pewne tego, że płeć jest niezmienna. ■ Poznają wiele stereotypów kulturowych dotyczących zarówno mężczyzn, jak i kobiet. ■ Naśladują zachowania traktowane jako odpowiednie dla ich płci bez względu na płeć modelu, z którym miały kontakt.	Stabilność przynależności do płci
6–7 lat i więcej	■ Dzieci nabywają poczucia zgodności płciowej, tzn. trwałego, zorientowanego na przyszłość obrazu siebie jako chłopców, którzy staną się mężczyznami, lub jako dziewczynek, które staną się kobietami. ■ Zaczynają wybiórczo towarzyszyć przedstawicielom tej samej płci, aby opanować typowe sposoby zachowania i właściwości, które są zgodne (spójne) z trwałą kategoryzacją siebie jako mężczyzny lub kobiety. ■ Bezpośrednie uczenie się ról związanych z płcią nie jest już konieczne. ■ Dziecko ma wewnętrzną motywację do kształtowania w sobie właściwości zgodnych z płcią.	Trwałość przynależności do płci

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schaffer, 1985, s. 540, 2005, s. 347–348.

U wszystkich dzieci następuje stopniowa zmiana myślenia o przyjaźni (por. tabela 5.22). Dzieci w wieku przedszkolnym myślą o przyjaźni jak o dzieleniu się lub obdarowywaniu nawzajem różnymi przedmiotami oraz przebywaniu w bliskości fizycznej. Natomiast w szkole podstawowej osiowym dla przyjaźni pojęciem staje się wzajemne zaufanie. Przyjaciele to szczególne dla siebie osoby, obdarzone mile widzianymi cechami, udzielające sobie pomocy i wzajemnie sobie ufające (Selman, 1980). Wzajemność stosunków między przyjaciółmi jest możliwa z powodu przełamania dziecięcego egocentryzmu i rozumienia wzajemności perspektywy. Liczba przyjaciół stopniowo się powiększa, a przyjaźnie uczniów nabierają coraz większej stałości i mogą przetrwać dłużej niż relacje między przedszkolakami. Dzieci w wieku szkolnym są też bardzo krytyczne wobec swoich przyjaciół i często się z nimi kłócą. Kiedy jednak pojawia się między nimi konflikt, dokładają większych starań, by go zażegnać, niż dzieci niebędące przyjaciółmi. Za Helen Bee (2004) można powiedzieć, że dla dzieci w tym wieku

przyjaźń jest poligonem, na którym uczą się rozwiązywać konflikty.

Tabela 5.22. Poziomy oczekiwań związanych z relacją przyjaźni

Poziom	Wiek dziecka	Charakterystyka
Poziom I: zysków i strat	Do 8 roku życia	■ Wspólnota działania, wspólne uczestnictwo w tych samych zajęciach ■ Zamieszkiwanie w bliskim sąsiedztwie ■ Wzajemność – dzielenie się lub obdarowywanie nawzajem różnymi przedmiotami ■ Atrakcyjność rówieśnika oparta jest w dużej mierze na dostępie do atrakcyjnych zabawek i gadżetów
Poziom II: normatywny	9–10 rok życia	■ Respektowanie tych samych wartości, norm i zasad
Poziom III: empatyczny	Od 11 roku życia	■ Wzajemne zrozumienie i zwierzenia ■ Wspólne zainteresowania ■ Obustronne zobowiązanie, oparte na wzajemnym zaufaniu i udzielaniu sobie pomocy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 299.

To, czy dziecko jest lubiane i akceptowane przez rówieśników, dostarcza mu doświadczeń istotnych dla kształtowania się jego poczucia własnej wartości. Status w grupie rówieśniczej ma wpływ na proces kształtowania się samooceny (por. podrozdział 5.5.3) i pozwala przewidywać późniejsze zdolności przystosowawcze jednostki. Im wyższą pozycję dziecko zajmuje w grupie rówieśników, tym więcej ma możliwości uczenia się i działania, a dzięki temu więcej okazji do wzbogacania swoich zasobów i budowania indywidualnego systemu wsparcia społecznego. Rodzaj relacji, jakie dzieci nawiązują z rówieśnikami, pozwala formułować pewne prognozy na temat mechanizmów radzenia sobie w kontaktach społecznych w dalszym życiu. Grupę podwyższonego ryzyka późniejszych problemów psychospołecznych stanowią szczególnie dzieci odrzucone (por. tabela 5.23). Również z tego względu, iż kategorię tę charakteryzuje największa stabilność w czasie, dzieci odrzucone nieczęsto zmieniają swój status i rzadko osiągają pełną akceptację otoczenia (Asher, 1990).

Tabela 5.23. Funkcjonowanie społeczne dzieci o różnym statusie socjometrycznym

Typ statusu socjometrycznego	Rodzaj wyborów socjometrycznych	Właściwości funkcjonowania
Dzieci popularne	■ Najczęściej wskazywane jako najlepsi przyjaciele ■ Rzadko wskazywane jako nielubiane	■ Cechuje je duża łatwość przystosowywania się do nowych warunków. ■ Mają różnorodne kompetencje zapewniające im sukces w wielu dziedzinach. ■ Cechują je umiejętność współpracy w grupie, chęć dzielenia się, uwzględniania potrzeb współtowarzyszy zabawy i nauki. ■ Charakterystyczny jest niski poziom agresji. ■ Często zostają naturalnymi liderami w grupie. ■ Często są zaniebdywane przez dorosłych. ■ Tworzy im się niewiele okazji do doskonalenia kompetencji społecznych.
Dzieci lekceważone/ /zaniedbywane	■ Rzadko wskazywane jako najlepsi przyjaciele ■ Rzadko wskazywane jako nielubiane	■ Mają wysoki poziom lęku społecznego (lęk przed ekspozycją społeczną). ■ Często ujawniają symptomy depresyjne. ■ Mają niskie poczucie własnych kompetencji społecznych. ■ Są nieśmiałe i mało pewne siebie. ■ Mają poczucie osamotnienia, zwykle bawią się same lub na obrzeżach większej grupy. ■ Nie potrafią pełnić roli lidera. ■ Nie umieją współpracować z innymi.
Dzieci odrzucane	■ Rzadko wskazywane jako najlepsi przyjaciele ■ Często wskazywane jako nielubiane	■ Często są agresywne, wznecają kłótnie i bójk. ■ Przejawiają zachowania destrukcyjne. ■ Mają niski poziom kontroli emocjonalnej. ■ Cechuje je niska samoocena dotycząca osiągnięć szkolnych. ■ Często naruszają reguły szkolne, są słabymi uczniami, często przedwcześnie

		rezygnują z dalszej edukacji. ■ Często podejmują próby nawiązania kontaktów społecznych, ale nie radzą sobie w wielu sytuacjach społecznych. ■ W późniejszych okresach życia mają problemy z adaptacją.
Dzieci kontrowersyjne	■ Często wskazywane jako najlepsi przyjaciele ■ Często wskazywane jako nielubiane	■ Ujawniają wiele zachowań dewiacyjnych mimo posiadania różnych umiejętności społecznych na dobrym poziomie. ■ Nie potrafią konstruktywnie pracować w zróżnicowanej grupie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska, 2004b, s. 199–200; Schaffer, 2005, s. 140–143.

Jakość kontaktów z kolegami w okresie szkolnym, nawiązywane wtedy przyjaźnie czy pozycja w grupie, określana **statusem socjometrycznym**, w dużym stopniu wpływają na funkcjonowanie społeczne na dalszych etapach życia. Zgodne i satysfakcjonujące współżycie dorosłego człowieka z innymi w środowisku pracy, rodzinie, kręgu towarzyskim zależy w dużym stopniu od tego, jak układały się jego relacje z rówieśnikami w dzieciństwie. Rolą opiekunów jest stwarzanie dzieciom okazji do obcowania z rówieśnikami od najwcześniejszych lat życia, pozostawianie dużej swobody, by mogły rozwijać samodzielność i swobodnie kontaktować się z dziećmi ze swojego otoczenia. Gotowość do nawiązywania i rozwijania relacji rówieśniczych jest warunkowana zarówno bezpośrednim, jak i pośrednim wpływem relacji z dorosłymi opiekunami (por. tabela 5.24).

Tabela 5.24. Dwa rodzaje wpływu relacji z rodzicami na stosunki między rówieśnikami

Wpływ bezpośredni	Wpływ pośredni
Poprzez projektowanie społecznego życia dziecka	Poprzez oddziaływanie doświadczeń rodzinnych na zachowania wobec rówieśników
■ Rodzice dokonują wyboru miejsca zamieszkania, miejsca zabaw, spacerów. ■ Rodzice mają wpływ na wybór towarzyszy zabaw. ■ Rodzice bezpośrednio włączają się w działania dzieci – np. przez proponowanie, inicjowanie rodzaju aktywności, godzenie, gdy dzieci rywalizują o zabawkę, ustalanie zasad zabawy. ■ Dotyczy to bardziej dzieci młodszych niż starszych. ■ Począwszy od wieku przedszkolnego, nadmierna ingerencja rodziców może ograniczać umiejętności społeczne dziecka.	■ Ważna jest jakość przywiązania z okresu wczesnodziecięcego – bezpieczne przywiązanie sprzyja pozytywnym relacjom z rówieśnikami. ■ Ważny jest styl wychowania w rodzinie jako rama dla systemu wymagań, kar i nagród, sposobu udzielania dziecku wsparcia. ■ Rodzice przekazują normy zachowań społecznych wobec ludzi w ogóle.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schaffer, 2005, s. 137.

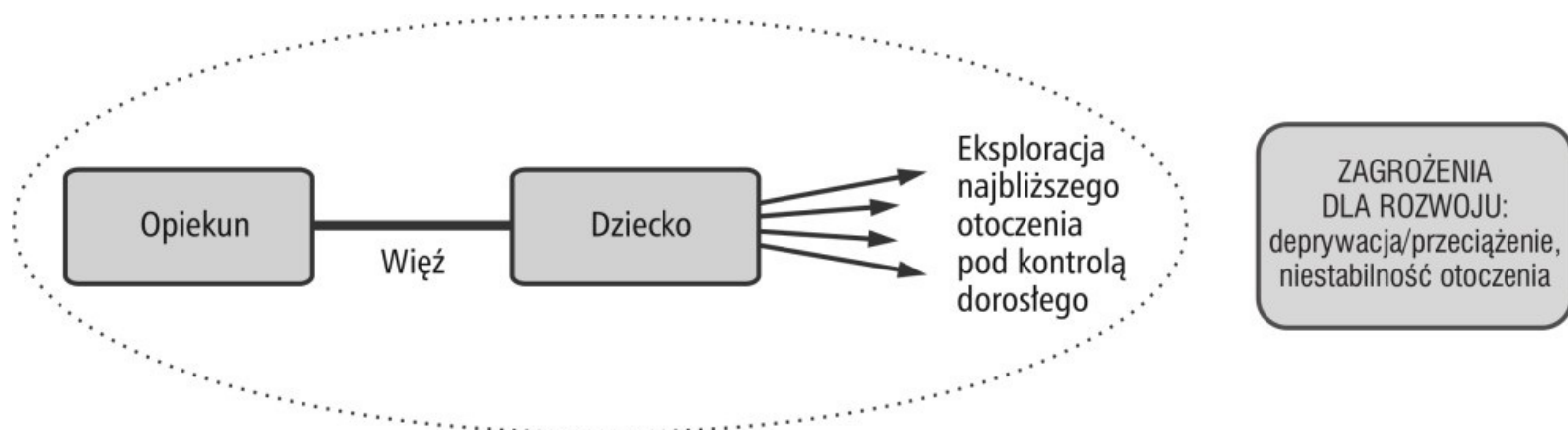
Ramka 5.5.

Środowisko wychowawcze dziecka

Środowisko wychowawcze to złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek czynnie się adaptuje. Ryszard Wroczyński (1974, s. 84) mianem środowiska wychowawczego określa „[...] całokształt wpływów i bodźców środowiskowych, zarówno celowo organizowanych, jak i samorzutnych”. Pierwszym miejscem, w którym rozpoczyna się proces wychowania, jest dom rodzinny. Jednak z rozwojowego punktu widzenia poza wychowaniem domowym ważne jest także przebywanie dziecka w środowisku pozadomowym, do którego należą takie miejsca jak plac zabaw, przedszkole i szkoła, różne instytucje użyteczności publicznej, w których dziecko przebywa zwykle pod opieką rodziców czy innych dorosłych (na przykład kościół, bank, sklep, przychodnia, pralnia chemiczna, kino).

Augustyn Bańka (2002) wymienia trzy kryteria, które można zastosować do oceny efektywności pozadomowego środowiska wychowawczego: (1) strukturalne, (2) dynamiczne i (3) kontekstualne. Kryterium strukturalne dotyczy sposobu organizacji działań dzieci w grupie (na przykład izolowanie się od innych, obrażanie się *versus* gotowość do dzielenia się i wspólnej zabawy) i kwalifikacji personelu sprawującego nad nimi opiekę (na przykład umiejętność wychowawcy tworzenia atmosfery służącej nawiązaniu i rozwojowi współpracy między dziećmi, jego autorytet). Z kolei „[...] kryterium dynamiki odnosi się do codziennych doświadczeń dziecka”(Smykowski, 2005b, s. 254). Dynamika wiąże się ze zmiennością warunków fizycznych i społecznych, a sprzyja rozwojowi wówczas, gdy jest podporządkowana

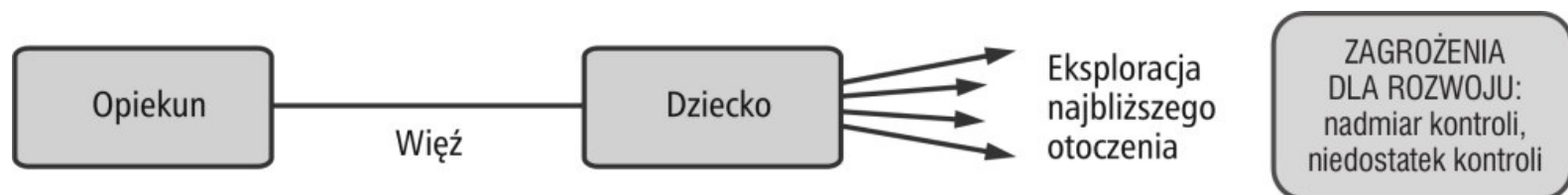
zmieniającym się potrzebom, zainteresowaniom i umiejętnościom dziecka. Kryterium kontekstualne dotyczy uwarunkowań przestrzennych (aranżacja i bezpieczeństwo przestrzeni, wyposażenie, dostęp do przedmiotów) oraz stabilności oddziaływań personelu (spójność i konsekwencja wychowawcza osób oddziałujących na dziecko). Ilustracją sposobu, w jaki w toku rozwoju zmienia się środowisko wychowawcze dziecka, są schematy przedstawione na rycinach 5.6–5.9. Na początkowym etapie ery I – czyli w okresie prenatalnym i wczesnego dzieciństwa – warunkiem ukształtowania się podstawowego zaufania dziecka do świata (rycina 5.6) jest **pozostawanie w bliskości wobec obiektu przywiązania** w obawie przed jego utratą. Środowisko wychowawcze sprzyjające rozwojowi dziecka to środowisko ciepłe i troskliwe, ale jednocześnie stabilne i przewidywalne.



Rycina 5.6. Środowisko wychowawcze wczesnego dzieciństwa

Źródło: opracowanie własne.

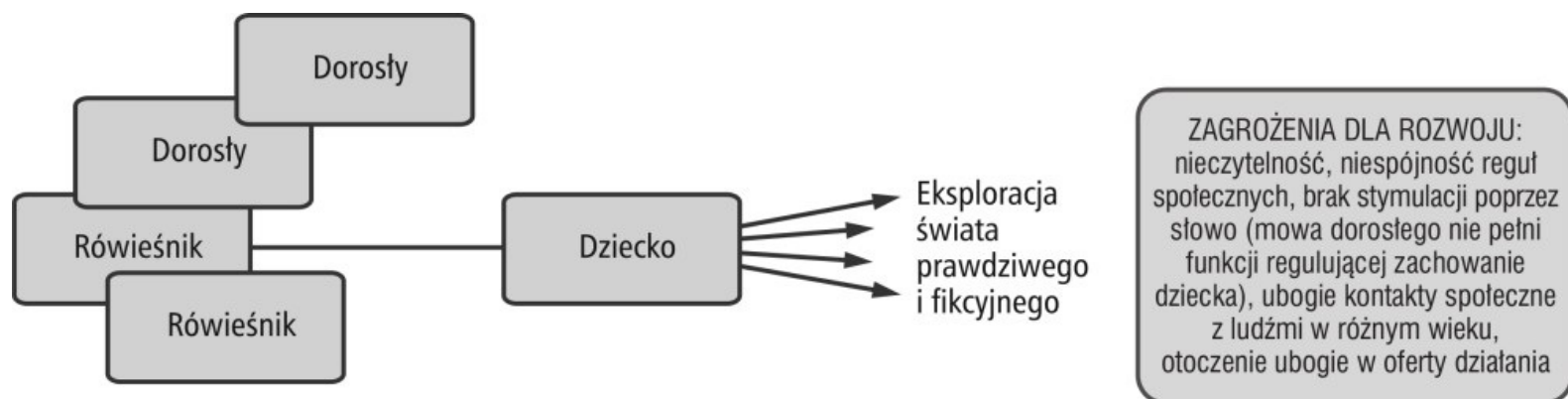
W chwili, gdy u dziecka zaczyna budzić się potrzeba autonomii (początek II ery rozwoju), istotne jest, aby opiekun przy zachowaniu bliskości i więzi umożliwiał jak najszersze **eksplorowanie najbliższego otoczenia** i wręcz do tego zachęcał. W procesie eksploracji i eksperymentowania niezbędna jest jednak obecność i kontrola dorosłego. Wówczas dziecko, nawet jeśli oddala się znacznie, ale wciąż pozostaje w zasięgu wzroku, nie obawia się utraty bliskiej osoby. Przeciwnie – ma wtedy poczucie bezpieczeństwa i oparcia w dorosłym. Nadmierna bliskość i nadmiar kontroli dorosłego ograniczają środowisko dostępne dziecku do samodzielnego poznawania, a niedostatek kontroli grozi utratą poczucia bliskości z opiekunem i jest dla dziecka po prostu niebezpieczny (rycina 5.7).



Rycina 5.7. Środowisko wychowawcze wczesnego wieku przedszkolnego

Źródło: opracowanie własne.

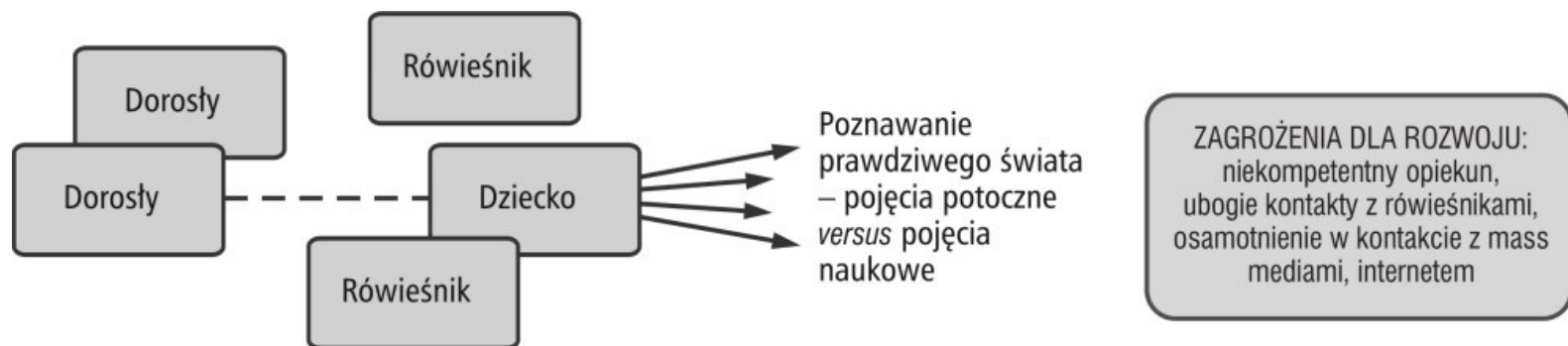
Kolejnym etapem w rozwoju dzieci jest czas ujawniania przez nie inicjatywy. Zadaniem środowiska wychowawczego jest wówczas **zachęcanie dziecka do poznawania świata**, tworzenie bogatego, różnorodnego kontekstu rozwojowego, a jednocześnie stawianie wyraźnych granic i uczenie reguł postępowania. Szczęólnego znaczenia nabiera konsekwencja postępowania dorosłych, głównie w zakresie egzekwowania stawianych wymagań (rycina 5.8).



Rycina 5.8. Środowisko wychowawcze późnego wieku przedszkolnego

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w fazie pracowitości, chcąc wspierać dziecko w podejmowaniu wspólnych z innymi ludźmi oraz samodzielnych działań nastawionych na realizację celu, otoczenie wychowawcze powinno umożliwiać mu **kontakty z grupą rówieśniczą** i zapewnić optymalne **warunki do zdobywania wiedzy**. Kontakt z dorosłymi jest istotny również w nabywaniu refleksyjnej i krytycznej postawy wobec przekazów medialnych (rycina 5.9).



Rycina 5.9. Środowisko wychowawcze wieku szkolnego

Źródło: opracowanie własne.

Na każdym etapie życia w okresie dzieciństwa ważna jest jakość środowiska wychowawczego dziecka, a więc to, na jakich zasadach owo środowisko (jaki jest udział dziecka w jego kształtowaniu i jak silna jest kontrola dorosłego), na ile dostosowane jest do potrzeb dziecka, jak jest skonstruowane i jakimi zasobami dysponuje.

5.6. Przebieg i skutki kryzysów w rozwoju dziecka

Całe dzieciństwo to czas stopniowych, określonych przez Wygotskiego mikroskopijnymi, zmian osobowości. Następują one w sposób dyskretny, trudno zauważalny nawet dla obserwatora często obcującego z dzieckiem. Dopiero kiedy porównamy dziecko wkraczające w okres wczesnego dzieciństwa z tym, które obchodzi swoje trzecie urodziny, to, które rozpoczyna uczęszczanie do przedszkola, z tym, które ukończyło klasę zerową, oraz ucznia debiutującego na ścieżce szkolnej edukacji z tym, który odbiera świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, wyraźnie widać zmianę, jaka nastąpiła w funkcjonowaniu w każdym z tych stadiów, i nowe kompetencje, które dziecko w tym czasie zdołało opanować.

Jednak w dzieciństwie oprócz okresów stabilnych można też wyróżnić momenty szczególne, przełomowe, kiedy w ciągu krótkiego czasu (trwającego od kilku miesięcy do maksymalnie dwóch lat) następują skumulowane, gwałtowne zmiany osobowości. Momentami tymi są: (1) kryzys trzeciego roku życia, który stanowi przejście od wczesnego do środkowego dzieciństwa, (2) kryzys szóstego, siódmego roku życia, który stanowi punkt zwrotny między wiekiem przedszkolnym a szkolnym (por. podrozdział 2.5.1). Kryzysy te łączą się ze szczególnym ryzykiem zaburzenia rozwoju, a jednocześnie stanowią szansę na intensywny rozwój, na znaczącą reorganizację sposobu funkcjonowania dziecka i w konsekwencji na zmianę jego relacji z otoczeniem społecznym.

Ryzyko wiąże się z dynamicznym przebiegiem kryzysu, kiedy to dziecko nagle wypada z systemu wpływów wychowawczych, popada w konflikty z otoczeniem, gdyż ustalona i dotąd dobrze funkcjonująca relacja ja – inni traci swoje znaczenie. Dotychczasowa struktura funkcjonowania ulega rozpadowi (dezintegracji), a nowa nie została jeszcze wytworzona. Dziecko w fazie kryzysu jawi się opiekunowi jako trudne wychowawczo. Wyzwalanie się spod wpływów i kontroli otoczenia jest

interpretowane jako pogorszenie relacji z dzieckiem – dotąd było ono posłuszne i bezkonfliktowe, niesprawiające kłopotów, a teraz przy każdej okazji manifestujące swoją wolę. Jeżeli opiekun nie dostrzega sensu w tych przemianach, to może przypisać dziecku złą wolę albo potraktować symptomy doświadczania kryzysu jako trwałą właściwość jego funkcjonowania i próbować je wyeliminować poprzez rygorystyczne kary. Prowadzi to – wbrew intencjom dorosłego – do utrwalania form rozwojowych o charakterze przejściowym, typowych dla fazy kryzysu, a przez to do przedłużenia i/lub nasilenia sytuacji kryzysowej bądź odroczenia jej rozwiązania.

5.6.1. Kryzys trzeciego roku życia

Wygotski (2002h) określa kryzys trzeciego roku życia mianem „drugich narodzin”, ponieważ następuje wtedy psychiczne oddzielenie się dziecka od matki. Dziecko staje się jednostką autonomiczną, diametralnej zmianie ulega jego funkcjonowanie zarówno w stosunku do dorosłego, jak i wobec samego siebie. Jest to czas kształtowania się jego woli. Wygotski charakteryzuje sposób funkcjonowania dziecka w kryzysie za pomocą tak zwanych symptomów podstawowych i symptomów pobocznych o drugorzędym, jego zdaniem, znaczeniu (por. tabela 5.25).

Gdy dziecko we wczesnym dzieciństwie w pędzie do demonstrowania własnej woli się buntuje, odmawia spełniania próśb dorosłych, upiera się przy swoim zdaniu, jest to trudne doświadczenie dla rodziców (Wygotski, 2002c). Wystarczy jednak się zastanowić, jak funkcjonowałyby w dalszym życiu osoba, która nie potrafi odmawiać ani dokonywać wyborów, zgadza się na wszystkie propozycje, spełnia wszystkie kierowane ku niej oczekiwania, by przyznać, że te doświadczenia pełnią ważną rozwojowo funkcję. Istotą wychowania nie jest bowiem to, by dziecko było posłuszne woli rodzica, by zachowywało się tak, jak chce rodzic, ale raczej to, żeby było samodzielne, niezależne, potrafiło sobie radzić w różnych sytuacjach, wreszcie – by w dalekiej perspektywie nie potrzebowało swego opiekuna.

Tabela 5.25. Symptomy kryzysu trzeciego roku życia

Klasyfikacja symptomów	Symptom	Charakterystyka
Podstawowe	Negatywizm	■ Zachowanie dziecka przebiega wbrew temu, co proponują dorośli, dziecko odrzuca propozycje nie ze względu na ich treść, ale dlatego, że pochodzą od dorosłych, na plan pierwszy wysuwa się społeczne ustosunkowanie. ■ Negatywizm to te przejawy w zachowaniu dziecka, kiedy nie chce ono czegoś zrobić tylko dlatego, że zaproponował to ktoś z dorosłych; należy go odróżnić od zwykłego nieposłuszeństwa – jeżeli dziecko nie chce czegoś zrobić dlatego, że jest to dla niego nieprzyjemne, nie jest to negatywizm. ■ Nowy stosunek dziecka do własnego afektu – działanie dziecka nie wynika bezpośrednio z jego afektu; dziecko potrafi postępować na przekór pojawiającej się w nim tendencji, rezygnuje z jakichś działań nawet wbrew własnym pragnieniom.
	Upór	■ Jest to reakcja dziecka, gdy obstaje ono przy czymś nie dlatego, że tego bardzo pragnie, ale dlatego, że to ono wcześniej tego zażądało. ■ Motywem uporu okazuje się to, że dziecko jest związane swoim początkowym postanowieniem. ■ Trzeba odróżnić upór od wytrwałości, bo nie jest uporem to, że dziecko chce czegoś i wytrwale do tego dąży.
	Krnąbrność	■ Nastawiona jest bardziej przeciw zasadom wychowania ustanowionym dla dziecka, przeciw stylowi funkcjonowania jego otoczenia (negatywizm bezosobowy). ■ Wyraża się swoistym dziecięcym niezadowoleniem, sformułowaniem „tak, ale...”, którym dziecko odpowiada na wszystkie propozycje dorosłego.
	Samowola	■ Jest to tendencja dziecka do niezależności – dziecko chce wszystko robić samodzielnie i po swojemu, czyli zgodnie z własnym wzorcem czynności („Zosia Samosia”).
Poboczne	Bunt	■ Całe zachowanie dziecka nabiera charakteru sprzeciwu, tak jakby dziecko pozostawało w stanie wojny z otoczeniem, w permanentnym z nim konflikcie.

Deprecjacja	■ Wyraża się przez poniżanie innych, obniżanie wartości innych osób i rzeczy – np. rodzice mogą w tym czasie po raz pierwszy usłyszeć od dziecka, że są głupi, brzydcy, że dziecko ich nie lubi.
Despotyzm/ /zazdrość (w zależności od struktury rodziny)	■ Despotyzm to pragnienie manifestowania swej władzy w stosunku do otoczenia. ■ Dziecko znajduje tysiące sposobów, by pokazać swoją władzę nad otoczeniem, stara się przywrócić stan, w jakim znajdowało się we wczesnym dzieciństwie. ■ Jest to również zazdrość (w rodzinach wielodzietnych) w stosunku do młodszego lub starszego rodzeństwa, by uzyskać kontrolę nad resztą rodziny.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski, 2002c, s. 132–136.

Sensem kryzysu trzeciego roku życia jest protest dziecka potrzebującego samodzielności, w którym rodzi się poczucie autonomii i niezależności. Dziecko mające wkroczyć w wiek przedszkolny i podjąć nowe zadania rozwojowe domaga się uznania swoich nowych kompetencji i zmiany ustosunkowania do siebie dorosłych opiekunów. Istotne jest, aby obie strony nauczyły się koordynować swoją wolę, aby dorosły uwzględniał pragnienia dziecka, a ono zaczęło chcieć tego samego, co dorosły, ale bez utraty poczucia własnej niezależności.

Podstawą uczynienia z kryzysu źródła szans rozwojowych jest uświadomienie sobie przez dorosłych sensu tych przemian, ich roli w dalszym funkcjonowaniu dziecka i nietraktowania ich jak próby sił, w której trzeba udowodnić swoją przewagę. Rezultatem dominowania i demonstrowania własnej woli przez dorosłego może bowiem być nasilenie się zachowań buntowniczych u dziecka.

5.6.2. Kryzys szóstego, siódmego roku życia

Przejście ze środkowego do późnego dzieciństwa następuje poprzez kryzys szóstego, siódmego roku życia. Symptomem doświadczania kryzysu jest zmiana zachowania dziecka, które zaczyna zachowywać się nieadekwatnie do swojego wieku (na przykład nadmiernie dziecinnie), błaznować, przesadzać, kaprysić (Wygotski, 2002e). Są to oznaki dezintegracji struktury funkcjonowania dziecka przedszkolnego, która przestała już odgrywać swoją adaptacyjną rolę. Rozwiązanie kryzysu łączy się z powstaniem nowej struktury, która będzie adekwatna w nowej fazie rozwojowej, w jaką wkracza dziecko, czyli w okresie szkolnym. Poradzenie sobie z kryzysem skutkuje licznymi osiągnięciami rozwojowymi, na które można spojrzeć również z perspektywy budowania gotowości szkolnej dziecka, wkraczającego właśnie na drogę edukacji elementarnej.

Dziecięca spontaniczność typowa dla wielu przedszkolnego oznaczała, że wszystkie przeżycia dziecka znajdowały swój wyraz w zewnętrznych zachowaniach. Podstawowym efektem rozwiązania kryzysu szóstego, siódmego roku życia jest początek różnicowania wewnętrznego i zewnętrznego świata dziecka, utrata dziecięcej spontaniczności, która wiąże się z pojawieniem się tak zwanego **momentu intelektualnego**. Włącza się on pomiędzy przeżycia a spontaniczne zachowania i oddziela przeżywany afekt od jego zewnętrznego wyrazu.

W wieku szkolnym dziecko zaczyna obejmować refleksją swoje przeżycia, analizuje je i dopiero w wyniku tej analizy podejmuje określone zachowanie. Zamiast działać impulsywnie, potrafi najpierw pomyśleć, nim zacznie działać. To osiągnięcie rozwojowe pozwoli na przykład uczniowi skoncentrować się na zadaniu z matematyki, mimo że wczoraj dostał wymarzoną kolejkę elektryczną, czy też poczekać do przerwy, by porozmawiać z kolegą o obejrzanym filmie. Czyni także możliwym pewne zdystansowanie się do własnych przeżyć, by nie zakłócały one pracy nad zadaniem, z którym nie są związane. Pozwala na dostosowanie się do wymagań sytuacji szkolnej i reguł w niej obowiązujących. Władze intelektu zaczynają maskować przeżycia dziecka, może ono nawet powiedzieć, że nic się nie stało, choć przed

chwila doświadczyło dużej przykrości, o której jednak z jakichś przyczyn nie chce mówić. Wymaga to od rodziców i nauczycieli uważnej obserwacji sygnałów płynących od dzieci i wrażliwości na owe sygnały, by potrafili zachować się odpowiednio, udzielając opieki i wsparcia, gdy jest to rzeczywiście potrzebne.

Przeżycia, które są udziałem dziecka, zaczynają nabierać dla niego sensu, nabiera ono usensownionej orientacji we własnych przeżyciach. Jest coraz bardziej świadome swoich stanów emocjonalnych oraz ich wpływu na zachowanie, potrafi coraz lepiej wyrażać swoje emocje w sposób dostosowany do wymagań społecznych. Uświadamianie sobie własnych przeżyć skutkuje też możliwością znalezienia dla nich zindywidualizowanego środka wyrazu. Dlatego każdy z uczniów będzie w inny sposób przeżywał swój sukces i porażkę. Dzieci zaczynają analizować swoje przeżycia, mówić o nich, bo wiedzą już, że to jest sposób podzielenia się nimi z inną osobą.

Kolejne osiągnięcie rozwojowe to umiejętność oddzielania celu od reguł jego osiągania, co pozwala uświadomić sobie, że do tego samego celu można dojść różnymi drogami. Jeżeli jeden ze sposobów prowadzących do danego celu okazuje się nieefektywny, to dzieci nie porzucają już celu, ale starają się zmodyfikować nieskuteczną metodę jego osiągnięcia, co skutkuje na przykład wypracowaniem najbardziej efektywnego sposobu uczenia się. Dzieci stają się znacznie bardziej wytrwałe i zmieniają nieskuteczne działania na inne, nie porzucając celu, który chcą osiągnąć. Oznacza to, że potrafią modyfikować swoje działania w zależności od aktualnych warunków.

Jednym z najważniejszych efektów rozwojowych kryzysu szóstego, siódmego roku życia jest zdolność do uogólniania własnych przeżyć, w tym przeżyć związanych z własną osobą, czyli **zdolność do samooceny**. Na skutek uogólnienia różnorodnych przeżyć związanych z doświadczaniem sukcesów i porażek dochodzi do ukształtowania się stosunku do samego siebie, który od tego okresu w rozwoju zaczyna być bardziej stabilny i względnie niezależny od sytuacji (Wygotski, 2002e).

Jeśli dziecko ma szansę częstego doznawania radości z osiągniętego sukcesu i otrzymuje pozytywne informacje zwrotne na swój temat od rodziców, nauczycieli i rówieśników, to te doświadczenia przyczyniają się do ukształtowania w wieku szkolnym wysokiej, realistycznej samooceny. Taka samoocena pozwala na wytrwałość w działaniu, zwiększa odporność na niepowodzenia, umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami, stanowi więc cenny kapitał w zmaganiu się z zadaniami, jakie przyniosą kolejne etapy rozwoju.

5.7. Efekty rozwojowe – z czym dziecko kończy II erę rozwoju i do czego jest gotowe w erze III

Czas dzieciństwa to okres opanowywania przez dziecko w stosunkowo krótkim czasie (około 10 lat) wielu nowych umiejętności, nawiązywania nowych relacji społecznych z rówieśnikami i z dorosłymi, wchodzenia w nowe, coraz szersze środowiska społeczne. To także czas odkryć, fascynacji dziecięcych, coraz lepszego rozumienia otaczającego świata i siebie samego. Nowe kompetencje ugruntowują poczucie odrębności i pozwalają na osiąganie wciąż większej samodzielności w różnych sferach funkcjonowania. Środowisko domowe przestaje być główną areną aktywności, dziecko wkracza w nowe obszary społeczne, głównie związane z relacjami z rówieśnikami, ale też wirtualne, ponieważ w świecie internetu zdobywa coraz szerszą wiedzę i opanowuje nowe umiejętności. Zdarza się coraz częściej, że w opanowywaniu nowoczesnych technologii przewyższa dorosłych poziomem swoich kompetencji i może w tym obszarze z powodzeniem odgrywać rolę ich nauczyciela.

Wszystkie doświadczenia zgromadzone w kolejnych fazach dzieciństwa to zasoby, które będą

stanowiły podstawę formowania się tożsamości psychospołecznej – centralnego procesu kolejnej ery w rozwoju człowieka, jaką jest okres dorastania. Odrębność i samodzielność to osiowe osiągnięcia rozwojowe dziecka, które predysponują je do poradzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, jakie przynosi wiek adolescencji.

Rozwój w okresie dorastania

Dorastanie (inaczej zwane adolescencją) to długi, zróżnicowany i niezwykle ważny okres w życiu każdego człowieka. Odgrywa on szczególną rolę przede wszystkim dlatego, że stanowi pomost między dzieciństwem a dorosłością. Stadium to możemy określić jako wiek fundamentalnych dla dalszego rozwoju przemian. Termin **adolescencja** pochodzi od łacińskiego czasownika *adolescere*, co oznacza dorastać, wzrastać, rosnać, przybierać, wzmacniać się.

W literaturze przedmiotu się przyjmuje, że proces dojrzewania zaczyna się zwykle w 9–12 roku życia, kończy zaś w wieku około 18–20 lat. Musimy jednak uwzględnić pewną umowność tych granic. Przemiany okresu adolescencji są niezwykle dynamiczne, często nieharmonijne, co oznacza, że młodzież w tym stadium cechuje się dużym zróżnicowaniem interindywidualnym. Mają na to wpływ czynniki społeczno-kulturowe (na przykład wykształcenie rodziców), zdrowotne (na przykład niepełnosprawność, przewlekła choroba), a także ekonomiczne (na przykład warunki bytowe, odżywianie). Ponadto badacze (por. Ellis, 2004; Roche, 1979) na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat zauważają **akcelerację** rozwoju, jednak przyspieszenie to dotyczy głównie dojrzewania seksualnego i inicjacji seksualnej. Tym samym proces biologicznych zmian zwiastujących wejście dziecka w stadium adolescencji rozpocząć się może przed ukończeniem przez nie 10 lat, ale z kolei współcześnie pełnię dojrzałości młodzi ludzie osiągają znacznie powyżej dwudziestego roku życia.

Zgodnie z zaproponowanym przez nas podziałem życia ludzkiego na cztery ery (por. rycina 2.9) przyjmujemy, że trzecia z nich to czas dorastania, pomiędzy 10–12 a 20–25 rokiem życia. Niezależnie jednak od wartości górnej granicy adolescencji uznać ją możemy za definitywny koniec dzieciństwa ujmowanego łącznie z okresem dorastania, przy czym ten ostatni zawsze jest traktowany jako przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Daniel Levinson (1986) cały pierwszy etap życia człowieka, na który składają się dzieciństwo i dorastanie, ujmuje jako jedną erę, określając ją po prostu mianem przeddorosłości. Pomimo znacznego zróżnicowania wewnątrz populacji młodzieży, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, badacze starają się wskazać pewne prawidłowości pojawiające się w tej grupie osób.

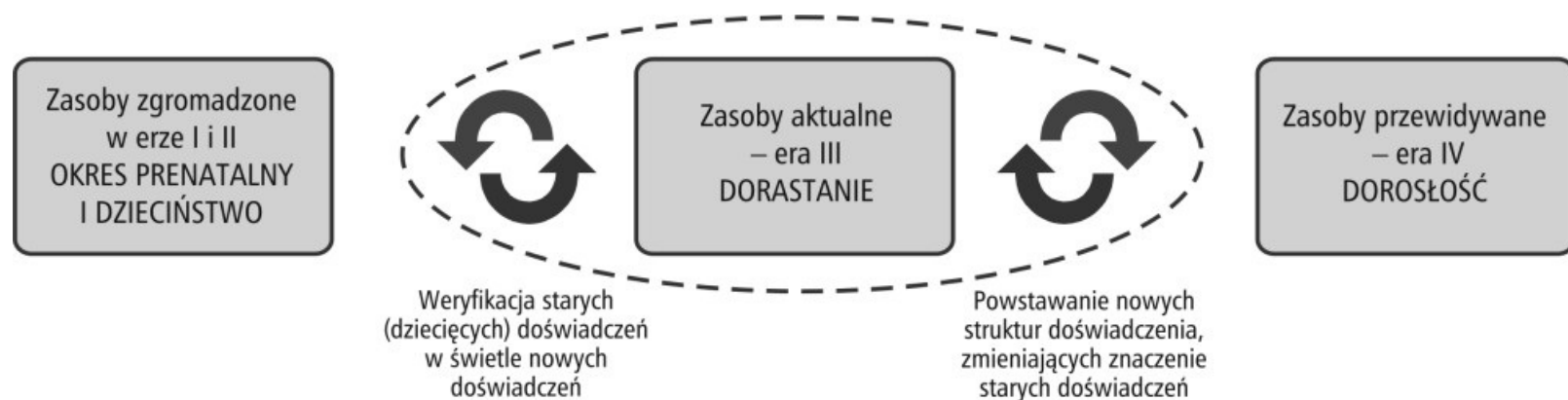
6.1. Istota III ery rozwoju

Jakkolwiek proces dojrzewania dokonuje się równolegle w sferach psyche, somy i polis, a zmiany te są wzajemnie uwarunkowane, to jednak tempo oraz jakość przeobrażeń są zróżnicowane. W pierwszym, wczesnym okresie adolescencji dominują zmiany o charakterze biologicznym, w drugim zaś – zmiany psychiczne, związane między innymi ze sferą afektywno-motywacyjną i poznawczą, oraz – w konsekwencji tych przemian psychicznych – zmiany w relacjach społecznych. Umowna cezura oddzielająca wczesne i późne dorastanie przypada na 16–17 rok życia.

Przygotowując się do wejścia w dorosłość, młody człowiek odnosi się do przeszłości, weryfikując doświadczenia z dzieciństwa. Dokonuje też rozeznania w aktualnych zasobach własnych

i środowiskowych oraz w swoich słabych stronach i zagrożeniach płynących z otoczenia. Spogląda także w przyszłość, próbując określić, kim i jaki chce być, a pod koniec tego okresu życia buduje swe plany na przyszłość. Zatem po raz pierwszy dokonuje świadomie integracji swych doświadczeń przeszłych z teraźniejszymi (por. rycina 6.1) i na ich podstawie podejmuje ważne decyzje życiowe.

W trakcie szukania odpowiedzi na kluczowe w tej fazie pytania o sens życia i o swoje miejsce w świecie wszystkie dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe, opanowane kompetencje, wiedza życiowa i szkolna, a także umiejętności zgromadzone i wytrenowane w dzieciństwie przechodzą czas wielkiej próby, a często zostają nawet zakwestionowane. Konsolidowanie i porządkowanie zdobytych dzieciństwa poprzedza poddawanie ich przez młodego człowieka rozmaitym eksperymentom, a wszystko po to, by pod koniec tego etapu życia, u progu dorosłości, móc (1) określić granice własnej autonomii, (2) podjąć ważne dla dalszego życia decyzje dotyczące nauki, pracy i bliskich związków z innymi ludźmi, (3) wybrać taki obszar aktywności życiowej, w którym można jak najlepiej wykorzystać posiadane zasoby do zaspokojenia osobistych potrzeb, a jednocześnie do spełnienia stawianych przez otoczenie wymagań i oczekiwań.



Rycina 6.1. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość z perspektywy adolescencji

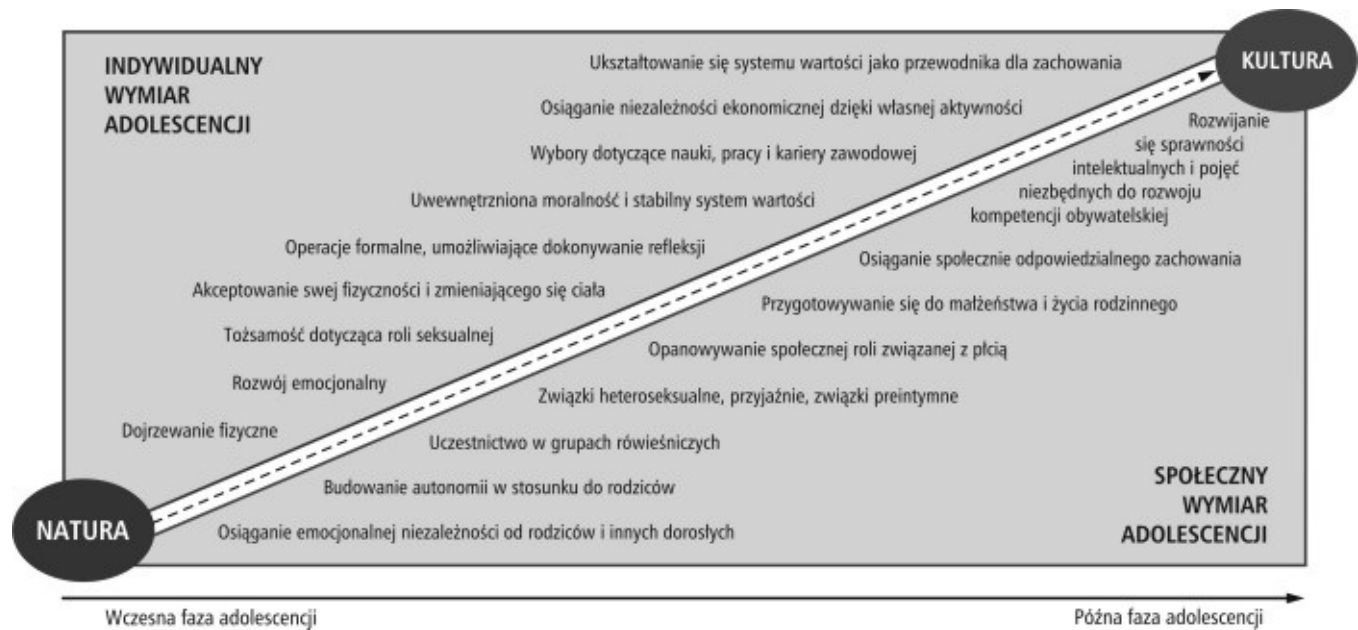
Źródło: opracowanie własne.

Ten proces, u niektórych nastolatków przebiegający nader burzliwie, nazywany **formowaniem własnej tożsamości**, odbywa się na dwóch płaszczyznach (zob. rycina 6.2). Pierwsza z nich – indywidualna – wiąże się przede wszystkim z procesem dojrzewania biologicznego, uzyskiwaniem emocjonalnej stabilności, zaakceptowaniem swego zmieniającego się ciała i płciowości, ale dotyczy także wyboru przez dorastającego celów własnego życia, określenia wartości leżących u ich podstaw, ustalenia się przekonań, zainteresowań, hierarchii potrzeb, sposobu myślenia i kryteriów oceny, które można pokazać światu jako własne. Dzięki jasnemu sformułowaniu odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” młody człowiek będzie w kolejnym okresie swego życia zachowywał się w spójny i względnie stały sposób w różnych sytuacjach, utrzymując stabilne poczucie własnej wartości pomimo nieuchronnych niepowodzeń.

Druga płaszczyzna jest związana z kształtowaniem się społecznej tożsamości jednostki, a przebieg procesu socjalizacji, choć nadal pozostaje pod dużym wpływem czynników natury biologicznej, to jednak w szczególny sposób jest formowany przez szeroko rozumiany społeczno-kulturowy kontekst rozwoju, w środowiskach wielokulturowych zaś także przez zróżnicowany kontekst etniczny (Quintana, 2007). Rozwój w wymiarze społecznym dotyczy głównie określenia przez jednostkę grupy, do której chce ona należeć, z którą się identyfikuje i o której akceptację zabiega. Dlatego też nastolatek poszukuje osób dzielających z nim kategorie opisu siebie oraz relacji łączących go z innymi ludźmi.

W procesie formowania tożsamości możemy zatem wskazać nie tylko aspekt indywidualny i społeczny,

lecz także kulturowy, który staje się tłem rozwoju dla dwóch pozostałych. Ze względu na wielość oddziaływań, różnorodność bodźców, oczekiwań i wymagań społecznych, często pozostających wobec siebie w sprzeczności, płynących od dorosłych i od rówieśników, jak również z mass mediów, poszukiwanie odpowiedzi na kluczowe pytania ważne dla podjęcia zadań dorosłości dokonuje się najczęściej pod dużą presją i w poczuciu wewnętrznego (intrapsychicznego) oraz zewnętrznego (interpersonalnego) skonfliktowania. Omawiając problematykę zmian dokonujących się na drodze do uformowania dojrzałej tożsamości, przywołać możemy badania Setha Schwarza i Hildy Pantin (2006). Autorzy ci wyróżniają kilka poziomów tożsamości: tożsamość ego, osobistą, społeczną, etniczną i kulturową, a na podstawie wyników swoich badań wskazują, że każdy z nich ma pozytywne regulacyjne i adaptacyjne znaczenie dla relacji interpersonalnych człowieka i wszystkie ulegają istotnym przemianom w okresie dorastania.



Rycina 6.2. Obszary rozwoju w okresie adolescencji
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Havighurst, 1981, s. 45–78; Newman i Newman, 1984, s. 274–291.

Zmiany okresu adolescencji mają wielopłaszczyznowy i intensywny charakter, dlatego też kryzys rozwojowy w tej fazie życia jest dla nastolatków niezwykle trudny i przełomowy, a zarazem stanowi czas próby dla ich rodziców i nauczycieli. Według Helen Bee (2004) prawie trzy czwarte rodziców spostrzega dorastanie dzieci jako najtrudniejszy etap wychowania, ponieważ jednocześnie tracą nad nimi kontrolę i odczuwają większy lęk o ich bezpieczeństwo. Młody człowiek będzie bowiem ryzykował i popełniał błędy, ponieważ bez tego cały proces poszukiwania i budowania tożsamości nie może wypełnić swojej misji, jaką jest samodzielne skonstruowanie własnej tożsamości. Zanim dorastający odnajdzie siebie i odkryje, jaki jest i co potrafi, a czego nie, zanim odkryje i ustali, jak widzą go inni, będzie podejmował liczne i nierzadko bardzo ryzykowne próby, aby się o tym przekonać. Zatem w tym samym czasie dorośli muszą uporać się z tym, że nastolatek staje się coraz bardziej niezależny i potrzebne jest mu pole do tego, aby mógł swoją niezależność zdobywać, a jednocześnie, obserwując jego niedojrzałe jeszcze zachowania, chcą go ustrzec przed skutkami pochopnych decyzji czy przed dziecięcą naiwnością.

6.2. Zadania okresu adolescencji

Każdy z etapów życia niesie ze sobą określone zadania rozwojowe i wiąże się z podejmowaniem i realizacją różnych ról społecznych, co gwarantuje dobrą adaptację społeczną jednostki oraz czerpanie z tego osobistej radości i poczucia samorealizacji. Zadania i role warunkowane są zarówno wewnątrznie – wpływają z potrzeb, popędów, przyjętej hierarchii wartości, jak i zewnętrznie, są wynikiem wymagań otoczenia. Najważniejsze z tych zadań w okresie dorastania polegają na (Havighurst, 1981; Newman i Newman, 1984):

- dojrzewaniu intelektualnym, emocjonalnym i społecznym;
- budowaniu własnej filozofii życia;
- poszukiwaniu osobistej i społecznej autonomii;
- poszukiwaniu tożsamości płciowej;
- poszukiwaniu tożsamości grupowej i osobistej;
- akceptacji „zmieniającego się siebie”.

Zadania rozwojowe adolescencji można ująć w pewne kategorie. Pierwsza z nich dotyczy odkrycia i zaakceptowania własnej płciowości, co w obliczu poczucia utraty kontroli nad własną *physis* i w starciu z kulturowymi naciskami dotyczącymi podporządkowania się określonej wizerunkowi (zwłaszcza w przypadku dziewcząt i młodych kobiet) może utrudniać akceptowanie swojego wyglądu oraz fizjologii związanej z przynależnością do określonej płci.

Druga grupa zadań okresu adolescencji ma wymiar społeczny i wiąże się z uzyskaniem emocjonalnej niezależności od rodziców i innych opiekunów, by przygotować się do budowania partnerskiego, intymnego związku, a w dalszej perspektywie – do założenia własnej rodziny. W tym przypadku natężenie potrzeby niezależności młodego człowieka, jego gotowość do podejmowania autonomicznych decyzji i ponoszenia konsekwencji swoich wyborów mają ścisły związek z relacjami panującymi w systemie rodzinnym. Optymalny dystans między nastolatkiem a rodzicami wspomaga proces emocjonalnego odchodzenia z domu rodzinnego bez lęku i poczucia winy, powodowanych na przykład poczuciem sprzeniewierzenia się rodzicom czy ich odrzuceniem. Ponadto relacje panujące między uczestnikami systemu rodzinnego są matrycą, według której nastolatki budują wyobrażenie o własnej roli małżeńskiej, rodzicielskiej czy zawodowej.

Warunki panujące w systemie rodzinnym, w tym bezpieczeństwo ekonomiczne, wzbudzanie i wzmacnianie potrzeby poznawczej oraz wiary we własne siły, ułatwiają również młodemu człowiekowi przygotowanie się do podjęcia pracy, a w rezultacie do osiągnięcia niezależności ekonomicznej, jak również znajdowanie satysfakcji w samospelnianiu się poprzez swoją profesję – jest to trzecia grupa zadań rozwojowych. Tymczasem rosnące bezrobocie i pogarszanie się sytuacji ekonomicznej w wielu polskich rodzinach sprzyjają wyborom podyktowanym realiami i presją najbliższego otoczenia, nie zaś rzeczywistymi predyspozycjami i aspiracjami młodych ludzi.

Czwartą kategorią zadań specyficznych dla okresu adolescencji jest przygotowanie się do szeroko rozumianego życia społecznego, publicznego oraz posługiwanie się dojrzałym systemem wartości i norm etycznych. Dla poszukujących wzorów i wartości nastolatków źródłami inspiracji i modelami stać się mogą autorytety moralne, jak niektórzy nauczyciele czy działacze charytatywni, ale też guru sekt czy przywódcy lokalnych bądź działających przez internet grup przestępczych.

6.3. Społeczne środowiska rozwoju w adolescencji

Zmiany rozwojowe dokonujące się w fazie dorastania zależą od wielu czynników i wzajemnych między nimi interakcji. Pierwsza grupa determinant wiąże się z funkcjonowaniem nastolatka **w systemie rodzinnym**, którego jakość wyznaczają takie czynniki, jak: (1) status socjoekonomiczny rodziny, (2) poziom wykształcenia rodziców (szczególnie ojca), (3) struktura rodziny, role w niej odgrywane i normy obowiązujące na jej terytorium, (4) podzielenie specyficznego systemu wartości, filozofii i stylu życia, (5) styl socjalizacji preferowany przez opiekunów (Bernstein, 1983) oraz system kar i nagród, jaki stosują oni wobec dorastających dzieci, (6) styl komunikacji między rodzicami oraz między rodzicami a dziećmi.

Badania (por. Quintana, 2007) wskazują, że jakkolwiek nieprawidłowe relacje rodzinne stanowią czynnik ryzyka w rozwoju dziecka, to relacje dzieci i rodziców jednoznacznie nie determinują przebiegu procesu rozwoju tożsamości w okresie adolescencji. Nie wynika z tego, że relacje wewnątrz rodziny nie mają wpływu na to, co dzieje się z dzieckiem w czasie dorastania. Badacze podkreślają jednak, że istotniejszy jest wpływ zasobów, z jakimi dziecko wkracza w ten okres. Większość tych zasobów jest gromadzona w rodzinie dzięki oddziaływaniom rodziców od początku życia dziecka.

Do podobnych wniosków ponad piętnaście lat temu doszli Daniel Hart, Robert Atkins i Debra Ford (1999), badając rodzinne uwarunkowania tak zwanej tożsamości moralnej nastolatków. Ich badania pokazały, że podejmowanie przez rodziców i dorastające dzieci wspólnych zadań na rzecz szerszej społeczności przynosi efekt w postaci wysokiego poziomu tożsamości moralnej dziecka, czyli wrażliwości na potrzeby innych ludzi i podejmowania różnych działań na ich rzecz. Dzieje się tak jednak tylko w rodzinach, które od początku życia dziecka tworzyły środowisko o bogatej stymulacji poznawczej i społecznej i w których dziecko obserwowało działania rodziców na rzecz innych ludzi.

Badania nad kulturową tożsamością dzieci wychowywanych w środowiskach bardzo zróżnicowanych etnicznie również pokazują (Quintana, 2007), że dotychczasowy przebieg socjalizacji oraz poczucie tożsamości kulturowej, jakie ukształtowało się w dzieciństwie, mają decydujące znaczenie dla jakości kształtowania się tożsamości – także etnicznej – w okresie dorastania. Mniejsze znaczenie mają zaś aktualne relacje dziecka z otoczeniem, a nawet to, czy w fazie dorastania doświadcza ono jakichś uprzedzeń wobec siebie czy nie.

Wim Meeus i Minet de Wied (2007) dokonali analizy 37 różnych badań dotyczących związku między poczuciem tożsamości w okresie adolescencji a jakością relacji między rodzicami i ich dorastającymi dziećmi. Wyniki tych badań opublikowano w 25 artykułach w latach 1976–2000. W owych badaniach ustalono między innymi, że istnieje związek jakości procesu przywiązania, szczególnie przebiegu fazy separacji – indywiduacji, z ogólnym poziomem tożsamości nastolatka oraz istnienia w rodzinie wyraźnych granic międzypokoleniowych z przebiegiem procesu budowania tożsamości przez nastolatki. Ogólny wniosek autorów dokonujących wspomnianej analizy porównawczej jest taki, iż nie można jednoznacznie stwierdzić, że aktualna jakość relacji dorastających dzieci z rodzicami w istotny sposób wpływa na przebieg procesu budowania tożsamości przez młodych ludzi w wieku dorastania. Brak takich jednoznacznych danych wskazujących na istotne powiązania autorzy traktują jako dowód na to, że same relacje w okresie dorastania ulegają znaczącym przekształceniom.

To sugeruje, że nie ma sensu ustalanie, jakie są relacje rodzice – dorastające dzieci, i następnie korelowanie wskaźników prawidłowych i nieprawidłowych relacji z innymi zmiennymi, na przykład dotyczącymi kształtującej się tożsamości (byłyby to badania synchroniczno-funkcjonalne – por. podrozdział 3.3.1). Bardziej zasadne jest monitorowanie w badaniach podłużnych (por. podrozdział 3.3.3.2) tego, jak zmieniające się na skutek procesu dojrzewania i nowych oczekiwań społecznych zachowania dorastającego dziecka modyfikują jego relacje i jakość związków z rodzicami oraz jak te zmienione pod wpływem nowych zachowań relacje wpływają zwrotnie na dalszą modyfikację

postępowania dziecka. Dopiero tak prowadzone badania ukazują, jak proces dorastania stopniowo obejmuje całą rodzinę: nie tylko dziecko, ale też jego rodziców, rodzeństwo, innych krewnych i wreszcie cały system rodzinny.

Drugie ważne środowisko społeczne to **rówieśnicy**. Dla nastolatków szczególnego znaczenia nabiera grupa rówieśnicza. Normy i reguły, jakie w niej obowiązują, role podejmowane przez dorastającego w grupie, podzielenie z rówieśnikami systemu wartości, filozofii oraz stylu życia w istotny sposób warunkują proces kształtowania tożsamości. Badania przeprowadzone pięciokrotnie przez Francis Poulin i Sarę Pedersen (2007) na grupie 390 chłopców i dziewcząt w okresie dorastania (między klasą 6 a 10) pokazują, że (1) dorastające dziewczynki częściej deklarują przyjaźń z chłopcami niż chłopcy z dziewczynkami, (2) w trakcie procesu dorastania dziewczynki coraz częściej zawierają znajomości z chłopcami niż z innymi dziewczynkami, (3) wzrost liczby chłopców, z którymi zaznajamiają się dziewczynki, jest znacząco szybszy niż wzrost liczby dziewczynek, z którymi zaznajamiają się chłopcy. Ponadto stwierdzono, że znajomi dziewczynek są od nich starsi i raczej pochodzą ze środowiska pozaszkolnego; zjawisko to nie dotyczyło chłopców. Ten fakt autorki badań traktują jako ważny czynnik ryzyka dla dorastających dziewczynek. Zawieranie znajomości z osobami płci przeciwnej raczej nie przybiera charakteru bliskich przyjaźni. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki stwierdzali, że znacznie więcej pomocy i wsparcia otrzymują w zakresie swych znajomości czy przyjaźni od koleżanek niż od kolegów.

Z kolei badania przeprowadzone na grupie 866 uczniów holenderskich szkół w wieku od 13 do 15 lat, a więc w pierwszej, wczesnej fazie dorastania (Bos, Sandfort i de Bruyn, 2008), wyraźnie pokazały, że nastolatki przyjaźniące się głównie z osobami tej samej płci i traktujące je jako bardziej atrakcyjne od osób płci przeciwnej ujawniały istotnie większą liczbę zaburzeń w relacjach społecznych z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami oraz miały dużo więcej problemów w nauce szkolnej. W badanej grupie 74 osoby (8,5% próby) zdecydowanie deklarowały orientację homoseksualną i tych uczniów łączyły wyraźnie gorsze relacje z ojcami oraz z rówieśnikami. Ponadto wykazywali się oni niższą samooceną i mieli wyższe wskaźniki depresji.

Funkcjonowanie rodziny i grup rówieśniczych zanurzone jest zawsze w określonej **kulturze**. Współcześnie jest to przede wszystkim kultura popularna, której nośnikami są media – telewizja, internet, pisma młodzieżowe. Treści popularyzowane za ich pośrednictwem w sposób jawny i ukryty wywierają duży wpływ na uznawanie przez młodzież pewnych wartości (takich jak przyjemność, natychmiastowość, ale też altruizm, prospołeczność) i nadawanie im ważnego miejsca w prywatnej hierarchii wartości. Problem wpływu czynników społecznych regulujących zachowanie nastolatka komplikuje fakt, że między środowiskami, w jakich przebiega jego rozwój, zachodzą różnego typu konflikty: między osobami i grupami, wartościami i preferowanymi normami, różnymi rolami społecznymi i stylami komunikacji czy różnymi stylami życia. Oznacza to, że środowisko rozwoju ma niezwykle złożoną, dynamiczną i zmienną strukturę, aczkolwiek w złożoności tej tkwi istotny potencjał. Jak bowiem wspomnieliśmy, sensem zmiany rozwojowej fazy adolescencji jest tworzenie osobistej tożsamości, a to oznacza także rozstrzyganie wewnętrznych konfliktów, podejmowanie decyzji i branie za nie odpowiedzialności. W cyklu rozwoju w tym właśnie okresie życia stadium kryzysu jest najistotniejsze.

6.4. Zmiany w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej

Zmiany, jakim ulega dorastające dziecko i które czynią je osobą dorosłą pod koniec etapu adolescencji, mają różnoraki charakter, podobnie jak we wszystkich innych okresach życia. Problem polega na tym, że

u nastolatków stosunkowo późno rozwijają się kompetencje poznawcze (obszar psyche), które pozwalałyby im lepiej rozumieć (1) to, co się dzieje z organizmem, (2) jak i dlaczego zmieniają się relacje z najbliższym otoczeniem, (3) skąd nagle tyle rozterek światopoglądowych i (4) tak duże rozchwianie emocjonalne. Kompetencje te rozwijają się w pełni dopiero w drugiej, późnej fazie procesu dorastania, kiedy większość zmian determinowanych działaniem zegara biologicznego (obszar somy) i społecznego (obszar polis) już się dokonała i młody człowiek niekiedy boleśnie odczuł ich skutki.

6.4.1. Zmiany biologiczne (soma)

Wskaźnikami tego, że dziecko wkracza w okres dorastania, są duże zmiany w obrębie ciała i nowe jego funkcje. Symptomy dojrzewania pojawiają się zwykle dość gwałtownie, dlatego też ciało, nad którym młody człowiek traci kontrolę, staje się mu obce i często trudne do zaakceptowania. Powodem tak rewolucyjnych zmian w sferze somy jest zintensyfikowanie się gospodarki hormonalnej. U chłopców (por. Bee, 2004) wydzielanie testosteronu wzrasta około osiemnastokrotnie, u dziewcząt z kolei około ośmiokrotnie zwiększa się produkcja estrogenu.

Zewnętrzne przeobrażenia ciała są widoczne dla nastolatków i dla ich otoczenia, jednak poprzedzają je zmiany bardziej dyskretne i niedostrzegalne, na przykład rozwój układów i narządów znajdujących się wewnątrz ciała (macica, jajowody, jajniki, gruczoł krokowy, nasieniowody) oraz narządów zewnętrznych niedostępnych obserwacji osób postronnych (piersi, srom, członek, jądra). Są to **pierwszorzędowe cechy płciowe**. Kolejnym etapem procesu dojrzewania jest pojawienie się **drugorzędowych cech płciowych**, dostępnych bezpośredniej obserwacji i samoobserwacji. Także ten etap zmian somatycznych jest rezultatem pracy gruczołów wydzielania wewnętrznego, produkujących odpowiednie hormony. Działanie hormonów wpływa na przeobrażenia nie tylko w narządach płciowych, ale też w budowie całego ciała, to znaczy w strukturze mięśni, tkanki tłuszczowej, kości. Jakość i tempo pojawiających się zmian są różne u chłopców i dziewcząt, a także w obrębie każdej z tych grup (por. tabele 6.1 i 6.2).

U dziewcząt zapowiedzi pokwitania pojawiają się około dziesiątego, jedenastego roku życia, a więc średnio dwa lata wcześniej niż u chłopców. Celem biologicznego dojrzewania organizmu jest osiągnięcie gotowości do dawania nowego życia oraz ustalenie proporcji charakterystycznych dla dorosłej sylwetki. Jednak nie wszystkie części ciała uzyskują rozmiary także, jak u dorosłego człowieka, w tym samym czasie. Zanim tak się stanie, ciało nastolatka zarówno przez niego samego, jak i przez otoczenie uznawane jest często za niezgrabne, nieskoordynowane i mało atrakcyjne, a że jest w tym okresie ważnym obszarem samooceny, niezadowolenie z własnej *physis* istotnie tę samoocenę obniża.

Tabela 6.1. Symptomy rozwoju płciowego u dziewcząt

Faza	Typowy wiek	Typowe cechy
Przedpokwitaniowa	10–12 lat	■ Rozwój piersi i początek rozwoju owłosienia łonowego ■ Zmiany proporcji ciała związane z przyspieszeniem wzrastania (tzw. skok pokwitaniowy) – rozrost kości długich powodujący wydłużenie sylwetki
Pokwitania właściwego	12–14 lat	■ Dalsze zaawansowanie rozwoju piersi i owłosienia łonowego, początek owłosienia pachowego ■ Wystąpienie pierwszej miesiączki, która przez pierwsze 2 lata może być nieregularna ■ Mniejsze przyrosty wzrostu, sylwetka nieproporcjonalna, o długich kończynach, zaczyna przypominać sylwetkę kobiecą ■ Zgrubienie rysów twarzy, pojawia się trądzik młodzieńczy
Młodzieńcza	14–16 lat	■ Dalszy rozwój piersi, owłosienie łonowe przybiera kształt trójkąta, owłosienie pachowe osiąga ostateczną postać ■ Ustalamą się regularne miesiączki

- Zwolnienie tempa przyrostu masy ciała, zaznacza się kobieca topografia podściółki tłuszczowej, sylwetka przybiera wygląd typowo kobiecy
- Następuje wysubtelnienie rysów twarzy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Obuchowska, 2000, s. 169.

Tabela 6.2. Symptomy rozwoju płciowego u chłopców

Faza	Typowy wiek	Typowe cechy
Przedpokwitaniowa	11–13 lat	■ Powiększenie jąder oraz zmiany skóry moszny, początek rozwoju owłosienia łonowego ■ Zmiany proporcji ciała i tzw. skok pokwitaniowy – rozrost kości długich powodujący wydłużenie sylwetki
Pokwitania właściwego	13–15 lat	■ Dalszy intensywny rozwój narządów płciowych i owłosienia łonowego, początek owłosienia pachowego ■ Mutacja głosu związana z powiększeniem krtani ■ Mniejszy przyrost wzrostu, utrzymuje się długokończynowość ■ Zgrubienie rysów twarzy, pojawia się trądzik młodzieńczy
Młodzieńcza	15–17 lat	■ Zakończenie rozwoju narządów płciowych, owłosienie łonowe przybiera kształt zbliżony do rombu, owłosienie pachowe osiąga ostateczną postać ■ Głos męski „jabłko Adama” – w związku z zakończeniem rozwoju krtani ■ Pojawia się owłosienie na twarzy i innych częściach ciała ■ Znacznie wolniejsze tempo przyrostu wzrostu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Obuchowska, 2000, s. 169.

Wszystkie zmiany, jakim ulega ciało dziecka, choć silnie związane z procesami dojrzewania seksualnego, pozostają pod znaczącym wpływem czynników społecznych. Bruce Ellis i jego zespół (Ellis, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit i Bates, 1999) przeprowadzili interesujące badania podłużne. W latach 1987–1988 badali jakość relacji wewnątrzrodzinnych w grupie 285 cztero- i pięcioletnich dziewczynek. Po ośmiu latach, w roku 1995 i 1996, w grupie 217 dwunasto- i trzynastoletnich dziewczynek (aż 76% pierwotnej próby) przeprowadzili badanie, którego celem było ustalenie, czy pojawiły się u nich i jakie były przejawy dojrzałości płciowej (ocenianej na podstawie trzech wskaźników: rozwój piersi, pojawienie się owłosienia łonowego, pojawienie się miesiączki). Wyniki pokazały, że istnieje silny związek między jakością relacji w rodzinie w okresie dzieciństwa a tempem dojrzewania płciowego. Im te relacje były gorsze, tym dziewczynki dojrzewały szybciej.

Analizując wyniki różnych wieloletnich badań przeprowadzonych przez siebie i przez innych autorów, Ellis (2004) podkreśla, że proces dojrzewania seksualnego jest w dużym stopniu determinowany czynnikami natury psychospołecznej i że analiza historii życia dorastającego dziecka pozwala odkryć predyktory jego wcześniejszego lub późniejszego dojrzewania. W rodzinach spójnych i o pozytywnym klimacie proces ten zachodzi wolniej, a w rodzinach o wysokim poziomie napięcia między rodzicami oraz między rodzicami a dziećmi – znacznie szybciej, przy czym szczególną rolę odgrywają obecność lub brak ojca i częstość jego interakcji z dzieckiem.

Czynnikami istotnie powiązanymi z występowaniem oznak dojrzewania seksualnego okazały się wsparcie rodziców oraz ilość czasu spędzanego przez dziewczynkę z ojcem. Im wsparcie to było większe oraz im więcej czasu ojciec i córka spędzali razem, tym później pojawiały się oznaki dojrzewania. Analizy danych pokazały, że jakość interakcji ojciec – córka w okresie dzieciństwa jest znacznie lepszym predyktorem tempa procesu dojrzewania seksualnego dziewczynki niż relacja matka – córka oraz że im korzystniejsze dla rozwoju dziecka są te interakcje, tym dojrzewanie jest późniejsze. Inne badania (Ellis i Garber, 2000) wskazują związek między zaburzonym funkcjonowaniem matek a czasem dojrzewania seksualnego ich córek. Córki kobiet o tendencjach depresyjnych i doświadczających wysokiego poziomu stresu z powodu nieporozumień małżeńskich lub braku biologicznego ojca dziecka dojrzewały znacznie

wcześnie niż ich rówieśniczki pochodzące z rodzin pełnych, w których nie zarejestrowano oznak zaburzonego funkcjonowania matek i całego systemu rodzinnego.

Kluczową rolę w przygotowaniu dzieci do dojrzewania odgrywają rodzice i nauczyciele. Brak wiedzy o jakości i tempie przemian pojawiających się u progu i w toku adolescencji może budzić w nastolatkach niepokój, lęk, napięcie emocjonalne i nadmierną na nich koncentrację. Młodzi ludzie, nie znając przyczyn tego, co się z nimi dzieje, często wyolbrzymiają dostrzegane – zazwyczaj normatywne – zmiany, a nawet traktują je jako przejawy choroby. Skutkiem tego może być pojawienie się problemów natury psychospołecznej, takich jak nastrój depresyjny, izolacja od grupy, ucieczka od kontaktów interpersonalnych, agresja i autoagresja, zaburzenia łaknienia, a nawet próby samobójcze (por. podrozdział 6.8).

Ramka 6.1.

Wpływ środowiska społecznego na proces osiągnięcia dojrzałości płciowej

Intensywne badania nad wpływem środowiska na proces dojrzewania seksualnego dzieci prowadzi się od lat osiemdziesiątych XX wieku. Uzyskiwane wyniki badacze interpretują, odwołując się głównie do koncepcji ewolucyjno-rozwojowych. W ramach tego nurtu teoretycznego dominuje pięć koncepcji, które Bruce Ellis (2004) określa mianem teorii średniego rzędu. Są to: teoria energetyczna, teoria stresu i wyparcia, teoria akceleracji psychospołecznej, teoria inwestycji rodzicielskiej i teorie rozwoju oraz historii życia dziecka. Według Ellisa wszystkie te koncepcje są zgodne co do tego, że moment osiągnięcia dojrzałości płciowej jest uzależniony od wpływów środowiskowych, różnią się jednak istotnie w kilku kwestiach, dotyczących intensywności i kierunku tego wpływu oraz związku czasu osiągnięcia dojrzałości płciowej z późniejszymi zachowaniami reprodukcyjnymi.

Dokonany przez Ellisa (2004) przegląd badań w ramach wszystkich pięciu nurtów teoretycznych pokazuje z jednej strony dużą rozbieżność wyjaśnień i interpretacji, a z drugiej – zgodność co do wykrycia zjawiska opóźnionego dojrzewania seksualnego w dwóch typach rodzin: (1) o wysokim statusie ekonomiczno-społecznym, dobrych relacjach wewnątrzrodzinnych, częstych interakcjach dziecka z rodzicami, szczególnie z ojcem; (2) o bardzo niskim statusie społeczno-ekonomicznym, przekładającym się na złe odżywianie dzieci, co powoduje poważne problemy zdrowotne. Z kolei w rodzinach o przeciętnym statusie społeczno-ekonomicznym, ale o zaburzonych relacjach rodzinnych, przy braku ojca biologicznego lub częstej jego nieobecności, licznych sytuacjach trudnych rodzających napięcie w relacjach z dziećmi, proces dojrzewania płciowego zachodził istotnie szybciej.

Proponowane przez Ellisa wyjaśnienie tego zjawiska odwołuje się do pojęcia **reaktywności stresowej**. W rodzinach stabilnych, spójnych, o czytelnych dla dziecka regułach, w których rodzice wspierają je szczególnie w sytuacjach trudnych, poziom tej reaktywności jest stosunkowo niski. Z kolei w rodzinach niespójnych i skonfliktowanych dziecko jest narażone na częste doświadczanie stresu, a ponadto rodzice nie wspierają go w takich sytuacjach. Ellis z jednej strony odwołuje się do wyjaśnień opartych na roli neurotransmiterów związanych z reakcją na stres i na poziomie biochemicznym szuka wyjaśnienia dla przyspieszonego dojrzewania dzieci wychowujących się w silnie stresogennych rodzinach. Z drugiej natomiast, nawiązując do licznych badań opartych na neurobiologicznej teorii rozwoju dziecka, zwraca uwagę na to, że dobra opieka i wsparcie rodziców w swoisty sposób przedłużają dzieciństwo i dają okazję do „kalibrowania mózgu” – do zwiększania plastyczności, kształtowania coraz większej gotowości do uczenia się, nabywania rozmaitych kompetencji fizycznych (dzieci są wyższe, lepiej odżywione, zdrowsze), emocjonalno-społecznych i poznawczych.

Zatem w środowisku inwestującym w dziecko proces jego dojrzewania płciowego się opóźnia, a w środowiskach stresogennych ulega on przyspieszeniu, ponieważ, jak pisze Ellis (2004, s. 950): „osiąganie dojrzałości płciowej to istotna część szerszej strategii rozwojowej, uwarunkowanej czasem trwania dzieciństwa, zależnym z kolei od jakości środowiska rodzinnego. [...] w wysoce wspierającym społecznym środowisku rozwoju dzieciństwo jest dłuższe, a dojrzewanie płciowe opóźnione, natomiast dzieciństwo ulega skróceniu, a proces osiągnięcia dojrzałości płciowej przyspieszeniu w środowisku społecznie niekorzystnym dla rozwoju dziecka”.

6.4.2. Zmiany psychiczne (psyche)

W okresie adolescencji oprócz widocznych zmian w obrębie ciała dokonują się gwałtowne przekształcenia w obrębie procesów psychicznych nastolatka. Postęp ten ujawnia się przede wszystkim w sferze poznawczej – w sposobie myślenia, i afektywnej – w sposobie przeżywania (por. tabela 6.3).

Tabela 6.3. Funkcjonowanie nastolatków w sferach afektywnej i poznawczej

Sfera	Charakterystyka
Poznawcza	■ Zainteresowanie problemami niezwiązanymi z realiami życia ■ Myślenie formalne – dedukowanie, planowanie, tworzenie abstrakcyjnych teorii ■ Myślenie refleksyjne, wyjaśnianie i wyprzedzanie doświadczenia, przewidywanie konsekwencji działań ■ Poszukiwanie rozwiązań problemu w sposób systematyczny i metodyczny ■ Początkowo intelektualny egocentryzm, czyli przekonanie nastolatka, że to świat ma się podporządkować jego „jedynie słusznym” poglądom, nie zaś odwrotnie ■ Później zdolność do decentracji, umiejętność przyjmowania perspektywy innych ludzi ■ Pryncypializm, autorytaryzm ■ Znacznie zaniżone lub zawyżone poczucie własnej wartości (megalomania) ■ Idealizowanie – np. miłość jako projekcja ideału
Afektywna	■ Labilność emocjonalna, wahania nastroju, depresyjność ■ Nadmiernie silne, nieadekwatne do wielkości bodźca reakcje emocjonalne ■ Buntowanie się przeciwko zastanym zasadom i aktualnej sytuacji ■ Egocentryzm afektywny ■ Negacja ■ Uleganie naciskom grupy rówieśniczej ■ Konflikty z rodzicami

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 344–346.

Adolescenci zaczynają w inny niż dotąd sposób spostrzegać siebie oraz ludzi i zjawiska wokół. Znane im sytuacje i zdarzenia analizują i planują na nowo, co uwidacznia się w zachowaniu odmiennym od dotychczasowego. Dość często zatem ich nowy sposób widzenia oraz przeżywania siebie i świata zaskakuje otoczenie. Zdarza się to szczególnie wówczas, gdy młody człowiek postępuje zupełnie inaczej w sytuacjach, w których przez długi czas funkcjonował w ściśle określony i przewidywalny przez opiekunów sposób. Im trudniej dorosłym zrozumieć postawę (myśli, emocje i zachowanie) dorastającego dziecka, tym większy budzi w nich ona niepokój.

Zmianę w sposobie oglądu i interpretacji rzeczywistości umożliwia pojawiająca się około jedenastego, dwunastego roku życia zdolność do **myślenia formalnego**, czyli hipotetyczno-dedukcyjnego (Piaget, 1966). Oznacza to, że adolescent jest w stanie dokonywać swobodnej i oderwanej od rzeczywistości refleksji i potrafi w sposób systematyczny rozwiązywać problemy. Nowa jakość w procesie myślenia polega na umiejętności wyobrażania sobie sytuacji i stanów rzeczy, których młody człowiek nie doświadczył albo które w ogóle nie zaistniały. Skłania to nastolatka do podejmowania prób projektowania swojej przyszłości, wyobrażania sobie siebie w roli partnera, rodzica, pracownika i tym podobnych. Dzięki myśleniu formalnemu może on samodzielnie planować na przykład swoją ścieżkę edukacyjną czy zawodową.

Myślenie formalne bezsprzecznie zatem pomaga w realizacji najważniejszego zadania okresu dorastania, czyli w przygotowaniu do wejścia w dorosłość (IV era). Aby jednak młody człowiek w przyszłości świadomie podejmował i konsekwentnie realizował różne role (na przykład pracownika, partnera, obywatela) oraz znał i rozumiał zasady życia społecznego, organizacji państwa i rozmaitych instytucji, musi mieć możliwość poszukiwania, próbowania i doświadczania siebie w różnych sytuacjach i relacjach społecznych. Ta istotna zdobycz poznawcza w postaci myślenia formalnego stwarzać może równocześnie pewne ryzyko. Młodzież zauważa, że realia nie przystają do jej wyobrażeń. Miłość nie jest idealna, dorośli łamią zasady, które wpajają dzieciom, nauczyciele nie są wszechwiedzący, a autorytety nie są doskonałe moralnie. Wyrazem rozczarowania są gwałtowne reakcje emocjonalne.

Funkcjonowanie afektywne i motywacyjne to druga sfera zmian psychicznych w okresie adolescencji. Od około dziesiątego do szesnastego, siedemnastego roku życia obserwujemy u dojrzewającej młodzieży

znaczłą labilność emocjonalną i sporą dysproporcję pomiędzy rzeczywistym znaczeniem pewnych sytuacji a uczuciami, jakie wywołują one w nastolatku. Młody człowiek reaguje zazwyczaj nadmiarowo, ma skłonność do przeceniania wielkości i znaczenia bodźców, które go poruszają, a w konsekwencji nie jest w stanie kontrolować gwałtownych wybuchów emocji ani swojego zachowania.

Adolescenci szczególnie silnie ujawniają swój gniew i niezadowolenie w stosunku do osób znaczących – rodziców, nauczycieli – a jedną z form sprzeciwu jest bunt, który może się przejawiać w rozmaity sposób. Stanowi on odpowiedź na te stany rzeczy, które dorastający subiektywnie spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub niezgodne z jego idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami. Bunt przejawia się nie tylko na płaszczyźnie afektywnej, ale także w sferze zachowań (na przykład kreowanie swojego wizerunku, wagarowanie, manifestacje, pikiet; por. Oleszkowicz, 1995).

Zwłaszcza dla wczesnej adolescencji charakterystyczna jest niestałość motywacji. Młodzi często zapalają się do podejmowania wyzwań, ale ich wysiłek wkładany w realizację zadań czy celów nie trwa długo (tak zwany słomiany zapał). Widoczne jest to w łamaniu postanowień, obietnic dotyczących na przykład zmiany stylu życia, nauki, nowych form aktywności.

6.4.3. Zmiany społeczne (polis)

Dla nastolatków związki z rodzicami są nadal istotne i tym bardziej satysfakcjonujące, w im większym stopniu sprzyjały zaspokajaniu potrzeb obu stron w okresie poprzedzającym dorastanie. W tej erze rozwoju szczególnego znaczenia nabierają relacje z rówieśnikami. Mają one postać zarówno kontaktów grupowych (paczki, kliki i tym podobne), jak i zindywidualizowanych (związki intymne, przyjacielskie). Niewątpliwie na jakość relacji rówieśniczych wpływają doświadczenia wyniesione z domu. To opiekunowie uczą nawiązywania kontaktów, podtrzymywania relacji i rozwiązywania konfliktów społecznych oraz nadają określone znaczenie relacjom pozarodzinnym. Na gruncie rówieśniczym młodzi ludzie mają szansę uruchomić wyniesione z domu umiejętności społeczne, a tym samym poznawać zachowania, oczekiwania i potrzeby innych osób.

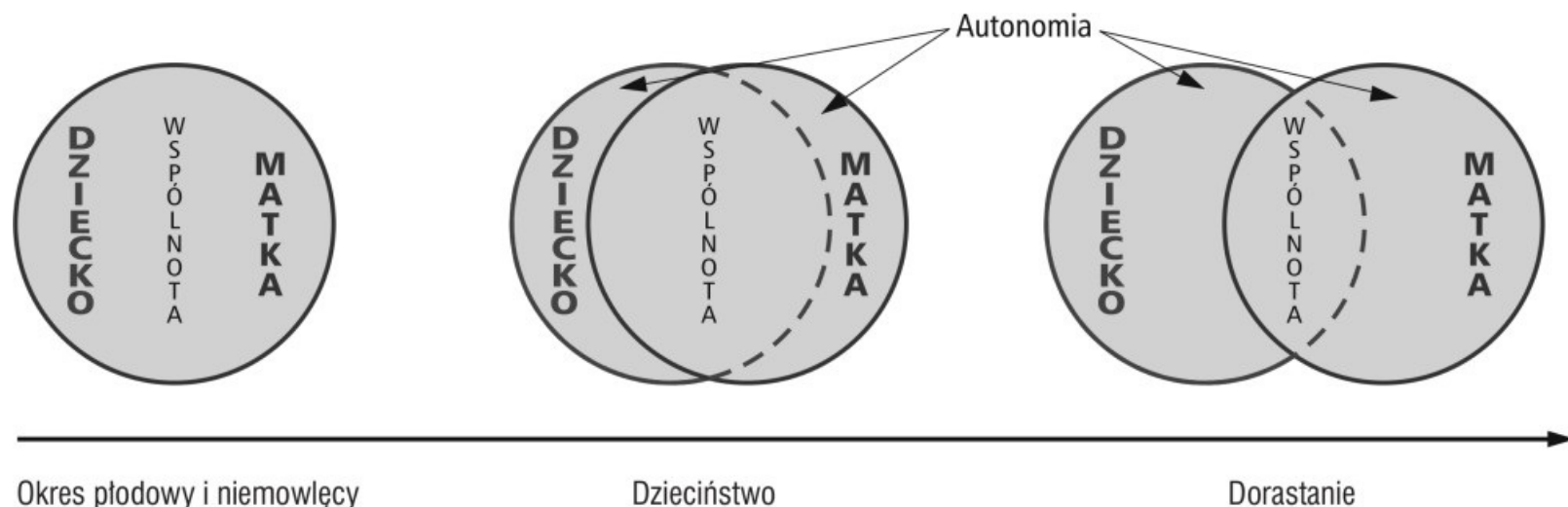
6.4.3.1. Rodzice i nauczyciele

Choć w okresie dorastania młody człowiek spędza z rówieśnikami ponad połowę swego aktywnego czasu, a z którymś z rodziców tylko około 5%, rodzice nadal odgrywają w jego życiu istotną rolę. Merry Levitt i jej współpracownicy (za: Bee, 2004, s. 373) przeprowadzili wywiady z dziećmi w wieku 7 i 10 lat oraz w grupie czternastolatków różnych narodowości. W trakcie rozmowy dzieci uzupełniały przygotowany schemat, który stanowiły koncentryczne kręgi. Zadaniem badanych było wpisanie w środkowe kręgi imion osób, które są najważniejsze i przez które czują się najbardziej kochani. W odległych kręgach mieli wpisać imiona tych osób, które także darzą sympatią, ale które nie odgrywają w ich życiu tak ważnej roli jak te pierwsze. Wyniki badań potwierdziły, że mimo nasilenia wraz z wiekiem sprzeczek z opiekunami dla wszystkich trzech grup wiekowych najważniejszymi osobami byli rodzice. Dla nastolatków, w przeciwieństwie do pozostałych grup, rówieśnicy stają się ważniejsi i bliżsi niż dalsza rodzina (na przykład dziadkowie, kuzynostwo). Znaczenie więzi z rodzicami wykazują też badania realizowane w latach dziewięćdziesiątych na terenie Holandii (za: Bee, 2004, s. 374). Jakkolwiek od piętnastego do szesnastego roku życia zaznacza się spadek przywiązania do rodziców, to na dalszych etapach adolescencji ponownie rośnie.

Na pierwszym etapie dorastania można zaobserwować wzrost liczby konfliktów pomiędzy

nastolatkami a ich opiekunami – rodzicami i nauczycielami. W większości przypadków mają one charakter niegroźnych sprzeczek, których przedmiotem są najczęściej sprawy codzienne: obowiązki domowe i szkolne, zmiany w wyglądzie, sposób spędzania wolnego czasu. Powody tych normatywnych napięć tkwią zarówno w sferze somatycznej, jak i psychospołecznej. Zintensyfikowana produkcja hormonów, które z kolei regulują funkcjonowanie układu nerwowego, sprzyja niekontrolowanym wybuchom gniewu, złości i niezadowolenia u młodych ludzi. Źródłem konfliktów dzieci z opiekunami jest także zmiana w realizowaniu ról społecznych, skutkiem czego jest zazwyczaj bardzo ekspresyjne domaganie się przez młodych ludzi określonych przywilejów (na przykład wakacyjnego wyjazdu bez opiekunów) czy zwolnienia z przestrzegania dotąd obowiązujących reguł (na przykład wracania do domu przed godziną 20.00, zabierania młodszego rodzeństwa na spotkania towarzyskie).

Wyrażanie niezgody czy sprzeciwu wobec panującego w domu i w szkole porządku ma jednak istotną wartość rozwojową, przyczynia się bowiem do uruchomienia procesu **indywiduacji i separacji**. W początkach życia mamy szansę przetrwać dzięki symbiotycznym relacjom z opiekunem, od którego jesteśmy całkowicie zależni (por. rycina 6.3). W miarę zdobywania nowych kompetencji, poznawania świata i siebie dziecko zaczyna stopniowo uniezależniać się od rodziców. Zyskanie – początkowo niewielkich – obszarów autonomii i sprawowanie nad nimi kontroli daje poczucie mocy i wpływa na kształtowanie się pozytywnego obrazu siebie, a przy tym jest ważnym aspektem samooceny. W toku dorastania nastolatek zwiększa swoją autonomię, uniezależnia się przede wszystkim od rodziców, nie tracąc z nimi więzi. Paradoksalnie, mimo zwiększenia dystansu i tymczasowego wzrostu napięć rodzinnych, wewnętrzne, emocjonalne przywiązanie nastolatka do rodziców pozostaje silne, zwłaszcza w rodzinach, w których wcześniejsze relacje były satysfakcjonujące dla obu stron (Bardziejewska, 2005a).



Rycina 6.3. Proces separacji i indywiduacji w okresie dzieciństwa i dorastania

Źródło: opracowanie własne.

Proces separowania się nastolatków od opiekunów możliwy jest jednak tylko wówczas, gdy młodzi doświadczają akceptacji i wsparcia swoich rodziców oraz nauczycieli. Dla opiekunów świadomych zagrożeń współczesnego świata to wsparcie nie jest proste. Problem przyzwolenia na oddalanie się nastolatka może się pojawić także w rodzinach, w których dorośli budują swą tożsamość wyłącznie na realizacji ról rodzicielskich. Oddalanie się podopiecznego i ograniczenie możliwości sprawowania nad nim kontroli wywołują w nich uczucie pustki, braku sensu życia i kurczenia się często podstawowego dla nich pola samorealizacji.

Dla rodziców i nauczycieli okres dorastania może być zatem równie trudny, a nawet trudniejszy niż dla

samych dzieci. Jednak po początkowych, czasami bardzo intensywnych, manifestacjach własnej niezależności i ostentacyjnego kwestionowania tego, co wpajali im rodzice i czego uczyła szkoła, młodzi ludzie powracają do przekazywanych im wartości i w pełni świadomie je uznają oraz wprowadzają we własne życie.

6.4.3.2. Grupy rówieśnicze

W adolescencji opisywanie innych i siebie jako członka jednej lub kilku grup rówieśniczych pomaga ukształtować i wzmocnić tożsamość. Dlatego też jeśli młody człowiek uzna jakąś grupę rówieśniczą za atrakcyjną bądź ważną z punktu widzenia budowania wizji siebie i świata, stać się ona może znaczącym regulatorem jego rozwoju, zwłaszcza we wczesnej fazie dorastania. Wówczas młodzi ludzie w sposób totalny manifestują swoją jedność z grupą, przejmują jej poglądy, sposób zachowania czy ubierania się jej uczestników, co pozwala im – przynajmniej na jakiś czas – wyraźnie określić, kim są, z kim chcą przestawać, a kogo uznawać za wroga. Przynależność do grupy rówieśniczej, której członkowie dzielają podobne wartości, jest źródłem informacji zwrotnych, akceptacji, wsparcia i poczucia bezpieczeństwa oraz ważnym układem odniesienia na trudnej drodze do ukształtowania własnej tożsamości. Ponadto w grupie podobnie myślących i przeżywających koleżanek i kolegów młody człowiek ma możliwość skonfrontowania tego, jak widzą go inni, z tym, jak on sam siebie spostrzega.

Uczestnictwo w grupie rówieśniczej ma duże znaczenie w procesie przechodzenia od pozycji członka rodziny do pozycji pełnoprawnego obywatela. Proces ten wymaga odrzucenia wyuczonych wzorców funkcjonowania na rzecz przyjęcia zasad odpowiadających organizacji życia w społeczeństwie. Grupa jest bowiem

[...] miejscem bezpiecznym dla takiej zmiany, ponieważ ze względu na bezpośredniość i spontaniczność kontaktów podobna jest do rodziny, ale przez odmienną strukturę ról i sposobów zdobywania pozycji w grupie przybliża dorastającemu reguły funkcjonowania społecznego oraz poszerza jakościowo i ilościowo jego interakcje społeczne (Bardziejewska, 2005b, s. 361).

Grupy rówieśnicze, ze względu na swą strukturę, są jakościowo bardzo zróżnicowane. Dexter C. Dunphy (1963) wyróżnił dwie ich podkategorie. Pierwsza, zwana **kliką**, jest typowa dla wczesnego okresu dorastania. Klika składa się zazwyczaj z kilku (4–6) silnie ze sobą związanych osób tej samej płci i charakteryzuje dużą spójnością oraz wysokim poziomem intymności. Z czasem jednorodne pod względem płci kliki łączą się w heterogeniczne **paczki**, by za jakiś czas ulec ponownemu rozpadowi. Konsekwencją, a zarazem powodem tego rozpadu jest tworzenie się **par**

paczkę bowiem tworzy teraz kilka luźno ze sobą związanych diad. Bycie członkiem jakiegokolwiek kliki lub paczki pomaga dorastającym przejść od przyjaźni do związków „partnerskich”. Gdy nastolatki poczuć się pewnie w grupie, będą skłonne do indywidualnych spotkań z płcią przeciwną i gotowe do wchodzenia w bardziej zaangażowane, intymne związki.

6.4.3.3. Związki intymne

Związki okresu adolescencji, zwłaszcza jego wczesnej fazy, określa się mianem **preintymnych**. Z jednej strony charakteryzują je „[...] nietrwałość, często odwrotnie proporcjonalna do gwałtowności uczuć, podatność na różne zewnętrzne i wewnętrzne czynniki zakłócające, tendencja do ukrywania z równoczesną potrzebą pokazywania światu” (Sokolik, 2003, s. 126). Z drugiej strony, w przeciwieństwie do późniejszych związków intymnych, zauważa się w nich brak poczucia bliskości, a co za tym idzie – brak zdolności do poświęceń na rzecz związku lub poświęcenie, ale z lękiem o jego

utratę (Brzezińska, 2000). Młodzieńcze związki to szkoła uczuć, która przygotowuje młodzież do dojrzałych, partnerskich, intymnych relacji. Adolescenci mają dzięki nim okazję skonfrontować swoje wyobrażenia o partnerstwie z rzeczywistością, budować realistyczny obraz związku dwojga ludzi, mierzyć się z trudnościami i szukać dróg rozwiązywania konfliktów z bliską osobą, udzielać jej wsparcia w krytycznych momentach życiowych.

Potrzeba więzi, bycia w związku jest w tym okresie tak silna, że młody człowiek stoi przed wyzwaniem zachowania proporcji pomiędzy zaangażowaniem uczuciowym a innymi zadaniami życiowymi, na przykład nauką. Konflikt ten wiąże się z typowym dla adolescencji funkcjonowaniem, pełnym przesady i chęci całkowitego podporządkowania własnego życia tej jedynej osobie. Miłosne rozczarowania, przeżywane równie intensywnie jak pierwsze uniesienia, zwykle przy odpowiednim wsparciu rodziców czy przyjaciół, stają się ważnym doświadczeniem na drodze do budowania trwałych, odpowiedzialnych heterogenicznych relacji.

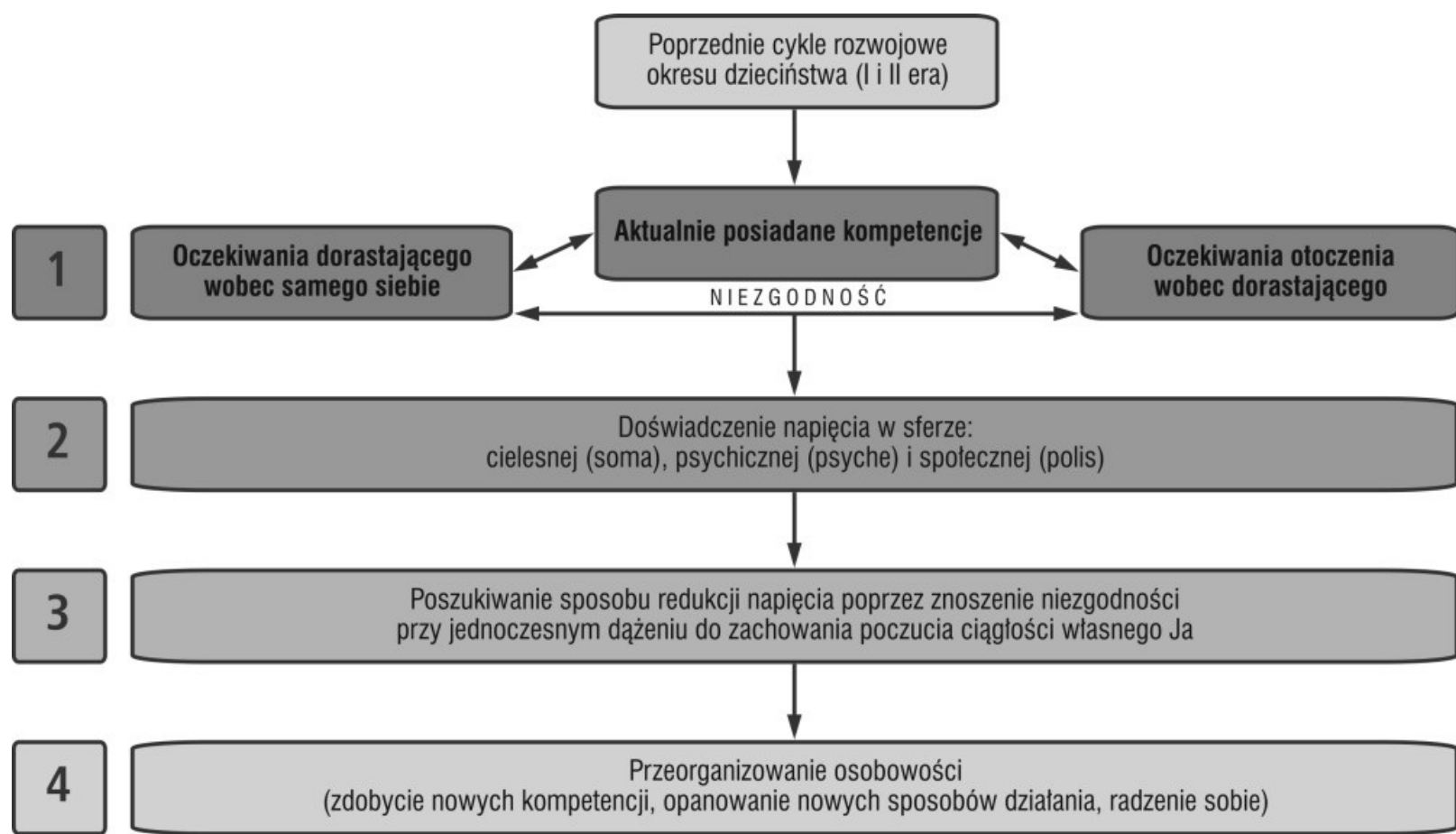
Jakkolwiek w okresie dorastania tak zwana faza homofilna może mieć charakter przejściowy i przybierać formę eksperymentowania z własną seksualnością, to nie możemy jednak zapominać o tym, że około 1% chłopców i 0,4% dziewcząt określa siebie jako homoseksualistów, a od 2% do 6% nastolatków deklaruje, że nie jest pewnych swej orientacji seksualnej (Remafedi, Resnick, Blum i Harris, 1992). Z pewnością w naszej kulturze poznawanie własnego ciała i uczenie się zachowań seksualnych rodzą mniej napięć, gdy są skierowane do osób tej samej płci niż przeciwnej. Dlatego dla nastolatków mających problem z identyfikowaniem i wyrażaniem swojej tożsamości płciowej czas dorastania jest szczególnie trudny. Muszą bowiem niejednokrotnie radzić sobie z odrzuceniem i nietolerancją, gdy decydują się na ujawnienie swych homoseksualnych skłonności, lub ze świadomością „podwójnej” tożsamości, gdy fakt ten zatajają. Badania (Greywolf, 2007) wskazują, że czynnikami sprzyjającymi rozwojowi tożsamości płciowej są wsparcie osób znaczących ze społecznego otoczenia jednostki oraz doświadczenie homoseksualizmu jako ważnej komponenty Ja.

6.5. Istota kryzysu adolescencyjnego

Kryzys osobowości jest jednym z najważniejszych i najbardziej skomplikowanych zagadnień adolescencji, a jednocześnie sytuacją trudną, wymagającą od jednostki wypracowania zupełnie nowych form adaptacji. Zdaniem Anny Oleszkowicz (1995) kryzys adolescencyjny to przełom dokonujący się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego jednostki, polegający na zmianach zarówno formalnych, jak i treściowych, obejmujących wartości, które powinny pozwolić na lepsze określenie siebie jako indywiduum, a swojego życia – jako jedyne i неповtarzalne. Celem jest tu określenie siebie jako istoty społecznej, funkcjonującej i współpracującej z innymi ludźmi według przyjętych lub wypracowanych norm i wzorów. Tak rozumiany kryzys adolescencyjny jest zjawiskiem trwającym przez dłuższy czas. Jednocześnie ma on charakter niejednorodny, przebiega bowiem w kilku fazach (por. rycina 6.4).

Pojawienie się niezgodności i konfliktów wewnętrznych rodzi napięcie i poczucie dyskomfortu, prowokując jednostkę do przywrócenia homeostazy za pomocą dostępnych jej środków. Proces ustalania nowej równowagi zależy od wielu czynników, nie tylko tych działających aktualnie, ale także wynikających z doświadczeń poprzednich stadiów rozwojowych. Wówczas to możliwe jest nie tylko doraźne niwelowanie napięcia, ale przede wszystkim rozwój umożliwiający podjęcie zadań dorosłości. Nastolatki, poszukując rozwiązania problemu „Kim jestem?”, „Jaki jest sens mojego życia?”, na końcu tego długiego procesu znajdują różne jakościowo rozwiązania. Są one wynikiem celowej eksploracji lub

jej braku oraz podjęcia bądź niepodjęcia ważnych decyzji, dotyczących na przykład drogi kształcenia, zajęcia bądź pracy, wyboru ideologii czy wartości będących podstawą własnych decyzji.



Rycina 6.4. Przebieg kryzysu adolescencyjnego
Źródło: opracowanie własne.

Proces kształtowania się tożsamości trwa przez całe życie. Każdy kolejny etap od wczesnego dzieciństwa po późną dorosłość dostarcza nowych doświadczeń, ważnych zarówno dla kształtowania się tożsamości osobistej (indywidualnej), jak i społecznej. Ta ostatnia jest z jednej strony efektem identyfikacji z określonymi grupami społecznymi w okresie dzieciństwa i dorastania, a z drugiej czyni jednostkę bardziej lub mniej otwartą na nowe doświadczenia społeczne, związane z poszerzaniem się obszarów aktywności w fazie dorosłości.

6.6. Kształtowanie się tożsamości

Tożsamość człowieka kształtuje się w ciągu całego jego życia, choć okresem najważniejszym, przełomowym jest dorastanie, szczególnie druga jego faza (około 16/17–20 lat). Młodzieńczy kryzys tożsamości, będący kulminacją procesu kształtowania tożsamości, nie zawsze występuje, a przechodzenie z jednej fazy w drugą może przebiegać niemal niezauważalnie (Obuchowska, 2000). W kolejnych podrozdziałach zdefiniujemy podstawowe rodzaje statusów tożsamości, rozważymy możliwe drogi ich osiągnięcia oraz spróbujemy wskazać powody zmian regresywnych w tym procesie.

6.6.1. Etapy powstawania tożsamości według koncepcji Jamesa Marcii

Terminu „tożsamość ego” (*ego identity*) użył po raz pierwszy Erik H. Erikson (1997, 1968). Najbardziej znanym kontynuatorem myśli Eriksona, zgodnie z którą proces kształtowania się tożsamości, choć trwa od dzieciństwa przez całą dorosłość, to swą kulminację osiąga w okresie dorastania, a jakość osiągniętej wtedy tożsamości w dużym stopniu decyduje o jakości startu w rolach człowieka dorosłego, był James Marcia (1966). Marcia uważany jest za twórcę podejścia (często określanego wręcz jako paradygmat) opartego na pojęciu **statusu tożsamości** (*identity status paradigm*). Według niego (Marcia, 1966, 1980) tożsamość powstaje w dwóch wyraźnie odmiennych etapach. Etap pierwszy, we wczesnych pracach tego autora określany jako doświadczanie kryzysu albo bycie w kryzysie, polega na aktywnym poszukiwaniu alternatyw działań różnych ze względu na cel i leżące u ich podstaw wartości. Ten typ działań orientacyjno-poszukiwawczych został nazwany eksploracją. Drugi etap to podjęcie decyzji i dokonanie wyboru idei i/lub obszaru działania ważnego dla jednostki ze względu na jej potrzeby i plany życiowe. Ten etap określono jako podejmowanie zobowiązania. Obecność bądź brak eksploracji oraz obecność bądź brak zobowiązania daje cztery kombinacje, nazwane przez Marcie statusami tożsamości. Prezentuje je tabela 6.4.

Tabela 6.4. Zobowiązanie i eksploracja a rodzaj tożsamości

Rodzaj tożsamości	Etap I: eksploracja	Etap II: zobowiązanie
Osiągnięta	+	+
Moratoryjna	+	-
Nadana	-	+
Rozproszona	-	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie Marcia, 1966, s. 551–552.

Cztery statusy tożsamości wiążą się z różnymi systemami wartości, poglądami i stylami życia. Wywierają także odmienny wpływ na jakość wejścia w okres dorosłości i podjęcie wpisanych w nich zadań. Badania dokumentują ponadto, że w procesie rozwoju tożsamości i osiąganiu jej określonego statusu duży udział ma indywidualna gotowość jednostki do zmiany. Kristine Anthis i Joseph LaVoie (2006) wskazują, że istnieje zależność pomiędzy wysokim poziomem gotowości do zmiany a dwoma statusami tożsamości: moratoryjną i osiągniętą. Oznaczałoby to, że wysoka gotowość do zmiany uruchamia przede wszystkim działania o charakterze eksploracyjnym (por. etap I w tabeli 6.4).

Eksploracja obejmuje rozpoznawanie możliwości działania w coraz to nowych obszarach (por. tabela 6.5), czyli oznacza rozpoznanie swoich indywidualnych zasobów, zasobów otoczenia i relacji łączących jednostkę z innymi ludźmi oraz poznanie tego, jak widzą ją inni. **Zobowiązanie** z kolei polega na podjęciu decyzji dotyczących dalszych poczynąń w życiu oraz na wzięciu na siebie odpowiedzialności za bliskie i dalekie konsekwencje tych decyzji. Polega ono także na osobistym zaangażowaniu w jakieś zajęcie i świadomym zainwestowaniu energii w określony obszar praktyczny (podjęcie pracy, założenie rodziny) lub mentalny (wybór ideologii, konkretnego światopoglądu), a w efekcie prowadzi do uzyskania poczucia ciągłości w czasie i przestrzeni. Zobowiązanie obejmuje zatem dwa elementy. Pierwszy to osobiste zaangażowanie w działania wynikające z podjętych wyborów, na przykład udział w manifestacjach ekologów czy feministek, w ulicznych zbiórkach pieniędzy, wolontariat w hospicjum dla dzieci, bojkot określonych środków masowego przekazu zgodnie z przyjętą ideologią. Drugi to świadomość konsekwencji podejmowanych decyzji i gotowość do ich przyjęcia oraz zgoda na nie, na przykład aresztowanie w czasie protestu alterglobalistów, pobicie przez przeciwników małżeństw homoseksualnych na manifestacji, bycie oblanym farbą w czasie protestu przeciwko zabijaniu zwierząt futerkowych, wyrzucenie ze szkoły jako skutek udziału w manifestacji przeciwko zakazowi aborcji.

Tabela 6.5. Obszary eksploracji w procesie budowania tożsamości

Obszar poddawany eksploracji	Przykłady zachowań
Eksperymentowanie z własnym ciałem	■ Różnorodne zabiegi zmieniające wygląd ciała ■ Eksperymentowanie ze strojem ■ Tatuáže ■ Specjalne diety ■ Ekstremalne ćwiczenia fizyczne ■ Samookaleczanie
Sprawdzanie granic własnych możliwości działania	■ Podejmowanie się wykonania trudnych zadań w ograniczonym czasie ■ Sprawdzanie swojej wydolności intelektualnej, emocjonalnej (np. zgłaszanie się na ochotnika do wykonania zadań nietypowych, stawanie do konkursów, olimpiad) ■ Sprawdzanie wydolności fizycznej w ekstremalnych sytuacjach (np. skoki na bungee, obozy przetrwania, wspinaczki bez zabezpieczenia, wyścigi samochodowe ulicami miasta, przeskakiwanie przed nadjeżdżającymi samochodami) ■ Ryzykowne zachowania związane ze sprawdzaniem norm społecznych (np. zachowania seksualne, nadużywanie alkoholu, narkotyków, dopalaczy)
Eksperymentowanie w ramach relacji z innymi ludźmi i testowanie granic ich wytrzymałości	■ Nawiązywanie kontaktów przez internet bez ujawniania tożsamości, a nawet z podawaniem nieprawdziwych informacji o sobie (o wieku, płci, sytuacji rodzinnej) ■ Zachowania prowokacyjne wobec osób znaczących, w tym głównie rodziców i nauczycieli ■ Zachowania prowokacyjne wobec osób przeciwnej płci ■ Używanie przemocy ■ Ostentacyjne łamanie reguł społecznych ■ Niewywiązywanie się z zawartych umów

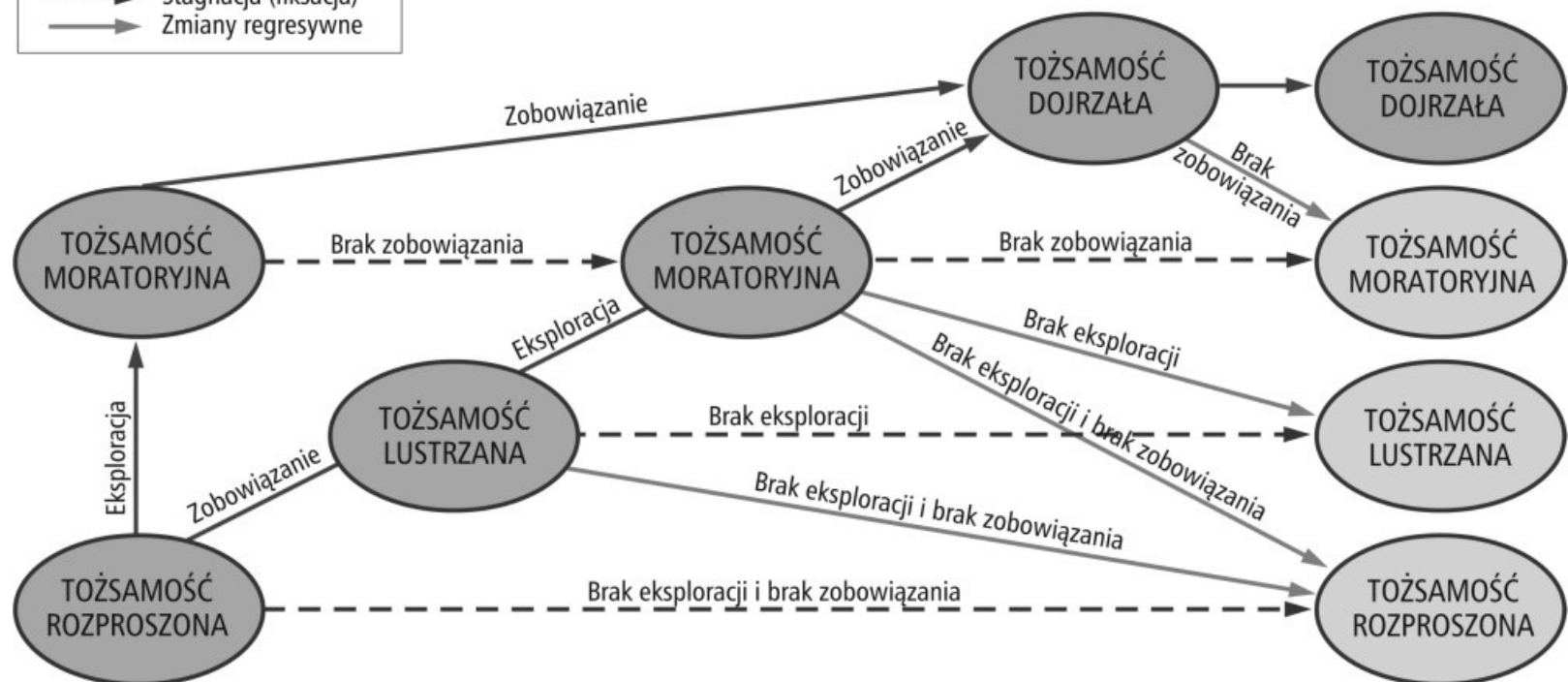
Źródło: opracowanie własne.

6.6.2. Stabilność czy zmienność statusów tożsamości

Proces kształtowania się tożsamości jest najważniejszym zadaniem, przed jakim stoi każdy nastolatek. Czynniki umożliwiające osiągnięcie dojrzałej tożsamości prześledzimy, odwołując się do stanowiska Alana Watermana (1982), który rozwinął niezwykle popularną we współczesnych badaniach nad młodzieżą koncepcję Jamesa Marcii. Waterman uznał, że koncepcja ta w sposób niejasny i mało precyzyjny określa kolejność pojawiania się poszczególnych rodzajów (statusów) tożsamości w okresie jej kształtowania się i że ma nazbyt statyczny charakter. Tym, co wpływa na charakter zmian owego statusu, jest głównie jakość społecznego otoczenia jednostki, przede wszystkim (1) przyzwolenie na eksperymentowanie (eksplorację), (2) tworzenie młodym ludziom okazji do dokonywania wyborów, (3) zachęcanie do nich (4) przy jednoczesnym oczekiwaniu gotowości do ponoszenia za nie odpowiedzialności. Waterman zaproponował własny model zmian statusów tożsamości, uwzględniający nie tylko ich progresywny, ale i regresywny charakter.

Na rycinie 6.5 czarnymi strzałkami zaznaczono typową drogę kształtowania się statusu tożsamości i przechodzenia przez kolejne etapy – od tożsamości rozproszonej przez lustrzaną i moratoryjną do osiągniętej. Dwie możliwe drogi osiągnięcia najwyższego statusu mają charakter zmian progresywnych (czarne strzałki). Strzałki narysowane linią przerywaną oznaczają stan stagnacji (fiksacji), czyli zatrzymania się na już osiągniętym statusie tożsamości albo z powodu braku okazji do eksploracji, albo z powodu braku możliwości podejmowania zobowiązania, albo jednego i drugiego. Trzeci rodzaj zmian to zmiany regresywne, czyli przejście do statusu niższego niż aktualnie zajmowany (szare strzałki).

- Zmiany progresywne
- - - Stagnacja (fiksacja)
- Zmiany regresywne



Rycina 6.5. Model zmian progresywnych i regresywnych zachodzących w procesie kształtowania się tożsamości
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Waterman, 1982.

6.6.2.1. Tożsamość rozproszona

Nastolatek wkracza w okres dorastania zaniepokojony zmianami wywołanymi dojrzewaniem własnego ciała oraz doświadczanymi – czasami w sposób zaskakujący – zmianami funkcjonowania i wyglądu. Ciało, do tej pory znane i przewidywalne, teraz zaczyna żyć własnym rytmem. Zmieniają się wielkości i proporcje poszczególnych jego części, pojawiają procesy fizjologiczne takie jak miesiączka czy polucje, których nie sposób przyrównać do dotychczasowych doświadczeń. Jeżeli dodatkowo młody człowiek uzna te zmiany za przychodzące nie w porę, za szybko lub za późno w stosunku do rówieśników (por. Brzezińska, 2003c), bądź za takie, których się nie spodziewał, będzie wkładał dużo wysiłku w to, aby funkcjonować tak, jak dawniej, mimo że nie jest już tą samą osobą i nie wygląda tak samo, jak kiedyś. Może również szukać szybkich sposobów poradzenia sobie z odczuwanym niepokojem i lękiem oraz pojawiającymi się w relacjach z innymi ludźmi (szczególnie dorosłymi) trudnościami, na przykład unikając kontaktów, opuszczając lekcje w szkole, podejmując różne ryzykowne dla zdrowia działania (choćby sporty ekstremalne), sięgając po narkotyki czy alkohol bądź uciekając w świat wirtualny.

Taki stan Marcia (1980) określa mianem tożsamości rozproszonej, a badania wskazują, że najczęściej pojawia się on właśnie na początku okresu dorastania, czyli w wieku około 12–14 lat. Młody człowiek może być wówczas apatyczny, niezainteresowany przyszłym życiem, skoncentrowany na sobie i na tym, co daje chwilową satysfakcję i szybkie korzyści, z reguły jest też niezorganizowany i chaotyczny w swych działaniach, często się rozprasza i zmienia formy swej aktywności w sposób mało dla otoczenia zrozumiały; nawet dla najbliższych mu osób jego zachowania stają się mało czytelne i nieprzewidywalne.

Tym, co wówczas pomaga i decyduje o szybkości przejścia do kolejnego stadium, jest więź z rodziną. W sytuacji gdy traci się grunt pod nogami i nie ma się jeszcze wewnętrznej struktury, która mogłaby słać nowe doświadczenia, najważniejsze jest stabilne środowisko (rodzina, szkoła), które stawia jasne wymagania i nie ulega żądaniom ani prowokacjom nastolatka, wyraźnie określa, co wolno, a czego nie, ale jednocześnie daje wielorakie wsparcie, także emocjonalne, przez co zapewnia bezpieczeństwo, tak

ważne jako podstawa poszukiwania siebie. Proces radzenia sobie z rozproszeniem w dużym stopniu zależy od zdobytych poprzednich okresów rozwoju, a zwłaszcza od umiejętności interpersonalnych, z których aktualnie można korzystać. Zasoby te nie tylko pozwalają na utrzymywanie więzi z rodzicami i z innymi dorosłymi, ale – co ważniejsze na tym etapie życia – stanowią podstawę ustalenia i utrzymania swojego miejsca w grupie oraz nawiązywania bliskich związków z osobami płci przeciwnej.

Jak pokazuje rycina 6.5, młodzi ludzie mogą nadal trwać w rozproszeniu i towarzyszącym mu dyskomforcie. Dzieje się tak wówczas, gdy nie otrzymują wsparcia, zwłaszcza od dorosłych opiekunów. Stan taki sprzyja obniżaniu nastroju, pojawianiu się poczucia bezsensu, niezadowolenia, a nawet cierpienia oraz poczucia osamotnienia i niezrozumienia przez otoczenie.

Możliwym etapem w rozwoju tożsamości jest także pominięcie fazy tożsamości lustrzanej na rzecz aktywnego wypróbowywania dostępnych w najbliższym otoczeniu ofert i przejście od razu ze stanu tożsamościowego rozproszenia do moratorium. Przejściu takiemu sprzyja przyzwolenie otoczenia na eksperymentowanie, jednak ubóstwo bądź jednorodność ofert kierowanych do młodzieży mogą sprawić, że jednostka, nie znajdując niczego atrakcyjnego dla siebie, popadnie ponownie w stan rozproszenia i zacznie od początku znowu proces poszukiwania swej tożsamości.

6.6.2.2. Tożsamość nadana

Dla nastolatka sytuacja związana z poczuciem rozproszenia jest trudna i dolegliwa emocjonalnie; doskwiera także jego najbliższemu otoczeniu. Dyskomfort ten jest impulsem do szukania czegoś, co pomoże młodemu człowiekowi określić, kim jest i jaki jest, a w konsekwencji przyczyni się – choćby na jakiś czas – do poprawy funkcjonowania. Nastolatek zaczyna więc szukać idei, które nadadzą sens jego aktywności i pomogą zapanować nad poczuciem chaosu, oraz ludzi, którym może zaufać, przez których będzie akceptowany i od których oczekuje, że zwolnią go z obowiązku dalszych poszukiwań. Pojawienie się takich tendencji w funkcjonowaniu jest wskaźnikiem wkroczenia w etap tożsamości lustrzanej (przybranej czy przejętej od innych, znaczących dla niego ludzi). Ten status tożsamości oznacza, że jednostka przyjmuje za swoje czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne, i to bez ich uprzedniego weryfikowania. Ponadto nastolatek ma skłonność do idealizowania osób i grup, z którymi się identyfikuje. Fakt, że w końcu znalazł kojące antidotum, sprawia, iż jest też mocno przywiązany do aktualnej sytuacji i broni się przed jakimikolwiek zmianami. Zaczyna zachowywać się w sposób pryncypialny, usztywniony, co jest trudne do zniesienia, szczególnie dla rodziców i nauczycieli.

Ramka 6.2.

Manifestacja poczucia odrębności w procesie kształtowania się tożsamości

Każdy status tożsamości osiągany w okresie dorastania na krótszy lub dłuższy czas (także tożsamość lustrzana) przynosi młodemu człowiekowi przynajmniej chwilowe poczucie równowagi oraz uwolnienie od poczucia zamętu i rozproszenia. Manifestowaniu wierności swoim, ale zwykle przejętym od grupy czy osób znaczących, wyborom sprzyja (Bardziejewska, Brzezińska i Hejmanowski, 2004):

- noszenie określonych rzeczy – ubrań militarnych, dresów, długich włosów, ubrań w stylu hip hop;
- posiadanie określonych rzeczy – motoru, kolekcji płyt, konkretnego typu telefonu komórkowego, komputera czy iPoda, ubrań, butów, torby określonej marki;
- zachowywanie się i mówienie w określony sposób – również nieaprobowany przez dorosłych i czasami wyrażnie ich drażniący;
- sprzeciwianie się osobom znaczącym – demonstrowanie własnej niezależności w najmniej oczekiwanych przez dorosłych sytuacjach;
- demonstracyjne identyfikowanie się z idolem – nastolatki chcą być takie jak on, nawet kosztem utraty własnej

tożsamości;

■ odrzucanie inności – negowanie wszystkiego i wszystkich, którzy nie pasują do obranej wizji świata.

Dla młodzieży o tożsamości lustrzanej szansą rozwoju w kierunku tożsamości osiągniętej jest odpowiednie wsparcie otoczenia. Refleksję nad sensem własnych wyborów prowokują zazwyczaj pytania osób znaczących, czy przejęty (nadany) plan na życie odpowiada prywatnej wizji nastolatka dotyczącej siebie w przyszłości.

Rozmowy z dorastającymi na temat tego, co i kto się w ich życiu liczy, jakie są ich plany, co ich martwi czy denerwuje, mają często znaczenie terapeutyczne, gdyż pozwalają uświadomić sobie wiele spraw i wycofać się w porę z czegoś, co nie jest dla nich dobre, lub utwierdzić ich w podejmowanych wyborach (Bardziejewska, Brzezińska i Hejmanowski, 2004, s. 94).

Dzielenie się swoimi pomysłami na życie z osobami znaczącymi, ale także z rówieśnikami pozwala na odreagowanie emocji oraz porównanie siebie z innymi osobami przeżywającymi podobne dylematy.

Charakterystyczne jest to, że nastolatki kreują się i zachowują w sposób ostentacyjny i prowokujący, chcąc być łatwo dostrzegalnym i wyraźnym bodźcem dla otoczenia. Wielu młodych ludzi przyjmujących tożsamość lustrzaną zauważa jednak z czasem, że to, co wybrali czy za czym podążyli, nie odpowiada ich preferencjom lub wartościom bądź jest z nimi zbieżne zaledwie w małej części. Ponadto zauważają, że odzwierciedlając innych w sposób lustrzany, a często wręcz imitując sposób zachowania i upodobania grupy, tracą swą indywidualność. To, co miało sprawić, że poczują się oryginalni i wyjątkowi, tak naprawdę jest kolejną repliką jednego wzorca, obowiązującego wszystkich członków grupy. Skutkiem takich spostrzeżeń i podejmowanych w wyniku refleksji nad nimi decyzji są próby zmiany swojego zachowania i wizerunku.

Możliwe jest również, że młody człowiek pozostanie na etapie tożsamości nadanej i na niej zakończy proces poszukiwania odpowiedzi na pytania „Kim jestem?”, „Kim chciałbym zostać?”. Stanie się tak wówczas, gdy nie będzie dysponował alternatywnymi sposobami na określenie siebie, a ten przejęty od dorosłych i przez nich ceniony będzie przynosił nastolatkowi poczucie spełnienia.

6.6.2.3. Tożsamość moratoryjna

Rozczarowanie będące rezultatem dokonanego wcześniej wyboru, a więc odczucie dyskomfortu związane z dotychczasowym sposobem myślenia i zachowania, motywuje do przejścia na kolejny etap rozwoju i osiągnięcia statusu tożsamości moratoryjnej (odroczonej). Moratorium to czas aktywnego samodzielnego poszukiwania czegoś, co dla nastolatka będzie nie tylko atrakcyjne, ale też zgodne z jego potrzebami i wartościami. Dlatego eksploruje on bliższe i dalsze otoczenie, chcąc rozeznaczyć się w ofercie, jaką to dysponuje.

Dla okresu moratorium charakterystyczne jest to, że młodzi ludzie często zmieniają upodobania i decyzje co do własnego zaangażowania lub angażują się w skrajnie różne i czasami, wydawałoby się, sprzeczne ideologie. Ponadto ryzykują, wystawiają się na próby, co ich bliskich może napawać niepokojem. Mimo to próbowanie siebie w różnych rolach, relacjach i okolicznościach jest niezbędne do podjęcia w pełni świadomego, ostatecznego wyboru własnej drogi życiowej. Dlatego przyzwolenie dorosłych na te poszukiwania i udzielanie młodym wsparcia stanowi nieoceniony zasób zewnętrzny. Eksploracja zachodząca w poczuciu, że znaczące osoby dorosłe ją akceptują, sprzyja realizacji celu tych poszukiwań – samodzielnemu budowaniu własnej tożsamości. Zadanie to może jednak wystawić na próbę rodzicielską cierpliwość i wzbudzić niepokój zwłaszcza wtedy, „[...]” gdy eksploracją objęte są obszary ryzykowne, niebezpieczne, czy po prostu dzisiejszym rodzicom i nauczycielom mało znane

(np. nawiązywanie i podtrzymywanie znajomości przez internet, czasami wręcz ze świadomą zmianą swej tożsamości płciowej, tzw. RPG, czyli *role playing games*, dyskotekowy styl zachowania i ubierania się)” (Bardziejewska, Brzezińska i Hejmanowski, 2004, s. 95).

Wspieranie osób w stadium moratoryjnym opiera się nie tylko na okazywaniu akceptacji czy zapewnianiu bezpieczeństwa. Duże znaczenie dla wyborów nastolatków mają jakość i różnorodność oferty proponowanej przez kulturę (w tym mass media), społeczeństwo (rodziców, grupę rówieśniczą, autorytety, społeczność lokalną) i różne instytucje (szkołę, Kościół, domy kultury, kluby sportowe, wolontariat). Prawdopodobieństwo dokonania dobrego dla siebie, a jednocześnie wartościowego dla otoczenia wyboru rośnie wówczas, gdy propozycje kierowane do młodzieży (1) promowane są przez kogoś, kto ma autorytet i z kim inni w danej społeczności się liczą, (2) wyrastają z akceptowanych społecznie systemów wartości i dają szansę na współpracę z innymi osobami, (3) pozwalają zarówno na realizowanie osobistych potrzeb, jak i na spełnianie oczekiwań otoczenia.

Kolejny raz warto zatem podkreślić olbrzymie znaczenie społecznego środowiska rozwoju, a przede wszystkim relacji młodzieży z osobami znaczącymi, dla modyfikowania postaw wobec siebie i świata. Aby wspierać nastolatki w poszukiwaniu własnej tożsamości, dorośli muszą jednak sami wykazywać dojrzałe cechy osobowości oraz mieć ukształtowaną tożsamość.

Możliwym rozwiązaniem kryzysu tożsamości jest także pozostanie w moratorium i uchylenie się od podejmowania zobowiązania. Jakkolwiek przez jakiś czas sytuacja taka może być źródłem przyjemności, to w okresie, kiedy rówieśnicy mają ugruntowaną pozycję zawodową i stabilizację prywatną, które zapewniają im wsparcie w trudnych sytuacjach życiowych, skutkiem przedłużającego się moratorium może być ponowne rozproszenie i zamęt tożsamościowy.

6.6.2.4. Tożsamość osiągnięta

Społeczne przyzwolenie na moratorium, połączone z doświadczaniem wsparcia i z poczuciem akceptacji bliskich, stwarza szansę zakończenia tego etapu formowania tożsamości i osiągnięcia kolejnego, ostatecznego już statusu – **tożsamości dojrzałej**. Dzieje się tak wówczas, gdy po okresie poszukiwań młody człowiek podejmuje zobowiązanie dotyczące tego, kim chce być, jaki chce być i co chce w życiu robić. Dojrzała struktura tożsamości scala zgromadzone dotąd doświadczenia i posiadane atrybuty. Człowiek jest świadom zasobów i ograniczeń własnych oraz środowiskowych, ma poczucie ciągłości w czasie i przestrzeni, akceptuje siebie i cechuje go realistyczna samoocena, niezależna od okoliczności oraz sądów innych ludzi na jego temat.

Badania współczesnej młodzieży i młodych dorosłych wskazują, że status tożsamości dojrzałej, wieńczący cały proces jej kształtowania się może pojawić się nawet po trzydziestym roku życia (np. Bee, 2004), a zatem już w IV erze rozwoju. Wynika to z aktualnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Rodzice współczesnej młodzieży zdecydowanie dłużej niż kiedyś są aktywni zawodowo, sami podkreślają wartość wykształcenia i samorealizacji dzięki trafnym wyborom osobistym i zawodowym. Polepszyła się jakość życia większości polskich rodzin, dzięki czemu młodzi mają szansę dłużej się uczyć i nie muszą spieszyć się z podjęciem stałej pracy, zwłaszcza że obecnie istnieje bardzo bogata i atrakcyjna oferta edukacyjna, stwarzająca możliwość ciągłego uzupełniania wykształcenia, studiowania równolegle kilku kierunków, także za granicą, czy szybkiego przekwalifikowania się.

Równocześnie wspomnieć należy, że krytyczne wydarzenia życiowe (na przykład niepełnosprawność spowodowana wypadkiem, utrata dobytku w wyniku klęski żywiołowej, śmierć dzieci, niespodziewana utrata pracy), które nagle i diametralnie zmieniają bieg ludzkiego życia, mogą powtórnie wywołać stan rozproszenia, wymagający podjęcia wysiłku ponownego zdefiniowania siebie i poszukiwania sensu

swojego życia w nowy sposób, uwzględniający odmienność funkcjonowania jednostki.

6.6.3. Zróżnicowanie form tożsamości w okresie dorastania

Przedstawiony model kształtowania tożsamości, oparty na koncepcji Watermana, jest jednym z możliwych ujęć tego złożonego procesu (zob. rycina 6.5). Nie zawsze bowiem możemy w nim wyróżnić cztery następujące po sobie statusy, a więc tożsamość rozproszoną, lustrzaną, moratoryjną i dojrzałą. Nie jest to więc sekwencja niezmienna i zawsze taka sama u wszystkich dorastających. Splot czynników osobowych oraz środowiskowych może ten proces zmodyfikować w taki sposób, że:

- któryś z etapów zostanie pominięty;
- pojawi się regres do któregoś z etapów wcześniejszych;
- wskutek fiksacji na jednym z wcześniejszych statusów nie dojdzie do ukształtowania dojrzałej tożsamości.

Po pierwsze, nie wszyscy wkraczą w okres metrykalnej dorosłości z ukształtowaną już dojrzałą (osiągniętą) tożsamością; po drugie, nie wszyscy status ten w ogóle osiągną. Niezależnie od tego, z jakim statusem młody człowiek wkracza w ostatnią erę swego rozwoju, czyli w dorosłość, to, co osiągnął, ma istotny wpływ na jego funkcjonowanie we wszystkich wymiarach. W tabeli 6.6 dokonaliśmy podziału tych konsekwencji na dwa obszary. Jeden jest związany z osobistym funkcjonowaniem, czyli zaspokajaniem ważnych potrzeb dorosłości, drugi odnosi się do spełniania oczekiwań otoczenia.

Badania, które przeprowadził w Izraelu i Wielkiej Brytanii Hanoch Flum (1994) w grupie 878 uczniów obojga płci w wieku od 14 do 18 lat, pozwoliły na wyodrębnienie trzech grup o statusie tożsamości zgodnym z koncepcją Marcii i jednej grupy, której klasyfikacja proponowana przez Marcie nie przewidywała. Ta czwarta grupa prezentowała tak zwany ewolucyjny styl kształtowania się tożsamości, nie doświadczała bowiem ani kryzysu tożsamości, ani też objawów buntu młodzieńczego. Tabela 6.7 pokazuje charakterystyki trzech grup odpowiadających statusom wyodrębnionym przez Marcie oraz nowej grupy, wyłonionej w badaniach Fluma. Analizując właściwości osób zaliczonych do trzech grup ze względu na rodzaj statusu tożsamości, badacz brał pod uwagę cechy, którymi osoby o skrajnie wysokich i skrajnie niskich wynikach w zakresie danego rodzaju tożsamości istotnie się różniły.

Tabela 6.6. Psychologiczne konsekwencje rozwoju tożsamości w okresie dorastania

Osobisty wymiar funkcjonowania: zaspokajanie ważnych dla jednostki potrzeb	Społeczny wymiar funkcjonowania: spełnianie oczekiwań otoczenia
Na co wpływa osiągnięty pod koniec dorastania status tożsamości?	
■ Poziom kompetencji w różnych obszarach i gotowość do ich modyfikowania ■ Adekwatność poczucia kompetencji do posiadanych zasobów ■ Poziom motywacji i zaangażowania w działanie ■ Poziom krystalizacji planów życiowych i świadomość własnych preferencji w sytuacjach wyboru ■ Gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji	■ Poziom satysfakcji ze związków interpersonalnych w grupie ■ Poziom satysfakcji z bliskich związków z osobami tej samej/przeciwnej płci ■ Trafność decyzji dotyczących kariery zawodowej ■ Trafność decyzji życiowych (dotyczących m.in. miejsca zamieszkania, dalszej nauki) ■ Gotowość do działania na rzecz grup i społeczności

Źródło: opracowanie własne.

Interesujące wyniki przyniosła analiza związku płci, wieku i statusu rodzin badanych uczniów z ich statusem tożsamości. We wszystkich grupach osób o określonym statusie tożsamości wyodrębniono dwie

dziesięcioosobowe podgrupy – jedną o skrajnie wysokich wynikach i drugą o skrajnie niskich wynikach. Następnie obie skrajne grupy porównywano pod względem płci, wieku i statusu rodziny. W grupie o skrajnym nasileniu tożsamości rozproszonej aż 8 uczniów na 10 pochodziło z rodzin o niskim statusie ekonomiczno-społecznym, z kolei 9 uczniów na 10 z grupy o krańcowo niskim nasileniu objawów tego statusu pochodziło z rodzin o wysokim statusie ekonomiczno-społecznym. Podobna proporcja dotyczyła płci: 8 na 10 osób w grupie o skrajnie wysokim rozproszeniu to byli chłopcy i odwrotnie – w grupie o niskich wskaźnikach rozproszenia było aż 8 dziewcząt i tylko 2 chłopców. Wiek (14–18 lat) nie okazał się czynnikiem różnicującym wyniki w odniesieniu do statusu rozproszenia. Podobna analiza – to znaczy porównanie właściwości 10 osób o skrajnie wysokich wynikach i 10 osób o wynikach skrajnie niskich – w zakresie tożsamości moratoryjnej pokazała, że: (1) w obu grupach dominowały kobiety – w pierwszej stanowiły 8 na 10 osób, a w drugiej 7 na 10; (2) w obu grupach dominowali uczniowie starsi, w wieku 17–18 lat – w grupie o dużym nasileniu tożsamości moratoryjnej było 7 takich osób i tylko 3 młodsze, a w grupie o małym nasileniu 6 starszych i 4 młodsze. W grupie 99 osób, które zaliczono do kategorii „bez kryzysu”, było istotnie więcej uczniów z rodzin o wysokim statusie ekonomiczno-społecznym oraz więcej uczniów starszych (17–18 lat).

Tabela 6.7. Charakterystyka statusów tożsamości w badaniach Hanocha Fluma

Status tożsamości	Poziom intrapersonalny	Poziom interpersonalny
Tożsamość rozproszona	■ Silna orientacja na otoczenie ■ Mała decyzyjność ■ Poczucie braku kontroli nad swoją przyszłością ■ Zależność samopoczucia od akceptacji społecznej	■ Słaba zależność od rodziców ■ Silna zależność od rówieśników ■ Silna orientacja aspołeczna, związana z niskim poczuciem zaufania do innych ludzi ■ Słaba zdolność przeciwstawiania się naciskowi grupy
Tożsamość nadana	■ Silna orientacja na otoczenie ■ Wysoka samoocena ■ Silne poczucie kontrolowania swojej przyszłości przez czynniki zewnętrzne	■ Silna zależność od rodziców ■ Słaba potrzeba bycia samemu
Tożsamość moratoryjna	■ Silne poczucie doświadczania kryzysu ■ Silne poczucie rozproszenia (zamętu tożsamościowego) ■ Silne poczucie uciekającego czasu	■ Silna potrzeba bycia samemu ■ Jednocześnie duża obawa przed byciem izolowanym ■ Słaba zdolność przeciwstawiania się naciskowi grupy
Tożsamość bez kryzysu – zmieniająca się ewolucyjnie	■ Słabe poczucie rozproszenia ■ Silna orientacja wewnętrzna ■ Otwartość na nowe doświadczenia ■ Traktowanie sytuacji trudnych jako wyzwań	■ Duża zdolność przeciwstawiania się naciskowi grupy ■ Mała zależność od rodziców ■ Pozytywne relacje z rodzicami i rówieśnikami ■ Silne zaangażowanie społeczne

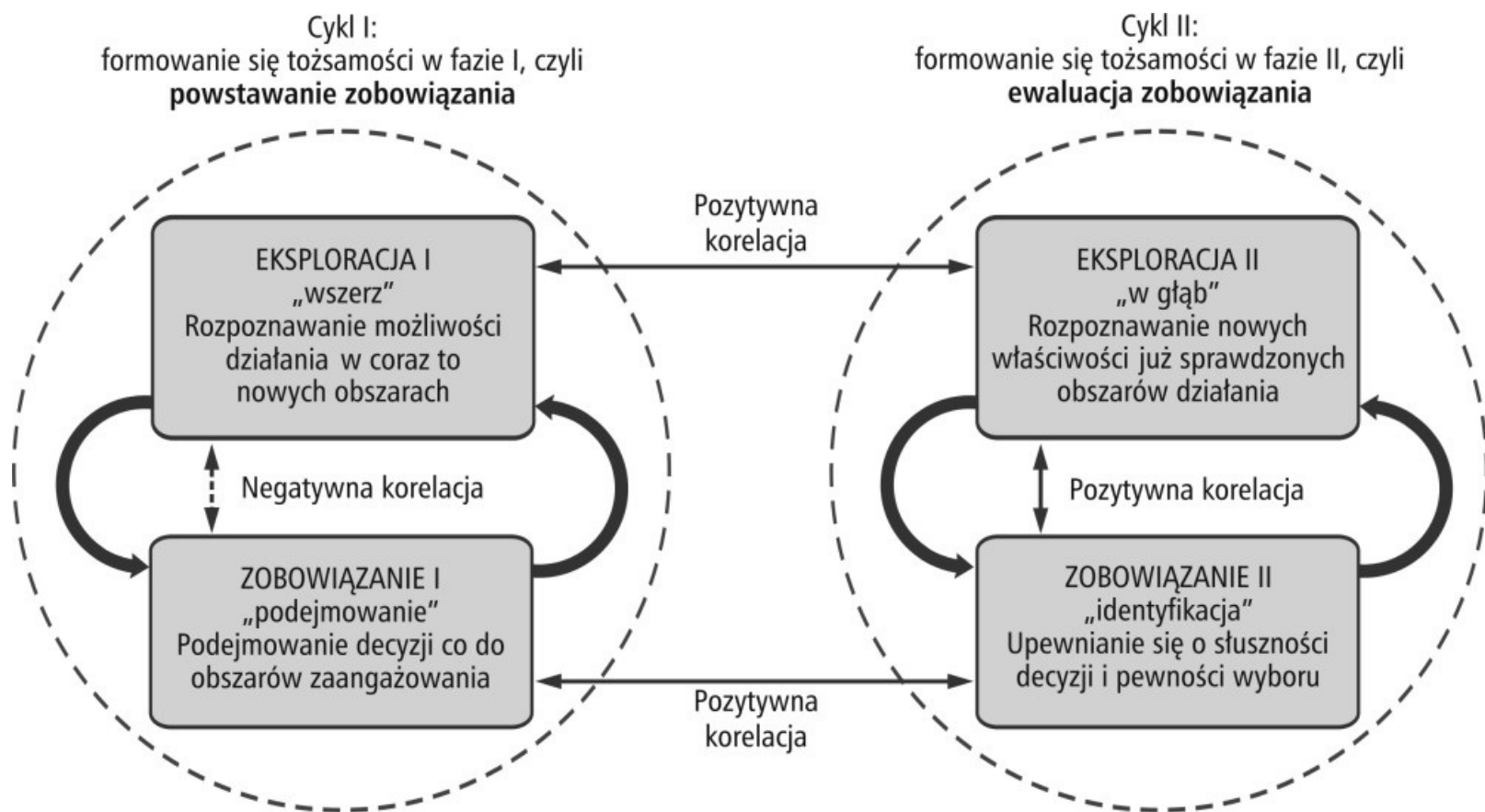
Źródło: opracowanie własne na podstawie Flum, 1994.

6.6.4. Weryfikacja dwuetapowego modelu kształtowania się tożsamości

Koen Luyckx ze współpracownikami (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) poddali analizie niezwykle bogate dane empiryczne weryfikujące model kształtowania się tożsamości stworzony kilka dekad temu przez Jamesa Marcie (1966) oraz koncepcję zmiany statusów tożsamości zaproponowaną przez Alana Watermana (1999a). Wyszunęli hipotezę, że zarówno eksploracja, jak i zobowiązanie to złożone, wieloetapowe procesy nawzajem się przenikające. Oba są obecne i we wczesnej, i w późnej fazie dorastania – wbrew temu, co sądził Marcia, który fazie wcześniejszej przypisywał eksplorację,

wyrastającą ze zwątpienia, a fazie późniejszej gotowość do podejmowania i wywiązywania się ze zobowiązań, opartą na silnych przekonaniach o słuszności własnych wyborów. Waterman (1999b) zwrócił uwagę na to, że eksploracja może mieć charakter rozpoznawania nie tylko coraz to nowych obszarów (eksploracja wszерz), ale także specyfiki tych obszarów (eksploracja w głąb). Z kolei zobowiązanie, zanim przybierze postać dojrzałą pod koniec okresu dorastania, przechodzi przez fazę uczenia się podejmowania zobowiązań oraz fazę identyfikowania się z konsekwencjami podjętych decyzji (Bosma i Kunnen, 2001). Złożone współzależności między eksploracją a zobowiązaniem ilustruje rycina 6.6.

W cyklu I, nazwanym przez Luyckxa i współpracowników (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) **cyklem formowania zobowiązań**, występują naprzemiennie dwa procesy: eksperymentowanie (eksploracja wszерz) oraz uczenie się podejmowania zobowiązań (podejmowanie). Eksploracja wszерz obejmuje coraz to nowe obszary, zatacza coraz szersze kręgi. Jej ujemna korelacja ze wskaźnikami procesu podejmowania decyzji i uczenia się dokonywania wyborów tożsamościowych, potwierdzona w wielu badaniach empirycznych, może świadczyć o tym, że w tej fazie budowania tożsamości jednostka doświadcza kryzysu subiektywnie odbieranego jako poczucie pomieszania, zamętu, licznych wątpliwości egzystencjalnych i niepewności, co przeszkadza w jednoczesnym dokonywaniu wyborów dotyczących siebie i w podejmowaniu trafnych decyzji.



Rycina 6.6. Dwucykliczny model kształtowania się tożsamości

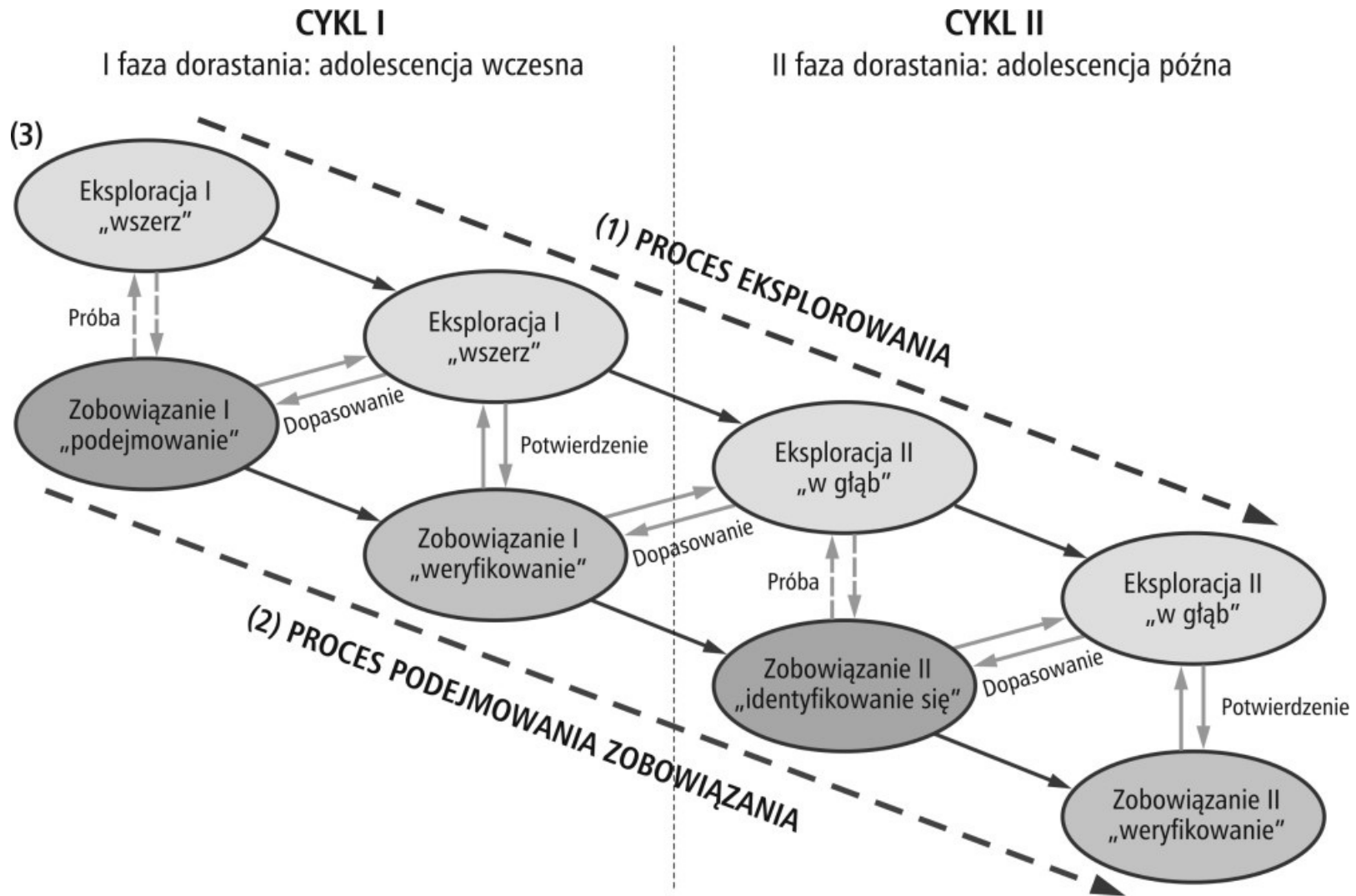
Źródło: opracowanie własne na podstawie Luyckx, Goossens i Soenens, 2006, s. 367.

W cyklu II, nazwanym przez badaczy **cyklem ewaluacji zobowiązania**, ponownie pojawia się eksploracja, ale w innym charakterze. Ta eksploracja w głąb dotyczy rozpoznania wartości tych obszarów, co do których jednostka podjęła już wstępne decyzje (pozytywne i negatywne) w poprzednim cyklu. Zrozumiała staje się zatem pozytywna korelacja między eksplorowaniem, które służy upewnianiu się co do wcześniej dokonanego wyboru, a coraz większą – w miarę zdobywania kolejnych informacji –

pewnością co do słuszności lub braku słuszności podjętej decyzji wstępnej. Im bardziej owocna jest eksploracja w drugim cyklu, tym więcej przesłanek do podjęcia ostatecznej decyzji i zidentyfikowania się z dokonanym wyborem. Między dwoma rodzajami eksploracji istnieje pozytywna korelacja, podobnie jak między podejmowaniem w miarę ostatecznej decyzji i identyfikowaniem się z własnym zobowiązaniem, ponieważ oba służą zdobywaniu informacji ważnych dla jednostki (zob. rycina 6.6).

Podstawowa różnica między dwufazowym modelem Marcii a dwucyklicznym modelem Luyckxa i współpracowników polega na tym, że w tym pierwszym eksploracja to proces typowy dla wczesnej fazy dorastania, a zobowiązanie – dla fazy późnej (por. rycina 6.7). W drugim modelu zaś eksploracja i zobowiązanie to dwa współzależne od siebie procesy, przeplatające się w całym okresie dorastania na coraz wyższym jakościowo poziomie, czego efektem jest uzyskanie – przy pomyślnym przebiegu całego procesu – **dojrzałej** (według Marcii: osiągniętej) **tożsamości**. Tożsamość ta charakteryzuje się bogatym i zróżnicowanym doświadczeniem (efekt eksploracji I i II) oraz dojrzałością w podejmowaniu decyzji dotyczących własnego życia i siebie. Ważnym aspektem jest w tym drugim przypadku gotowość do ponoszenia negatywnych konsekwencji własnych decyzji, czyli wierność sobie.

W procesie budowania tożsamości mamy *de facto* do czynienia z trzema przenikającymi się procesami. Pierwszy to **eksploracja alternatyw działania** i **rozpoznawanie zasobów** własnych i otoczenia (na rycinie 6.7 oznaczony jako 1). Jego celem jest zebranie jak największej liczby nowych doświadczeń oraz ich uporządkowanie, a następnie połączenie z już posiadanymi. Proces eksploracji i jej skutków dla funkcjonowania jednostki można wyjaśnić, posługując się koncepcją Johna Flavella, wyróżniającego cztery rodzaje zmian rozwojowych (por. podrozdział 2.2.1). We wczesnej fazie adolescencji eksploracja idąca wszędzie dostarcza wielu niezwykle zróżnicowanych doświadczeń. Są one włączane do już posiadanych struktur umysłowych – wewnętrznych modeli operacyjnych. Zmiana ma tu charakter dodawania – jest to asymilacja I według klasyfikacji zmian rozwojowych Flavella. W miarę trwania eksploracji i poszerzania jej kręgów nowo zdobyte doświadczenia wypierają z modeli operacyjnych niektóre stare elementy, następuje substytucja, czyli asymilacja II. W drugiej fazie adolescencji eksploracja zmienia swój charakter. Stając się coraz bardziej eksploracją w głąb, weryfikującą wcześniej dokonane wybory, dostarcza doświadczeń na tyle nowych, że stare struktury umysłowe już ich nie mieszczą i ulegają modyfikacji (akomodacja I), by wreszcie ulec dezintegracji i nowej integracji. Powstająca nowa struktura mieści w sobie elementy struktury wcześniejszej oraz wszystkie nowe doświadczenia zebrane w fazie drugiej eksploracji. Nastąpiła tutaj inkluzja według terminologii Flavella (akomodacja II), czyli nowe doświadczenia poprzez włączenie zmieniły w sposób zasadniczy dotąd istniejące wewnętrzne modele operacyjne.



Rycina 6.7. Proces kształtowania się tożsamości według modelu dwucyklicznego
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Luyckx, Goossens i Soenens, 2006, s. 367–368.

Drugi proces to naprzemienne **podejmowanie i weryfikowanie decyzji** oraz **ocena skutków** dokonywanych wyborów (na rycinie 6.7 oznaczony jako 2). Decyzje te w pierwszej fazie dorastania dotyczą przede wszystkim tego, co robić, do jakiej grupy należeć, jak się zachować, w drugiej zaś mają charakter „ideologiczny”. Wiążą się bowiem z pytaniami: „W co wierzyć?”, „Jaki to ma sens?”, „Czy to jest sens jedyny?”, „Co go uzasadnia?”, „Na podstawie czego rozstrzygać wątpliwości?”.

Trzeci proces (na rycinie 6.7 oznaczony jako 3 i szarymi strzałkami) to rzeczywisty proces konstruowania swej tożsamości metodą krok po kroku. Polega on na kilkakrotnym powtarzaniu dwóch nakładających się na siebie sekwencji: eksploracja → zobowiązanie i próba → potwierdzenie, przy czym dzieje się to najpierw we wciąż nowych obszarach (cykl I – wczesna faza dorastania), a potem na coraz głębszych poziomach (cykl II – późna faza dorastania). Cały ten trzeci proces można opisać jako przechodzenie od podejmowania próby wyboru poprzez dopasowywanie oferty otoczenia do własnych możliwości aż do potwierdzenia (lub nie) słuszności dokonanego wyboru, podejmowania kolejnej decyzji i tak dalej.

Tabela 6.8. Statusy tożsamości według modeli Jamesa Marcii oraz Koena Luyckxa i współpracowników

Wczesna faza dorastania		Późna faza dorastania	
Eksploracja I „wszerz”	Zobowiązanie „podjęcie”	Eksploracja II „w głąb”	Zobowiązanie „identyfikacja”
Dwuetapowy model Marcii			
Czteroetapowy model Luyckxa i współpracowników			

+	+	+	+
tożsamość osiągnięta			
-	+	- ↔ +/-	+
tożsamość nadana			
+	- ↔ +/-	- ↔ +/-	- ↔ +/-
tożsamość moratoryjna			
- ↔ +/-	-	-	-
tożsamość rozproszona			

Źródło: opracowanie własne na podstawie Marcia, 1966, s. 551–552; Luyckx, Goossens i Soenens, 2005, s. 608.

Droga dojścia do statusu tożsamości jest podobna jak w modelu Marcii i podobny jest stan końcowy tego procesu (por. tabela 6.8). Różnica polega na naprzemienności i powtarzalności faz eksploracji i podejmowania zobowiązania.

6.7. Tożsamość negatywna i jej znaczenie w procesie rozwoju

Radzenie sobie w fazie dorastania z czasami bardzo dotkliwym poczuciem pomieszania i zamętu często przybiera formy niepokojące rodziców i opiekunów. Warto więc, by ci uświadomili sobie, że wiele niepokojących ich zachowań to (1) zachowania z perspektywy dorastającego człowieka całkowicie normalne, występujące u wielu jego rówieśników, oraz (2) zachowania adaptacyjne, umożliwiające zaspokajanie albo istotnych w tym okresie życia potrzeb osobistych, albo potrzeb związanych ze spełnianiem oczekiwań innych ludzi (osób znaczących, kolegów, lidera grupowego), albo jednych i drugich. Środkami zaradczymi stosowanymi przez rodziców mogą być: częstsza kontrola, zakaz lub ograniczanie, tworzenie alternatywnych ofert działania, zachęcanie do podejmowania różnych pożytecznych według nich form aktywności.

Pewne sytuacje powinny jednak niepokoić opiekunów. Pierwszym wyzwaniem dla nich może być trwały wybór przez młodego człowieka tak zwanej **tożsamości negatywnej**. Erikson (1997), twórca jednej z najważniejszych koncepcji dotyczących rozwoju tożsamości, pisze, że tożsamość negatywna powstaje w wyniku czasowej identyfikacji młodej osoby z istniejącymi w danej społeczności wzorami postaw, ról, wartości, które dorośli przedstawiciele tej społeczności uważają za niepożądane bądź nawet godne potępienia. Warto sobie uzmysłwić, że aroganckie, niegrzeczne zachowanie, ekscentryczne ubieranie się, ostentacyjne manifestowanie odmienności własnych poglądów wobec osób dorosłych, wagarowanie i zaniedbywanie nauki szkolnej, sięganie po papierosy, alkohol czy narkotyki, włącznie z ryzykownymi zachowaniami seksualnymi, wybrykami chuligańskimi i wykroczeniami wobec prawa, mogą (choć nie muszą!) stanowić przejawy czasowego wyboru tożsamości negatywnej. Wybory tego rodzaju wydają się współcześnie dość powszechne, co więcej, pełnią ważną funkcję w procesie kształtowania się dojrzałej tożsamości. Paradoksalnie więc „złe postępowanie” czy „bycie złym” może w konsekwencji oznaczać coś dobrego, korzystnego dla osobowości i – w dłuższej perspektywie – dla rozwoju.

Korzyści z przyjęcia tożsamości negatywnej

Szymon Hejmanowski (2004), analizując sens przyjmowania tożsamości negatywnej przez niektóre dorastające osoby, podkreśla, że może ona przynosić wielorakie korzyści dla funkcjonowania w tym okresie życia. Jednocześnie zwraca uwagę na to, że pozytywną rolę tożsamość negatywna odegrać może tylko wtedy, gdy zostanie przyjęta na określony czas. Korzyści te są następujące:

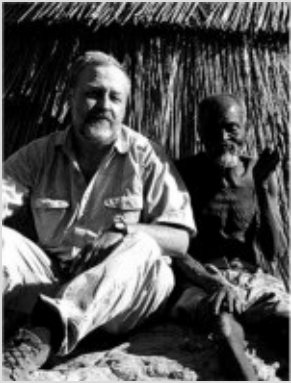
- (1) **Przewycięczenie rozproszenia** – przybranie na jakiś czas tożsamości negatywnej pozwala odzyskać poczucie spójności, co sprzyja większej aktywności. Dużo bardziej komfortowym i skłaniającym do działania stanem jest poczucie „bycia złym” i społecznie napiętnowanym, czy wręcz odrzuconym przez innych, niż całkowita dezorientacja co do tego, kim się jest, bądź poczucie bycia kimś nijakim, miernym, niedookreślonym, niezauważanym czy nawet lekceważonym przez innych ludzi.
- (2) **Zyskiwanie autonomii względem rodziców czy szkoły** – tożsamość negatywna sprzyja określeniu własnych granic w sposób czytelny i wyrazisty. To może wspierać proces uniezależniania się od rodziców i nauczycieli, a także od rówieśników w sytuacjach, gdy chodzi o podejmowanie działań służących w dalszej perspektywie tożsamościowemu określeniu się, przebiegającemu już w zgodzie z własnymi preferencjami.
- (3) **Kształtowanie się gotowości do obdarzania akceptacją „złych” i „innych”** – wiele form tożsamości negatywnej, szczególnie tych o charakterze grupowym, może sprzyjać kontaktowaniu się młodych z osobami „odmiennymi”, również uważanymi powszechnie za złe. Przybranie tożsamości negatywnej to poza wszystkim innym także zwrócenie się do tych, podobnie jak sama jednostka, nieakceptowanych, odrzucanych, nieustannie krytykowanych, obrażanych czy niezauważanych. Jest to okazja do bycia solidarnym z ludźmi napiętnowanymi przez dorosłych czy rówieśników.
- (4) **Zyskiwanie dojrzałego stosunku do norm obyczajowych i prawnych** dzięki możliwości odniesienia się do nich z dystansem – przybranie tożsamości negatywnej daje możliwość przyjrzenia się temu, doświadczenia tego i refleksji nad tym, jak funkcjonują regulacje prawne i obyczajowe w danej społeczności. Fakt czasowego zakwestionowania norm daje pewną dozę autonomii względem nich, a także służy ujawnieniu tendencji do mniej emocjonalnego ustosunkowywania się wobec różnego rodzaju przejawów zła. Zamiast reagować lękiem czy gniewem na jakieś zjawisko, można na przykład starać się zrozumieć jego przyczyny czy rzetelnie rozpoznać towarzyszące mu okoliczności.

Aby jednak tożsamość negatywna mogła spełnić doniosłą funkcję na drodze rozwoju dojrzałej tożsamości, musi mieć przejściowy charakter. Innymi słowy, może być pożyteczna, pod warunkiem że jest jedynie krótszym lub dłuższym epizodem na drodze ku dojrzałej, pozytywnej wersji tożsamości.

Możemy wyróżnić kilka czynników przyczyniających się do utrwalania tożsamości negatywnej. Jednym z nich jest zastosowanie przez dorosłych zbyt dotkliwych i dalekosiężnych sankcji. Silne wzmocnienie negatywne sprawia, że zachowanie, które mogło być wyrazem jedynie czasowej tożsamości, grozi utrwaleniem się, a tym samym sprzyja konsekwentnemu realizowaniu przez młodego człowieka roli negatywnej. Istotną funkcję w przybieraniu tożsamości negatywnej pełni upowszechnianie przez media skrajnie negatywnych wzorców. Młodzi, wzorując się na idolach, bohaterach seriali czy teledysków, a ostatnio amatorskich filmów popularyzowanych w internecie, coraz częściej podejmują próby uciekania się do skrajnie niebezpiecznych zachowań, które z czasem wpisują się w ich styl życia.

Bezrefleksyjne powielanie takich zachowań wpływa niewątpliwie z braku dostępności interesujących dla młodych ludzi ofert i wzorców, choć jest także skutkiem wielu zmiennych podmiotowych, na przykład potrzeby stymulacji czy silnej w okresie dorastania potrzeby porównań społecznych. Czynnikiem prowokującym i utrwalającym obieranie tożsamości negatywnej doszukiwać się możemy również w szerszym kontekście. Strukturalne bezrobocie, dotyczące przede wszystkim ludzi młodych, i związany z tym brak uzasadnienia dla sensownego planowania swego życia oraz dyskryminacja na tle rasowym lub narodowościowym, narzucająca określonym osobom negatywną etykietę na przykład „brudasa”, „złodzieja”, „lenia”, zwiększają prawdopodobieństwo utrwalania się postaw nieakceptowanych społecznie. Przybranie formy tożsamości negatywnej może być wyrazem buntu przeciwko tendencjom społecznym związanym z naznaczaniem, marginalizowaniem, a nawet wykluczaniem.

6.1. Według eksperta



Ryszard Vorbrich – etnolog, antropolog, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalizuje się w badaniach tradycyjnych kultur Afryki, społeczności, które żyją na uboczu głównych nurtów cywilizacyjnych swych krajów.

Wejście w świat ludzi dorosłych – inicjacja i jej rola w kształtowaniu tożsamości na przykładzie Dogonów z Mali

Inicjacja bywa rozumiana w antropologii kulturowej na dwa sposoby. W sensie szerszym termin ten odnosi się do specyficznej formy edukacji życiowej, służącej integracji jednostki z grupą (zawodową, wyznaniową, kulturową), do procesu kształtującego jej tożsamość i określającego rolę i status społeczny. W dyskursie antropologicznym częściej jednak inicjacja pojawia się w sensie węższym. Traktuje się ją wówczas jako szczególny rodzaj **obrzędu przejścia**, stanowiącego kluczowy moment (etap) procesu integracyjnego. Zbieżność inicjacji z obrzędami przejścia ujawnia się zwłaszcza w działaniach mających w symboliczny sposób wyrażać i podkreślać fakt zmiany statusu społecznego jednostek lub całych grup.

Inicjacja spostrzegana jako proces może być analizowana w różnych aspektach. Jej **aspekt biospołeczny** nabiera wyrazistości zwłaszcza na poziomie podstawowym, obowiązkowym dla wszystkich (także potencjalnych) członków grupy. W społeczeństwach plemiennych inicjacja na poziomie podstawowym polega głównie na kreowaniu tożsamości kulturowej jednostki, w tym jej płci kulturowej. Często działaniom o charakterze formacyjnym towarzyszą zabiegi zdobienia i modelowania ciała (okaleczanie genitaliów, skaryfikacja, amputacja członu palca, piłowanie lub wyrwanie siekaczy i tak dalej), które znakują lub formatują jednostkę w wymiarze biofizycznym, przydając jej cech przypisywanych danej grupie płciowej, wiekowej, statusowej lub etnokulturowej. Ma to symbolizować jej przemianę, jej śmierć i odrodzenie. Przejście inicjacji sygnalizują też elementy stroju i ozdób, poświadczające przynależność do danej grupy (na przykład emblematy, nakrycie głowy lub fryzura).

Aspekt edukacyjny inicjacji ujawnia się zwłaszcza w przypadku tak zwanej inicjacji fakultatywnej, otwierającej dostęp do elitarnych lub wyspecjalizowanych grup społecznych (cechów, bractw religijnych, tajnych stowarzyszeń). W tym kontekście znaczenia nabiera wtajemniczenie jednostki w sekretne sfery kultury (wiedzy) danej grupy. Procedury wtajemniczenia spotyka się także na poziomie podstawowym – powszechnym w danym społeczeństwie – poziomie inicjacji. Podczas tego rodzaju formacji metody edukacyjne mogą obejmować techniki manipulacyjne (izolację) i kontemplacyjne (zrozumienie ego). Bywa, że inicjacja przybiera formę permanentnego procesu, obejmującego całe życie jednostki. Procedury i obrzędy definiowane jako inicjacja występują we wszystkich typach społeczeństw. Jednak przedmiotem szczególnego zainteresowania antropologii kulturowej była zawsze inicjacja wśród społeczeństw plemiennych, w których nie występowały konkurencyjne wobec niej sformalizowane systemy edukacji (Vorbrich, 2003).

Jednego z najlepiej poznanych przykładów inicjacji plemiennej – pojmowanej jako obrzęd i jako proces formacyjny – dostarczają malijscy Dogonowie. Takiej inicjacji został także poddany ich badacz, Marcel Griaule, a zjawisko to jest przedmiotem nieustających kontrowersji (Clifford, 2000).

Rdzeniem kultury dogońskiej jest rozbudowany mit kosmologiczny, którego treści i związane z nim symbole przenikają wszystkie sfery życia. Poznanie tych treści i symboli oraz przyswojenie ich interpretacji stanowi istotę inicjacji. Występuje tu aż pięć jej poziomów. Podstawowy – obligatoryjny – obejmuje chłopców w wieku 9–12 lat i dziewczynki siedmio-, ośmioletnie, z tym że w mniejszym zakresie dotyczy on dziewczynek. Inicjacja łączy w sobie treści i zabiegi formujące osobę dorosłą, budujące jej tożsamość, czyniące z chłopca mężczyznę, a z dziewczynki kobietę (Palau-Marti, 1957).

Kluczowym etapem inicjacji chłopców jest pobyt w chacie (jaskini) odseparowanej od reszty wsi. Tam pobierają oni nauki i zostają obrzezani (dziewczynki rzeza się w specjalnych chatkach na terenie wsi). Zabieg okaleczania genitaliów jest ściśle związany z miejscowym mitem kosmologicznym, porządkującym i rozdzielającym poszczególne kategorie bytu. Kobiętom i mężczyznom przyporządkowane są odmienne budynki, pola, liczby i tym podobne. Jedynie mityczny – boski – przodek Amma miał cechy obu płci. Człowiek powinien mieć wyrazistą tożsamość płciową i kulturową.

Nieinicjowane dzieci nie mają ukształtowanej tożsamości, pozostają rodzaju nijakiego, co poświadcza fakt, że odznaczają się także cechami przypisywanymi płci przeciwnej (napletek jest spostrzegany jako substytut pochwy, a łechtaczka jako ekwiwalent członka). Celem inicjacji jest zatem zlikwidowanie tych dwuznaczności, przyswojenie męskich i kobiecych ról społecznych, usunięcie fizycznych cech płci przeciwnej, a przez to przywrócenie i utrzymanie ładu społecznego. W wyniku inicjacji potencjalni członkowie grupy stają się jej pełnoprawnymi członkami, tak jak chłopcy przestają być jedynie potencjalnymi mężczyznami, a dziewczynki – potencjalnymi kobietami (Vorbrich, 2006).

Kolejne cztery etapy wtajemniczenia nie mają już charakteru obligatoryjnego. Przystępują do nich mężczyźni gotowi podjąć wieloletni trud przyswajania wiedzy sekretnej. Metoda edukacyjna polega tu na wyjaśnianiu semantyki świata na różnych poziomach – byty realne przekłada się na symbole, a następnie dane symbole są reinterpretowane na kolejnych poziomach wtajemniczenia. Osiągnięciom kolejnych stopni wtajemniczenia towarzyszą izolacja i techniki ascetyczne prowadzące do samooświecenia. W ten sposób tylko nieliczni docierają do ostatniego poziomu inicjacji. Edukacja nie kończy się jednak na piątym poziomie. Osoba, która opanuje ponad 12000 znaków pisma ideograficznego Dogonów, otrzymuje najwyższą godność – tytuł strażnika słowa czystego (Griaule, 2006).

Przykład Dogonów pokazuje, że inicjacja – dzięki przechodzeniu kolejnych poziomów – otwiera nowe perspektywy interpretacji świata i własnego Ja, a przez to kształtuje tożsamość jednostki zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym.

Literatura

Clifford, J. (2000). Władza i dialog w etnografii. Inicjacja Marcela Griaule'a. W: J. Clifford (red.), *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka* (s. 65–103). Przeł. E. Dżurak i in. Warszawa: Wydawnictwo KR.

Griaule, M. (2006). *Bóg wody. Rozmowy z Ogotemmelim*. Przeł. E. Klekot, A. Lebeuf. Warszawa – Cieszyn: Wydawnictwo Marek Derewiecki.

Palau-Marti, M. (1957). *Les Dogons*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vorbrich, R. (2003). Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki. W: Halemba, J. Różański (red.), *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce subsaharyjskiej* (s. 43–60). Warszawa: Komisja Episkopatu Polski ds. Misji.

Vorbrich, R. (2006). L'Afrique face au probleme mutilation genitales. *Africana Bulletin*, 54, 131–145.

6.8. Zaburzenia rozwoju w okresie dorastania

Z badań epidemiologicznych wynika, że wzrasta liczba młodych ludzi, którzy podejmują zachowania ryzykowne i mają różnego rodzaju problemy psychiczne. Zdaniem Richarda i Shirley Jessorów (1977) zachowania ryzykowne (problemowe) podejmowane przez młodych mają znaczenie rozwojowe, przynosząc korzyści w postaci zaspokojenia potrzeb, których w naturalny sposób nie mogą oni zaspokoić. Zachowania te jednak niosą niebezpieczeństwo negatywnych konsekwencji zarówno dla fizycznego i psychicznego zdrowia jednostki, jak i dla jej otoczenia społecznego. Zaliczyć do nich możemy między innymi palenie tytoniu, używanie alkoholu czy środków odurzających, okaleczanie się. Z kolei wśród zaburzeń psychicznych okresu adolescencji wymienić należy depresję, zaburzenia łaknienia, zaburzenia identyfikacji płciowej i preferencji seksualnych, specyficzne zaburzenia osobowości. Dodatkowym problemem jest to, że zarówno zachowania ryzykowne, jak i zaburzenia psychiczne najczęściej ze sobą współwystępują. Na przykład osoby ujawniające zaburzenia łaknienia często uzależniają się jednocześnie od alkoholu bądź leków, a osoby nadużywające substancji psychoaktywnych wykazują z czasem skłonność do depresji i zachowań samounicestwiających. W kolejnych podrozdziałach przyjrzymy się wybranym zaburzeniom tego okresu rozwojowego.

6.8.1. Zaburzenia łaknienia

Jednym z negatywnych skutków zamętu tożsamościowego, z którym młodzi ludzie

zwłaszcza dziewczęta – nie potrafią się uporać, jest definiowanie siebie poprzez ciało i sposób odżywiania. Badacze (por. Slade, 1998) lokują czynniki ryzyka zaburzeń jedzenia oraz czynniki

wywołujące ich ekspresję zarówno wśród uwarunkowań wewnętrznych (dojrzewanie biologiczne, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”), jak i zewnętrznych (wpływ grupy rówieśniczej i kultury masowej). Determinanty zaburzeń łaknienia, które w największym stopniu wiążą się z zadaniami III ery rozwoju i z normatywnymi dla niej przemianami, to między innymi poczucie utraty kontroli nad własnym ciałem, konflikty dotyczące roli płciowej, trudności w osiągnięciu autonomii, stres związany z funkcjonowaniem społecznym, urazowe doświadczenia seksualne, normy kulturowe związane z wyglądem.

Zaburzenia łaknienia mogą przybierać różną postać. W tabeli 6.9 przedstawiamy krótkie charakterystyki tych, które najczęściej spotyka się w populacji dziewcząt i chłopców (niespecyficzne zaburzenia łaknienia, anarchia jedzeniowa, ortoreksja, bigoreksja), oraz tych, które najbardziej godzą w ich zdrowie i rozwój (anoreksja, bulimia). Niezależnie od postaci zaburzeń łaknienia podstawowym elementem funkcjonowania osoby ujawniającej nieprawidłowy stosunek do jedzenia i ciała, a zwracającym uwagę obserwatora, jest nietypowy sposób odżywiania się. Zaburzenia łaknienia, choć manifestują się przede wszystkim w sferze somy, stanowią wtórny efekt innego rodzaju problemów o różnej naturze, między innymi takich jak nieprawidłowości związane z odczuwaniem i wyrażaniem emocji, nieadekwatna ocena zdarzeń (sfera psyche) oraz niekorzystne relacje społeczne (sfera polis; por. Polivy, Herman i Mills, 2003). Momenty potencjalnego ujawnienia się niektórych zaburzeń jedzenia w cyklu życia człowieka przedstawia schemat na rycinie 6.8. Do ujawnienia nieprawidłowości w zakresie zaspokajania potrzeby pokarmowej dochodzi najczęściej w okresie dorastania. Jakkolwiek związek zaburzeń łaknienia z okresem dojrzewania jest bezsprzeczny, to należy podkreślić, że zaburzenia te nie są swoiste dla adolescencji, ale na ten właśnie czas przypada początek wielu z nich.

Tabela 6.9. Kryteria diagnostyczne wybranych zaburzeń łaknienia

Zaburzenie	Kryteria diagnostyczne
<i>Anorexia nervosa</i>	■ Odmowa utrzymania wagi ciała powyżej granicy wagi minimalnej dla wieku i wzrostu (np. utrata wagi prowadząca do utrzymania ciężaru ciała poniżej 85% wagi oczekiwanej lub brak należnego przyrostu masy w okresie wzrastania prowadzący do utrzymania ciężaru ciała poniżej 85% wagi należnej). ■ Zaburzenie sposobu doświadczenia własnej wagi i kształtu ciała; osoba nie jest w stanie wpływać na ciężar i kształt ciała na podstawie własnej oceny lub zaprzecza znaczeniu niskiej masy ciała. ■ Wyodrębniono dwa typy anoreksji: (1) ograniczający (<i>restricting type</i>) – w przebiegu zaburzenia nie dochodzi do regularnych epizodów niekontrolowanego objadania się lub zachowań wydalających (np. indukowania wymiotów lub nadużywania środków przeczyszczających albo moczopędnych); (2) żarłoczno-wydalający (<i>binge eating/purging type</i>) – w przebiegu zaburzenia dochodzi do regularnych epizodów niekontrolowanego objadania się lub zachowań wydalających (np. indukowanych wymiotów lub nadużywania środków przeczyszczających, diuretyków lub lewatyw).
<i>Bulimia nervosa</i>	■ Powtarzające się epizody gwałtownego objadania się, tj. jedzenie w krótkim czasie (np. co 2 godziny) ilości jedzenia, która dla większości osób jest zdecydowanie za duża, poczucie braku kontroli nad jedzeniem w trakcie epizodu (np. poczucie, że nie można przestać jeść lub zapanować nad ilością i sposobem jedzenia). ■ Stosowanie nawracających zachowań kompensacyjnych służących zapobieganiu przyrostowi masy ciała, takich jak prowokowanie wymiotów, poszczenie, intensywne ćwiczenia fizyczne. ■ Zarówno epizody objadania się, jak i nieprawidłowe zachowania kompensacyjne występują przeciętnie co najmniej 2 razy na tydzień przez 3 miesiące. ■ Samoocena wyznaczona jest głównie przez kształt i wagę ciała. ■ Wyodrębniono dwa typy bulimii: (1) przeczyszczający (<i>purging type</i>) – w przebiegu zaburzenia dochodzi do regularnego prowokowania wymiotów lub używania środków przeczyszczających, odwadniających bądź lewatyw; (2) nieprzeczyszczający (<i>non purging type</i>) – w przebiegu zaburzenia dochodzi do stosowania takich zachowań kompensacyjnych jak poszczenie lub uprawianie intensywnych ćwiczeń fizycznych bez regularnego stosowania wymiotów lub używania środków przeczyszczających, odwadniających czy lewatyw.
Niespecyficzne zaburzenia jedzenia	■ Spełnione są kryteria <i>anorexia nervosa</i>, ale chora regularnie miesiączkuje. ■ Spełnione są kryteria <i>anorexia nervosa</i> poza ubytkiem masy ciała. ■ Spełnione są kryteria <i>bulimia nervosa</i>, ale napady gwałtownego objadania się i zachowania kompensacyjne występują rzadziej niż 2 razy w tygodniu lub trwają krócej niż 3 miesiące.

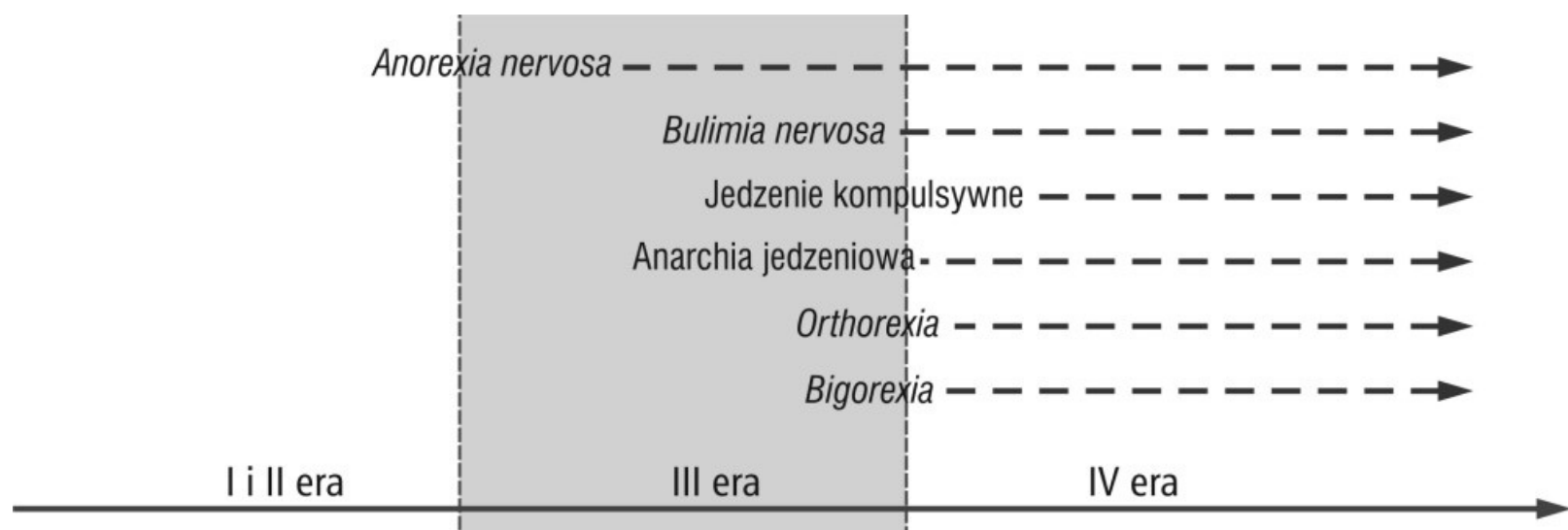
	■ Pomimo normalnej masy ciała dochodzi do zachowań kompensacyjnych, pojawiających się po zjedzeniu małych ilości pożywienia; duże ilości pokarmów są regularnie żute i wypluwane bez połknięcia.
Jedzenie kompulsywne	■ Brak kontroli nad ilością spożywanego pokarmu i możliwością zaprzestania jedzenia. ■ Jedzenie zdecydowanie szybsze niż normalne. ■ Objadanie się aż do wywołania przykrych objawów gastrycznych. ■ Pochłanianie dużej ilości pokarmów bez fizycznego uczucia głodu. ■ Jedzenie w samotności, aby ukryć przed innymi spożywaną ilość pokarmu. ■ Epizody objadania się skrupulatnie przygotowywane, planowane, dokonują się zwykle w samotności, rzadko w sytuacjach publicznych czy w towarzystwie innych osób. ■ Po jedzeniu uczucie niezadowolenia z siebie, depresja lub/i poczucie winy. ■ Przeczyszczanie się lub ćwiczenia fizyczne w celu redukcji wagi są rzadkością, stąd skłonność do nadwagi i otyłości.
Orthorexia nervosa	■ Przedkładanie jakości potraw nad przyjemność jedzenia, choć pokarm jest wielokrotnie i powoli przeżuwany. ■ Przywiązywanie obsesyjnej wagi do tego, aby jadać właściwe produkty: zdrowe, typu fit, ekologiczne. ■ Organizowanie dnia wokół myśli i działań dotyczących jedzenia, staranne planowanie i dobieranie menu, często z kilkudniowym wyprzedzeniem. ■ Samodzielne wytwarzanie produktów poprzez pieczenie, uprawianie czy hodowlę. ■ Spożywanie posiłków w samotności, a po zakończonym posiłku drobiazgowo analizowanie w kategoriach przydatności zdrowotnej wszystkiego, co zostało zjedzone. ■ Każde złamanie zasad zdrowego odżywiania się niesie ze sobą wyrzuty sumienia, obawy i lęk przed przytęciem, co z kolei napędza reżim i wzmacnia nałogowe zachowania. ■ Odczuwanie wyższości nad tymi, którzy źle, niezdrowo i niedbale się odżywiają, a w konsekwencji unikanie kontaktów towarzyskich.
Anarchia jedzeniowa	■ Częściowe lub całkowite zaniechanie wspólnych posiłków na rzecz jedzenia małych porcji w nieregularnych odstępach czasu. ■ Ciągłe podjadanie, chrupanie, preferowanie produktów typu <i>fast food</i>. ■ Zastępowanie potraw gotowanych produktami niewymagającymi przygotowania. ■ Jedzenie w pośpiechu, palcami, w najróżniejszych miejscach – na stojąco, często w marszu albo nawet w łóżku. ■ Ten typ odżywiania może, lecz nie musi przekładać się na nadmierną masę ciała. Jest właściwy zarówno anorektykom, jak i niektórym osobom otyłym lub o wadze normalnej.
Bigorexia nervosa	■ Obsesyjne zaabsorbowanie wyglądem zewnętrznym i muskulaturą ciała. ■ Przekonanie, że ciało jest wciąż za chude, pozbawione tłuszczu, nieumięśnione i wątłe; poczucie nieadekwatności fizycznej mimo obiektywnie wyrazistej i pełnej muskulatury. ■ Spędzanie długich godzin na wyczerpujących ćwiczeniach fizycznych. ■ Stosowanie odżywek proteinowych. ■ Zaburzenie opozycyjne w stosunku do anoreksji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Weber i Ziółkowska, 2008; Harter, 1990, s. 204; APA, 2013.

Okres dojrzewania to czas, w którym młodzi ludzie są szczególnie wrażliwi zarówno na bodźce zewnętrzne (ocenę społeczną, modę, naciski rówieśnicze i tym podobne), jak i te pochodzące z wnętrza ich intensywnie rozwijającego się organizmu (burza hormonalna, zamęt tożsamościowy). Wówczas to sfera jedzenia stać się może obszarem, za pomocą którego nastolatek próbuje utrzymać kontrolę nad swoim ciałem i otoczeniem społecznym (w tym nad najbliższymi mu osobami). Jeśli podstawowe problemy dorastania nie zostaną konstruktywnie rozwiązane, to zaburzenia łaknienia mogą się utrzymywać także w dorosłości (zob. rycina 6.8). Zdarza się więc, że osoby dorosłe, w IV erze rozwoju, stając wobec sytuacji kryzysowych przekraczających ich możliwości zaradcze, rozładowują napięcie za pomocą jedzenia. Z kolei skutkiem wielu zaburzeń łaknienia (na przykład bulimii, kompulsywnego jedzenia czy anarchii jedzeniowej) może być znaczna nadwaga bądź wręcz otyłość, która stanowi podłoże rozwoju między innymi cukrzycy, miażdżycy naczyń krwionośnych czy niewydolności układu krążenia.

Istotnym czynnikiem ryzyka zaburzeń łaknienia jest nieadekwatne spostrzeganie własnego ciała. Problem ten dotyczy wielu dziewcząt, które w obliczu intensywnych przemian dojrzewającego organizmu ujawniają lęk i negatywne emocje wobec swojej *physis*. Okazuje się, że duża liczba nastolatek w krajach

wysoko uprzemysłowionych jest niezadowolona z kształtów, proporcji i wagi swojego ciała, mimo że nie ma ku temu obiektywnych przesłanek (na przykład nadwagi, widocznych defektów). Badania Suzan Paxton i współpracowników (Paxton, Wertheim, Szmukler, Hillier i Petrovich, 1991), prowadzone na terenie australijskich szkół, pokazują, że ponad 30% uczennic klas siódmych i (jedynie) około 7% chłopców uważało się za otyłych. Należy dodać, że przeanalizowane wcześniej parametry ich budowy i wagi absolutnie nie wskazywały na to, aby dziewczęta te miały nadwagę czy były otyłe. Interesującą tendencją w spostrzeganiu ciała, ujawnianą przez dziewczęta, jest przydawanie mu szczególnego znaczenia. Nastolatki uważają, że spadek masy ciała i lepsza – ich zdaniem – aparycja uczyniłaby ich życie szczęśliwszym, a je same bardziej inteligentnymi. Zatem percepcja ciała i szacowanie jego atrakcyjności są istotnymi predyktorami zaburzeń łaknienia w populacji dorastających dziewcząt.



Rycina 6.8. Wybrane zaburzenia łaknienia i czas ich ekspresji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Mroczkowska, Ziółkowska i Cwojdzińska, 2007, s. 41.

6.8.2. Depresja młodzieńcza

Ból psychiczny jest doznaniem bardzo subiektywnym, jednak jego rola jest analogiczna do bólu fizycznego – służy skierowaniu uwagi jednostki na wywołujące go wydarzenia społeczne i sprzyja korygowaniu tych wydarzeń lub oceny ich przebiegu. Depresja to najczęstsze zaburzenie psychiczne dotyczące współczesne społeczeństwa. Zauważane obecnie wyższe w porównaniu z danymi sprzed lat wskaźniki jej rozpowszechnienia wynikają nie tylko z faktu poszerzenia kryteriów diagnostycznych czy lepszej wykrywalności stanów depresyjnych, ale również z rzeczywistego wzrostu liczby zachorowań.

Mnogość dystraktorów (na przykład przemiany ustrojowe, migracje ludności, bezrobocie *versus* przeciążenie obowiązkami) w wysoko uprzemysłowionych i dynamicznie rozwijających się krajach, niska odporność ludzi na różnorodność i intensywność bodźców, poczucie osamotnienia, wynikające między innymi z braku sieci wsparcia, wzrost liczby związków chemicznych mających działanie depresjogenne (w tym niektórych leków i używek) zwiększają w sposób istotny prawdopodobieństwo wystąpienia problemów afektywnych, które z kolei rzutują na poznawcze, społeczne i somatyczne funkcjonowanie człowieka.

Ważnym problemem komplikującym diagnozę i leczenie depresji jest sposób, w jaki się ona manifestuje. Kiedy ujawnia się w sposób typowy, nie pozostawia zazwyczaj diagnoście cienia wątpliwości w kwestii rozpoznania i dalszego postępowania. Trudność pojawia się wówczas, gdy

depresja przybiera postać atypową, poronną, maskowaną licznymi objawami somatycznymi czy psychopatologicznymi. Do podstawowych symptomów należą: bezsenność *versus* nadmierna senność, bóle głowy, zaburzenia lękowe (lęk przewlekły, napadowy), natręctwa, jadłowstręt, okresowe nadużywanie alkoholu i tym podobne. W takich przypadkach diagnoza nastęrcza wielu trudności, a właściwe rozpoznanie oraz leczenie się odraczają. Innym czynnikiem, który może opóźnić postawienie prawidłowej diagnozy, jest nałożenie się zaburzeń emocjonalnych na proces dojrzewania. Otoczenie (rodzice, nauczyciele, a nawet lekarz rodzinny) może bagatelizować emocjonalny stan nastolatka, upatrując źródeł jego gorszej kondycji w burzy hormonalnej. Sytuacja taka może z kolei prowadzić do poważnych następstw zdrowotnych, między innymi do uzależnienia od alkoholu, leków przeciwbólowych i uspokajająco-nasennych, a nawet do zamachów samobójczych.

Zaburzenia afektywne mogą się ujawnić w każdym momencie życia człowieka. Jednak badania wskazują początek adolescencji jako czas znacznego wzrostu zachorowań na depresję zarówno endo-, jak i egzogenną (Rutter, 1991), a depresja dziecięca i młodzieńcza stanowią czynniki ryzyka dla pojawienia się depresji w okresie dorosłości (Cicchetti, 2002). Poszukując przyczyn depresji młodzieńczej, nie sposób pominąć tych powiązanych z przemianami okresu adolescencji, zarówno na poziomie biologicznym (I faza adolescencji, związana przede wszystkim z gwałtownymi przeobrażeniami ciała), jak i psychologicznym (II faza adolescencji, związana z zamętem tożsamościowym; por. Seroczynski, Jacquez i Cole, 2003). To nasilenie zmian sprawia, że dochodzi do załamania dotychczasowych sposobów radzenia sobie, czego skutkiem jest – normatywny w tym czasie – kryzys. Jacek Bomba (2005) wskazuje, że bez względu na obraz kliniczny depresja młodzieńcza pojawia się w konsekwencji trudności w realizacji zadań rozwojowych okresu adolescencji. Zalicza się do nich między innymi: proces kształtowania realistycznej i stabilnej samooceny, rozwiązanie problemu zależności emocjonalnej od rodziców oraz nawiązanie bliskich kontaktów z osobami płci przeciwnej.

W fazie adolescencji obraz samego siebie jest mało stabilny, ulega stałym wahaniom w wyniku sukcesów i niepowodzeń w realizacji zadań rozwojowych, jak również z powodu radykalnych zmian w funkcjonowaniu układu wydzielania wewnętrznego. W konsekwencji występowania tych czynników u młodych ludzi pojawiają się bez wyraźnej przyczyny uczucia smutku lub radości, które z łatwością przechodzą od skrajnej rozpacz do euforii. Ponadto duża rozbieżność między idealistycznym (oczekiwanym) a aktualnym obrazem siebie powoduje niską samoakceptację, a niestabilność Ja realnego jest przyczyną dużej zmienności ustosunkowania emocjonalnego do samego siebie. Kolejnym ważnym i bardzo trudnym zadaniem adolescencji jest oddzielenie się emocjonalne od rodziców i konieczność poradenia sobie z towarzyszącym temu poczuciem winy bądź krzywdy. Jak się wydaje, ten konflikt jest punktem węzłowym dla powstania depresji młodzieńczej i może prowadzić do manifestacji wielu objawów (por. tabela 6.10).

Ważnym problemem towarzyszącym depresji są tendencje samobójcze, dlatego uznaje się, że należy ona do grupy chorób śmiertelnych. Jak pisze Stanisław Pużyński (2002a, s. 43): „niepokoi fakt, że mimo postępów terapii oraz coraz szerszego wdrażania metod profilaktyki wskaźnik samobójstw (u osób cierpiących na depresje) oscyluje w granicy od 15% do 25%”. Współcześnie się zakłada, że występowanie jednego lub kilku zaburzeń psychicznych jest poważnym predyktorem myśli oraz aktów samobójczych (Brent i in., 1993; Foley, Goldston, Costello i Angold, 2006). Jest zatem oczywiste, że wysokie ryzyko samobójstwa w depresji musi rzutować na wskaźniki samobójstw w ogóle. Osoby dotknięte tego rodzaju zaburzeniami emocjonalnymi stanowią większość samobójców, dominują także w grupie odratowanych. Umiejętność oceny ryzyka samobójstwa powinna być zatem wśród lekarzy i psychologów oczywista, ponieważ często decyduje o losach chorego na depresję.

Tabela 6.10. Zestawienie symptomów depresji młodzieńczej

Kategoria	Charakterystyka objawów
Zaburzenia emocjonalne	■ W różnym stopniu obniżony nastrój, smutek, niestabilność emocjonalna, dysforia ■ Charakterystyczny lęk przed przyszłością
Zaburzenia sfery poznawczej	■ Trudności w nauce szkolnej (trudności w skupieniu uwagi, brak wytrwałości w nauce, wycofywanie się w sytuacjach trudnych) ■ Poczucie małej wartości ■ Przekonanie o nieskuteczności własnych działań i nieuchronnym niepowodzeniu ■ Uczucie nudy i niedostrzeganie źródeł przyjemności
Zaburzenia aktywności	■ Wybuchy gniewu, agresji ■ Trudności w rozpoczęciu działania i szybkie męczenie się ■ Zaburzenie rytmów dobowych, objawiające się trudnościami w rannym wstawaniu, późnym kładzeniem się spać, lepszym funkcjonowaniem w godzinach wieczornych ■ Zaniedbany wygląd i brak dbałości o higienę osobistą
Zaburzenia zachowania	■ Niepodejmowanie czynności oczekiwanych od nastolatków (chodzenie do szkoły, podejmowanie obowiązków szkolnych, domowych i społecznych) ■ Zachowania łamiące normy i zakazy społeczne (eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi, chaotyczna i przypadkowa aktywność seksualna) ■ Zachowania autodestrukcyjne, w tym samobójcze, samookaleczenia
Dolegliwości somatyczne	■ Skupianie się na funkcjonowaniu ciała ■ Zgłaszanie różnorodnych objawów nieznapadających potwierdzenia w badaniu lekarskim ■ Spadek sprawności i złe samopoczucie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Maliński, 1990.

W celu prewencji zachowań samobójczych wyodrębniono symptomy **zespołu presuicydalnego** (za: Ringel, 1973; por. Herbert, 2005). Pierwsza grupa symptomów odnosi się do zawężenia funkcji psychicznych (obserwuje się ciągle przeżywanie lęku, niepokoju i zagrożenia) oraz utrzymywania się przekonań o mniejszej wartości i poczucia niewydolności, które łącznie prowadzą do dominowania postawy rezygnacyjnej i wycofywania się. Druga grupa symptomów to przejawy skłonności do kierowania agresji przeciwko sobie. Trzecia związana jest ze skłonnością do ucieczki przed rzeczywistością i wynikającymi z niej trudnościami w świat marzeń oraz do rozważań na temat śmierci i samobójstwa, które rozpatrywane są jako formy rozwiązania trudnej sytuacji.

Z kolei pośród czynników chroniących, które stanowią zasób przeciwdziałający radzeniu sobie z trudnościami poprzez samounicestwienie, wymienić możemy między innymi: poczucie kontroli osobistej, adekwatny styl atrybucji przyczyn zdarzeń, zdolność do adekwatnej ekspresji emocji oraz ich kontrolowania, wykorzystywanie konstruktywnych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a przede wszystkim wsparcie społeczne, dzięki któremu młodzież ma szansę uzyskać i poszerzyć wymienione zasoby osobiste.

6.8.3. Uzależnienie od alkoholu i narkotyków

Niebezpiecznym zjawiskiem, które często się pojawia w populacji młodych ludzi, jest współwystępowanie rozmaitych zaburzeń. Jak wynika z badań, około jednej trzeciej uzależnionych młodych ludzi wykazuje objawy różnych innych zaburzeń psychicznych (Hovens, Cantwell i Kiriakos, 1994), które się rozwinęły, zanim ci zaczęli przyjmować narkotyki. Wspomnialiśmy już, że następstwem zaburzeń łaknienia, ujawniających się zwłaszcza u dziewcząt, mogą być problemy emocjonalne, a te z kolei mogą się przyczynić do ekspresji wtórnych problemów, na przykład podejmowania prób

samobójczych. Oprócz wymienionych trudności dotyczących środowisko nastolatków trzeba też wskazać na uzależnienia. W ostatnich latach obserwuje się gwałtowny wzrost spożycia środków odurzających i alkoholu (Elliot i Place, 2000), a w Polsce mamy do czynienia z napływem rzadkich do tej pory narkotyków, jak haszysz, krak i ekstazy (Rogała-Obłękowska, 2002).

Choć używanie narkotyków w celu poprawienia samopoczucia było od wieków obecne w wielu kulturach, to niebezpieczeństwo z niego płynące jest niekwestionowane, zwłaszcza w przypadku dzieci i młodzieży. W okresie adolescencji bowiem istotnie wzrasta podatność na uzależnienie od narkotyków i alkoholu (por. Windle i Windle, 2003). Należy także wspomnieć o tym, że przedmiotem uzależnienia mogą być nie tylko substancje psychoaktywne. Adolescenci, nie znajdując zrozumienia otoczenia, nie widząc konstruktywnych rozwiązań dla swoich młodzieńczych dylematów ani atrakcyjnej oferty spędzania wolnego czasu, uciekają w świat wirtualnych relacji czy gier.

Niezależnie od tego, co stanowi obiekt uzależnienia, możemy stwierdzić, że najbardziej są na nie podatne osoby na pierwszym etapie procesu kształtowania tożsamości, a więc w stanie rozproszenia. Do wewnętrznych czynników ryzyka sprzyjających różnym formom uzależnień zaliczyć możemy przede wszystkim zamęt tożsamościowy. Jest on bowiem równoznaczny z poczuciem wewnętrznej pustki i braku spójności, z utratą poczucia związku pomiędzy sobą z czasów, gdy było się dzieckiem, a tym, kim się jest obecnie (Hejmanowski, 2004).

Młodzi ludzie są narażeni na silny stres, wynikający zarówno ze specyfiki stadium, w jakim się aktualnie znajdują, jak i z normatywnych trudności związanych z codziennym życiem. Wielość trudnych sytuacji dotyczących nastolatka w połączeniu z brakiem dojrzałych, konstruktywnych strategii zaradczych prowadzić może do przeciążenia i doświadczania długotrwałego napięcia. Ryzyko coraz bardziej regularnego i aktywnego sięgania po używki rośnie, gdy odurzanie się narkotykami lub alkoholem dostarcza poczucia odprężenia, poprawia nastrój, powoduje odsunięcie od siebie myśli o problemach, daje większą swobodę w nawiązywaniu kontaktów czy służy uzyskaniu akceptacji rówieśników. Innymi słowy:

[...] najróżniejsze ryzykowne zachowania nastolatków [...] pomagają im osiągnąć ważne cele społeczne i psychologiczne, takie jak osiągnięcie akceptacji i zdobycie szacunku rówieśników, wypracowanie autonomii, odłączenie się od rodziców oraz innych autorytetów, radzenie sobie z lękiem i strachem przed niepowodzeniem, potwierdzenie dojrzałości (Bee, 2004, s. 341).

Choć zachowania takie są typowe dla fazy rozproszenia, to jeśli w poczuciu nastolatka przynoszą upragnione korzyści, trudno mu będzie z nich zrezygnować. W ten właśnie sposób powstaje i utrwała się destruktywny wzorzec zachowania.

Niebezpieczeństwo sięgania po używki nie zmniejsza się na dalszych etapach kształtowania tożsamości. Moratorium sprzyja bowiem eksperymentowaniu, które w wielu przypadkach przeradza się w nałóg. Młodzi ludzie w tym czasie przechodzą inicjację (pierwszy papieros, kieliszek alkoholu, tabletka zapewniająca dobrą zabawę na dyskotecie i tym podobne), która w ich poczuciu włącza w dorosły, dotąd nieznany świat.

Poza zmiennymi o charakterze rozwojowym czynniki ryzyka uzależnień tkwią także w środowisku rozwoju nastolatków. Młodzież nie ma problemu (mimo ograniczeń prawnych) z kupnem alkoholu czy papierosów. Używki te można kupić w większości klubów, dyskotek, na ulicy, a nawet w szkołach, ponadto fakt inicjowania kontaktu z narkotykami często bywa nagradzany przez dealera darmową działką. Zarówno dostępność substancji psychoaktywnych, reklama audiowizualna, jak i naśladowanie członków grupy rówieśniczej potęgują niebezpieczeństwo tego rodzaju ryzykownych zachowań u młodych ludzi. Czynniki zwiększające ryzyko sięgania po alkohol lub narkotyki oraz ryzyko uzależnienia przedstawia tabela 6.11.

Wydaje się, że czytelny, konsekwentnie przestrzegany przez dorosłego zakaz oraz jego uzasadnienie, nawet gdyby miały prowadzić do pewnych napięć w relacji z nastolatkiem, ostatecznie służyć będą raczej budowaniu autorytetu dorosłego u młodych ludzi niż zrywaniu więzi i nasilaniu się negatywnych, autodestrukcyjnych zachowań.

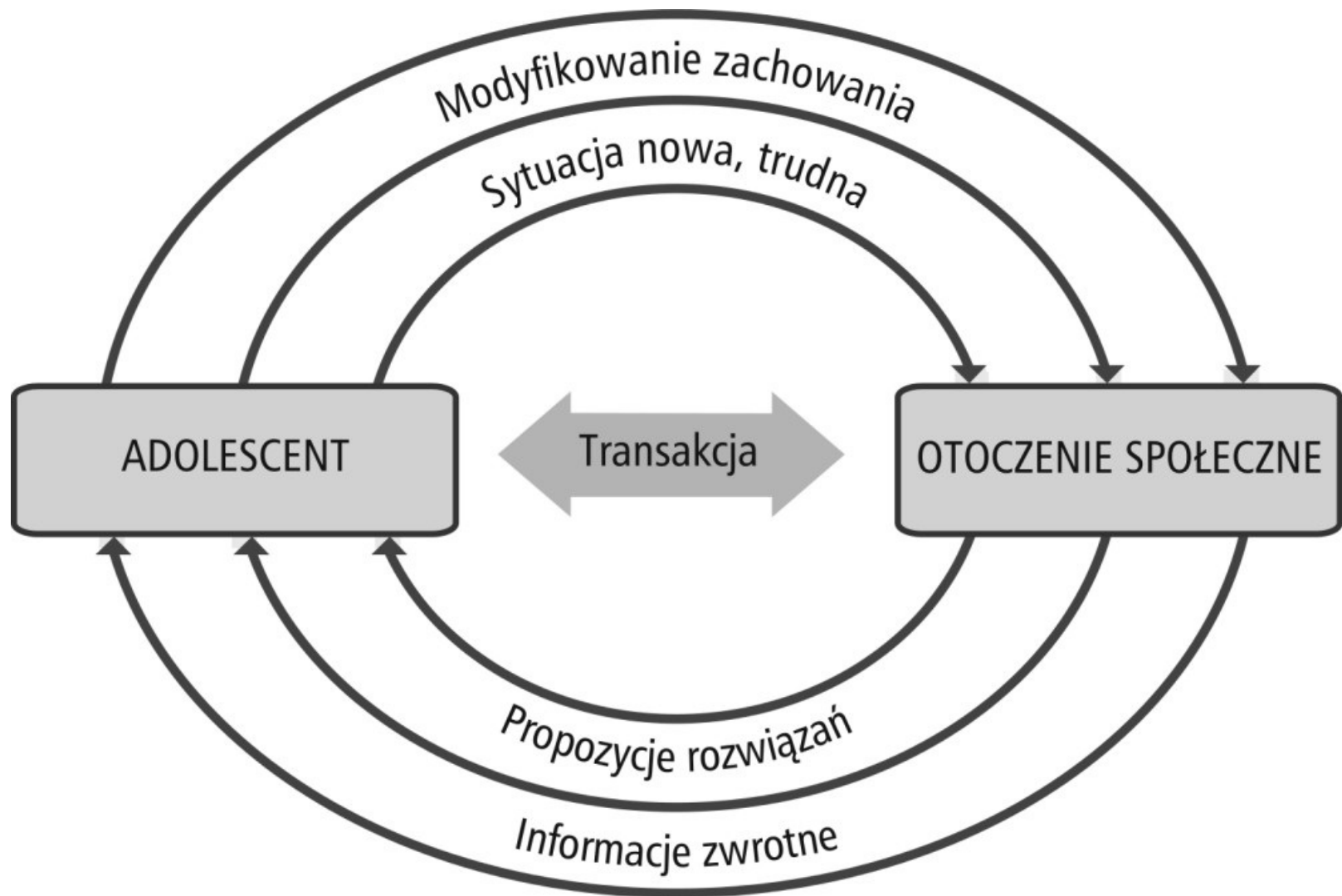
Tabela 6.11. Czynniki zwiększające ryzyko sięgania po alkohol i narkotyki przez młodzież

Przyzwolenie dorosłych: rodziców, nauczycieli i innych osób na spożywanie alkoholu przez osoby nieletnie
Brak stabilnej sytuacji rodzinnej – np. konflikty w rodzinie, rozwód rodziców, uzależnienie któregoś z rodziców
Brak więzi z rodziną – brak uwagi, zrozumienia i emocjonalnego wsparcia ze strony rodziców
Reklama alkoholu w mediach, zachęcająca do sięgania po niego i promująca lekki styl życia
Niechęć do szkoły na skutek trudności w nauce bądź poczucia niezrozumienia i braku akceptacji nauczycieli
Poczucie alienacji jako rezultat trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hejmanowski, 2004, s. 104–105.

6.9. Źródła i istota wsparcia udzielanego nastolatkom

Bezpieczne przejście okresu adolescencji, prowadzące do ukształtowania dojrzałej tożsamości i podjęcia zadań fazy dorosłości, możliwe jest dzięki odpowiedniemu wsparciu, udzielanemu młodym przede wszystkim przez dorosłych opiekunów, ale także przez rówieśników (por. rycina 6.9). Jakość interakcji o charakterze pomocowym może być różna, ważne jednak, aby odpowiadały one potrzebom nastolatka (czyli były zindywidualizowane) i pojawiły się we właściwym czasie (w okresie sensytywnym w procesie ujawniania się problemu – por. podrozdział 2.3).



Rycina 6.9. Regulacyjne znaczenie transakcji opiekun – nastolatek
Źródło: opracowanie własne.

Istotą wsparcia udzielanego przez rodziców nastolatkowi w okresie kryzysu tożsamościowego jest tworzenie przyjaznego, a jednocześnie stabilnego środowiska rozwoju, dostarczanie narzędzi oraz informacji będących podstawą satysfakcjonującego realizowania zadań III ery i przygotowania się do podjęcia i odpowiedzialnego realizowania ról dorosłości. W procesie wspierania nastolatków sprawdza się pokazywanie (a nie narzucanie) możliwych rozwiązań różnych sytuacji problemowych, konfliktowych, akcentowanie tych metod, które nie tylko zapewniają realizację celu, ale są też społecznie akceptowane, a przy tym służą zdrowiu i bezpiecznemu rozwojowi jednostki.

Ważnym źródłem wsparcia w okresie adolescencji są społeczność pozarodzinna oraz kultura. Poszukiwanie własnej tożsamości mogą wspierać: (1) budowanie i udostępnianie szerokiej oraz atrakcyjnej oferty działań (dotyczącej na przykład spędzania wolnego czasu, kreowania swojego wizerunku), (2) powstrzymywanie się od pochopnego etykietowania nastolatków (na przykład jedynie na podstawie wyglądu, przynależności do określonej grupy), (3) ograniczenie popularyzowania przez środki masowego przekazu negatywnych wzorów, modeli, (4) dbałość o przedstawicieli wszelkich grup mniejszościowych, (5) walka z bezrobociem, (6) zapewnienie dostępu do różnorodnych form kształcenia oraz spędzania wolnego czasu.

Wsparcia potrzebują przy tym nie tylko nastolatki, lecz także ich rodzice i nauczyciele. Ważna jest również sprawna i otwarta komunikacja, ponieważ dzięki niej dorastający i opiekunowie będą mogli nie tyle przetrwać burzliwy okres adolescencji, ile świadomie przygotować się do wejścia młodych ludzi w dorosłość. Podczas różnych interakcji społecznych w otoczeniu, które przyzwala na poszukiwanie

oryginalnych dróg rozwoju, trenowanie nowych strategii radzenia sobie oraz form wyrażania siebie, młodzież uzyskuje informacje zwrotne pozwalające na modyfikowanie zachowań w taki sposób, aby zyskały one uznanie społeczne (por. rycina 6.9).

Najważniejszym założeniem tkwiącym u podstaw budowania sieci wsparcia dla dojrzewającej młodzieży musi być przyzwolenie dorosłych – rodziców, nauczycieli, członków społeczności lokalnych – na autonomię nastolatków i na uczenie się przez nich na własnych błędach. Społeczna zgoda na eksplorację, kreatywność, eksperymentowanie, wypróbowywanie własnych wizji przez młodzież jest niezbędna do znalezienia odpowiedzi na pytania „Kim jestem?”, „Ku czemu zmierzam?”, jednocześnie wymusza przewidywanie konsekwencji własnych działań, branie odpowiedzialności za wybrane rozstrzygnięcia, a przy tym sprzyja budowaniu struktury celów uwzględniającej nie tylko własne, ale i społeczne dobro, nie tylko chwilową, ale i długotrwałą satysfakcję oraz nie tylko chwilę obecną, ale i przyszłą (Ziółkowska, 2005). Moratorium jednak nie wystarcza, aby nastolatek „[...] z reformatora przekształcił się w realizatora” (Piaget, 1966, s. 75). Jego działanie musi zostać poddane refleksji, aby w kolejnych sytuacjach życiowych mógł dokonywać coraz trafniejszych i dojrzałych moralnie wyborów, a także ujmować rzeczywistość nie tylko z własnej perspektywy, ale też z punktu widzenia innych osób. Wspieranie tego procesu możliwe jest dzięki stawianiu młodzieży wysokich wymagań oraz zachęcaniu do podejmowania refleksji i samodzielnego rozwiązywania problemów.

6.10. Efekty rozwojowe – z czym dorastający kończy III erę rozwoju i do czego jest gotowy w erze IV

Podstawowym zyskiem etapu adolescencji jest ukształtowanie dojrzałej tożsamości, czyli takiej, która będzie sprzyjać dalszemu rozwojowi jednostki, czynić jej życie twórczym, chronić ją przed zbyt radykalnymi skutkami różnego rodzaju zawirowań mogących stać się jej udziałem w dorosłym życiu. Dojrzałej tożsamości nie da się jednak uformować w oderwaniu od specyficznych indywidualnych zasobów fizycznych, poznawczych czy społecznych nastolatka. Jeżeli otoczenie nie akceptuje jego potencjału lub go dyskredytuje, krytykuje, lekceważy bądź zaniedbuje młodego człowieka, to powstaje niebezpieczeństwo, że ten w procesie szukania odpowiedzi na pytania „Kim jestem?”, „Jaki chcę być?” przyjmie od dorosłych pomysł na własny rozwój – przejmie gotową tożsamość albo będzie trwał w rozproszeniu lub moratorium, nie znajdując dróg wyjścia z tego stanu. Zwłaszcza ta ostatnia sytuacja nie sprzyja podejmowaniu zadań dorosłości, a przede wszystkim trwałemu wewnętrznemu zobowiązaniu się do ich realizacji.

Droga do osiągnięcia dojrzałej tożsamości jest zwykle wyboista i stanowi efekt wielu różnych prób, błędów, niepowodzeń, rozczarowań, eksperymentów, doświadczania licznych ról i sytuacji oraz próbowania się w nich. Aby tożsamość jednostki stała się ostatecznie wyrazem jej uświadomionych osobistych pragnień i preferencji, które zostaną spożytkowane w aprobowanych społecznie wartościach i postawach, musi się rozwijać w sprzyjającym środowisku społecznym.

Ukształtowana dojrzała tożsamość jest wynikiem rozpoznania własnych zasobów oraz obiektywnego ujęcia słabych punktów, opanowania umiejętności odnajdywania się w wielu różnych sytuacjach społecznych, nabycia istotnych kompetencji społecznych i wiedzy zarówno o sobie, jak i o otaczającym świecie. Młody człowiek wkracza w dorosłe życie z pewnym osobistym, autentycznym i oryginalnym projektem realizowania siebie w społecznej rzeczywistości. Mimo trudności, zmieniających się warunków czy zaistnienia zupełnie nowych okoliczności dojrzała tożsamość czyni jednostkę gotową do

pozostania wierną wyznawanym wartościom, światopoglądowi, a jednocześnie zdolną do podejmowania trwałych i satysfakcjonujących dla niej zobowiązań życiowych zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej.

Można powiedzieć, że tożsamość osiągnięta stanowi największą zdobycz III ery – dorastania – oraz zasób niezbędny do wkroczenia w IV erę rozwoju, stanowiąc regulator funkcjonowania człowieka w najdłuższym okresie życia, czyli w dorosłości.

Rozdział 7

Rozwój w okresie dorosłości

Dorosłość, IV era, to najdłuższy etap w życiu człowieka, obejmujący czas od około dwudziestego piątego roku życia aż po jego kres. Współcześnie trudno jednoznacznie wskazać moment, w którym jednostka staje się dorosła (por. rycina 7.1). Istota bycia dorosłym zasadza się bowiem nie na osiągnięciu określonego wieku metrykalnego, lecz na podjęciu zobowiązań w pewnych obszarach aktywności i na trwaniu w ich realizacji pomimo przeszkód fizycznych, społecznych czy psychologicznych.



Rycina 7.1. Wskaźniki przechodzenia do dorosłości
Źródło: opracowanie własne na podstawie Arnett, 2000, s. 470–473.

Potencjał dorosłości – w przeciwieństwie do poprzedniego stadium rozwoju – tkwi nie tyle w umiejętności podejmowania wyzwań, ile w realistycznym budowaniu wizji przyszłości, stawianiu celów ambitnych, ale możliwych do osiągnięcia i braniu odpowiedzialności za efekty swoich autonomicznych wyborów. Ponadto dorośli o ukształtowanej już tożsamości mają większe predyspozycje do analizowania swoich doświadczeń jako źródeł życiowej nauki, co służy pogłębieniu ich samoświadomości, nie wpływając destrukcyjnie na samoocenę, tak jak bywało w okresie adolescencji.

7.1. Istota IV ery rozwoju

Istotą IV ery rozwoju jest podjęcie zobowiązań dotyczących przede wszystkim sfery funkcjonowania rodzinnego i zawodowego, a także społecznego. Badacze problemu kształtowania się tożsamości (Anthis i LaVoie, 2006) twierdzą, że w procesie formowania tożsamości istotną rolę – także po okresie adolescencji – odgrywa **gotowość do zmian**. Od tej gotowości między innymi zależy umiejętność podejmowania i realizowania ról typowych dla dorosłości, a zatem roli małżonka, ojca lub matki, pracodawcy i pracownika, społecznika. Wspomniani badacze odkryli w swych badaniach podłużnych, że wysoki poziom gotowości do zmian w fazie dorosłości wiąże się zarówno ze zmianą pól i zakresu eksploracji nowych możliwości działania, jak i ze zmianą obszarów, w których ludzie podejmują nowe

lub modyfikują wcześniej podjęte zobowiązania.

U osób dorosłych obserwujemy duże zaangażowanie emocjonalne w podejmowane różne rodzaje aktywności, a także trud i wysiłek radzenia sobie z przeciwnościami. Postawę tę umożliwia – nazwana tak przez Erika H. Eriksona (1997) – **cnota wierności podjętym decyzjom i dokonany wyborom**, która motywuje do kontynuowania działania wbrew pojawiającym się przeszkodom. Z całą pewnością jednak młodemu dorosłemu te zasoby nie są po prostu dane, lecz jedynie potencjalnie dostępne, dlatego też czas ten w życiu człowieka traktować można jako „okres swoistego nowicjatu, uczenia się nie tylko podejmowania, ale i wywiązywania się z podjętych zobowiązań” (Smykowski, 2004, s. 4). Zdaniem Daniela Levinsona (1986) wraz z wejściem w okres dorosłości rozpoczyna się budowanie dorosłej struktury życia, opartej na silnej motywacji do działania, wysokim poziomie energii życiowej, kreatywności, dumie i satysfakcji z własnych dokonań. Sens zmian **początkowego etapu** dorosłości stanowi także podejmowanie działań na rzecz drugiego człowieka. Jest to możliwe dzięki charakterystycznemu dla dorosłości **systemowi etycznemu**, który pozwala na działanie nie w wyniku poczucia obowiązku, lecz z własnej dobrej woli (Rorty, 1996). Widoczne jest to w prospołecznym nastawieniu adeptów dorosłości nie tylko wobec najbliższej rodziny, przyjaciół czy współpracowników, ale też wobec społeczności w ogóle.

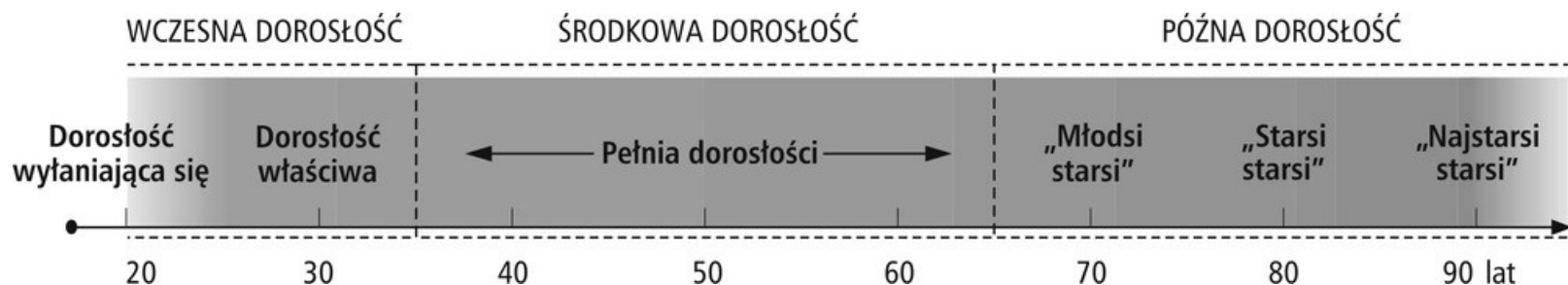
Po zadebiutowaniu w dorosłych rolach przychodzi czas na wypełnianie ich z wprawą i swobodą dojrzałego człowieka. Dla przebiegu **środkowego etapu** dorosłości ważne są trzy grupy czynników: (1) czynniki związane z dziedziczeniem oraz zmianami biologicznymi ustroju (na przykład podatność na choroby, długowieczność), co u jednych wpływa na wysoki poziom sprawności przez długie lata, a u innych na szybko postępujący proces starzenia; (2) oddziaływania społeczne związane z tym, czego oczekują inni ludzie (zarówno młodsze, jak i starsze generacje) i jak spostrzegają osoby dorosłe; (3) własna aktywność. Od układu tych zmiennych zależy jakość życia w tym okresie. Ze względu na wielość nacisków wewnętrznych i zewnętrznych oraz ich rozmaite konfiguracje w fazie środkowej dorosłości pojawiają się znaczne różnice indywidualne, a zatem też duża indywidualizacja ścieżek rozwoju. Na przykład jedna czterdziestoletnia kobieta może dopiero rodzić swoje pierwsze dziecko i debiutować w roli mamy, a inna może oczekiwać narodzin pierwszego wnuka. W tej samej grupie wiekowej znajdują się też mamy dzieci przedszkolnych i dorastających. Niezależnie jednak od tego, czego dana rola aktualnie wymaga od jednostki, zdolność adaptacji do zmian jest jednocześnie cechą i warunkiem dojrzałości oraz satysfakcji z życia, która z kolei pozwala na przygotowanie się do jego ostatniego etapu.

Ostatni okres życia bywa różnie określany – **późna dorosłość**, wiek podeszły, wiek senioralny czy starość. Wywołuje też wiele negatywnych skojarzeń: utrata sił, choroby, niedołężność, zależność od innych ludzi, czekanie na śmierć. Choć czas ten wiąże się w sposób naturalny i konieczny zarazem z doświadczaniem różnego typu strat: sił i zdrowia, zasobów finansowych, współmałżonka, nierzadko dzieci i wnuków, przyjaciół i znajomych, to kluczowym problemem staje się wykorzystywanie wszystkich dotąd nabytych kompetencji i dzielenie się nimi, ale też przyjmowanie oraz akceptowanie pomocy wtedy, gdy jest ona niezbędna.

7.2. Podział okresu dorosłości na etapy i zadania z nimi związane

Ze względu na dokonujące się w dorosłości przekształcenia jakościowe całej struktury życia jednostki (por. Levinson, 1986) – zarówno jej osobowości, jak i struktury oraz dynamiki związków z otoczeniem –

wyróżnia się trzy podetapy IV ery: **dorosłość wczesną, środkową i późną** (por. rycina 7.2). Podetapy dorosłości nie mają jednorodnego charakteru. Pierwszy z nich zaczyna się tak zwaną dorosłością wyłaniającą się (*emerging adulthood* – określenie Arnetta), by po okresie wczesnej dorosłości właściwej i następnie (około 30 lat) środkowej, z przełomowym kryzysem środka życia (por. podrozdział 7.4.4), przejść w stadium senioralne. Jakkolwiek można wskazać pewne podobne prawidłowości w funkcjonowaniu osób we wczesnej dorosłości, w wieku średnim i podeszłym, to proponujemy analizę ewolucji ról i zadań w całym okresie dorosłości, od jego początku do zakończenia. Najpierw jednak przyjrzyjmy się sposobom podziału dorosłości na etapy i zapoznajmy z kryteriami, które skłoniły badaczy do ich wyróżnienia.



Rycina 7.2. Etapy IV ery w życiu człowieka
Źródło: opracowanie własne.

7.2.1. Wczesna faza dorosłości

Wczesna dorosłość to czas między 18–20 a 30–35 rokiem życia. Podejmowane w tym okresie decyzje i przyjęte w ich efekcie zobowiązania dotyczą dwóch podstawowych sfer funkcjonowania człowieka: rodzinnej i zawodowej, i są podstawowym źródłem satysfakcji z życia. Rozwój osobowości oraz dające satysfakcję podjęcie ról społecznych fazy dorosłości zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn mają istotne źródło w przebiegu adolescencji i w osiągniętym pod jej koniec – u progu wczesnej dorosłości – dobrostanie. Elizabeth Vandewater i Abigail Stewart (2006), analizując dane z wielu badań nad związkiem między przebiegiem procesu rozwoju osobowości a stopniem zaangażowania w podejmowane role społeczne i poziomem dobrostanu, stwierdzają, że badania te przede wszystkim dotyczyły kobiet i wczesnej dorosłości. Ich własne badania, przeprowadzone na osobach urodzonych w latach 1955–1957 (134 mężczyzn i 125 kobiet), nastawione były na odkrycie powiązań między jakością tożsamości (tak zwana pewność tożsamości) u progu dorosłości a dobrostanem w drugiej połowie środkowej dorosłości. Za czynniki pośredniczące autorki uznały jakość pełnienia ról społecznych, liczbę tych ról oraz poziom adaptacji do problemów zdrowotnych, widoczny w stopniu koncentracji na problemach starzenia się (por. model postulowanych związków w: Vandewater i Stewart, 2006, s. 78). Na podstawie swoich badań stwierdziły, że postulowany model powiązań jest bardziej trafny w odniesieniu do kobiet niż mężczyzn, choć w przypadku obu płci podobnie ważna okazała się satysfakcja z pełnienia ról, a nieważna ich liczba. Uzyskane wyniki pokazały, że (1) pewność tożsamości osiągnięta u progu dorosłości odgrywa rolę mniej istotną w przypadku mężczyzn niż kobiet w osiąganiu poczucia dobrostanu pod koniec środkowego etapu dorosłości, (2) problemy z realizacją roli zawodowej istotnie częściej u mężczyzn niż u kobiet wiązały się z koncentracją na problemie starzenia się, (3) ważnym czynnikiem decydującym o jakości dobrostanu mężczyzn były doświadczenia związane z pełnieniem ról rodzinnych. Autorki, interpretując słabszy u mężczyzn związek statusu tożsamości na przełomie adolescencji i wczesnej dorosłości z poczuciem dobrostanu, proponują dwa wyjaśnienia. Pierwsze odnosi się do odmiennego

przebiegu socjalizacji chłopców i dziewcząt. Za Eleonor Maccoby badaczki te uważają, że socjalizacja chłopców jest bardziej monolityczna i homogeniczna. Ponadto sukces w realizacji ról rodzinnych i zawodowych w przypadku mężczyzn w mniejszym stopniu niż kobiet zależy od cech ich osobowości, a role społeczne „historycznie zostały stworzone przez mężczyzn i dla mężczyzn” (Vandewater i Stewart, 2006, s. 82). Drugie wyjaśnienie dotyczy korelacji między satysfakcją z pełnienia ról zawodowych a koncentracją na problemach starzenia się. Według autorek mężczyźni od początku dorosłości są bardziej skoncentrowani na pracy zawodowej i bardziej się z nią utożsamiają, dlatego oznaki starzenia się i poczucie gorszego zdrowia silniej uderzają u nich w role zawodowe niż rodzinne. Ogólny wniosek mówi o istotnym u obu płci powiązaniu między statusem tożsamości u progu dorosłości a poczuciem satysfakcji z życia w okresie przejścia między środkową a późną dorosłością.

We wczesnej fazie dorosłości młodzi ludzie zazwyczaj zawierają małżeństwo bądź podejmują decyzję o wspólnym życiu i prowadzeniu gospodarstwa domowego; pojawiają się pierwsze doświadczenia związane z meblowaniem, kupowaniem lub budowaniem domu. Adepti dorosłości rozpoczynają pierwszą poważną pracę, kobiety zachodzą w ciążę, pojawiają się pierwsze choroby dzieci (por. tabela 7.1). Zdaniem Jeffreya Arnetta (2006) w ostatnich czterdziestu latach zaszły jednak w wielu społeczeństwach duże zmiany w realizacji zadań rozwojowych przypisywanych młodym dorosłym. Przede wszystkim znacząco spadła liczba zawieranych małżeństw, małżeństwa są zawierane później, później też rodzą się dzieci. Arnett podkreśla, że lata między późną adolescencją a trzydziestym rokiem życia coraz rzadziej przeznaczane są na podejmowanie ról społecznych przypisywanych dotąd osobom dorosłym i na uczenie się ich spełniania. Zamiast tego młodzi dorośli częściej koncentrują się na zdobywaniu coraz wyższego wykształcenia, doskonaleniu i poszerzaniu swych umiejętności i kwalifikacji, odkrywaniu siebie i eksploracji własnych możliwości oraz podejmowaniu decyzji co do kształtu swojej przyszłości w taki sposób, aby jak najlepiej zrealizować swoje pragnienia i cele osobiste.

Tabela 7.1. Zadania rozwojowe wczesnej fazy dorosłości

Zadanie rozwojowe	Współczesne tendencje w realizowaniu zadań rozwojowych
Wybór partnera życiowego	■ Zmieniła się rola mężczyzny w rodzinie, nie jest on już jedyną osobą odpowiedzialną za jej utrzymanie. ■ Wiele kobiet stało się partnerkami dla swoich mężów w zarabianiu pieniędzy. Zdarza się, że kobiety rezygnują z pracy na kilka lat po urodzeniu dziecka, zajmują się jego wychowaniem, ale potem wracają do pracy zawodowej. Dla wielu kobiet małżeństwo stanowi dużą wartość i jest ważnym wyznacznikiem pozycji społecznej. ■ Młodzi ludzie coraz częściej traktują bliskie związki, a także małżeństwo, bardziej eksperymentalnie niż poprzednie pokolenia, czyli jako kolejny obszar eksploracji. Oznacza to, że zakładają, iż można wejść w formalny związek na próbę, a w sytuacji niepowodzenia z niego zrezygnować. Ponadto ich zdaniem wychowywanie dzieci nie musi się wiązać z małżeństwem. Współcześnie rozwody zdarzają się częściej i są bardziej akceptowane społecznie.
Zakładanie rodziny	■ Narodziny pierwszego dziecka wiążą się dla kobiety z zaakceptowaniem faktu bycia w ciąży, z przezwyciężeniem lęków i wielu trudności. ■ Jednocześnie ciąża może być dla kobiety radosnym doświadczeniem i stanowić ważne potwierdzenie jej kobiecości. Także mężczyzna musi mieć czas na akceptację nowej sytuacji. Dla obojga ważny jest wybór lekarza, któremu będą mogli zaufać. ■ Okres ciąży ma wpływ na relacje seksualne małżonków. Kobiety się martwią, czy dziecko będzie zdrowe, czy będą mogły i czy powinny karmić piersią, a mężczyzn interesuje także reakcja otoczenia, przyjaciół. ■ Kobiety pracujące zawodowo muszą podjąć decyzję, kiedy przerwać pracę lub czy zmienić ją na inną oraz kiedy wrócić do pracy po urodzeniu dziecka. Sukces tego zadania zależy od wiedzy małżonków oraz ich nastawienia do posiadania dzieci.
Życie w małżeństwie	■ Po ślubie rozpoczyna się okres wzajemnego uczenia się, dopasowywania się do siebie małżonków (nauka ekspresji i kontroli uczuć). Kobiety zainteresowane robieniem kariery zawodowej mogą mieć problemy z pogodzeniem tego zadania z rolą żony. ■ Zdaniem Erika H. Eriksona jednym z podstawowych psychospołecznych zadań w życiu jest nauczenie się intymności – jest to główne zadanie wczesnej dorosłości. Osiągnięcie intymności to zdolność do miłości bez utraty poczucia własnej tożsamości; intymność i tożsamość są podstawą sukcesu w budowaniu i podtrzymywaniu osobistej i emocjonalnej

	niezależności od partnera.
Wychowywanie dzieci	■ Wiąże się z odpowiedzialnością oraz z umiejętnością zaspokajania fizycznych i emocjonalnych potrzeb dziecka. ■ Wymaga zmiany dotychczasowego trybu życia oraz dopasowania go do potrzeb dynamicznie zmieniającego się dziecka.
Praca zawodowa	■ We wczesnej dorosłości praca zawodowa zajmuje wiele czasu i energii, zatem pozostałe aspekty życia (np. życie rodzinne, relacje towarzyskie) mogą na tym ucierpieć. Dotyczy to przede wszystkim mężczyzn, choć coraz częściej problem ten pojawia się w środowisku wykształconych, ambitnych kobiet.
Podejmowanie społecznej odpowiedzialności	■ Wczesna dorosłość to okres nauki, zdobywania doświadczeń w funkcjonowaniu w różnych rolach w społeczeństwie, w lokalnych środowiskach, organizacjach przykościelnych, politycznych.
Poszukiwanie podobnych grup społecznych	■ Małżeństwo często wiąże się ze zmianą przyjaciół, dawne znajomości wygasają, a pojawiają się nowe. ■ Ludzie poszukują przyjaciół w podobnym wieku, mających podobne obowiązki, zainteresowania, pełniących podobne role społeczne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Havighurst, 1981, s. 85–94; Arnett, 2006, s. 315–321.

Przedłużający się czas wchodzenia w role człowieka dorosłego James Côté (2006) określa – za Eriksonem – mianem **zinstytucjonalizowanego moratorium**. Proces nabywania określonej tożsamości nie kończy się bowiem pod koniec adolescencji, ale jest istotnym obszarem zmian, będących rezultatem intensywnych poszukiwań atrakcyjnych ofert w całym okresie wczesnej dorosłości. Adolescencja z tej perspektywy to tylko podwaliny tożsamości, która wyrazistego kształtu nabiera dopiero w fazie wyłaniającej się dorosłości. Zinstytucjonalizowane moratorium to stworzone przez społeczeństwo formalne, strukturalne możliwości zmagania się z zamętami tożsamościowym i rozwiązywania kryzysu tożsamościowego, o ile nie został on wstępnie rozwiązany w późnej adolescencji. Polega ono na przyzwoleniu na eksperymentowanie z rolami społecznymi, na ich podejmowanie, porzucanie i ponowne podejmowanie. Przykładem mogą być różne formy krótkiego wolontariatu, przerwanie studiów, aby podjąć pracę za granicą przez rok czy dwa, angażowanie się w różne akcje na rzecz innych ludzi.

Współczesne społeczeństwo tworzy młodym ludziom wiele okazji do dalszej eksploracji i podejmowania wstępnych zobowiązań. Te okazje to przede wszystkim możliwość kształcenia się łączonego z pracą równoległe, jak na przykład w czasie nauki w liceum dla pracujących czy na studiach wieczorowych bądź zaocznych, albo naprzemiennie (studia I stopnia – praca – studia II stopnia – praca), bądź kształcenia się w kilku kierunkach jednocześnie (studia dzienne i zaoczne na innym kierunku; studia I stopnia na jednym kierunku, a II stopnia na innym). To także możliwość podnoszenia bądź zmiany kwalifikacji w trakcie pracy podczas urlopu szkoleniowego oraz zmiany charakteru pracy na całkowicie niezgodną z wykształceniem i odmienną od dotychczasowych doświadczeń. Nie bez znaczenia jest również wzrost mobilności pokolenia młodych dorosłych i jednocześnie szans realizacji planów edukacyjnych czy zawodowych w innych regionach kraju bądź za granicą, praktycznie na wszystkich kontynentach.

Wchodzenie w dorosłość to zatem czas, kiedy młody człowiek ma najwięcej okazji do uczenia się, sporo możliwości zdobywania wiedzy, rozwijania wrażliwości poznawczej oraz wewnętrznej motywacji do poszukiwań. Wczesna dorosłość ma najbardziej indywidualny charakter i jest – paradoksalnie – najbardziej samotnym etapem życia, w tym znaczeniu, że w tym czasie ludzie muszą radzić sobie z wieloma nowymi zadaniami przy minimalnym wsparciu społeczeństwa. Młodzi ludzie szybko się przekonują, że fakt metrykalnego osiągnięcia dorosłości niewiele znaczy, i odkrywają, że w świecie dorosłych prestiż i siła zależą od umiejętności, wytrzymałości i mądrości oraz od sieci powiązań rodzinnych (Appelt, 2005a).

7.2.2. Środkowa faza dorosłości

Środkowa dorosłość zaczyna się około 30–35 roku życia i trwa blisko trzydzieści lat. Jest to czas, kiedy ludzie zaczynają przypatrywać się swojemu dotychczasowemu życiu i osiągnięciom, często mając poczucie, że lata dorastania i wczesnej dorosłości zbyt szybko minęły. Biologiczne zmiany związane z wiekiem, nieodczuwalne lub niezauważane wcześniej, zaczynają dawać o sobie znać (na przykład klimakterium, andropauza). Zadania rozwojowe tego okresu życia wynikają ze zmian zachodzących wewnątrz organizmu i z wpływu środowiska, a wiążą się z indywidualnymi aspiracjami i planami danej osoby (por. tabela 7.2). Podstawowe zadanie, jakie stoi przed dorosłymi w tym okresie życia, to rozwinięcie w sobie umiejętności dojrzałego radzenia sobie ze zmianą.

Tabela 7.2. Zadania rozwojowe środkowej fazy dorosłości

Zadanie rozwojowe	Współczesne tendencje w realizowaniu zadań rozwojowych
Towarzystwo nastolatkom w stawianiu się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi dorosłymi	■ Rodzice najczęściej spośród innych dorosłych pomagają swoim dorastającym dzieciom, stanowiąc dla nich dobry przykład (model postępowania) jako dobra matka, dobry ojciec, dobra żona, dobry mąż, domownik, obywatel. ■ Dzieci przejmują nawyki rodziców, naśladują ich zachowanie. ■ Rodzice powinni znać i rozumieć swoje emocje wobec dzieci, aby móc zapewnić im swobodę, której potrzebują.
Osiągnięcie pełnej (dorosłej) socjalizacji i społecznej odpowiedzialności	■ Według Erika H. Eriksona najważniejsze zadania środkowej dorosłości to generatywność, wydajna praca zawodowa, dbanie o rozwój rodziny, zaspokajanie potrzeb młodszego pokolenia, pomaganie własnym dzieciom. ■ W tym okresie ludzie wywierają duży wpływ na swoje otoczenie (społeczność), zostają naturalnymi liderami w swoich środowiskach. Mężczyźni, podobnie jak kobiety, często znajdują przyjemność w pracach społecznych, jednak kobiety zdecydowanie rzadziej poświęcają się tej formie aktywności; priorytetem dla wielu z nich są rodzina i obowiązki domowe. ■ Dopóki dzieci są małe, kobiety są bardzo zaangażowane w opiekę nad nimi oraz ich wychowywanie. Macierzyństwo powoduje, że bycie żoną staje się rolą drugoplanową; sytuacja się zmienia, gdy dzieci są starsze – wtedy kobieta wraca do roli żony. ■ Podobnie mężczyźni, wcześniej zajęci karierą zawodową, zdobywaniem pozycji w pracy, w tym okresie wracają do roli mężów. ■ Mężczyzna często potrzebuje w tym czasie wsparcia i uznania żony, zaczyna sobie zdawać sprawę, że w pracy nie jest w stanie osiągnąć wszystkiego, czego by chciał, ponadto inni, młodszy mężczyźni stanowią dla niego zagrożenie (jako konkurencji).
Akceptacja zmian psychospołecznych i dostosowanie się do nich	■ U mężczyzn i kobiet zaczynają się zmniejszać zdolności fizyczne. Starzenie się ciała zaczyna się już we wczesnej dorosłości. Każdy musi dopasować swoje dotychczasowe życie do zachodzących zmian i je zaakceptować. ■ Aktywność seksualna mężczyzn zmniejsza się stopniowo, część z nich poszukuje nowych doświadczeń w kontaktach z młodszymi od siebie kobietami. ■ Dla kobiet jest to okres gruntownych zmian psychospołecznych. Może to być czas wzmożonej aktywności, próby walki z upływającym czasem, niektóre kobiety decydują się na jeszcze jedno dziecko, „zanim będzie za późno”, lub angażują się w działalność społeczną. ■ Znajomość przemian fizjologicznych związanych ze starzeniem się może pomóc zaakceptować ten proces i dopasować się do zachodzących zmian. ■ Ważne jest rozwijanie w tej fazie nowych zainteresowań, odpowiednich do zmienionych możliwości biologicznych i psychicznych.
Akceptacja starzenia się własnych rodziców	■ Wzięcie odpowiedzialności za zaspokojenie potrzeb rodziców przynosi satysfakcję rodzicom i dzieciom. Zazwyczaj na tym etapie życia ludzie są członkami rodzin trzypokoleniowych: najstarsze pokolenie ma powyżej 55 lat, środkowe pokolenie ma ok. 30–50, najmłodsze pokolenie ma ok. 5–25 lat. ■ Rodzice w starszym wieku mogą potrzebować finansowego wsparcia i opieki. ■ Wychowywanie dorastających dzieci i jednocześnie opieka nad rodzicami mogą być dużym wyzwaniem, choć czasem dziadkowie mogą pomóc w opiece nad dziećmi czy w gospodarstwie domowym. ■ Rośnie liczba ludzi starszych, ale maleje liczba rodzin trzypokoleniowych, co rodzi liczne trudne problemy dotyczące opieki nad seniorami.

Dojrzałość [...] nie polega ani na stagnacji, oporze wobec wszelkich zmian, wysiłkach zachowania *status quo*, ani na zbytnim poddaniu się tym zmianom, przystosowywaniu się do wszystkich nowych wymagań (Appelt, 2005, s. 543).

Środkowa dorosłość to także przygotowanie do starości, w której dorośli staną przed wyzwaniem radzenia sobie z kolejnymi nieuchronnymi zmianami: ograniczeniami zmysłów i sprawności fizycznej, chorobami, przemianami w relacjach społecznych.

7.2.3. Późna faza dorosłości

Zewnętrznym zdarzeniem rozpoczynającym etap późnej dorosłości jest zwykle moment przejścia na emeryturę. Pociąga on za sobą istotną zmianę trybu życia i obrazu własnej osoby. Od osiągnięcia wieku emerytalnego pozostaje statystycznie jeszcze około dwudziestu lat, które mogą się okazać bardzo zróżnicowane i obfitujące w wiele radości. Niewątpliwie jednak okres senioralny jest czasem wielu trudnych sytuacji. Kobiety i mężczyźni doświadczają spadku dochodów (przechodzą bowiem na emeryturę), przeprowadzek (do mniejszego mieszkania, do domu swoich dzieci), utraty współmałżonka, ciężkiej czy przewlekłej choroby i tym podobnych (por. tabela 7.3). Każde z tych wydarzeń krytycznych bardzo zmienia dotychczasowe życie i zmusza do readaptacji. Dzięki temu jednak, że w fazie późnej dorosłości ludzie przestają pełnić wiele ról, które nadawały sens ich życiu w środkowej dorosłości, mają teraz czas na angażowanie się w inne role, takie jak bycie babcią, dziadkiem, obywatelem, członkiem lokalnej społeczności, przyjacielem. Część seniorów akceptuje odłączenie się od aktywnych ról wieku średniego, jednak większość poszukuje nowych zajęć, w które mogłaby się zaangażować, odnajdując ponownie sens życia i radość działania.

Tabela 7.3. Zadania rozwojowe późnej fazy dorosłości

Zadanie rozwojowe	Współczesne tendencje w realizowaniu zadań rozwojowych
Dostosowanie się do mniejszych możliwości fizycznych i pogorszenia stanu zdrowia	■ Ciało się starzeje; komórki kumulują niepotrzebne lub trujące substancje, których nie mogą się pozbyć, więc stopniowo ulegają zniszczeniu, zmniejszają się ich procesy odżywcze i maleje zdolność do samoodnowy. ■ Mimo to większość ludzi prowadzi aktywny tryb życia nawet w wieku powyżej 75 lat. Proces starzenia dosięga najpierw najsłabszych części organizmu – dotyczy to układu krążenia, nerek, stawów. ■ Połowa osób powyżej 50 roku życia umiera na choroby serca. Rozwijają się one powoli i prowadzą do niepełnosprawności, zanim staną się przyczyną śmierci, dlatego duża część starszych ludzi musi dostosować się do zmian, jakie niosą te choroby, inni z kolei muszą się zaadaptować do postępującej niepełnosprawności, spowodowanej przez artretyzm i inne choroby stawów.
Dostosowanie się do przejścia na emeryturę i zmniejszenia dochodów	■ Część osób zajmuje się rozwijaniem swoich zainteresowań, aktywnie spędza wolny czas, a część znajduje pracę, która zapewnia im zajęcie i dostarcza przyjemności. ■ Kiedy przejście na emeryturę oznacza poważną redukcję dochodów, pojawia się problem z dostosowaniem się do mniejszych wydatków, co często oznacza ograniczenie kontaktów towarzyskich i codziennych przyjemności (np. wyjścia do kawiarni czy do teatru).
Śmierć współmałżonka	■ Trudno jest żyć samemu, gdy spędziło się razem kilkadziesiąt lat. Kobiety częściej tracą mężów, ponieważ żyją dłużej. Jest prawie dwa razy więcej wdów niż wdowców. Wśród kobiet w wieku 85 lat i więcej 85% to wdowy. Kobieta, której mąż zmarł, często musi przeprowadzić się do mniejszego mieszkania, nauczyć się sama troszczyć o finanse i przede wszystkim być sama. ■ Mężczyźni mają podobne problemy, gdy zostają sami. Ponadto muszą nauczyć się gotować, prowadzić dom. ■ Rozwiązanie problemów związanych ze stratą współmałżonka zawsze wiąże się z koniecznością nauki nowych sposobów życia.
Spotykanie się z osobami w podobnym	■ Zadanie to wiąże się z zaakceptowaniem siebie jako starzejącej się osoby. Zmiany psychospołeczne towarzyszące starzeniu się utrudniają starszym osobom prowadzenie życia w takim tempie, w jakim prowadziły je w środkowej fazie dorosłości.

wieku	■ Warto przyjrzeć się kosztom i zyskom, jakie wynikają z przynależności sześćdziesięciopięciolatek i starszych osób do grupy ludzi młodszych (końcowa faza środkowego etapu dorosłości) i starszych.
Przystosowanie się do ról społecznych	■ Studia nad satysfakcją z życia ludzi starszych pokazują, że wielu z nich osiągnęło zadowolenie i szczęście, ponieważ umieli zrekompensować sobie utratę roli osoby pracującej zawodowo, aktywnej na polu zawodowym. ■ Badania prowadzone nad przystosowaniem się do życia na emeryturze u mężczyzn w wieku 70–75 lat ujawniły istnienie następujących wzorów życia przynoszącego satysfakcję: rozwój i rozszerzenie ról rodzinnych (np. poświęcanie więcej uwagi członkom rodziny, zwłaszcza wnukom), spędzanie czasu na pielęgnacji ogrodu i zajmowaniu się tzw. pracami domowymi, rozwój i rozszerzenie ról społecznych, aktywna działalność jako członka Kościoła, organizacji, obywatela, przyjaciela, sąsiada, odkrywanie nowych zainteresowań i sposobów spędzania wolnego czasu, zainteresowanie sztuką, podróżami, kolekcjonowanie, zajęcie się rękodzielnictwem. ■ Na zmniejszenie aktywności w tym wieku wpływają w największym stopniu choroby serca i choroby reumatyczne. ■ Podstawowe wartości, do jakich starsze osoby przywiązują wagę, to cisza, prywatność, niezależność działań, bliskie kontakty z przyjaciółmi, oszczędność, dostępność komunikacji miejskiej, bibliotek, sklepów, kin, kościołów. ■ Osoby, które nie mieszkają we własnych mieszkaniach, żyją razem z dziećmi (11% kobiet i 4% mężczyzn) lub w domach opieki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Havighurst, 1981, s. 108–116.

7.3. Rozwiązanie kryzysu okresu adolescencji a proces wchodzenia w dorosłość

Podjęcie zadań fazy dorosłości oraz ich odpowiedzialne i konsekwentne realizowanie w dużym stopniu wpływają na poczucie jakości życia, będąc jednocześnie efektem rozwojowym takiego, a nie innego sposobu rozwiązania kryzysu tożsamości, stanowiącego kulminację poprzedniego stadium – adolescencji.

Tożsamość osiągnięta – jako optymalne rozwiązanie kryzysu adolescencyjnego – zapewnia stopniowe wchodzenie w nowy okres życia poprzez fazę nowicjatu, to jest systematyczne uczenie się rozwiązywania zadań, jakich podejmowania społeczeństwo oczekuje od dorosłego. Opanowywanie przez młodego dorosłego nowych umiejętności skutkuje wzrostem poczucia kompetencji w nowych obszarach funkcjonowania oraz informacjami zwrotnymi potwierdzającymi nie tylko prawidłowe realizowanie zadań tego etapu, ale i dobór odpowiednich strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych w sposób dorosły. Owe wewnętrzne i zewnętrzne wzmocnienia przyczyniają się do ugruntowania pozytywnego obrazu siebie jako aktywnego podmiotu, do lepszego wglądu we własne zasoby, pozytywnej autoprezentacji i wyzwolenia gotowości do podejmowania kolejnych wyzwań oraz angażowania się w nie z wytrwałością i odpowiedzialnością.

Kolejną możliwością rozstrzygnięcia kryzysu adolescencyjnego jest przyjęcie **tożsamości nadanej** (lustrzanej). Skutkiem tego może być szybsze niż u rówieśników podejmowanie zadań rozwojowych okresu dorosłości: podjęcie pracy i/lub założenie rodziny. Skrócenie moratorium oraz nowicjatu wzmaga jednak ryzyko niepowodzenia i braku satysfakcji z realizowanych zadań. Mają one bowiem wtedy charakter niepunktualny – pojawiają się zbyt wcześnie, czyli wówczas, gdy jednostka nie jest jeszcze w pełni gotowa do ich podjęcia. Trudno wtedy o czerpanie satysfakcji z wejścia na nowy etap życia i kształtowanie pozytywnego obrazu siebie jako osoby dorosłej.

Możliwe jest też – obecnie jakże częste – rozwiązanie kryzysu tożsamości poprzez znaczne **przedłużenie moratorium** poza fazę późnej adolescencji. Podobnie jak w poprzednim przypadku, mamy tu do czynienia z niepunktualnością zadań rozwojowych, tyle że tym razem jednostka je odracza, odrzuca oferty, unika podejmowania wiążących decyzji i brania za nie odpowiedzialności (Stephen, Fraser i Marcia, 1992).

Najprawdopodobniej najtrudniejszą sytuacją związaną z wejściem w dorosłość jest rozwiązanie

kryzysu adolescencyjnego poprzez ukształtowanie się **tożsamości rozproszonej**. Dochodzi tutaj do nałożenia na siebie zadań rozwojowych późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Wielość i jakościowa różnorodność zadań skutkują przewlekłym trwaniem w sytuacji trudnej. Młody dorosły, doświadczając pomieszania ról, będzie częściej narażony na radzenie sobie z konfliktem ról i konfliktami interpersonalnymi. Taki sposób wejścia w dorosłe życie nie przynosi osobistej satysfakcji, często też bywa źródłem negatywnej oceny społecznej oraz poważnych problemów w funkcjonowaniu psychicznym. Osoby o rozproszonej tożsamości nie mają poczucia stabilności, cechuje je niska samoocena, a kobiety częściej niż mężczyźni cierpią z powodu depresji (Krauss-Whitbourne, Sneed i Skultety, 2002).

Przyjęcie pełnej odpowiedzialności za własne wybory we wczesnej dorosłości bywa zazwyczaj procesem niezwykle trudnym, silnie zakorzenionym w rozstrzygnięciach poprzedniego stadium rozwoju, a dokonuje się zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta (por. Brzezińska, 2000), przede wszystkim w sferze (1) funkcjonowania rodzinnego (wybór partnera, decyzja o wspólnym życiu, wychowywanie dzieci, opieka nad rodzicami) i (2) zawodowego (pełnienie wyznaczonych zajmowaną pozycją obowiązków w miejscu pracy, zarządzanie ludźmi, wywiązywanie się z powierzonych zadań), ale też (3) towarzyskiego (dbanie o przyjaciół, dostarczanie im wsparcia, budowanie sieci wsparcia dla siebie i swoich bliskich) i (4) obywatelskiego (angażowanie się w działania na rzecz społeczności lokalnej, udział w wyborach).

Podsumowując: podjęcie zadań okresu dorosłości, a przede wszystkim ich konsekwentne i satysfakcjonujące realizowanie, możliwe jest dzięki pewnym trendom rozwojowym charakterystycznym dla tego etapu (White, 1975), do których należą:

- stabilizacja tożsamości;
- nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych, co łączy się z uwolnieniem od samego siebie, a wyczuleniem na potrzeby innych;
- poszerzanie dziedzin aktywności – praca, nauka, zainteresowania i hobby;
- wyraźniejsze dostrzeganie problemów moralnych i etycznych;
- wzrost znaczenia troski nie tylko o najbliższych, ale również o wszystkich potrzebujących i cierpiących.

Jak wspomnieliśmy, optymalny efekt zmuszonego procesu kształtowania tożsamości to jej konsolidacja, której wyrazem jest tak zwana **tożsamość osiągnięta**. Na poziomie jednostki dotyczy ona uformowania spójnej i stabilnej struktury Ja, stanowiącej efekt odpowiedzi na wymagania środowiska, oczekiwania innych ludzi oraz własne aspiracje i plany w taki sposób, że jednostka ujawnia otwartość wobec tego, co ją otacza, wchodzi w bliskie relacje z ludźmi, nie obawiając się utraty własnej autonomii, indywidualności i odrębności. Jak pokazują wyniki badań Alana Watermana (2007), przeprowadzonych w grupie 217 studentów obu płci, istnieje silna zależność między dojrzałą tożsamością (status tożsamości osiągniętej według Jamesa Marcii) a różnymi wskaźnikami **dobrostanu**. Waterman wyróżnił trzy rodzaje dobrostanu: subiektywny, psychologiczny i eudajmoniczny, i stwierdził, że (1) współczynniki korelacji między miarą tożsamości osiągniętej a wszystkimi 11 wskaźnikami dobrostanu były istotne i dodatnie oraz odwrotnie – (2) wszystkie współczynniki korelacji między miarą rozproszenia tożsamości a wskaźnikami dobrostanu były ujemne i także istotne, (3) podobne były wyniki dla miar tożsamości nadanej i dla moratorium – ujemne współczynniki korelacji i tylko połowa z nich istotna. W interpretacji wyników autor ten podkreśla, że tylko refleksja nad wypróbowanymi różnymi możliwościami działania może być podstawą podejmowania dojrzałych decyzji i zobowiązania, co wyjaśnia, dlaczego uzyskano tak silną korelację dodatnią (0,47; $p < 0,001$) między tożsamością osiągniętą a poczuciem celowości

własnych działań oraz korelację ujemną ($-0,53$; $p < 0,001$) między rozproszeniem tożsamości a poczuciem celowości. Negatywne korelacje miar dobrostanu i tożsamości nadanej pokazują, że samo podjęcie decyzji w ważnych życiowo kwestiach i podjęcie zobowiązania nie są podstawą zadowolenia z życia. Brak wcześniejszej eksploracji różnych możliwości może być wskaźnikiem ograniczenia autonomii w najbliższym otoczeniu – wynik ten został potwierdzony w badaniu: im wyższy był wskaźnik tożsamości nadanej, tym niższe poczucie autonomii i poczucie celowości własnych działań. Zasadniczo osoby o tożsamości osiągniętej cechowały się wysokim optymizmem, radością z działania, poczuciem samorealizacji, autonomii i sprawczości, samoakceptacją, pozytywnymi związkami z innymi ludźmi. Wynika z tego, że najbardziej usatysfakcjonowane z życia i z przyjętych ról są właśnie osoby o tym statusie tożsamości.

Podstawą efektywnej realizacji zadań okresu dorosłości jest także osiągnięcie **tożsamości społecznej**, związanej ze strukturą My (za: Brzezińska, 2000). Dzięki niej możliwe jest satysfakcjonujące realizowanie ról związanych z pozostawaniem w bliskości z drugim człowiekiem, bez obawy o utratę własnej autonomii i z poczuciem swobody działania, wraz z podejmowaniem współpracy z nim czy na jego rzecz.

7.4. Zmiany okresu dorosłości

W fazie dorosłości pojawia się wiele zmian i problemów typowych zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. Oprócz punktualnych czy normatywnych zdarzeń życiowych pojawiają się także liczne zdarzenia niepunktualne w stosunku do odczuwanych potrzeb i kompetencji osób obojga płci. Poza sytuacjami w różnym stopniu przewidywalnymi mogą się zdarzyć sytuacje nowe i zaskakujące czy nawet krytyczne, wymagające specyficznej adaptacji do nagle zmienionych warunków życia.

Bardzo często poważne urazy, choroby czy wypadki, utrata bliskiej osoby, rozwód, narodziny chorego dziecka czy uświadomienie sobie, że cierpi ono na śmiertelną chorobę, poprawiają aktualne funkcjonowanie człowieka. Paradoksalnie bowiem, choć tego rodzaju zdarzenia rujnują życie wielu ludziom, którzy dotychczas skutecznie radzili sobie z sytuacjami trudnymi, to dla innych są źródłem doświadczeń radykalnie przebudowujących doświadczenia wcześniej nabyte, stając się źródłem siły i okazją do nabycia nowych kompetencji bądź innego wykorzystania tych już posiadanych. Kristine Anthis (2002) podkreśla, że zwłaszcza wydarzenia krytyczne zmuszają do podjęcia działań o charakterze eksploracji, tym dłuższej, im bardziej są nowe i zaskakujące. Jednocześnie jednak powodują one chwilowe zakłócenia w procesie podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i przyjmowania na siebie nowych zobowiązań. Takie **ponowne moratorium** pozwala na lepszą orientację w nagle zaistniałej sytuacji i w rezultacie bardziej efektywne wykorzystanie zasobów własnych i zasobów otoczenia.

Badania Anthis, przeprowadzone w grupie 122 kobiet w wieku od 22 do 60 lat, potwierdziły hipotezę, że doświadczanie krytycznych wydarzeń życiowych powoduje nasilenie eksploracji i osłabienie tendencji do podejmowania zobowiązań. Silniejsza tendencja do eksploracji nie była związana z wiekiem, a słabsza tendencja do podejmowania zobowiązań cechowała przede wszystkim kobiety młodsze. Interesujące wyniki przyniosła analiza rodzaju wydarzeń krytycznych. Doświadczenie śmierci bliskiej osoby (małżonka lub partnera, bliskiego krewnego, przyjaciela) nasilało skłonność do eksploracji, która była słabsza w sytuacji przeżywania trudności finansowych (konieczność spłaty pożyczki, dług hipoteczny, utrata pracy, pożar domu). Z kolei tendencja do podejmowania zobowiązania była słabsza wtedy, gdy pojawiały się problemy zdrowotne (wypadek, własna choroba, choroba kogoś w rodzinie,

opieka nad osobą starszą lub chorą, problemy z ubezpieczeniem zdrowotnym), a silniejsza wówczas, gdy problemy dotyczyły rodziny (rozwód, niewierność, rozstanie lub pogodzenie się, samotne wychowywanie dziecka). Doświadczanie trudnych, a szczególnie krytycznych, sytuacji powoduje „przybywanie i ubywanie, czyli falowanie tożsamości” (Anthis, 2002, s. 239), polegające na przechodzeniu od stanu tożsamości osiągniętej do moratorium w cyklu: moratorium – osiągnięcie tożsamości – moratorium – osiągnięcie tożsamości (MAMA, od ang. *moratorium* – *achievement* – *moratorium* – *achievement*; Stephen, Fraser i Marcia, 1992; por. Raskin, 2002).

Kumulacja zmian zbiegać się może z pojawianiem się kryzysów (na przykład kryzysu środka życia), których przezwyciężenie wymaga wypracowania nowych form adaptacji. Płeć w znaczący sposób decyduje o przebiegu kryzysu – o jego specyfice i rytmie zmian. Zmiany fizyczne i zmiany w funkcjonowaniu poznawczym decydują o jakości relacji społecznych (z partnerami życiowymi, dziećmi, rodzicami, współpracownikami) oraz o podejmowaniu i realizacji określonych ról społecznych. To wszystko owocuje przeobrażeniami na poziomie osobowości i tożsamości jednostki.

7.4.1. Zmiany biologiczne i ich źródła

Podział dorosłości na etapy: wczesny, środkowy i późny wiąże się między innymi z tym, że na tym pierwszym obserwuje się maksimum możliwości fizycznego i poznawczego funkcjonowania człowieka, które po raz pierwszy obniża się w wieku około czterdziestu lat (Bee, 2004). W momencie wejścia w okres dorosłości fizyczny wzrost organizmu jest bliski zakończenia, a ciało prezentuje najwyższą formę – organizm jest silny, szybki, elastyczny, ma duże możliwości regeneracyjne i adaptacyjne, ponadto jest efektywny immunologicznie. Do podstawowych zasobów organizmu młodego dorosłego, pozwalających mu funkcjonować w tak sprawny sposób, zaliczyć można ustalone proporcje ciała, maksymalną wydolność mięśni, organów i układów wewnętrznych (w tym nerwowego, oddechowego), najlepszą ostrość większości zmysłów, większą masę mózgu, maksymalną zdolność rozrodczą i minimalne powikłania ciążowe i okołoporodowe, maksymalne uwapnienie kości, szczytową odporność immunologiczną, zwłaszcza na choroby chroniczne.

Znaczenie **odporności psychofizycznej** w fazie wczesnej dorosłości jest bardzo ważne. Doświadczenia życiowe młodych ludzi stanowią często źródło napięć, a zatem stresu psychologicznego i fizjologicznego. Uruchomienie procesu radzenia sobie z trudnościami i dynamicznego ustalania nowej równowagi – nieustannie zakłócaną pojawianiem się rozmaitych bodźców zewnętrznych i wewnętrznych – stanowi immunologiczny czynnik ryzyka. Maksymalna sprawność układu odpornościowego w tym okresie życia sprawia, że młodych dorosłych, pomimo doświadczania sytuacji trudnych, cechują niezwykła witalność, kreatywność, elastyczność i efektywność w radzeniu sobie z zadaniami życiowymi. Jednym z takich zadań jest dawanie życia. U kobiet zdolność do poczęcia na początkowych etapach wczesnej dorosłości jest największa, a liczba powikłań ciążowych i okołoporodowych w tym czasie – najmniejsza (McFalls, 1990). U mężczyzn zdolność do zaplemnienia we wczesnej dorosłości nie ulega zmianie, pogorszenie tej sprawności może nastąpić dopiero około czterdziestego roku życia, a zatem w środkowej dorosłości.

Profilaktyka zdrowotna i praktyki zdrowotne młodych dorosłych, a także ich styl funkcjonowania pozwalają wielu z nich cieszyć się pełnią życia i korzystać ze swojego ciała do późnej starości. Za istotne dla pogorszenia stanu zdrowia uznano siedem nawyków (Kaplan, 1992). Są to: niejedzenie śniadań, nieregularny sen, brak aktywności fizycznej, palenie tytoniu, picie alkoholu ponad miarę, objadanie się lub niedojadanie, systematyczne jedzenie przekąsek między posiłkami. Pięć ostatnich ma

decydujący wpływ na podwyższenie ryzyka przedwczesnego zgonu. Ich systematyczna obecność sprawia, że dochodzi do tak zwanego wtórnego procesu starzenia się. Nie ma on charakteru uniwersalnego (jak pierwotny proces starzenia się), lecz wynika właśnie z doświadczeń, stylu życia, przebytych chorób, zaniedbań i tym podobnych. Problem wtórnego starzenia się dotyczy częściej osoby dorosłe pochodzące z niższych warstw społecznych, bez względu na to, jakie praktyki zdrowotne podejmują i jakiego poziomu stresu doświadczają. Za należyte praktyki zdrowotne (za: Bee, 2004) uznano z kolei: od 7 do 8 godzin snu na dobę, jedzenie śniadań i ewentualnie sporadyczne podjadanie między posiłkami, utrzymywanie wagi zgodnie z normami dla płci, wieku i wzrostu, pływanie, spacerowanie, nieużywanie tytoniu, ograniczenie picia alkoholu.

Z upływem lat stopniowo pogłębia się spadek siły mięśni i koordynacji ruchowej, jednak może być on kompensowany przez odpowiednią dbałość o aktywność fizyczną, co pozwala osobom w środkowej fazie dorosłości utrzymać kondycję fizyczną przeciętnego dwudziesto-, trzydziestolatka (Olejniki, 2000). Badania pokazują, że osoby w wieku średnim wykazują często nawet wyższy niż młodsze poziom kompetencji w zakresie złożonych sprawności psychomotorycznych, mimo pojawiających się u nich deficytów w obszarze elementarnych funkcji psychomotorycznych. Deficyty te są kompensowane przez odwołanie się do większego doświadczenia i stosowanie efektywniejszych strategii działania.

Ramka 7.1. **Przemiany w ciele kobiety**

Istotnym problemem środkowej dorosłości są zmiany hormonalne, stanowiące o wejściu w fazę przekwitania. Najbardziej znaczące zmiany, warunkowane zakłóceniami w gospodarce hormonalnej, widoczne są w klimakterium. Przekwitanie zamyka okres prokreacyjny, rozpoczynający się pokwitaniem, czyli dojrzewaniem. U kobiet przejawia się to w zaniku cyklu miesięcznego oraz funkcji prokreacyjnych, a u mężczyzn – obniżeniem funkcji seksualnych. Znaczny spadek poziomu hormonów kobiecych – estrogenów – powoduje zmiany zwane **menopauzą**, co oznacza dosłownie ustanie miesiączki (Bee, 2004), przy czym medyczny termin „menopauza” w opozycji do „menarche” (pierwsza miesiączka) oznacza ostatnią miesiączkę. Współcześnie średni wiek ostatniej menstruacji przypada między 50 a 52 rokiem życia – 80% kobiet doświadcza ostatniej miesiączki między 45 a 55 rokiem życia (Brambilla i McKinlay, 1989). Przeciętny wiek wystąpienia menopauzy u Polek to 50–51 lat. Nie ma jednoznacznych ustaleń dotyczących tego, czy wiek menopauzy zmienia się historycznie, tak jak wiek pierwszej miesiączki, który się współcześnie obniża. Niejednoznaczne są także wyniki badań – nie można stwierdzić, czy i w jakim stopniu wiek pierwszej miesiączki i wiek menopauzalny są ze sobą skorelowane (Avis, 1999).

Sposób przejścia przez okres klimakterium jest związany ze znacznymi różnicami indywidualnymi. Kiedyś traktowano menopauzę wyłącznie jako negatywne wydarzenie w życiu kobiety, na przykład opisywano ją jako częściową śmierć (Deutsch, 1945), a obecnie podkreśla się jej pozytywne skutki. Należy pamiętać, że klimakterium to cały kompleks zjawisk biopsychospołecznych. Trudność tego okresu wiąże się nie tylko ze zmianami fizjologicznymi. W tym samym czasie większość kobiet przeżywa rozluźnienie kontaktów z własnymi dziećmi, a osiągając wiek dojrzały, większość z nich przestaje także pasować do powszechnie lansowanego wzorca atrakcyjności, kojarzonego z młodością. Warto też zauważyć, że kobiety, które pozostają w licznych relacjach społecznych, mające bogatą i zróżnicowaną sieć wsparcia społecznego, przyznają się do mniejszej liczby symptomów menopauzalnych. Z kolei stresujące wydarzenia życiowe, na przykład śmierć rodzica, wdowieństwo albo rozwód, potęgują odczuwanie nieprzyjemnych symptomów menopauzy (McKinlay, McKinlay i Brambilla, 1987).

W badaniach międzykulturowych porównano objawy, jakie rozpoznają u siebie kobiety w wieku 45–55 lat w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Japonii. Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne różnice w częstości doświadczania symptomów menopauzalnych. W Japonii kobiety znacznie rzadziej rozpoznają u siebie, na przykład uderzenia gorąca, przygębienie. Nie jest jednak do końca jasne, czy różnice te są związane z czynnikami genetycznymi, dietą, dietnością, czy są raczej zdeterminowane kulturowo (Avis, 1999). Ostatnią z hipotez może potwierdzać fakt, że w społeczeństwach, w których kobiety zyskują w latach postmenopauzalnych społeczną, religijną czy polityczną władzę (na przykład w Indiach), doświadczanie symptomów menopauzy jest minimalne. Ponadto Helen Bee (2004), odwołując się do kilku projektów badawczych zrealizowanych w Stanach Zjednoczonych i w Szwecji, dochodzi do wniosku, że nie ma związku między przechodzeniem klimakterium a pogłębieniem się depresji czy innymi symptomami psychopatologicznymi, i uznaje za mit przekonanie o nieuniknionym podwyższeniu napięcia w okresie okołomenopauzalnym. Na przykład śmierć rodzica, wdowieństwo albo rozwód, potęgują odczuwanie nieprzyjemnych symptomów menopauzy (McKinlay, McKinlay i Brambilla, 1987).

W badaniach międzykulturowych porównano objawy, jakie rozpoznają u siebie kobiety w wieku 45–55 lat w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Japonii. Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne różnice w częstości doświadczania symptomów menopauzalnych. W Japonii kobiety znacznie rzadziej rozpoznają u siebie, na przykład uderzenia gorąca, przynębienie. Nie jest jednak do końca jasne, czy różnice te są związane z czynnikami genetycznymi, dietą, dietnością, czy są raczej zdeterminowane kulturowo (Avis, 1999). Ostatnią z hipotez może potwierdzać fakt, że w społeczeństwach, w których kobiety zyskują w latach postmenopauzalnych społeczną, religijną czy polityczną władzę (na przykład w Indiach), doświadczanie symptomów menopauzy jest minimalne. Ponadto Helen Bee (2004), odwołując się do kilku projektów badawczych zrealizowanych w Stanach Zjednoczonych i w Szwecji, dochodzi do wniosku, że nie ma związku między przechodzeniem klimakterium a pogłębieniem się depresji czy innymi symptomami psychopatologicznymi, i uznaje za mit przekonanie o nieuniknionym podwyższeniu napięcia w okresie okołomenopauzalnym.

Ogólny stan zdrowia ludzi w fazie środkowej dorosłości jest najczęściej dobry, ale i pod tym względem mamy do czynienia z dużym zróżnicowaniem indywidualnym (por. ramki 7.1 i 7.2). Powszechnie się uważa, że na samopoczucie kobiet w okresie środkowej dorosłości – w przeciwieństwie do mężczyzn – zdecydowanie silniejszy wpływ wywierają przemiany biologiczne związane z procesem starzenia się, którego nieodłącznymi atrybutami są zmarszczki, siwe włosy, zmiana proporcji sylwetki. Wskaźniki zdrowia także wykazują istotny związek z płcią. Kobiety ujawniają inne podejście do zdrowia i choroby, są bardziej świadome problemów swojego ciała, a własne zdrowie jest częściej niż u mężczyzn przedmiotem ich uwagi i troski. Szybciej dostrzegają u siebie symptomy choroby, dzięki czemu częściej korzystają z usług służby zdrowia (za: Olejnik, 2000). Poza tym istnieje większa aprobata społeczna dla wyrażania przez kobiety obaw o swoje zdrowie. Do typowych dla środkowej dorosłości chorób zaliczyć możemy przede wszystkim nowotwory (piersi, narządów rodnych), choroby serca (zawał mięśnia sercowego, chorobę wieńcową), nadciśnienie tętnicze i osłabienie odporności immunologicznej.

Zmiany biologiczne, jakim ulega organizm człowieka w okresie późnej dorosłości, bywają dotkliwe, niepokojące lub irytujące, podczas gdy inne traktowane są jako bardzo bolesne i wstydlive (Kroger, 2002b). To dlatego niektórzy badacze porównują specyfikę rozwojową tego etapu do przeżyć towarzyszących fazie dojrzewania. Podstawowe zmiany fizyczne późnej dorosłości to (za: Janiszewska-Rain, 2005): osłabienie funkcji regulacyjnych układu nerwowego i hormonalnego, utrata masy mięśni i kości, utrata siły mięśni, zwiotczenie skóry, zmniejszenie szybkości przewodzenia impulsów nerwowych, zmiany w obrębie tkanek, zwyrodnienia stawów i odwapnienie kości oraz miażdżyca naczyń krwionośnych.

Ramka 7.2. **Przemiany w ciele mężczyzny**

Dość często współczesny mężczyzna boryka się z problemem zaprzeczania procesowi starzenia się, negowania upływu czasu i jego namacalnych dowodów. Dorośli mężczyźni doświadczają zjawiska analogicznego do kobiecego klimakterium, jakim jest tak zwane męskie klimakterium – **andropauza**, inaczej wiropauza, czyli zespół niskiego poziomu testosteronu. Zjawisko to objawia się zaburzeniami erekcji, impotencją, uderzeniami gorąca, problemami ze snem, uczuciem stałego zmęczenia, pogorszeniem samopoczucia (Charlton, 2004) wskutek spadku stężenia głównego męskiego hormonu – testosteronu.

Andropauza ma jednak przebieg bardziej łagodny niż menopauza, a zanik zdolności rozrodczych jest powolny, choć oczywiście jego szybkość bywa różna u różnych mężczyzn. Redukcja ilości testosteronu w organizmie mężczyzny ulega przyspieszeniu w okresie pomiędzy 45 a 50 rokiem życia i w efekcie tego procesu poziom owego hormonu może osiągnąć 50% wartości normalnej dla dwudziestopięcioletnich mężczyzn (Charlton, 2004). Nie jest to jednak reguła. Inne dane wskazują, że poziom testosteronu spada poniżej normalnego poziomu dla trzydziestoi trzydziestopięcioletników u 60% mężczyzn w wieku około 65 lat (Lamberts, van den Beld i van der Lely, 1997).

U mężczyzn po 50 roku życia procesy inwolucyjne stają się szczególnie widoczne. Zmiany morfologiczne przejawiają się między innymi w siwieniu i wypadaniu włosów, starciu powierzchni żucia koron zębowych i uwstecznieniu zdolności akomodacyjnej oka. Zauważalne są także odkładanie się tkanki tłuszczowej, jak również zmiany wydolności

organizmu – spadek siły i wytrzymałości (Bee, 2004; Malinowski, 2004). Bardziej specyficzne symptomy starzenia się mężczyzn można podzielić na trzy grupy: (1) objawy fizyczne, do których zalicza się redukcję masy tkanki mięśniowej i tkanki kostnej, zmęczenie i osłabienie organizmu; (2) dysfunkcje seksualne, przejawiające się w obniżonym libido i impotencji; (3) symptomy emocjonalne, do których należą drażliwość, lęki, bezsenność, osłabienie pamięci i depresja. Polscy antropolodzy przeprowadzili badania, z których wynika, że klimakterium lepiej znoszą mężczyźni z wyższym wykształceniem, żyjący poza dużymi aglomeracjami miejskimi oraz mający stałą partnerkę (Kaczmarek i Skrzypczak, 2002). Wydaje się, że mężczyźni wykształceni, żonaci i aktywni fizycznie dłużej pozostają młodzi oraz sprawni biologicznie i psychicznie (Kaczmarek i Szwed, 1997).

Symptomy **starzenia się** (por. Bee, 2004) są związane przede wszystkim z obumieraniem istotnych połączeń synaptycznych, tak że impuls nerwowy podąża inną, najczęściej dłuższą drogą. Z tej właśnie przyczyny starsi ludzie wolniej reagują i wolniej wykonują różne proste czynności. Ponadto wraz z wiekiem dochodzi do zawężenia pola widzenia, niedowidzenia, a czasem do całkowitej ślepoty. Osoby starsze gorzej znoszą zmiany natężenia światła, a także gorzej widzą w nocy. W późnym wieku oprócz wymienionych zmian pojawia się wiele chorób oczu, takich jak zaćma czy jaskra (Bee, 2004). Utrata wzroku wiąże się ze szczególnie dotkliwym utrudnieniem codziennego funkcjonowania, pogorszeniem samopoczucia, co w skrajnych przypadkach może prowadzić nawet do depresji.

Zmiany w obrębie układu słuchowego pojawiają się już w wieku średnim, lecz dopiero w wieku podeszłym stają się zauważalne i poważnie utrudniają funkcjonowanie. Zmiany te postępują z wiekiem: w grupie „młodszych starszych” około 23% cierpi z powodu przytępienia słuchu, w grupie „średnich starszych” – 35%, a w grupie „najstarszych starszych” – aż 51% (za: Bee, 2004). Do tego dochodzą problemy z wyodrębnianiem poszczególnych słyszanych słów czy nieustanny szum w uszach (za: Bee, 2004). Po sześćdziesiątym roku życia zaczyna także dochodzić do wyraźnej utraty węchu (za: Bee, 2004). W podobnym czasie następują zmiany w obrębie rytmu aktywności dobowej. Starsze osoby częściej budzą się w nocy, budzą się wcześniej rano i wcześniej kładą spać, a także ucinają sobie drzemkę w ciągu dnia. Stopniowo postępujące procesy starzenia się wymuszają zmianę trybu życia; na przykład stopniowa utrata wzroku ogranicza możliwości czytania, a to pociąga za sobą ograniczenie dostępu do informacji i rozrywki.

Wymienione procesy starzenia się poszczególnych układów wpływają na ogólne spowolnienie funkcjonowania osób starszych. Owo spowolnienie może dotyczyć nawet najprostszych czynności, takich jak ubieranie się czy jedzenie albo odpowiadanie na pytania (za: Bee, 2004). O ile w młodszej grupie seniorów zmiany zazwyczaj nie są dotkliwe, o tyle w starszej niemal pewne jest wystąpienie rozmaitych chorób i dolegliwości fizycznych. Pojawiają się również zaburzenia zmysłu równowagi, które w połączeniu z utratą ogólnej sprawności utrudniają szybkie reagowanie, na przykład podczas jazdy tramwajem lub autobusem. W efekcie całkiem jeszcze sprawne starsze osoby, które swobodnie poruszają się po własnym mieszkaniu, narażone są na upadki. Te z kolei często kończą się złamaniami z powodu odwapnienia kości. Ogólnie aktywność fizyczna ulega poważnym zmianom, w tym licznym ograniczeniom.

W późnych latach życia spada też poziom aktywności seksualnej, co wiąże się ze spadkiem produkcji hormonów płciowych, ale może być również skutkiem ubocznym rozmaitych chorób czy efektem długotrwałego przyjmowania leków.

7.4.2. Zmiany psychiczne i ich źródła

Podobnie jak kondycja fizyczna, tak i funkcjonowanie poznawcze osiąga najwyższą formę w pierwszym okresie dorosłości. Wczesna dorosłość to – mówiąc najogólniej – czas szczególnej wrażliwości

i niezwyklej gotowości do uczenia się (Newman i Newman, 1984), co zapewnia człowiekowi optymalne funkcjonowanie poznawcze. Jednakże tylko zdrowy styl życia pozwala na pełne korzystanie z pamięci i możliwości uczenia się oraz zwiększa prawdopodobieństwo utrzymania się tych zdolności na wysokim poziomie przez wiele kolejnych lat.

Badania podłużne, jakie przytacza i analizuje Helen Bee (2004), pokazują, że wysokie we wczesnej dorosłości wyniki IQ mają szansę utrzymać się na tym samym poziomie do około sześćdziesiątego roku życia. Dowiedziono też (Baltes, Dittman-Kohli i Dixon, 1984), że nawet u młodych dorosłych można zaobserwować subtelne pogorszenie funkcjonowania intelektualnego, jeśli wykonywany przez nich zawód wymaga funkcjonowania nieustannie angażującego maksimum potencjału intelektualnego. Ale zauważono również, że ludzie, którzy aktywnie zdobywają nowe doświadczenia, rozwinęli w sobie motywację do ciągłego ćwiczenia sprawności intelektualnej i cieszą się dobrym zdrowiem, nie wykazują spadku poziomu inteligencji w wieku średnim, a także w późnej dorosłości (Olejniki, 2000). U młodych dorosłych obserwuje się ponadto szczyt możliwości pamięciowych, które nieznacznie pogarszają się w okresie środkowym, wyraźnie zaś w wieku podeszłym. Fakt ten dotyczy zarówno pamięci krótkotrwałej, jak i długotrwałej.

W myśleniu dorosłych ludzi pojawia się tak zwana **myśl dialektyczna** (Basseches, 1984). Michael Basseches twierdzi (s. 24), że o ile myślenie formalne „[...] zakłada wysiłek odnajdywania ustalonej rzeczywistości – podstawowych elementów i niezmiennych praw – o tyle myśl dialektyczna usiłuje opisać fundamentalne procesy zmian i dynamikę związków, w których wyniku te zmiany zachodzą”. Dzięki temu dorośli zdobywają umiejętność radzenia sobie z mało określonymi problemami, czyli takimi, które nie mają rozwiązania w postaci algorytmu; można je zatem analizować i rozstrzygać na wiele sposobów, a liczba informacji niezbędnych do tego nie jest w danej sytuacji wystarczająca.

Zdaniem Patricii Arlin (1990) właściwością myślenia niektórych dorosłych jest wyszukiwanie problemów. Dzięki tej specyficznej zdolności jednostka potrafi generować wiele rozwiązań jakiegoś problemu, a także ujmować znane już problemy w zupełnie nowym świetle. Ów kreatywny sposób spostrzegania rzeczywistości widoczny jest w myśleniu zwłaszcza tych dorosłych, którzy specjalizują się w ścisłych dziedzinach nauki oraz w sztuce.

Okazuje się, że znawstwo (ekspertywność; por. tabela 7.4), które charakteryzuje dojrzałych dorosłych, umożliwia kompensację spadku wydolności elementarnych procesów przetwarzania informacji. Badania Neila Charnessa (1981, za: Olejniki, 2000), w których wzięły udział dwie grupy szachistów w różnym wieku, pokazały, że młodzi eksperci przewyższali starszych w teście zapamiętywania pozycji szachowych, ale mimo to starsi trafniej wybierali najlepszy spośród czterech możliwych ruchów. Według badacza kompensację deficytów pamięciowych umożliwia im inny sposób organizowania informacji. Podstawową jednostką pamięciową dla starszych szachistów były bowiem pozycje zawierające większą liczbę figur oraz większą liczbę możliwych kontynuacji, co pozwalało im na przetwarzanie w tym samym czasie znacznie większej liczby informacji.

Tabela 7.4. Cechy ekspertywności

Cecha	Charakterystyka
Automatyzacja	■ Oznacza brak pełnego uświadomienia sobie wiedzy i procesów leżących u podstaw przetwarzanych informacji. ■ Pozwala to uwolnić uwagę potrzebną do realizowania innych czynności oraz być bardziej wrażliwym na nowe, nieoczekiwane informacje.
Inny jakościowo sposób myślenia	■ Nowa jakość w sposobie myślenia wiąże się z łatwością aktualizowania potrzebnych informacji i dostrzegania pewnych prawidłowości. ■ To także precyzja w konceptualizacji problemów, rozpatrywanie problemu w szerszym kontekście, z wielu możliwych perspektyw, a nie koncentrowanie się na jego powierzchniowych cechach.

Doświadczenie	■ Rozwój systemów wiedzy eksperckiej pozostaje w związku z wiekiem. ■ Im dłuższy staż w określonej roli i w realizacji zadań z nią związanych, tym większe mistrzostwo i ekspertywność w tej dziedzinie.
Specjalizacja	■ Cecha ta łączy się z osiągnięciem szczególnego poziomu kompetencji w zakresie umiejętności specyficznych dla dziedziny, w której dana osoba jest ekspertem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ledzińska, 2000, s. 132–133.

7.4.3. Zmiany relacji społecznych i ich źródła

W toku rozwoju człowiek uzyskuje coraz bardziej zindywidualizowany, autonomiczny stosunek do wartości i norm, jakie obowiązują w społeczeństwie. Wynikiem tego jest osobista decyzja dorosłego o podjęciu i realizacji ról właściwych dla aktualnego etapu rozwoju (może to być na przykład decyzja o urodzeniu dziecka czy zmianie pracy), ponieważ:

rozwój społeczny człowieka obejmuje zmiany w aktywności, dążeniach i relacjach jednostki, ujawnianych w jej interakcjach ze środowiskiem społecznym. Jest on w znacznym stopniu uwarunkowany kulturowo, czyli wyznaczają go normy i wzorce akceptowane w grupach społecznych, w których jednostka wzrasta i które współtworzy (Harwas-Napierała i Trempała, 2000, s. 218).

U progu dorosłości zmiany w funkcjonowaniu społecznym dotyczą przede wszystkim budowania trwałego związku (por. podrozdział 7.7) i relacji w środowisku pracy (por. podrozdział 7.6). Sposób wypełniania zadań rozwojowych w ramach tych dwóch ról kształtuje się odmiennie ze względu na płeć i związane z nią różnice fizjologiczne i społeczne. „Od dorosłego mężczyzny tradycyjnie oczekuje się założenia rodziny, dbania o nią i zapewnienia jej odpowiedniego poziomu egzystencji” (Harwas-Napierała i Trempała, 2000, s. 223). Chcąc sprostać tym oczekiwaniom, młody mężczyzna koncentruje swą uwagę na znalezieniu odpowiedniej pracy, która nie tylko pozwoli mu zapewnić byt rodzinie, ale stanie się dla niego źródłem samorealizacji, pozytywnie wpłynie na jego samoocenę i jakość życia. Z kolei wejście w dorosłość młodej kobiety wiąże się przede wszystkim z założeniem rodziny i podjęciem roli matki oraz żony. Kwestie związane z pracą zawodową odkładane są często na czas środkowej dorosłości (choć współcześnie zaznacza się też tendencja odwrotna). Nie oznacza to, że spełnienie zawodowe nie jest dla kobiet istotnym wymiarem samooceny i źródłem życiowej satysfakcji. Potwierdza to choćby dylemat wielu młodych kobiet (konflikt typu dążenie – dążenie): praca zawodowa czy macierzyństwo. Badania, jakie przeprowadziła Patricia Raskin (2002), pokazały, że kobiety o wyższym poziomie wykształcenia częściej doświadczały konfliktu rodzina – praca w kategoriach zakłóceń procesu kształtowania własnej tożsamości. Te mniej wykształcone traktowały pracę jako sposób zaspokajania potrzeb zewnętrznych – dostarczania dochodów i okazji do kontaktów społecznych, podczas gdy te lepiej wykształcone mówiły o pracy jako okazji do wyrażania siebie i samorealizacji.

Istotną sferą w funkcjonowaniu osób dorosłych jest działalność prospołeczna – na rzecz innych ludzi i środowiska. Badania przeprowadzone z udziałem młodych dorosłych (91 osób w wieku od 19 do 35 lat) przez Sama Hardy’ego i Jasona Kislinga (2006) pokazały, że osoby o tożsamości osiągniętej częściej niż inne podejmowały rozmaite zadania na rzecz swej lokalnej społeczności, cechował je wyższy poziom altruizmu oraz wykazywały silniejszą tendencję do działań prospołecznych w różnych sytuacjach i kontekstach społecznych, jak udzielanie pomocy anonimowo, aktywności na rzecz innych w sytuacjach publicznych, nagłych, emocjonalnie trudnych, udzielanie pomocy, gdy o to poproszono, bez oczekiwania nagrody. Autorzy stwierdzają, że dojrzała tożsamość pozwala na budowanie pozytywnych związków interpersonalnych, wiąże się z orientacją na innych i zainteresowaniem ich problemami oraz powoduje większe zaangażowanie zarówno w sprawę najbliższego, jak i szerszego otoczenia społecznego.

W środkowej dorosłości ważnymi obszarami społecznego funkcjonowania nadal są rodzina i praca, inne są zaś źródła konfliktów z nimi związanych oraz zyskiwanej dzięki nim satysfakcji. W pracy w tym okresie życia zwłaszcza mężczyźni mają już ugruntowaną pozycję. Stają się mistrzami, ekspertami w swoim fachu i mentorami dla młodszych pracowników, mają również zgraną grupę kolegów, którzy stanowią dla siebie sieć wsparcia, oraz stabilne relacje ze zwierzchnikami i podwładnymi. Jednak wskutek dynamicznych zmian i ostrej rywalizacji na rynku pracy pojawiają się w tym czasie nowe źródła stresu i związana z nimi obawa przed utratą pracy, lęk przed degradacją, konieczność przekwalifikowania się czy uzupełnienia wykształcenia.

W fazie środkowej dorosłości pojawić się może także syndrom wypalenia zawodowego czy przeciążenia pracą, zwłaszcza w sytuacjach, gdy chcąc utrzymać rodzinę, mężczyzna bądź kobieta podejmują pracę na kilka etatów. Sytuacja dojrzałych kobiet przedstawia się nieco inaczej. W środkowej dorosłości zazwyczaj zaczynają one karierę zawodową lub wracają do pracy po przerwie związanej z urodzeniem dziecka. Źródłem stresu może być dla nich debiutowanie (mimo wieku) w roli pracownika i wynikająca stąd potrzeba budowania oraz ugruntowania swej pozycji w miejscu pracy. Karierę kobiet może utrudniać trwanie w wewnętrznym konflikcie związanym z ciągłym dzieleniem uwagi między dom a pracę. To one zazwyczaj opiekują się chorymi dziećmi, a ich częstsze absencje są niemile widziane przez pracodawców. Życie rodzinne w tym czasie dostarcza, co prawda, nowych źródeł radości, ale daje też powody do niepokoju. Teoretycznie więc partnerzy mają więcej czasu dla siebie, jednak negatywny bilans życia może przyczynić się do rozpadu związku.

W okresie późnej dorosłości funkcjonowanie społeczne człowieka ulega kolejnym zmianom jakościowym. Źródłem stresu, zwłaszcza dla mężczyzn, staje się przejście na emeryturę. Tracą oni wówczas ważną rolę, na której budowali swą tożsamość i samoocenę. Gdy z pomocą bliskich uda im się zaadaptować do nowej sytuacji, ich społeczne funkcjonowanie może się wzbogacić o wiele nowych aspektów: praca na rzecz społeczności lokalnej, zwrócenie się ku rodzinie, a zwłaszcza ku wnukom. Zakończenie aktywności zawodowej wydaje się łatwiejsze dla kobiet, które w naturalny sposób kierują swoją energię na pomoc dzieciom i opiekę nad wnukami.

Jak widać, przedstawione dwa główne obszary życia społecznego – rodzina i praca – ulegają w ciągu życia wielu przeobrażeniom, są źródłem satysfakcji, ale bywają też przyczyną stresu i kryzysów. Dorosłość zaś wymaga dostosowania się do tych nieuniknionych zmian.

7.5. Kryzysy dorosłości i ich źródła

Termin „kryzys” pochodzi od greckiego słowa *krisis*, co po polsku oznacza moment rozstrzygający, możliwość doprowadzenia do rozstrzygnięcia, punkt zwrotny. Treść słowa *crisis* w języku angielskim (za: Bomba, 1994) poszerza się dodatkowo o takie cechy jak nagłość, wrażliwość i subiektywne konsekwencje. Niezależnie od przedmiotu konfliktu leżącego u podstaw kryzysu dotyczy on zwykle takich sytuacji, kiedy coś gwałtownie ulega zmianie, czemu towarzyszą silne emocje. Dla Erika H. Eriksona (1968, 1970) kryzys jest punktem zwrotnym, okresem rozstrzygającym, w którym człowiek charakteryzuje się zarówno wzmożonym potencjałem rozwojowym, jak i wzrostem wrażliwości na uszkodzenia. W długim, blisko trzydziestoletnim okresie dorosłości jednostka kilkakrotnie mierzy się z kryzysami rozwojowymi, a to przecież nie jedyne sytuacje trudne w tej fazie życia.

7.5.1. Kryzys intymność versus izolacja

Kryzys ten następuje we wczesnej dorosłości.

W tym stadium młodzi dorośli są gotowi i chętni do połączenia swej tożsamości z innymi. Poszukują oni bliskich związków, partnerstwa oraz afiliacji i są przygotowani do ukształtowania w sobie siły potrzebnej do wywiązania się z tych zobowiązań, mimo poświęceń, jakich może to wymagać (Hall i Lindzey, 1994, s. 98).

W tym czasie mają też okazję rozwinąć pełnię swej seksualności, która w połączeniu z miłością stanowić może silne rusztowanie dla długotrwałego związku. Innymi słowy, przejawem prawidłowego rozwiązywania kryzysu wczesnej dorosłości jest osiągnięcie przez jednostkę zdolności do bliskich kontaktów z osobą odrębnej płci, ale także do zawierania i podtrzymywania związków przyjacielskich bez lęku wynikającego z obawy o utratę niezależności, indywidualności oraz o naruszenie czy zatracenie własnej i/lub cudzej tożsamości. Stworzenie trwałego związku partnerskiego, który może zapewnić optymalne warunki dla powołania do życia i wychowania dzieci, możliwe jest – jak wspomnieliśmy – jedynie wówczas, gdy partnerom towarzyszy miłość.

Przeciwieństwo rozwiązywania kryzysu po stronie miłości stanowi **izolacja**, wyrażająca się w niezdolności (braku gotowości czy nawet odmowie) do znalezienia szans dla własnej tożsamości poprzez dzielenie prawdziwej intymności z innym człowiekiem. Skutkiem tego może być trzymanie ludzi na dystans (fizyczny i psychiczny), nawet w kontaktach seksualnych. Jakkolwiek przejściowe poczucie czy potrzeba izolacji może sprzyjać rozwojowi jednostki, to izolacja jako utrwalony sposób egzystencji może stanowić poważne zagrożenie dla psychicznego i społecznego funkcjonowania człowieka we wczesnej dorosłości i później.

7.5.2. Kryzys generatywność *versus* stagnacja

Podstawową cnotą etapu środkowej dorosłości jest **troskliwość** przejawiana wobec własnych dzieci, młodszych pokoleń czy wreszcie wytworów oraz idei. Jednak okres ten nie zawsze jest czasem stabilizacji, „odcinania kuponów”, „zbierania plonów”, obfituje bowiem w wiele sytuacji stresowych, w tym codziennych utrapień życiowych, sytuacji kryzysowych, których bezpośrednie i/lub długofalowe skutki zakłócają prawidłowy rozwój jednostki. Odczucie frustracji, wywołane sytuacjami trudnymi, implikuje często egocentryczne skupienie na własnym przeżywaniu w miejsce wyrażania troski na zewnątrz – wobec innych ludzi i obiektów. Jakkolwiek egocentryzm w tym stadium (w przeciwieństwie do egocentryzmu dziecięcego) wartościuje się zazwyczaj negatywnie, to skupienie na sobie może w pewnych sytuacjach pełnić funkcję obrony czy wołania o pomoc bądź radzenia sobie i dążenia do przetrwania w niesprzyjających okolicznościach. W takim kontekście alternatywą dla cnoty troskliwości staje się negacja, to znaczy odmowa włączenia pewnych osób czy grup w obręb własnego zainteresowania, nietroszczenie się o innych (ujawniające się na przykład w pełnym dystansu wzorcu relacji z własnymi dziećmi czy partnerem), a także autorytaryzm – sprawowanie władzy w sposób arbitralny i sztywny. Wówczas to miejsce generatywności może zająć **stagnacja**. Należy jednak wspomnieć o jej pozytywnym aspekcie, kiedy to odczucie frustracji, wpływające z braku możliwości zaspokojenia istotnych potrzeb (na przykład opiekowania się) czy realizacji zadań rozwojowych (na przykład w roli rodzica), sprzyja wykorzystaniu energii tego stadium do kreatywnej sublimacji, wyrażającej się na przykład w działalności charytatywnej.

7.5.3. Kryzys środka życia

Z jednej strony można powiedzieć, że wiek średni to niemal synonim stabilizacji, z drugiej zaś – to czas związany z koniecznością zweryfikowania koncepcji siebie i otaczającej rzeczywistości oraz ponownego określenia swojego miejsca i zadań we współczesnym świecie. Coraz częściej problemy i zmagania tego etapu życia maskowane są pozorami adaptacji lub tłumione. Nie doczekawszy się konstruktywnych rozwiązań, utrudniają wejście w następną fazę i czerpanie z jej dobrodziejstw. Kluczową trudną sytuacją środkowej dorosłości jest bez wątpienia kryzys środka życia, „zmuszający do głębokiej refleksji nad sensem swego dotychczasowego życia, do postawienia bolesnego pytania o sens biegu po..., biegu o..., wyścigu o...” (Brzezińska, Appelt i Wojciechowska, 2002, s. 14). Zdaniem Heleny Sęk (1990) specyfika kryzysu środka życia polega na:

- stawianiu problemów natury egzystencjalnej, a zatem dotyczących sensu życia, celów, wartości, priorytetów, tożsamości, miejsca w świecie i tym podobnych;
- dokonywaniu życiowego bilansu zysków i strat, sukcesów i porażek, niespełnionych marzeń i zrealizowanych planów;
- motywacji do zmian, podejmowaniu nowych zadań i urzeczywistnianiu pomysłów.

Rozstrzygnięcia i podsumowania dotyczące podjęcia lub niepodjęcia dotąd w życiu określonych zadań oraz jakości i konsekwencji ich realizacji są odpowiedzialne za kształt poczucia własnej wartości i sposób zaspokajania potrzeby znaczenia. Skrajnie widoczne jest to w postawie depresyjnej, której towarzyszą rozgoryczenie, poczucie krzywdy, żalu, roszczenia wobec otoczenia społecznego bądź izolowanie się, brak motywacji do podejmowania aktywności czy rutyna odbierająca radość życia.

7.5.4. Kryzys integralność *versus* rozpacz

Kryzys ten następuje w późnej dorosłości. **Integralność** niesie ze sobą szczególne żądanie oraz szczególną siłę, a mianowicie mądrość. Opisuje się ją jako „[...] rodzaj opartego na posiadanej wiedzy i pozbawionego subiektywnych emocji zainteresowania życiem samym w sobie w obliczu śmierci, tak jak wyrażają to stare maksymy, aktualne także dziś, ponieważ odnoszą się do codziennych i konkretnych spraw” (Erikson, 2002, s. 75). Przejawami poczucia integralności okresu późnej dorosłości są (Bee, 2004; Erikson, 1997):

- poczucie wewnętrznej spójności, ładu i harmonii;
- życzliwe, pełne troski i akceptacji odnoszenie się do innych osób, wysokie poczucie własnej wartości;
- zadowolenie z aktualnego życia, z tego, co niesie każdy nowy dzień;
- pozytywny bilans własnego przeszłego życia;
- pogodzenie się z faktem nieuchronności śmierci;
- otwartość na innowacje, ciekawość świata, zainteresowanie nowinkami i udogodnieniami technicznymi;
- chęć dzielenia się własnymi przemyśleniami i doświadczeniem z osobami młodszymi, w tym z pokoleniem własnych dzieci i wnuków;
- gotowość do kontaktu z ludźmi w różnym wieku, dążenie do kontaktu z osobami młodszymi.

Ramka 7.3. Symptomy kryzysu środka życia

Homer R. Figler (1978) uznaje, że kryzys wieku średniego może się pojawić w dowolnym momencie etapu środkowej

dorosłości. Sprawą indywidualną jest jednak to, który z podanych symptomów odczuwany będzie przez jednostkę najintensywniej i najdotkliwiej:

- **poczucie nieszczęścia** – ogólny stan niezadowolenia, osamotnienie lub poszukiwanie nowych wartości, kiedy wyczerpało się to, co dostarczało radości (skutkiem tego są rozwody, alkoholizm);
- **utrata poczucia bezpieczeństwa** – obawa o utrzymanie pozycji zawodowej wobec presji młodszych i często lepiej przygotowanego pokolenia bądź lęk o trwałość związku małżeńskiego i związane z nim wątpliwości dotyczące własnej wartości;
- **depresja** – spowodowana dotychczasowymi osiągnięciami, które pozostawiają już niewiele miejsca dla przyszłych dokonań, albo niejasna perspektywa przyszłości w związku z brakiem wymiernych sukcesów i realnych szans, co może motywować do działań autodestrukcyjnych;
- **niezdecydowanie** – jako skutek depresji albo obawy przed nieodwracalnymi konsekwencjami własnych decyzji;
- **niepokój** – niejasne poczucie, że nadchodzi coś strasznego, będącego zwiastunem przebijającego się do świadomości lęku przed śmiercią;
- **konflikt** – między oczekiwaną a realną wizją samego siebie, tym ostrzejszy, im bardziej towarzyszy mu jasna świadomość topniejących szans stania się tym, kim chciałoby się być, albo konflikt między potrzebą wolności i prawem do podejmowania własnych decyzji a ograniczeniami wynikającymi z sytuacji życiowej i pełnionych ról; także lęk przed nieznanymi skutkami własnych działań;
- **narastająca nerwowość** – brak cierpliwości, irytacja wobec przeszkód pojawiających się w życiu;
- **rozproszenie** – nieefektywne zajmowanie się wieloma rzeczami naraz i trudność ze skupieniem się na czymś jednym, ale naprawdę ważnym;
- **poczucie zatracania** własnej indywidualności w pracy i obniżenie satysfakcji z wykonywanego zawodu;
- **obsesyjne myśli** dotyczące śmierci, choroby, starości.
- **niepokój** – niejasne poczucie, że nadchodzi coś strasznego, będącego zwiastunem przebijającego się do świadomości lęku przed śmiercią;
- **konflikt** – między oczekiwaną a realną wizją samego siebie, tym ostrzejszy, im bardziej towarzyszy mu jasna świadomość topniejących szans stania się tym, kim chciałoby się być, albo konflikt między potrzebą wolności i prawem do podejmowania własnych decyzji a ograniczeniami wynikającymi z sytuacji życiowej i pełnionych ról; także lęk przed nieznanymi skutkami własnych działań;
- **narastająca nerwowość** – brak cierpliwości, irytacja wobec przeszkód pojawiających się w życiu;
- **rozproszenie** – nieefektywne zajmowanie się wieloma rzeczami naraz i trudność ze skupieniem się na czymś jednym, ale naprawdę ważnym;
- **poczucie zatracania** własnej indywidualności w pracy i obniżenie satysfakcji z wykonywanego zawodu;
- **obsesyjne myśli** dotyczące śmierci, choroby, starości.

Opozycją wobec poczucia integralności jest **poczucie rozpacz**. Dominuje wówczas żal za bezpowrotnie utraconymi szansami, a jednocześnie człowiek doświadcza poczucia, że zostało mu zbyt mało czasu, by dokonywanie zasadniczych zmian we własnym życiu miało jakikolwiek sens, że jest zbyt późno, by zacząć nowe życie. Podejmuje tym samym próbę poszukania innej drogi do osiągnięcia poczucia integralności. Gorycz, pogarda dla innych, wstręt, zrzędlivość, koncentracja na niedostatkach życia i otaczającego świata, zatracanie się w drobnych, jałowych, nieprzynoszących zadowolenia czynnościach, poczucie narastającego chaosu i dojmujący lęk przed śmiercią to typowe symptomy świadczące o braku poczucia integralności. To, czy w ostatnim okresie życia dominuje poczucie integralności, czy też jego przeciwieństwo, czyli poczucie rozpacz, ma konsekwencje zarówno dla samopoczucia starszej osoby, jak i dla jakości jej funkcjonowania społecznego. Ogólnie poczucie integralności otwiera na innych ludzi i na świat, poczucie rozpacz – zamyka. Sytuacja druga wywołuje nieuchronną reakcję otoczenia, które zaczyna unikać kontaktu z taką osobą.

7.6. Od debutanta do mistrza – o uczeniu się roli osoby dorosłej

W procesie uczenia się przepisów wybranych przez siebie w dorosłości ról oraz ich realizacji można wyróżnić trzy etapy (za: Brzezińska i Appelt, 2000).

Etap pierwszy (przypadający zwykle na czas wczesnej dorosłości) to **wchodzenie w rolę**. W jego pierwszej fazie, orientacyjnej, osoba zdobywa podstawowe informacje dotyczące przepisu roli i warunków jej realizacji. Rozpoznaje oczekiwania i wymagania kierowane do niej przez otoczenie, zyskuje orientację w regułach funkcjonowania grup, instytucji, których jest członkiem. Poznaje wymagany zestaw umiejętności, ograniczenia w realizacji roli, czynniki ryzyka, relacje władzy i autorytetu. Kolejna faza pierwszego etapu ma charakter poznawczy i jest poświęcona uczeniu się roli – głównie poprzez naśladowanie innych, bez rozpoznawania i analizy jej ukrytego sensu. Młody człowiek kieruje się zasadą maksymalizacji nagród i korzyści, a minimalizacji kar i strat. Robert Kwaśnica (1994), odwołując się do koncepcji rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, nazywa ten etap **stadium przedkonwencjonalnym** w wypełnianiu roli.

Drugi etap, również przypadający na wczesną dorosłość, to **pełna adaptacja do roli**, która także dokonuje się w kilku krokach. I tak, w fazie pierwszej jednostka coraz sprawniej i efektywniej realizuje przepis roli, wykorzystując wiedzę i umiejętności zdobyte na pierwszym etapie, przy czym zakres tej wiedzy i umiejętności ciągle się poszerza dzięki własnej aktywności. W końcu (faza innowacji) jednostka zaczyna wprowadzać zmiany do przepisu roli, ale tylko w ramach rozpoznanej przez siebie i obowiązującej w otoczeniu konwencji. Zmiany te dotyczą głównie procedur postępowania, warunków i organizacji działania. Kwaśnica (1994) określa to jako **stadium konwencjonalne**. Na tym etapie osoba w pełni akceptuje przepisy własnej roli i dąży do jak najlepszego sprostania obowiązującej konwencji.

Trzeci etap, który opisuje się jako **twórcze przekraczanie roli**, polega na kreatywnym i zindywidualizowanym posługiwaniu się posiadaną wiedzą i umiejętnościami oraz wcześniej zdobytym doświadczeniem (faza adaptacji twórczej). W dalszej kolejności (faza samorealizacji) wdrażane przez jednostkę innowacje mają już charakter radykalny. Kwaśnica (1994) nazywa ten etap **stadium postkonwencjonalnym**. To, jakie role jednostka podejmuje i w jaki sposób je realizuje, przestaje być podporządkowane oczekiwaniom społecznym, lecz wypływa z osobistych celów i wizji własnego rozwoju. Osobę, która w rozwoju osiągnęła ten etap funkcjonowania, charakteryzuje pełna akceptacja siebie jako jednostki autonomicznie zarządzającej swoim życiem i za nie odpowiedzialnej. Dorośli w tej fazie rozwojowej zajmują najwyższe stanowiska, piastują najwyższe urzędy w państwach, a ich głównym zadaniem rozwojowym jest troska o młodsze pokolenie, o tych, którzy dopiero wkraczają w dorosłe życie. Są zatem doradcami, mentorami, mistrzami dla młodszych. Z tej grupy wywodzą się najbardziej cenieni i wpływowi specjaliści, to oni określają standardy wymagań i stoją na straży obowiązujących konwencji, które ustalają.

7.7. Ewolucja roli pracownika w dorosłości

Satysfakcja płynąca z sukcesów zawodowych wydaje się odgrywać – i to coraz częściej u przedstawicieli obojga płci – kluczową rolę. Wpływa na to między innymi fakt, że poczucie kompetencji, świadomość zdobywanego doświadczenia odpowiedzialnego za skuteczność i jakość wypełnianych obowiązków, są znaczącym wymiarem samooceny, dając poczucie własnej wartości, sprawstwa, mocy i tym podobne. Ta specyficzna wiedza i umiejętności skutkują ponadto owocnymi kontaktami interpersonalnymi, stanowią źródło gratyfikacji potrzeb znaczenia, uznania społecznego, samorozwoju – dlatego praca staje się źródłem satysfakcji z życia w ogóle.

Faza wypełniania roli zawodowej i faza w procesie indywidualnego rozwoju wzajemnie się

warunkują. Zwykle debiut w roli zawodowej następuje we wczesnej dorosłości, ale w życiu konkretnych jednostek może brakować owej zgodności porządku rozwojowego i zawodowego. Coraz częściej mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem niepunktualności pojawiania się zadań rozwojowych (Brzezińska, 2003e). Część osób bardzo wcześnie zaczyna karierę zawodową, szybko przechodzi poszczególne jej etapy i będąc jeszcze w początkowej fazie wczesnej dorosłości, obejmuje stanowiska kierownicze, zostaje pracodawcami, zwierzchnikami znacznie starszych od siebie ludzi. Może też być tak, że jednostki w okresie środkowej dorosłości przekwalifikowują się, zmieniają pracę (z przyczyn ekonomicznych albo traktując to jako sposób radzenia sobie z kryzysem środka życia) i debiutują w zupełnie nowej roli zawodowej.

7.7.1. Wybór zawodu i znaczenie pracy

Praca to konstruktywne zachowanie celowe (Spence i Robbins, 1992), które może się pojawiać także w kontekście pozazawodowym. „Jest to istotne uściślenie, gdyż dotyczy wszelkich działań, nawet takich, które nie są wyłącznie ukierunkowane na zdobywanie środków do życia” (Retowski, 2003, s. 316) – a taki charakter ma właśnie praca podejmowana przez osoby dorosłe. Rozwój kariery zawodowej w przypadku kobiet i mężczyzn przebiega nieco inaczej, te pierwsze bowiem zazwyczaj dzielą realizowanie roli zawodowej z rolą rodzicielską i z prowadzeniem domu, a ponadto spędzają w pracy krótszy okres swego dorosłego życia niż mężczyźni.

Na decyzję o wyborze zawodu wpływa kilka czynników, a wśród nich rodzina, wykształcenie, zasoby intelektualne, płeć, cechy osobowości. Współcześnie – w dobie rosnącego bezrobocia – wybór zawodu (a wcześniej ścieżki kształcenia) może być powodowany także potrzebami rynku pracy czy możliwościami migracji. Z kolei wybór ten i możliwość zatrudnienia (zgodnie z wykształceniem i zainteresowaniami) istotnie wpływają na satysfakcję z pracy oraz na rozwój i awans zawodowy. Wiele badań (por. np. Glenn i Weaver, 1985) pokazuje, że zadowolenie zawodowe już na początku kariery jest najważniejsze. Młody dorosły dopiero odnajduje się w roli pracownika, a ponadto równolegle musi zaadaptować się do miejsca pracy, oswoić z instytucją, w której jest zatrudniony, ustalić swoją pozycję. Jak twierdzi James Rosenbaum (1984), można wskazać kilka prawidłowości w realizowaniu roli pracowniczej przez młodych dorosłych:

- zdecydowanie lepiej rozwija się kariera osób z wyższym wykształceniem, bez względu na ich zdolności intelektualne;
- wcześniejszy awans sprzyja wyższej końcowej pozycji w karierze zawodowej;
- większość awansów następuje na początku kariery.

Ten wzór funkcjonowania młodych pracowników w dużo większym stopniu dotyczy jednak mężczyzn, ponieważ kariera zawodowa kobiet jest mniej stabilna, a wyznacza ją nie tyle wiek (stadium rozwoju), ile czas wykonywania zawodu. Zatem do promowania kobiet jako pracowników dochodzi zazwyczaj po około piętnastu latach pracy (za: Bee, 2004), to znaczy dopiero w środkowej dorosłości. Trudność w pogodzeniu roli macierzyńskiej i zawodowej sprawia, że wiele z nich we wczesnej dorosłości w ogóle nie podejmuje pracy. Choć sytuacja ta zdaje się ostatnio zmieniać (coraz więcej kobiet wybiera „męski” typ kariery i rezygnuje z posiadania dzieci), to jednym z istotnych problemów towarzyszących pracy jest konflikt ról.

Pojawia się on [konflikt ról] w sytuacji, kiedy jednostka doświadcza sprzecznych oczekiwań wpływających z dwóch źródeł. Konflikt taki jest w zasadzie nie do uniknięcia, jeśli jednostka chce realizować role należące do dwu grup jednocześnie, jest bowiem prawdopodobne, że

Rozstrzygnięcie konfliktu: być rodzicem czy pracownikiem wygląda inaczej u kobiet i u mężczyzn, a czynniki, które o tym decydują, mają charakter biologiczny i społeczny.

7.7.2. Rozwój ścieżki kariery zawodowej

Wczesna dorosłość to czas pełni sił fizycznych i sprawności intelektualnej, kiedy jednostka podejmuje najważniejsze decyzje życiowe, tworzy i stabilizuje swój plan życiowy oraz ustala swoje miejsce w społeczeństwie (por. Appelt, 2002). Na tym etapie rozwoju dopiero debiutuje w rolach człowieka dorosłego: małżeńskich, rodzicielskich, zawodowych i obywatelskich. Początek fazy wczesnej dorosłości, czyli okres nazywany przez Daniela Levinsona **nowicjatem** (za: Miś, 2000), charakteryzuje się najlepszym – w porównaniu z pozostałymi fazami dorosłości – przystosowaniem do otoczenia. Młody dorosły, który wchodzi w już istniejące struktury czy organizacje, musi się dostosować do reguł w nich obowiązujących, do wymagań kierowanych wobec niego przez otoczenie. Poznając dorosły świat z jego konwencjami, zasadami, musi się do nich dostosować, by zyskać akceptację ważnych dla niego osób. Jego zachowania zależą od obowiązujących konwencji, ustalonych systemów nagród i kar, ale także od tego, z jakimi wzorcami realizowania roli spotkał się dotychczas. Za jedno z zadań rozwojowych wczesnej dorosłości uznaje się poszukiwanie mentora (Pietrasinski, 1990), czyli osoby bardziej doświadczonej, która może doradzić, uczyć, wspierać, kierować mniej doświadczonego dorosłym.

Środkowa dorosłość zwykle wiąże się z najwyższym poziomem satysfakcji zawodowej i wysoką jakością wykonywanej pracy. Zgodnie z wynikami badań w większości zawodów wiek średni jest okresem najbardziej znaczących osiągnięć zawodowych (Papalia i Olds, 1986). Jest to równocześnie czas największej niezależności jednostki od otoczenia – gdy okrzepła już w dorosłych rolach, poznała wymagania poszczególnych ról, nadszedł czas ich twórczego przekraczania. To, jakie role jednostka wówczas podejmuje i jak je realizuje, przestaje być podporządkowane oczekiwaniom społecznym i wypływa z jej osobistych celów i wizji własnego rozwoju (por. Appelt, 2004).

Etap późnej dorosłości to czas, kiedy na powrót (choć nie wszyscy w równym stopniu) popadamy w zależność od otoczenia w realizacji własnych potrzeb. Wycofywanie się z życia zawodowego to trudny moment w życiu człowieka, zwłaszcza dotąd aktywnego na tym polu. W świetle badań (zob. Bee, 2004) najbardziej dojmującą konsekwencją przejścia na emeryturę nie jest wcale konieczność odnalezienia się w innych niż wcześniej, pozazawodowych rolach, lecz radykalne pogorszenie się materialnych warunków życia. Przejście na emeryturę zdaje się łatwiejsze, jeżeli następuje z własnego wyboru. Nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że status materialny wielu polskich emerytów skazuje ich na postępujące zubożenie i marginalizację.

7.7.3. Podstawowe problemy związane z pracą

Zgodnie z koncepcją rozwoju psychospołecznego Eriksona (1982) w każdej z faz rozwojowych obecne są problemy rozwojowe wszystkich faz poprzednich – jednostka może albo zaprzepaścić wcześniejsze osiągnięcia rozwojowe, albo je rozwinać i umocnić. Podstawowymi problemami środkowej dorosłości są współcześnie przeciążenie pracą, wypalenie zawodowe oraz bezrobocie.

7.7.3.1. Przeciążenie pracą

Nadmierne obciążenie pracą łączyć się może między innymi z liczbą nakładanych na pracownika obowiązków, stopniem trudności zadań, presją czasu (Biela, 1990). Przeciążenie pracą wydaje się obecnie zjawiskiem dość powszechnym, ponieważ większość dorosłych mających na utrzymaniu dorastające dzieci rzadko pracuje wyłącznie na jednym etacie, zatem poświęca pracy większość swojego czasu i sił, często kosztem wypoczynku i zdrowia. Poświęcenie się pracy i podejmowanie licznych obowiązków – nierzadko ponad siły – powodowane jest także tym, że chcąc utrzymać pracę, pracownicy wykonują nakładane na nich coraz to nowe zadania. Sytuacja taka dość szybko może doprowadzić z jednej strony do specyficznego uzależnienia się od pracy, czyli pracoholizmu (Hornowska i Paluchowski, 2007), a z drugiej – do wypalenia zawodowego, które jest nieuchronną konsekwencją destrukcji zachodzącej w psychice osób nadmiernie eksploatujących swoje zasoby.

7.7.3.2. Wypalenie zawodowe

Mianem wypalenia zawodowego można określić stan frustracji i wyczerpania ujawniający się u osób, które w swojej pracy zajmują się ludźmi i pomagają im, poświęcając aktywności zawodowej wiele energii psychicznej i fizycznej. Skutkiem tego jest utrata motywacji do kontynuowania pracy w ogóle lub na dotychczasowym intensywnym poziomie. Christina Maslach (por. 1982; Maslach i Leiter, 1997) za istotne elementy syndromu wypalenia zawodowego uznaje:

- wyczerpanie emocjonalne – jest to poczucie przeciążenia emocjonalnego i znacznego uszczuplenia posiadanych zasobów energetycznych na skutek ciągłych kontaktów z innymi ludźmi;
- depersonalizację – obojętne, negatywne, a czasem bezduszne reagowanie na innych ludzi, będących odbiorcami pomocy danej osoby czy usług przez nią świadczonych;
- obniżenie własnych dokonań zawodowych – polega ono na radykalnym spadku poczucia swoich kompetencji, utracie przeświadczenia o możliwości odnoszenia sukcesów w pracy z ludźmi, także na zaniżeniu samooceny.

Innymi słowy, podstawowe przejawy syndromu wypalenia zawodowego to zaniechanie troski o drugiego człowieka, obniżone morale, zmniejszona motywacja i chęć działania, przesadne dystansowanie się wobec problemów (por. Bańka, 2000). Dla poczucia wypalenia w roli zawodowej typowe okazuje się przeżywanie ogólnego rozczarowania egzystencjalnego, obecnego w kryzysie środka życia. Zarówno wypalenie zawodowe, jak i egzystencjalne wzajemnie się wyzwalają i wzmacniają. Im większa rozbieżność między spostrzeganymi osiągnięciami a celami jednostki, tym większe poczucie krzywdy i braku sensu życia.

7.7.3.3. Bezrobocie

Kolejnymi zjawiskami dotykającymi najboleśniej osoby w fazie środkowej dorosłości są bezrobocie i dyskryminacja wynikająca z nierównych szans zatrudnienia. Te ostatnie łączą się z takimi niezwiązanymi z pracą czynnikami jak region zamieszkania, płeć, wiek, sprawność. Bezrobocie, zjawisko gospodarcze polegające na tym, że pewna część ludzi zdolnych do pracy i jej poszukujących nie znajduje zatrudnienia, jest poważnym problemem społecznym i ekonomicznym, a bycie zatrudnionym lub bezrobotnym stanowi podstawowy wymiar oceny jakości życia (Ratajczak, 1995). Problem bezrobocia

dotyczy przede wszystkim osób na etapie środkowej dorosłości. Większość bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy to ludzie, którzy wcześniej pracowali zawodowo. Jednak w okresie transformacji na rynku pracy stopniowo maleją szanse osób o najniższym poziomie wykształcenia i to one najczęściej tracą swoje stanowiska. Jednocześnie grupa z wyższym wykształceniem stosunkowo szybko dostosowuje się do warunków funkcjonowania w gospodarce rynkowej i obecnie jej szanse na rynku pracy są wyraźnie większe niż osób z niższym wykształceniem. Nadal największą grupę pozbawionych możliwości pracy zarobkowej stanowią ludzie z wykształceniem zasadniczym zawodowym lub niższym.

Skrajnym efektem dezintegracji spowodowanej utratą pracy i brakiem perspektyw na życie jest zamach samobójczy. Prawdopodobne jest więc, że utrata pracy i towarzyszący jej długotrwały brak możliwości realizowania ważnych potrzeb (także wskutek nikłej ochrony państwa sprawowanej nad bezrobotnymi i ich rodzinami) są istotnymi czynnikami ryzyka samobójstw wśród dorosłych Polaków, zwłaszcza mężczyzn.

7.8. Życie rodzinne w okresie dorosłości

Współcześnie występuje duże zróżnicowanie etapów życia rodzinnego wśród osób w podobnym wieku. Część dopiero na początku środkowej dorosłości podejmuje decyzję o założeniu rodziny, inne, będąc w podobnym wieku, mają już dorastające dzieci. W różnych momentach też dzieci odchodzą z domu rodzinnego, zakładają swoje rodziny i obdarzają wnukami rodziców, którzy zaczynają uczyć się nowej roli – dziadków (por. podrozdział 7.7.6).

7.8.1. Typy związków między ludźmi a status tożsamości

Intymność jest charakterystyczna dla relacji pomiędzy przyjaciółmi, rodzeństwem, kolegami, ale najważniejszą dla młodych dorosłych jest relacja miłości. Według Eriksona głównym zadaniem w pierwszej fazie dorosłości jest ustanowienie intymnej relacji, zarówno w związku partnerskim, jak i z kręgiem bliskich przyjaciół. Osoby, które nie są w stanie takiego związku zbudować, cierpią na lęk przed utratą tożsamości, która jest warunkiem nawiązania takich relacji. Bliskość, jaka charakteryzuje te związki, może stać się źródłem lęku o swoją nie do końca ukształtowaną tożsamość, o zatrącenie siebie w relacji z inną osobą. Jednostki pod tym względem niedojrzałe będą unikać bliskości i intymności, a poprzez izolowanie i separowanie się od innych będą broniły zrębów nieukształtowanej jeszcze tożsamości.

Możemy wyróżnić pięć typów związków, jakie tworzą młodzi dorośli w zależności od podjętego zaangażowania oraz głębokości relacji z innymi (tabela 7.5).

Tabela 7.5. Podstawowe style relacji międzyludzkich

Styl	Charakterystyka
Intymny	Jednostka nawiązuje głębokie przyjaźnie z osobami obu płci i jest zaangażowana w związek miłosny.
Preintymny	Jednostka tworzy głębokie związki z rówieśnikami, ale cechuje ją ambiwalencja pod względem angażowania się w związki miłosne lub pozostaje niezwiązana z nikim, pomimo zdolności do werbalizowania potrzeby bliskości i wzajemności.
Pseudointymny	Jednostka angażuje się w związki, którym jednak brakuje bliskości i głębokości.
Stereotypowy	Jednostka funkcjonuje w powierzchownych związkach z rówieśnikami i nie jest związana z nikim znaczącym.
Izolujący	Jednostka nawiązuje przypadkowe znajomości i nie ma żadnych głębokich relacji z rówieśnikami lub potencjalnym partnerem.

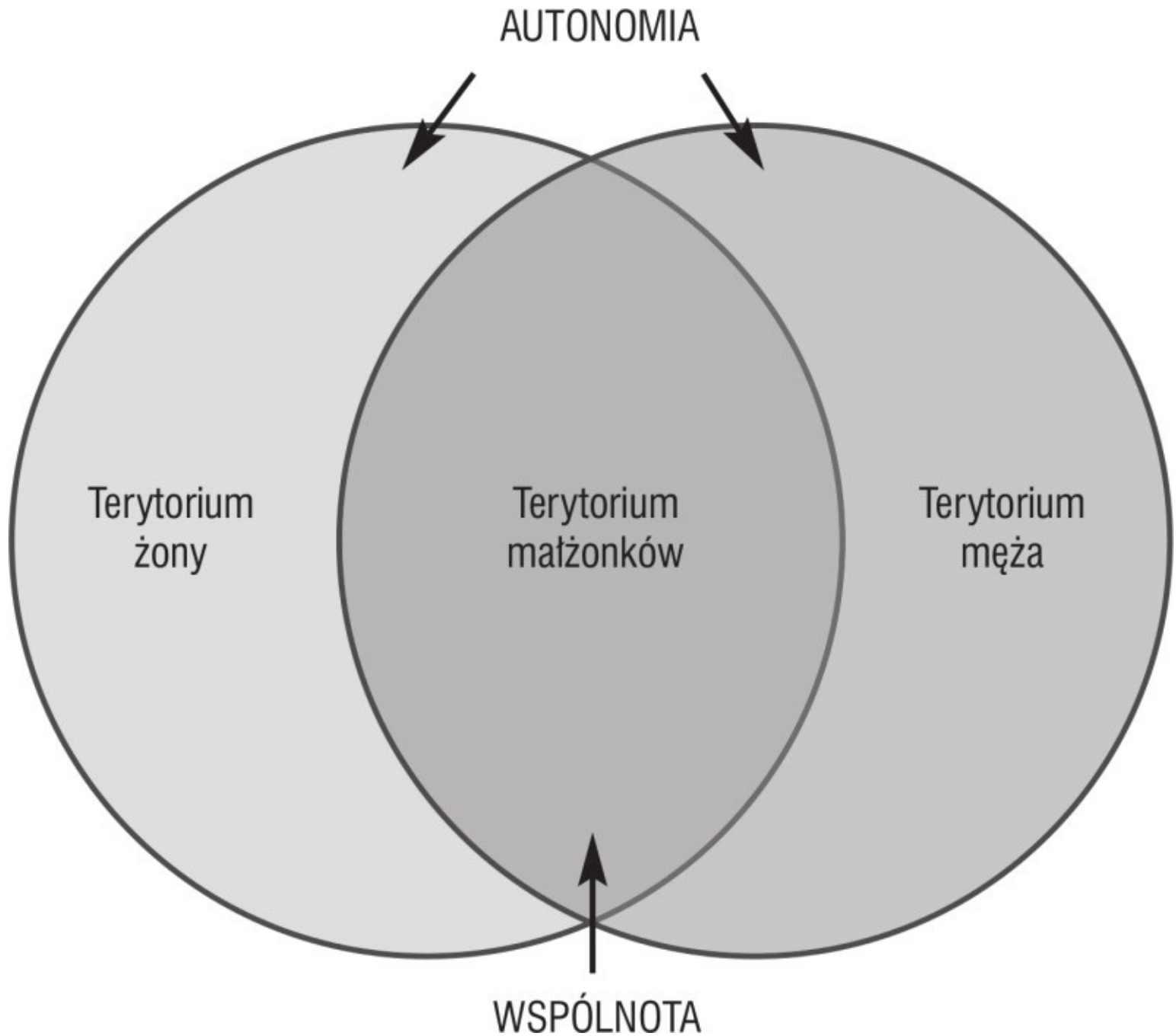
Tożsamość stanowi warunek wstępny bezpiecznego związania się z drugim człowiekiem. Zauważono, że proces rozwoju intymności jest często skorelowany z **renegocjacją tożsamości** (Lidz, 1976). Osoba o stabilnym poczuciu własnej tożsamości może bezpiecznie i blisko działać w związkach przyjacielskich i intymnych (heteroseksualnych i homoseksualnych) bez poczucia zagrożenia swojej autonomii. Relacje intymne charakteryzują się wzajemnym zaufaniem, otwartością i współzależnością. Na tym etapie rozwoju zdolność do takich relacji wyznacza szansę na powodzenie w realizacji ról zawodowych i rodzinnych. Jeśli ze względu na niewykształconą jeszcze tożsamość młodzi dorośli nie realizują intymności, to tworzą związki charakterystyczne dla wieku dojrzewania (preintymne) lub pseudointymne bądź izolują się od jakichkolwiek bliższych relacji (por. Dylak, 2002).

Erik H. Erikson (2002) zwraca uwagę na destrukcyjny charakter nadmiernej izolacji, to jest przyjęcia postawy odrzucającej innych ludzi. Wykluczanie innych w relacjach wiąże się z lękiem przed utratą ego i nie pozwala na wzbogacanie własnej tożsamości poprzez bliski związek z drugim człowiekiem. Zagrożeniem na tym etapie jest budowanie związków pseudointymnych, w których osiągnięcie relacji polegającej na równowadze samospelnienia i poświęcenia ustępuje chęci zaspokajania potrzeb indywidualnych, związanych z nierozwiązanymi dotychczas konfliktami I, II i III ery rozwoju. Ugruntowanie się izolacji jako tendencji rozwojowej wiąże się też z silnym naciskiem społecznym na przyjęcie w tym czasie ról społecznych, podjęcie określonych zobowiązań i wywiązywanie się z nich przy stosunkowo małym wsparciu społecznym. Reguły społeczne wpływają z kolei na to, jak łatwo kończą się we współczesnym świecie związki dwojga dorosłych ludzi – z powodu liberalnego prawa rozwodowego, prowadzenia dwóch intensywnych karier zawodowych partnerów, procesu upodabniania się do siebie zachowań i ról płciowych oraz nacisku na bardziej narcystyczne niż społeczne cele realizowane w dorosłości (Raskin, 1985).

7.8.2. Początki życia rodzinnego

Podstawową zmianą funkcjonowania społecznego we wczesnej dorosłości jest wyprowadzka z domu rodzinnego. Nie wiąże się ona li tylko ze znalezieniem innego miejsca zamieszkania. „Wymaga również zadziałania niezwykle istotnego procesu emancypacji psychologicznej, w wyniku którego młody człowiek przynajmniej do pewnego stopnia nabiera dystansu emocjonalnego do swoich rodziców” (Bee, 2004, s. 433). Nie oznacza to zerwania z nimi więzi. Proces ten jest konieczny, aby młodzi ludzie mogli założyć własną rodzinę bez poczucia, że odchodząc, krzywdzą bliskich. Na tym etapie życia przywiązanie emocjonalne do partnera ma się stać głównym przywiązaniem emocjonalnym. Zadaniem młodych dorosłych jest zatem emocjonalne uniezależnienie się od rodziców, przy jednoczesnym pozostaniu zaangażowanym w rolę syna i córki (Nydegger, 1991). Zdaniem Eriksona (1997) młody dorosły, który odnalazł własną tożsamość, przezwyciężając kryzys adolescencyjny, pragnie złączyć ją z tożsamością innych. Zyskuje w ten sposób zdolność i motywację do angażowania się w związki i wspólnoty, czemu sprzyja gotowość do poświęceń na rzecz innych i solidarność z nimi.

System rodzinny nie powstaje jednak od razu. Relacje między kobietą a mężczyzną kształtują się stopniowo, poczynając od pierwszych chwil poznania, zakochania i fascynacji, na założeniu rodziny kończąc. Stan idealnej równowagi odzwierciedla stosunek między przestrzenią psychiczną wspólną dla obojga małżonków a potrzebą zachowania autonomii przez uczestników diady małżeńskiej (Praszkier, 1988), co jest możliwe dopiero w dojrzałym związku (por. rycina 7.3).



Rycina 7.3. Równowaga wspólnoty i autonomii w związku partnerskim
Źródło: opracowanie własne na podstawie Ziółkowska, 2005, s. 449.

W podejściu ewolucyjnym zakłada się, że system przywiązaniowy rozwinął się po to, by umożliwić powstanie więzi między partnerami, co z kolei tworzyło warunki do przetrwania potomstwa (za: Brennan, Clark i Shaver, 1998). Wiąż służyła zatem rozwojowi relacji monogamicznych. Tak więc hipoteza, że przywiązanie między partnerami pomaga zapewnić sukces wychowawczy (wtedy bowiem szczególnie ojciec silniej angażuje się w wychowanie dzieci), jest uzasadniona. Potwierdzają to statystyki wskazujące na fakt, że ryzyko porzucenia dziecka czy oddania go do adopcji jest zdecydowanie większe w przypadku matek żyjących samotnie (Daly i Wilson, 1988).

Osoby dorosłe (por. Shaver i Hazan, 1987) doświadczają poczucia bezpieczeństwa, pewności siebie i kreatywności, gdy ich partnerzy są w pobliżu – są osiągalni i wrażliwi na wysyłane sygnały, co czyni relację podobną do relacji przywiązaniowej niemowlęcia i matki. Romantyczna miłość rozwija się jako wzajemne oddziaływanie przywiązania, troskliwości i cech przypisanych płci (Płopa, 2003). Teoretycy przywiązania (za: Weiss, 1991) twierdzą, że:

- więź przywiązaniowa charakteryzuje się tendencją jednostki do pozostawania w bliskim kontakcie z obiektem przywiązania;
- obiekt przywiązania dostarcza poczucia bezpieczeństwa szczególnie w czasie doświadczania różnych zagrożeń;
- relacja przywiązania ułatwia swobodną aktywność eksploracyjną i tak jak w okresie dzieciństwa najważniejszym obiektem przywiązania są rodzice, tak w okresie dorosłości rolę tę odgrywają przyjaciele i partnerzy romantyczni.

7.8.3. Etapy rozwoju rodziny i sposoby realizowania ról małżeńskich

Formowanie długotrwałego związku dwojga ludzi przebiega w kilku etapach (Levinger, 1980). Budowanie relacji zaczyna się od zwrócenia na siebie uwagi, potem następuje rozpoczęcie znajomości, któremu towarzyszy systematyczne pogłębianie zaangażowania. Na kolejnym etapie dorośli muszą nauczyć się nie tylko ról żony/męża (partnera/partnerki), ale także matki/ojca. Tuż przed narodzinami pierwszego dziecka widoczny jest szczyt zadowolenia z relacji z partnerem (por. Rollins i Feldman, 1970), po czym obserwuje się jego spadek, utrzymujący się przez etap środkowej dorosłości. Kryzys środka życia może stanowić dla pary źródło zagrożeń, które często skutkują rozpadem związku. Jeśli partnerzy przetrwają tę próbę i odnajdą się na nowo po wyprowadzce dzieci z domu, to za jakiś czas nastąpi normatywny rozpad związku na skutek śmierci jednego z nich. Jak już pisałyśmy, istotnym wyznacznikiem rozwoju związku partnerskiego oraz rodziny jest pojawienie się dzieci (por. tabela 7.6).

Tabela 7.6. Stadia rozwoju rodziny

Stadium	Charakterystyka
I: młodej rodziny	■ Podjęcie roli małżonka ■ Młode małżeństwo, bezdzielne (nie dłużej niż pięć lat)
II: rodziny opiekującej się dzieckiem	■ Podjęcie roli rodzica ■ Najstarsze dziecko w wieku od 0 do 3 lat
III: rodziny dziecka przedszkolnego	■ Zmiana roli rodzica ■ Najstarsze dziecko w wieku od 3 do 6 lat
IV: rodziny dziecka rozpoczynającego naukę szkolną	■ Zmiana roli rodzica ■ Najstarsze dziecko w wieku od 6 do 13 lat
V: rodziny dziecka dorastającego	■ Zmiana roli rodzica ■ Najstarsze dziecko w wieku od 13 do 21 lat
VI: rodziny opuszczanej	■ Rodzice towarzyszą dzieciom w osiągnięciu przez nie niezależności ■ Od momentu opuszczenia domu przez pierwsze dziecko do chwili, gdy opuszcza go ostatnie
VII: opuszczonego gniazda	■ Dramatyczna zmiana roli rodzica związana z faktem opuszczenia domu przez wszystkie dzieci ■ Od momentu opuszczenia domu przez ostatnie dziecko do chwili przejścia na emeryturę
VIII: starzejącej się rodziny	■ Przejście na emeryturę jednego lub obojga małżonków

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wojciechowska, 2005b, s. 491.

Stworzenie trwałego związku partnerskiego, który może zapewnić optymalne warunki do powołania do życia i wychowania dzieci, możliwe jest jedynie wówczas, gdy partnerom towarzyszy miłość. Ta z kolei, zdaniem Roberta J. Sternberga (1987), składa się z trzech elementów, które są atrybutami dojrzałej

tożsamości. Są to: (1) intymność (uczucie warunkujące zbliżenie i łączność), (2) namiętność (uczucie intensywnej tęsknoty za spójnością z drugą osobą, także za spójnością płciową), (3) zaangażowanie w związek z drugim człowiekiem przez długi czas.

7.8.4. Zmiany w realizowaniu roli rodzica

Rodzice towarzyszą swoim dzieciom w przechodzeniu przez kolejne etapy w rozwoju, ale w każdej z faz odgrywają inną rolę. Niemowlętom pomagają stanąć na własnych nogach i zrobić pierwsze kroki, prowadząc je za rękę, stopniowo ucząc coraz większej samodzielności, sprzyjając uniezależnianiu się, przygotowują je do wejścia w dorosły świat, opuszczenia domu rodzinnego, przejęcia całkowitej odpowiedzialności za siebie, a później także za innych ludzi. Po okresie pełnienia funkcji opiekuńczych i socjalizacyjnych wobec małych dzieci przychodzi czas dorastania. Akceptacja usamodzielniania się własnych dzieci to jedno z ważnych wyzwań, z jakimi muszą się zmierzyć rodzice. Przyzwolenie na uniezależnienie się od siebie pozwala na zmianę stosunków rodzice – dzieci na bardziej partnerskie. Dorośli mają szansę wspierać rozwój młodszego pokolenia, zostać doradcami i mentorami dorastających, gdy swoją pomoc opierają na autentycznym autorytecie, a nie na narzucaniu własnej woli.

Rola rodzica ulega znacznej zmianie, jeśli weźmiemy pod uwagę wczesną i późną fazę środkowej dorosłości. W początkowym okresie środkowej dorosłości wiele osób ma dorastające dzieci, które starają się uzyskać niezależność od rodziców, określić własną tożsamość, co skutkuje zwiększeniem dystansu w relacji rodzice – dzieci. Części rodziców trudno jest zaakceptować fakt usamodzielniania się dzieci. Ci, dla których rola rodzicielska jest najważniejszą, a często też jedyną rolą, na której budują oni swoje życie, silniej odczuwają syndrom opuszczonego gniazda, starają się odroczyć moment odejścia dzieci z domu, a kiedy to następuje, pozostają z poczuciem smutku i pustki. Natomiast osoby, które inwestują dużo energii życiowej w inne sfery (praca, działalność społeczna), łagodniej przeżywają ten nowy etap w życiu rodziny. Role zawodowe dostarczają innego źródła satysfakcji i poczucia tożsamości, dlatego też są buforem zabezpieczającym przed odczuwaniem pustki i samotności. Choć syndrom opuszczonego gniazda częściej dotyczy kobiety, to jednak, jak pokazują badania, zdecydowana większość z nich upatruje w sytuacji opuszczenia domu przez dzieci szansę dla siebie na zaangażowanie się w nowe, atrakcyjne i rozwijające działania (Olejnik, 2000).

Rozluźnianie więzi z rodzicami, czyli **proces separacji**, prowadzi do zmiany relacji z nimi na bardziej partnerskie – rodzice z opiekunów i wychowawców stają się powiernikami i doradcami. Ważnym okresem przełomowym na drodze ku niezależności od nich jest wiek dorastania. Dzieci oddalają się od rodziców, by odnaleźć siebie i określić własną tożsamość. Dorastanie jest swoistą próbą relacji rodzic – dziecko. Jeśli ta relacja przetrwa burze adolescencji, to pozostanie znacząca dla dorosłego życia. Część rodziców nie potrafi zaakceptować dorastania własnych dzieci i nie przewartościowuje swojej roli, próbując zachować dotychczasowy charakter relacji. Tymczasem szansą na pozytywne, głębokie więzi w przyszłości jest przyzwolenie na samodzielność, ale także towarzyszenie dzieciom w tym trudnym dla nich okresie poprzez udzielanie potrzebnej pomocy i wsparcia, z poszanowaniem kształtującej się dopiero, dojrzewającej tożsamości młodego człowieka.

Podczas gdy dorośli w początkowej fazie środkowej dorosłości towarzyszą swoim dzieciom w ich walce o autonomię i tożsamość, dorośli w późniejszej fazie tego okresu są świadkami procesu stawiania się przez nie osobami w pełni dorosłymi. Widzą, jak ich dzieci zdobywają wykształcenie, podejmują pracę zawodową, nawiązują trwałe związki. Proces ten skłania do refleksji zarówno nad dziećmi jako młodymi dorosłymi, jak i nad sobą jako rodzicem. Opiekunowie, którzy oceniają, że ich dzieci dobrze

dają sobie radę w świecie dorosłych, mają także bardziej pozytywny obraz siebie i swojego dotychczasowego życia. Widząc udane owoce swoich rodzicielskich wysiłków, uświadamiają sobie, że z sukcesem zrealizowali jeden z ważnych celów w swoim życiu, i dzięki temu wzrasta ich poczucie samoakceptacji. Rodzice, którzy sądzą, że ich dzieci są szczęśliwe, sami mają wyższy poziom psychicznego dobrostanu (Ryff, Schmutte i Lee, 1996).

Badania Julity Wojciechowskiej (2005b) wskazują na istotną zależność pomiędzy sposobem realizacji (czy w ogóle podjęciem) ról rodzicielskich a wzorami socjalizacji pierwotnej wyniesionymi z domu. W wyniku przemian społeczno-ekonomicznych dokonujących się w Polsce można zaobserwować odrzucenie bądź przesunięcie podjęcia tych ról, co jest między innymi spowodowane doświadczaniem wewnętrznego konfliktu związanego z koncepcją roli. Wynika on z konieczności adaptowania ról społecznych (także związanych z płcią) do specyfiki nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Warunki, w jakich funkcjonuje polska rodzina (Wojciechowska, 2005b), są związane z przemianami zachodzącymi w naszym kraju, przy czym zaobserwować można nieciągłość przekazów kulturowych dotyczących wzorów ról, w tym rodzicielskich, tym bardziej że współcześni rodzice sprawujący opiekę nad nowym pokoleniem sami podlegali socjalizacji w całkowicie odmiennych warunkach i prowadzącej ku innym celom i wartościom. W ich przypadku proces socjalizacji pierwotnej (w rodzinie pochodzenia) i wtórnej (dokonujący się już w przeobrażonej Polsce) nie jest tożsamy ani nawet podobny. Bardzo często podjęcie roli rodzicielskiej następuje nie we wczesnej, lecz dopiero w środkowej dorosłości, o ile w ogóle (co potwierdza spadek liczby urodzeń, a nawet ujemny przyrost naturalny). Jak pisze Wojciechowska (2002, s. 182):

założenie rodziny i realizowanie roli rodzicielskiej wyznacza krytyczny moment w życiu osoby dorosłej. Decyzja ta nie jest łatwa nawet w najbardziej sprzyjających warunkach.

Tym trudniejsza okazuje się wówczas, gdy proces edukacji, podnoszenia kwalifikacji zawodowych i odnajdywania się w roli pracownika czy wreszcie znalezienia pracy znacznie przeciąga się w czasie.

Innym zagadnieniem związanym z realizowaniem roli rodzicielskiej jest wspomniany **syndrom opuszczonego gniazda**. Zazwyczaj – zakładając, że narodziny dzieci nastąpiły punktualnie – około 55 roku życia następuje czas odchodzenia dzieci z domu. Mimo że w momencie tym nie kończy się rola rodzicielska, to charakter opieki jest już inny. Skutkiem odejścia dzieci jest pojawienie się pustego miejsca, które dotąd angażowało wiele sił, uwagi, emocji opiekunów. Tymczasem małżonkowie ponownie zostają sami, jak przed narodzinami dzieci. Teoretycznie powinno to zwiększyć wzajemne zainteresowanie partnerów sobą oraz ich satysfakcję z życia. W praktyce partnerzy na powrót muszą nauczyć się spędzać ze sobą czas, organizować życie i radzić sobie z odejściem dzieci, a wkrótce z pojawieniem się nowych członków rodziny – wnuków. Czasami jednak dorosłe dzieci pozostają w domu, co wynika nie tylko ze skomplikowanej sytuacji bytowej, mieszkaniowej i tym podobnych. Często staje się to źródłem napięć, ponieważ młodzi dorośli sprzeciwiają się traktowaniu ich jak dzieci, rzadko zaś uczestniczą w obowiązkach domowych.

7.8.5. Zamiana ról – dorośli jako opiekunowie rodziców

Opieka nad starzejącymi się rodzicami stała się normatywną częścią środkowej dorosłości. W 1800 roku sześćdziesięcioletnia kobieta miała 3% szans na to, że któreś z jej rodziców będzie żyło, w 1980 roku jej szanse wzrosły do 80%. Ponieważ średnia długość życia znacznie się wydłużyła, zwiększyło się prawdopodobieństwo, że rodzice będą zależni od opieki swoich dzieci w środkowej dorosłości i że tej opieki będą wymagali przez dłuższy czas.

Podstawowe zadania okresu środkowej dorosłości związane z towarzyszeniem starzejącym się rodzicom to:

- zaakceptowanie pogarszającego się zdrowia rodziców i ich słabnących sił fizycznych;
- udzielanie wsparcia materialnego i psychicznego, a także opiekowanie się rodzicami i ich pielęgnowanie;
- radzenie sobie ze stratą rodziców.

Świadczona rodzicom pomoc wiąże się z różnorodnymi skutkami dla osób jej udzielających. Najbardziej uniwersalne wydają się skutki emocjonalne, związane z martwieniem się o zdrowie i bezpieczeństwo rodziców, a także z trudnością z zaakceptowaniem zmian w ich funkcjonowaniu, wynikających z postępującego procesu starzenia się. Dorośli mogą również doświadczać ograniczenia czasu i wolności. W związku z nowym zadaniem, jakim jest opieka nad rodzicami, mają mniej wolnego czasu, mogą mieć trudności z wyjazdem na wakacje, borykać się z konfliktami w pracy czy w rodzinie. Jednak te negatywne skutki są niewątpliwie równoważone przez pozytywne konsekwencje – poczucie satysfakcji i wzrost poczucia własnej wartości płynące ze świadomości dobrze spełnionego obowiązku, a także umacnianie pozytywnej postawy wobec starych ludzi w najbliższym otoczeniu, przede wszystkim we własnych dzieciach. Zwiększa to prawdopodobieństwo, że i one w przyszłości otoczą opieką swoich rodziców.

7.8.6. Nowe role dorosłych – dorośli jako babcie i dziadkowie

W fazie środkowej dorosłości przychodzi czas na podjęcie i realizację nowej roli – babci i dziadka. Obecnie średni wiek rodzenia dzieci wzrasta, w związku z tym przesuwana się też moment pojawienia się wnuków. Istnieją znaczne różnice w wypełnianiu roli dziadków. Badania z lat dziewięćdziesiątych XX wieku (za: Bee, 2004) pozwalają na wyróżnienie trzech typów związków między dziadkami a wnukami. Są to: związek zdystansowany, związek towarzyski, związek zaangażowany (por. tabela 7.7).

Ważne jest, aby poświęcając czas wnukom, czerpać radość z tej nowej relacji, a jednocześnie korzystać z życia, podejmując inne sprawiające radość aktywności. Co ciekawe, rola dziadka czy babci oraz jakość związku z wnukami nie decydują w istotny sposób o zadowoleniu z siebie i ze swojego życia jako dojrzałej osoby (za: Bee, 2004). Ważne jest zatem, aby seniorzy mogli realizować równocześnie inne pasje, które podtrzymują ich pozytywny obraz siebie i pomagają w akceptowaniu procesu starzenia się.

Niewątpliwie jednak wnuki poprzez swoje zainteresowanie i zaangażowanie w relacjach z dziadkami stwarzają tym ostatnim okazję do okazywania nowej formy troski polegającej na opiece poprzez własną obecność oraz dzieleniu się doświadczeniem i przemyśleniami całego życia (Janiszewska-Rain, 2005, s. 663).

Tabela 7.7. Style wypełniania roli dziadków

Rodzaj związku	Charakterystyka
Związek zdystansowany	■ Dziadkowie rzadko widują wnuczęta, dlatego też ich wpływ na wychowanie i życie najmłodszych członków rodziny jest niewielki. ■ Do podstawowych przyczyn takich relacji należy znaczna odległość miejsc zamieszkania, ale też dystans psychologiczny (emocjonalny). ■ Badania wykazały, że w tej kategorii mieszczą się z reguły dziadkowie po 65 roku życia.
Związek towarzyski	■ Oparty jest na zażyłych, ciepłych relacjach dziadków z wnukami. ■ Dziadkowie otwarcie przyznają, iż cieszą się, że nie są obciążeni codziennymi obowiązkami wobec najmłodszych,

a zadania wychowawcze pozostawiają rodzicom.
 ■ Wyniki badań wskazują, że w tej grupie lokuje się przede wszystkim młodzi dziadkowie.

Związek zaangażowany
 ■ Dziadkowie są niezwykle aktywni w sprawowaniu opieki nad wnuczętami i w ich wychowaniu.
 ■ Są to dziadkowie, którzy często żyją w wielopokoleniowych gospodarstwach domowych, choć w grupie tej są też tacy, którzy mieszkając osobno, mają niezwykle silne więzi z wnukami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 2004, s. 513.

7.1. Według eksperta



Piotr Błędowski – profesor doktor habilitowany, pracuje w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, dyrektor Instytutu Gospodarstwa Społecznego; wiceprzewodniczący Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Jego badania dotyczą społecznych aspektów starości, sytuacji bytowej najsłabszych grup społecznych oraz systemów zabezpieczenia społecznego w krajach Unii Europejskiej.

Polityka społeczna wobec ludzi starszych

Demograficzne starzenie się społeczeństw europejskich, czego wyrazem jest wzrastający odsetek ludzi w wieku podeszłym, powoduje wzrost zainteresowania teoretyków i praktyków życia społecznego problemami starości i starzenia się. Szczególnie ważna jest wiedza o rozmiarach tego procesu i jego konsekwencjach dla społeczeństw. W Polsce odsetek osób w wieku 65 lat i więcej będzie wzrastał do roku 2030, kiedy osiągnie wartość 23,8% (w 2006 roku wynosił 13,4%). Struktura demograficzna, w której niemal jedna czwarta obywateli to osoby co najmniej sześćdziesięcioletnie, wymaga od realizujących politykę społeczną publicznych i pozarządowych podmiotów przygotowania i wiedzy o społecznych cechach starzejącego się społeczeństwa (Synak, 2002). Nie przesądzając, jaka jest granica starości (demografowie chętnie określają ją na poziomie 65 lat), można wskazać kilka charakterystycznych cech populacji osób starszych (zob. tabela WE.7.1). Populacja ludzi starych staje się wewnętrznie coraz bardziej zróżnicowana (Błędowski, 2002).

Tabela WE.7.1. Cechy populacji osób starszych

Cecha	Charakterystyka
Singularyzacja	■ Coraz częstsze prowadzenie przez osoby starsze jednoosobowych gospodarstw domowych, co jest najczęściej spowodowane śmiercią współmałżonka oraz oddzielnym zamieszkiwaniem dorosłych dzieci
Feminizacja	■ Wysoki odsetek kobiet w populacji osób starszych ■ W 2030 roku 26,9% wszystkich kobiet znajdzie się w grupie wiekowej 65+, będą one stanowić ogółem blisko 60% z 8,5 mln osób w najstarszej grupie wiekowej
Niski poziom dochodów	■ Wynika z niskich dochodów z pracy będących podstawą obliczania emerytury
Długowieczność	■ Zwiększająca się liczba i wzrastający odsetek osób zaliczanych do grupy tzw. IV wieku, czyli 80+, w populacji osób starszych ■ W 2006 roku w Polsce było ich niemal 1,1 mln, czyli 2,9% ogółu ludności

Źródło: opracowanie własne.

Stereotypowy obraz przedstawia ludzi starych jako słabych, schorowanych, biernych i wycofujących się z życia

społecznego. Tymczasem większość z nich to jednostki aktywne, charakteryzujące się stosunkowo wysokim poziomem aktywności życiowej i – co bardzo ważne – coraz wyższym poziomem wykształcenia (Szatur-Jaworska, 2000). Oświata dorosłych odgrywa coraz większą rolę w polityce społecznej wobec najstarszych obywateli. Ogromną popularnością cieszą się zajęcia na uniwersytetach trzeciego wieku. Spełniają one nie tylko funkcję oświatową, lecz również integracyjną, ułatwiając tworzenie się nowych sieci więzi społecznych w miejsce starych, związanych z zakładem pracy i z rodziną.

Ze względu na utrzymującą się w Polsce wysoką stopę bezrobocia trudnym problemem jest podniesienie wskaźnika aktywności zawodowej osób starszych. Obecnie przeciętny wiek, w jakim pracownik definitywnie zaprzestaje wykonywania pracy zarobkowej, jest około 5 lat niższy niż ustawowy wiek emerytalny (60 lat dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn). Tymczasem przedłużenie okresu aktywności zawodowej to nie tylko szansa dla rynku pracy, na którym ostatnio zwiększa się zapotrzebowanie na starszych pracobiorców, ale i dla przyszłych emerytów, którzy dzięki dłuższemu czasowi zatrudnienia mogą zgromadzić większe środki na swoim koncie emerytalnym.

Dzisiejsi emeryci charakteryzują się ważną z punktu widzenia gospodarki cechą: ich dochody, choć niewysokie, są stałe (Szatur-Jaworska, Błędowski i Dziegielewska, 2006). Ta stabilność pozwala na planowanie wydatków i umożliwia instytucjom finansowym zmianę sposobu traktowania starszych klientów: dochody, jakimi dysponują, nie pozwalają na duże inwestycje, ale jako klienci (na przykład kredytobiorcy) są uważani za godnych zaufania.

Na zmianę form życia i stylu konsumpcji osób starszych duży wpływ wywiera zmiana modelu rodziny. Obecnie rodzina składa się z mniejszej niż dawniej liczby osób, ale jednocześnie częściej niż przed laty występują w niej cztery pokolenia (dzieci, rodzice, dziadkowie i przynajmniej jedna osoba z pokolenia pradiadków), przy czym coraz częściej liczba przedstawicieli dwóch najstarszych pokoleń jest większa niż liczba dzieci (innymi słowy, w miejsce rodziny z czwórką dzieci i jedną, dwiema osobami z generacji dziadków pojawia się rodzina, w której czworo relatywnie młodych dziadków współzawodniczy o względy jedyne wnuka). Znacznie częściej niż dawniej oba najstarsze pokolenia nie mieszkają wspólnie z młodszymi. Pociąga to za sobą konieczność rozbudowy systemu usług bytowych i społecznych zastępujących rodzinę. Na potrzeby w tym zakresie dodatkowo wpływa duża skala migracji zarobkowej, zwłaszcza za granicę.

Najważniejsze zadania polityki społecznej wobec ludzi starych przedstawia tabela WE.7.2.

Tabela WE.7.2. Zadania polityki społecznej wobec osób starszych

Zadanie	Charakterystyka
Zabezpieczenia emerytalne	Zapewnienie – poprzez efektywny system zabezpieczenia emerytalnego – takiego poziomu dochodów, który umożliwia osobom starszym zaspokojenie ich specyficznych dla wieku i stanu zdrowia potrzeb oraz partycypację w życiu społeczności lokalnej.
Ochrona zdrowia	Zagwarantowanie dostępu do świadczeń publicznej ochrony zdrowia stosownie do rzeczywistych potrzeb, unikanie dyskryminacji ze względu na wiek oraz zapewnienie opieki i pielęgnacji umożliwiających godną egzystencję osobom chorym i niesamodzielnym.
Oferta aktywności	Zróżnicowanie oferty dla osób starszych i szersze niż dotychczas zainteresowanie większą, sprawną i względnie zdrową częścią tej populacji. Polityka społeczna nie powinna zajmować się tylko najsłabszymi, ale tworzyć warunki do zaspokojenia różnorodnych potrzeb, realizacji zainteresowań i ambicji całej populacji, niezależnie od stanu zdrowia i poziomu sprawności poszczególnych członków tejże.
Integracja społeczna	Sprzysiężanie integracji społecznej w skali lokalnej, stworzenie warunków do artykułowania przez starszą generację własnych potrzeb i oczekiwań, konsultacje ze starszymi mieszkańcami w sprawach dotyczących ich warunków bytu i życia w lokalnej społeczności; wspieranie wolontariatu osób starszych jako formy ich udziału w życiu społeczności i samorealizacji (w mniejszym stopniu typu „sami sobie”, a w większym na rzecz młodszych generacji).
Czas wolny	Organizacja oferty zagospodarowania wolnego czasu starszych osób w sposób, który sprzyja zachowaniu ich aktywności społecznej (rozwijanie zainteresowań, możliwość korzystania z uniwersytetów trzeciego wieku, domów dziennego pobytu, klubów seniora itp.) oraz fizycznej (np. różne formy rekreacji), a zarazem ułatwia integrację społeczną i zmianę negatywnego wzorca postrzegania starości w społeczeństwie.

Źródło: opracowanie własne.

Literatura

Błędowski, P. (2002). *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.

Synak, B. (red.). (2002). *Polska starość*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Szatur-Jaworska, B. (2000). *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa: Aspra.

Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Aspra.

7.9. Wybrane problemy zdrowotne okresu dorosłości

Na skutek działania czynników wewnętrznych (postępujący proces starzenia się, obciążenia genetyczne) oraz czynników zewnętrznych (zanieczyszczenie środowiska, niedostateczna opieka medyczna, złe odżywianie) wraz z wiekiem rośnie prawdopodobieństwo wystąpienia wielu chorób, w tym przewlekłych procesów patologicznych. Jak wspomnieliśmy w podrozdziale 7.4.1, etap wczesnej dorosłości, jakkolwiek obfitujący w rozmaite źródła stresu, cechuje się ponadprzeciętną odpornością immunologiczną, co czyni młodych dorosłych odpornymi na wiele chorób. Sytuacja zdrowotna dorosłego pogarsza się zazwyczaj w połowie fazy środkowej dorosłości, a następstwa także normatywnych przemian biologicznych (klimakterium czy andropauzy) bez odpowiedniej kontroli lekarskiej i profilaktyki zdrowotnej mogą skutkować uaktywnieniem procesów chorobowych (na przykład raka szyjki macicy czy gruczołu krokowego, zwyrodnienia stawów).

To, jak się zmienia poczucie jakości życia pod wpływem doświadczenia choroby, zależy jest od: (1) czynników wewnętrznych, takich jak odporność organizmu czy cechy osobowości, (2) czynników zewnętrznych, takich jak posiadanie wsparcia, sytuacja rodzinna i ekonomiczna, (3) charakterystyki samej choroby, którą analizować można z perspektywy jej stadium, natężenia objawów i czasu trwania. Zarówno odporność biologiczna, jak i psychiczna będą decydowały o sposobie kształtowania przez jednostkę stosunku do własnej choroby, do siebie jako osoby chorej oraz do otaczającej rzeczywistości, w tym do opiekunów. W wielu przypadkach brak akceptacji samego faktu choroby skutkuje poczuciem nieszczęścia, krzywdy czy niesprawiedliwości, to zaś – w miejsce konstruktywnej adaptacji do tej specyficznej, trudnej sytuacji – może uruchomić niekonstruktywne strategie zaradcze, jak na przykład stany depresyjne, izolacja społeczna, ucieczka w alkohol, skrajna zależność od opiekunów, manipulowanie otoczeniem czy usprawiedliwianie swoich zachowań chorobą.

Najczęstsze problemy zdrowotne okresu dorosłości to:

- choroby układu krążenia (między innymi choroba wieńcowa serca, nadciśnienie tętnicze, zawał mięśnia sercowego);
- choroba nowotworowa (między innymi rak gruczołu piersiowego, rak szyjki macicy, rak gruczołu krokowego);
- choroba Alzheimera (por. ramka 7.4);
- choroby zwyrodnieniowe, tak zwana artroza (między innymi stawu biodrowego, stawu kolanowego, stawów rąk, kręgosłupa);
- choroby oczu (między innymi zaćma, jaskra).

Ramka 7.4. Choroba Alzheimera

Choroba Alzheimera polega na zmianach zwyrodnieniowych w mózgu, a dokładnie na zaniku tkanki nerwowej. Postępujące stopniowo zaburzenia funkcji mózgu doprowadzają do utraty pamięci, zdolności uczenia się i logicznego myślenia, nietrafnej oceny sytuacji, pogorszenia umiejętności komunikacyjnych i znacznego obniżenia zdolności radzenia sobie z czynnościami życia codziennego. Czas trwania choroby Alzheimera wynosi zazwyczaj 8–10 lat, choć bywa zmienny i może wynosić od roku do 20 lat (za: Ziółkowska, 2005).

Istnieje dziesięć podstawowych „znaków ostrzegawczych” tej choroby³.

- **Utrata pamięci** – osoba zaczyna zapominać stosunkowo świeże informacje i dzieje się tak coraz częściej. Nie jest również możliwe odtworzenie takich informacji w późniejszym czasie. Stanem normalnym jest jednak sporadyczne zapomnianie imion lub zapomnianie o okazjonalnych spotkaniach.
- **Problemy z wykonywaniem czynności życia codziennego** – trudności z wykonywaniem codziennych zadań.

Ludzie z demencją mogą mieć problemy z przygotowywaniem posiłków, telefonowaniem lub graniem w różne gry. Za stan normalny uważa się sporadyczne zapomnienie, po co się weszło do pokoju lub co się miało powiedzieć w danym momencie.

- **Problemy z językiem** – objawiają się głównie zapominaniem słów i zastępowaniem ich innymi, mniej trafnymi, przez co wypowiedzi mówione bądź pisane są trudne do zrozumienia przez otoczenie. Przykładem może być na przykład pytanie o szczoteczkę do zębów, które osoba z chorobą Alzheimera może zastąpić pytaniem: „Gdzie jest ta rzecz do moich ust?”. Stanem normalnym jest jednak zdarzająca się czasami trudność ze znalezieniem odpowiedniego słowa.
- **Dezorientacja w czasie i miejscu** – osoby chore mogą się zgubić na przykład na swoim osiedlu, nie wiedzieć, jak się tam znalazły i jak wrócić do domu. Za stan normalny uznaje się jednak zapomnienie dnia tygodnia albo tego, w jakim celu dokądś idziemy.
- **Nikła lub zniekształcona ocena sytuacji** – osoba z chorobą Alzheimera może się ubierać nieodpowiednio do warunków atmosferycznych (za ciepło w upalny dzień lub zbyt lekko w dzień chłodniejszy). Czasami może się zdarzyć płacenie w sklepie zbyt dużą ilością pieniędzy. Jednak podejmowanie zastanawiających lub niezrozumiałych dla innych decyzji uznaje się za stan normalny.
- **Problemy z myśleniem abstrakcyjnym** – przejawiają się w zapominaniu liczb i celowości ich istnienia lub możliwości użycia w różnych codziennych sytuacjach.
- **Umieszczanie rzeczy w niewłaściwych miejscach** – odkładanie rzeczy w różne, często dziwne miejsca. Może się zdarzyć, że osoba chora odłoży do lodówki żelazko lub włoży zegarek do cukierniczki. Za stan normalny uznaje się umieszczanie na przykład kluczy do mieszkania lub portfela w różnych miejscach.
- **Zmiany nastroju lub zachowania** – osoby chore mogą mieć huśtawki nastroju od spokojnego do nawet silnej złości, bez jakiegokolwiek wyraźnej przyczyny. Sporadyczne pogorszenie humoru jest jednak normalne.
- **Zmiany w funkcjonowaniu osobowości** – u osób z chorobą Alzheimera można zauważyć gwałtowną zmianę osobowości. Mogą nagle stać się bojaźliwe, podejrzliwe lub odwrotnie – zbyt ufne. Jednak należy pamiętać, że z wiekiem osobowość każdego człowieka w pewnym stopniu się zmienia.
- **Utrata inicjatywy** – osoby chore mogą stać się bardzo pasywne, co objawia się na przykład siedzeniem godzinami przed telewizorem lub niewykonywaniem jakichkolwiek czynności. Jednak czasami zmęczenie po dużym wysiłku uniemożliwia aktywny udział w czymkolwiek i to jest normalne.

Konieczna jest systematyczna kontrola lekarska, ocena stanu zdrowia i włączenie odpowiedniego leczenia. Jak się bowiem okazuje, choroby serca, cukrzyca, wysokie ciśnienie krwi, wylewy lub zawały serca powodujące różnorodne schorzenia sercowo-naczyniowe mogą mieć wpływ na rozwój i przebieg choroby Alzheimera.

7.10. Efekty rozwojowe ery IV

Dorosłość to najdłuższy etap ludzkiego życia. Jest on zarazem niezwykle dynamiczny, jak i bardzo stabilny. **Dynamizm** widoczny jest przede wszystkim we wczesnych latach tej ery oraz w pierwszej fazie środkowej dorosłości. Adeptci dorosłości stoją przed podjęciem najważniejszych ról tego okresu, wdrażaniem się do nich, starsi zaś ugruntowują swoją pozycję rodzinną, zawodową, towarzyską i społeczną. **Stabilność**, dotycząca głównie drugiej połowy życia, wiąże się z poczuciem zakorzenienia, dokonaniem odpowiednich dla siebie wyborów i korzystaniem z ich efektów.

Widać także, że w ostatnich 20–30 latach znacznie zróżnicowały się ścieżki rozwojowe osób dorosłych. Z jednej strony wielu młodych ludzi wkracza w początek ery IV dopiero około trzydziestego roku życia, bo tak długo trwa uczenie się dorosłych ról, co Jeffrey Arnett (2006) nazwał wyłaniającą się dorosłością. Z drugiej strony zaś przejście ze środkowego do późnego etapu dorosłości odbywa się w znacznie dłuższym niż kiedyś czasie – trwa od około czterdziestego roku życia (tak zwane wczesne emerytury) po wiek podeszły, gdy jednostka, nawet jeżeli nie pracuje, jest zajęta na przykład wolontariatem czy innymi pracami na rzecz ludzi w swoim otoczeniu.

Dla dorosłości charakterystyczne jest także to, że zmiany i rezultaty aktywności dorosłych na początkowych etapach tej ery są niezwykle spektakularne (małżeństwo, narodziny dziecka, pierwszy awans i tym podobne), a jednocześnie łączą się ze sporymi kosztami; później zmiany są mniej widoczne,

za to przynoszą większe poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Dojrzałość bowiem wiąże się z wiedzą, doświadczeniem, rozważą, z umiejętnością adaptowania się do nowych wymagań, z zachowaniem troski o ważne wartości (zdrowie własne i bliskich, czas spędzany z rodziną). Etap środkowej dorosłości to także profilaktyka starości. Nie oznacza to zapobiegania temu nieuniknionemu i naturalnemu procesowi, lecz raczej budzenie gotowości do radzenia sobie z ograniczeniami, umacnianie sieci wsparcia, której wartość w tym okresie życia jest nieoceniona, przyzwalanie na własną słabość i akceptowanie konieczności korzystania z pomocy innych. Etap późnej dorosłości może być jednak pełen energii i radości zyskiwanej dzięki uczeniu się, nabywaniu nowych umiejętności czy zawieraniu nowych znajomości. Ponadto seniorzy mogą stanowić źródło wsparcia dla młodszych pokoleń, będąc skarbnicą wiedzy, którą szczególnie chętnie i cierpliwie dzielą się z młodszymi.

Tak jak w początkowych fazach dorosłości funkcjonowanie jednostek wydaje się bardzo podobne (budują swoją ścieżkę zawodową, zakładają rodziny, urządzają dom i tak dalej), tak w okresie senioralnym bywa bardziej zróżnicowane. Aktywność osób starszych, ich otwartość w kontaktach towarzyskich oraz gotowość do zmian w dużej mierze zależą bowiem od indywidualnego stosunku do starzenia się i odchodzenia, kondycji psychicznej i zdrowotnej, a także od tego, jak społeczeństwo spostrzega seniorów, w jakim stopniu potrafi czerpać z ich zasobów oraz w jaki sposób wspiera ich w radzeniu sobie z naturalnymi ograniczeniami bądź trudnościami powodowanymi chorobami czy niepełnosprawnością. Jakość życia tego etapu jest w dużym stopniu wynikiem aktywności osób w tym wieku, choć aktywizująca i wspierająca rola otoczenia społecznego jest nie do przecenienia.

Zakończenie

Proces rozwoju trwa przez całe życie – na każdym kolejnym jego etapie człowiek realizuje nowe zadania rozwojowe. Są one wypadkową zmian, jakie zachodzą w organizmie (zmiana potrzeb), zmian oczekiwań społecznych (zmiana wymagań) oraz zmian w strukturze psychicznej, związanych z nabywaniem i porządkowaniem doświadczenia (zmiana indywidualnych dążeń). Przemiany zachodzące w toku rozwoju mają zróżnicowany charakter. Część z nich odnosi się do wszystkich ludzi w danym wieku niezależnie od płci – są to **zmiany uniwersalne**, determinowane procesami dojrzewania biologicznego. Część to zmiany wywołane przeżyciami wspólnymi dla grupy ludzi w podobnym, ale nie tym samym wieku, doświadczeniem pokoleniowym związanym z podobnymi wymaganiami społecznymi – są to **zmiany wspólne**. Zmiany uniwersalne i wspólne powodują, że ścieżki rozwoju i efekty rozwojowe są podobne u różnych ludzi. Tym, co różnicuje ścieżki rozwoju i powoduje, że w tym samym otoczeniu społecznym ludzie będą mieli inne osiągnięcia rozwojowe, są – poza uwarunkowaniami temperamentalnymi – różnorodne wydarzenia, tak zwane niepunktualne, czyli pojawiające się zbyt wcześnie lub zbyt późno w stosunku do oczekiwań i możliwości poradzenia sobie z nimi przez jednostkę. Ponadto tym, co w dużym stopniu nie tylko zmienia, ale często zakłóca bieg dotychczasowego życia, są różnego rodzaju wydarzenia wyjątkowe – krytyczne i traumatyczne. Wszystko to powoduje, że ludzie gromadzą odmienne doświadczenia, wpływające z kolei na ich zachowanie w różnych sytuacjach i na bieg rozwoju w kolejnym okresie życia.

Wszystkie czynniki oddziałujące na proces rozwoju jednostki – biologiczne, społeczne, a także aktywność własna – w różnej postaci wchodzi ze sobą w interakcje. Analiza przebiegu rozwoju w kolejnych erach pokazuje, że waga poszczególnych czynników uruchamiających bądź podtrzymujących zmiany rozwojowe się zmienia. W okresie prenatalnym, we wczesnym dzieciństwie i w późnej dorosłości szczególnego znaczenia nabierają czynniki biologiczne. Wiek przedszkolny, szkolny i wczesna dorosłość to czas dominacji czynników społecznych. Z kolei okres dorastania i środkowa faza dorosłości to czas, gdy szczególnego znaczenia nabierają różne formy aktywności własnej jednostki. Ważną formą aktywności własnej człowieka jest aktywność poznawcza, szczególnie widoczna w kształtujących się od wczesnego dzieciństwa wewnętrznych modelach operacyjnych, pozwalających na efektywne przetwarzanie napływających informacji i korzystanie z już zdobytego doświadczenia w nowych sytuacjach. Modele te również ulegają zmianom w toku rozwoju – są to zmiany ilościowe, kiedy porządkowane i kumulowane jest nowe doświadczenie, oraz zmiany jakościowe, kiedy doświadczenie wcześniej zdobyte ulega modyfikacjom pod wpływem doświadczenia nowego, czyli transformacji.

Wpływ otoczenia na proces rozwoju nie jest taki sam na kolejnych etapach życia. Kształtująca się struktura psychiczna, odpowiedzialna za regulowanie stosunków jednostki z otoczeniem, jest w różnym stopniu wrażliwa na bodźce. Okresy szczególnej wrażliwości nazywa się sensytywnymi lub krytycznymi, jednak badacze nie są zgodni co do tego, czy mają one sztywne granice czasowe. W każdym razie zarówno badania prowadzone na zwierzętach, jak i obserwacje małych dzieci prowadzone przez etologów pokazują, że stymulacja zewnętrzna przynosi odmienne efekty w zależności od tego, kiedy wystąpiła – przed okresem największej wrażliwości, w jego trakcie czy po jego zakończeniu.

Przebieg rozwoju i jego efekty to trudny przedmiot badań, dlatego tak niewiele jest badań prawdziwie

rozwojowych, czyli monitorujących przebieg rozwoju, a nie tylko poddających analizie efekty. Źródłem największych trudności jest, po pierwsze, niemożność kontroli wszystkich istotnych czynników oraz ich interakcji wpływających na rozwój. Po drugie, te same czynniki mogą wywierać inny wpływ na proces rozwoju na kolejnych etapach życia – na przykład wsparcie rodziców w trudnej sytuacji stymuluje rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, ale już we wczesnym wieku szkolnym może być czynnikiem ten rozwój hamującym. Po trzecie, gotowość człowieka do zmiany jest efektem działania całego splotu okoliczności, łącznie z czynnikami genetycznymi, ale jednocześnie jest ona przyczyną tego, że kolejne czynniki działają w taki, a nie inny sposób. Podobnie aktywność własna to z jednej strony efekt dotychczasowego rozwoju, a z drugiej – czynnik stymulujący bieg rozwoju dalszego. Wiele jest też czynników związanych z samym aktem badania (na przykład poczucie bezpieczeństwa małego dziecka w kontakcie z obcą osobą badającą, częste zmiany nastroju u dzieci w wieku przedszkolnym, trudności ze zrozumieniem zbyt złożonych lub zbyt długich instrukcji przez nastolatki we wczesnej fazie dorastania, brak realizmu psychologicznego kwestionariuszy stosowanych w badaniu dorosłych), które obniżają zarówno trafność wewnętrzną, jak i zewnętrzną, co sprawia, że niewielka jest moc generalizowania wniosków z badanych grup na populację.

Te wszystkie okoliczności powodują, że na gruncie psychologii rozwoju bardzo rzadko prowadzi się badania eksperymentalne. Częstsze są badania typu *ex post facto*, kiedy to badacz rekonstruuje drogę rozwoju interesującego go zjawiska (badania diachroniczne), lub badania w modelu korelacyjno-regresyjnym (synchronicznie-funkcjonalne), kiedy to analizie poddaje się związki między badanymi zjawiskami. Najczęściej badania prowadzone są według strategii badań poprzecznych, rzadziej podłużnych. Te pierwsze polegają na porównywaniu wyników uzyskanych od badanych w tym samym czasie grup osób w różnym wieku i na analizowaniu wzorów podobieństw i różnic, które następnie wyjaśnia się czynnikami związanymi z różnym wiekiem badanych. Badania podłużne (longitudinalne) polegają na kilkakrotnym badaniu tej samej grupy i porównywaniu podobieństw i różnic w kolejnych odstępach czasu. Ponadto prowadzi się badania według strategii ukośnej, autorstwa Wernera Schaie. Polegają one na badaniu w kolejnych odstępach czasu grupy osób zawsze w tym samym wieku – tutaj możliwe jest oddzielenie wpływu wieku od wpływu przynależności do kohorty, czyli grupy pokoleniowej. W każdym razie badanie procesu rozwoju to zawsze obserwowanie i mierzenie jego zewnętrznych wskaźników, a potem – na ich podstawie – wnioskowanie o prawdopodobnym jego przebiegu: liniowym, stadialnym bądź cykliczno-fazowym (por. Brzezińska, 2000).

Ze względu na rodzaj i charakter zmian, jakie zachodzą w ciągu życia, cały bieg ludzkiego życia dzieli się na etapy. Najczęściej wyróżnia się trzy etapy: dzieciństwo, dorastanie i dorosłość. Korzystając z pomysłu Daniela Levinsona (1986), by życie człowieka podzielić na ery, proponujemy wyróżnienie czterech er rozwoju:

- **era I**, czyli okres prenatalny i niemowlęcy, kiedy to kształtują się fizyczne i psychiczne podstawy egzystencji, fundamenty niezbędne do dalszych zmian; jest to jednocześnie etap najbardziej podatny na oddziaływanie czynników zakłócających bieg rozwoju;
- **era II**, czyli wczesne, środkowe i późne dzieciństwo, kiedy to dziecko zdobywa podstawy wiedzy o sobie i o świecie, kształtuje różne umiejętności, zdobywa poczucie odrębności i staje się samodzielne w zaspokajaniu podstawowych potrzeb i spełnianiu wymagań otoczenia;
- **era III**, czyli okres dorastania, trwający aż do około 25–30 roku życia, kiedy to młody człowiek uczy się być osobą dorosłą, zwiększając swe kompetencje i rozwijając poczucie odpowiedzialności za siebie i za innych, a główne zadanie rozwojowe dotyczy budowania zrębów tożsamości społecznej i osobistej;

■ **era IV**, czyli fazy wczesnej, średniej i późnej dorosłości, która wiąże się z modyfikowaniem już osiągniętej tożsamości i poszukiwaniem sensu życia.

We wszystkich erach występują specyficzne czynniki wspierające człowieka i zakłócające proces rozwoju. W każdej jednak niespecyficznym czynnikiem wspierającym są relacje z innymi ludźmi – Erik H. Erikson nazywa innych ludzi **kluczowymi czynnikami rozwoju**.

Zmiany, jakie zachodzą w Polsce, odciskają swe piętno także na procesie rozwoju, i to w każdej erze. Proces dojrzewania seksualnego zaczyna się wcześniej niż kiedyś, już około 10 roku życia, z kolei proces dorastania emocjonalno-społecznego kończy się znacznie później. Dopiero około 25–30 roku życia młodzi ludzie stają się wystarczająco gotowi do satysfakcjonującego – dla nich i dla ich otoczenia – realizowania ról społecznych, poza tym same role społeczne ulegają zmianom, nie są już tak sztywno i w sposób niezmienny przypisywane każdej płci. Wszystkie pokolenia stają dziś przed nowymi wyzwaniami – muszą podjąć nowe zadania, ale też zmienić swoje relacje z pokoleniami młodszym i starszym. Zmiana relacji między generacjami wiąże się między innymi ze wzrastającą liczbą osób lepiej wykształconych, lepszą kondycją zdrowotną ludzi starszych, rosnącą długością życia kobiet i mężczyzn, mniejszą dzietnością rodzin, późniejszym wiekiem zawierania małżeństw, większą liczbą związków nieformalnych, wzrostem liczby rozwodów, zmianą struktury rodziny i pojawieniem się większej liczby dziadków i pradiadków w rodzinach rekonstruowanych, większą mobilnością ludzi wewnątrz kraju i poza jego granicami, wzrostem zróżnicowania społecznego, także etnicznego i religijnego, zmianą form zatrudnienia oraz pojawianiem się nowych rodzajów pracy. Są to także nowe wyzwania dla psychologii rozwoju jako nauki oraz dla psychologów rozwojowych – zarówno badaczy, jak i praktyków.

O autorkach



Anna Izabela Brzezińska (ur. 1949 r.) – psycholog, profesor zwyczajny w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członek Komitetu Psychologii Polskiej Akademii Nauk. Autorka prac z zakresu psychologii rozwoju i psychologii edukacji, w tym monografii *Spółeczna psychologia rozwoju* (Scholar, 2000), współautorka książki *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka* (Znak, 2005), redaktorka i autorka podręcznika *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (GWP, 2005), współautorka poradnika *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (GWP, 2008) oraz redaktorka serii 24 poradników dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014). Pomysłodawczyni i animatorka projektu edukacyjnego AMUL – Aktywny Mały Uniwersytet Latający, w ramach którego wraz ze studentami prowadzi zajęcia dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w małych miastach i wsiach Wielkopolski.



Karolina Appelt (ur. 1976 r.) – psycholog, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Podyplomowych Studiów Przygotowania Pedagogicznego dla Psychologów i Kursu Doksztalającego w zakresie Przygotowania Pedagogicznego w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu. Interesuje się psychologią rozwoju, w szczególności psychospołecznymi uwarunkowaniami procesu rozwoju, opieki i edukacji we wczesnym dzieciństwie. Autorka publikacji naukowych i popularnonaukowych, współautorka podręcznika *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (GWP, 2005), monografii *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniami sprawności i ich środowisk* (Scholar, 2010) oraz *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania* (Scholar, 2014). Propaguje wśród rodziców

i nauczycieli wiedzę z obszaru rozwoju, opieki i wychowania, szczególnie w odniesieniu do dzieci w wieku 0–10 lat.



Beata Ziolkowska (ur. 1967 r.) – psycholog, dr hab., adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członek Komisji Behawioralnych Uwarunkowań Żywienia PAN (w latach 2009–2015). Specjalizuje się w problematyce psychologii odżywiania, psychoprofilaktyki oraz trudnych sytuacji okresu dorastania. Autorka oraz współautorka monografii i artykułów na temat zaburzeń odżywiania oraz ich prewencji, w tym *Anoreksja od A do Z. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* (Scholar, 2005), *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza* (GWP, 2009), *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole* (Difin, 2009), *Piękno w okresie dojrzewania. Spostrzeganie własnego ciała i prewencja zaburzeń łaknienia w środowisku szkolnym* (Difin, 2011), *Psychospołeczne aspekty nienormatywnej masy ciała* (UAM, 2014). Od 2011 roku opiekun Koła Naukowego „Zaburzenia Odżywiania” w Instytucie Psychologii UAM.

Bibliografia

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969–1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333–341.
- Ainsworth, M. D. S., Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure or other traumatic experience. W: C. Parkers, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (red.), *Attachment across the life cycle* (s. 161–183). London: Routledge.
- Allen, M. C., Donohue, P. K., Dusman, A. E. (1993). The limit of viability-neonatal outcome of infants born at 22 to 25 weeks' gestation. *New England Journal of Medicine*, 329, 1597–1601.
- Allen, J., Vaage, A. B., Hauff, E. (2006). Refugees and asylum seekers in societies. W: D. L. Sam, J. W. Berry (red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 198–218). Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Association.
- Anthis, K. S. (2002). On the calamity theory of growth: The relationship between stressful life events and changes in identity over time. *Identity: An International Journal of the Theory and Research*, 2, 229–240.
- Anthis, K. S., LaVoie, J. (2006). Readiness to change: A longitudinal study of changes in adult identity. *Journal of Research in Personality*, 40, 209–219.
- Anzieu, D. (red.). (1978). *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*. Przeł. T. Gałkowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Appelbaum, M. I., McCall, R. B. (1983). Design and analysis in developmental psychology. W: P. H. Mussen (red.), *Handbook of child psychology*. T. 1: *History, theory and methods* (s. 415–476). New York: John Wiley.
- Appelt, K. (2002). Związek osoba – otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia okresu dorosłości* (s. 23–54). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K. (2003). Psychologiczne i społeczne źródła zagrożeń poczucia ufności w wieku niemowlęcym. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 39–57). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K. (2004). Portrety psychologiczne człowieka. Środkowa dorosłość: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 4 (134), 4–5.
- Appelt, K. (2005a). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 95–130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Appelt, K. (2005b). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt, K. (2005c). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 503–552). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. I. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 75–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Arlin, P. (1990). Wisdom: The art of problem finding. W: R. J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (s. 230–243). New York: Cambridge University Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2006). The psychology of emerging adulthood: What is known, and what remains to be known? W: J. J. Arnett, J. L. Tanner (red.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (s. 303–330). Washington: American Psychological Association.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Ackert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna*. Przeł. J. Gilewicz. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. W: S. R. Asher, J. D. Coie (red.), *Peer rejection in childhood* (s. 3–16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Avis, N. E. (1999). Women's health at midlife. W: S. L. Willis, J. E. Reid (red.), *Life in the middle: Psychological and social development in middle age* (s. 105–147). San Diego: Academic Press.
- Baltes, P. B., Dittman-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.), *Lifement and behavior* (s. 34–77). New York: Academic Press.
- Bańka, A. (2000). Dehumanizacja pracy i bezrobocie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 305–311). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bańka, A. (2002). *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bardziejewska, M. (2005a). Portrety psychologiczne człowieka. Okres dorastania: szanse rozwoju. *Remedium*, 6, 1–3.
- Bardziejewska, M. (2005b). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–377). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bardziejewska, M., Brzezińska, A. I., Hejmanowski, S. (2004). Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania. W: A. I. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 91–106). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood: Ablex.
- Bateson, P., Hinde, R. A. (1987). Developmental changes in sensitivity to experience. W: M. H. Bornstein (red.), *Sensitive periods in development: Interdisciplinary perspectives* (s. 19–37). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bergeman, C. B., Plomin, R. (1989). Genotype – environmental interaction. W: M. H. Bornstein, J. S. Bruner (red.), *Interaction in human development* (s. 157–172). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557–598). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Biela, A. (1990). Stres decyzyjny w sytuacji pracy zawodowej. W: A. Biela (red.), *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia* (s. 173–199). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Błędowski, P. (2002). *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Bomba, J. (1994). Wokół pojęcia kryzysu – implikacje diagnostyczne i terapeutyczne. *Zeszyty Interwencji Kryzysowej*, 2, 7–11.
- Bomba, J. (2005). Smutny świat młodych ludzi. *Świat Nauki, Biuletyn Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, 12. <http://www.tutej.pl/cms.php?i=4191> (dostęp: 2019 rok).
- Bornstein, M. H. (1987). Sensitive periods in development: Definition, existence, utility and meaning. W: M. H. Bornstein (red.), *Sensitive periods in development: Interdisciplinary perspectives* (s. 3–18). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bornstein, M. H. (1995a). Pomiedzy opiekunami a ich potomstwem: dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 39–63). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bornstein, M. H. (1995b). Międzykulturowe porównania w badaniach nad rozwojem: aktywność i interakcje japońskich i amerykańskich niemowląt oraz ich matek. Co wiemy, co chcemy wiedzieć i dlaczego chcemy wiedzieć. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 64–106). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bornstein, M. H., Sigman, M. D. (1986). Continuity in mental development from infancy. *Child Development*, 57, 251–274.
- Bornstein, M. H., Bruner, J. S. (red.). (1989). *Interaction in human development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bos, H. M. W., Sandfort, T. G. M., de Bruyn, E. H. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 44, 59–68.
- Bosma, H. A., Kunnen, S. E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement and loss*. T. 1: *Attachement*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1971). *Attachement*. Harmondsworth: Penguin.
- Bowlby, J. (1973). *Attachement and loss*. T. 2: *Separation*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachement and loss*. T. 3: *Loss*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Bradley, B. S. (1995). Dzieciństwo jako raj. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 295–325). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brambilla, D. J., McKinlay, S. M. (1989). A prospective study of factors affecting age at menopause. *Journal of Clinical Epistemology*, 42, 1031–1039.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. W: J. A. Simson, W. S. Rholes (red.), *Attachement theory and close relationship* (s. 46–76). New York: Guilford Press.

- Brent, D. A., Perper, J. A., Moritz, G., Allman, C., Friend, A., Roth, C., Schweers, J., Balach, L., Baugher, M. (1993). Psychiatric risk factors for adolescent suicide: A case-control study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 521–529.
- Bruner, J. S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Brzezińska, A. I. (1987). Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: A. I. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30–50). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. I. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I. (2003a). Wydarzenia punktualne i niepunktualne w okresie dzieciństwa i dorastania. *Remedium*, 12, 47–48.
- Brzezińska, A. I. (2003b). Zasady tworzenia koncepcji i programu kierunku studiów – *case study*: „Zdrowie publiczne”. W: J. Brzeziński, A. Eliaś (red.), *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych* (s. 61–82). Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Brzezińska, A. I. (2003c). Dzieci z układu ryzyka. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 11–37). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I. (2003d). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja*, 1, 7–19.
- Brzezińska, A. I. (2003e). Stałość i zmiana jako konteksty rozwoju człowieka: o współzależności kontekstu, stylu życia i struktury Ja. W: R. Derbis (red.), *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka. Człowiek w sytuacji przełomu* (s. 13–29). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Brzezińska, A. I. (2004a). Co wiemy o tym, jak rozwija się człowiek w ciągu życia? W: A. I. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 13–27). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2004b). Socjometria. W: J. Brzeziński (red.). *Wybór tekstów z metodologii badań psychologicznych* (s. 192–231). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. I. (2005a). Badania ewaluacyjne w psychologii klinicznej. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t. 1, s. 231–245). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. I. (2005b). Jak dzisiaj wprowadzać dzieci i młodzież w świat kultury? W: Z. Rudziński, J. Tyska (red.), *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2003* (s. 247–253). Warszawa – Poznań: Ministerstwo Kultury i Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Brzezińska, A. I. (2005c). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 21–39). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I. (2005d). Jak skutecznie wspomagać rozwój. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 683–708). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I. (red.) (2005e). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I. (2005f). Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja. W: J. Kmita,

- I. Kotowa, J. Sojka (red.), *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej* (s. 57–74). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Brzezińska, A. I. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. I. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. I. (2007). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s.13–44). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Wojciechowska, J. (red.). (2002). *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37–52.
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010a). *Czas, plany, cele. Perspektywa czasowa osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010b). *Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, Z., Helwich, E. (red.). (2000). *Zapobieganie wrodzonym wadom cewy nerwowej*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Bühler, C. (1933). *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*. Przeł. W. Ptaszyńska. Warszawa: Nakładem Naszej Księgarni.
- Bühler, C. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Przeł. E. Cichy, J. Jarosz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cairns, R. B. (1983). The emergence of developmental psychology. W: P. H. Mussen (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 41–102). New York: John Wiley.
- Campos, J., Barret, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., Sternberg, C. (1983). Socioemotional development. W: P. H. Mussen (red.), *Handbook of child psychology* (t. 2, s. 783–915). New York: John Wiley.
- Charlton, R. (2004). Ageing male syndrome, andropause, androgen decline or mid-life crisis? *The Journal of Men's Health and Gender*, 1, 55–58.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chyrowicz, B. (2002). O ingerencji w ludzką psychikę i kontrowersyjnych korzyściach naruszania autonomii. W: B. Chyrowicz (red.), *Etyczne aspekty ingerowania w ludzką psychikę* (s. 87–105). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Chyrowicz, B. (2004). Spór o poprawianie ludzkiej natury. W: B. Chyrowicz (red.), *Etyka i technika w poszukiwaniu ludzkiej doskonałości* (s. 47–61). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Cicchetti, D. (1990). A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. W: J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, S. Weintraub (red.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (s. 2–28). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6–20.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A. (2004). A developmental psychopathology perspective on adolescence.

- Cierpiałkowska, L. (2007). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cierpiałkowska, L., Sęk, H. (2006). Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego. W: T. Pasikowski, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia. Teoria, metodologia i empiria* (s. 21–40). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Cierpiałkowska, L., Ziarko, M. (2006). Eksternalizacja i internalizacja problemów u dzieci alkoholików. *Forum Oświatowe*, 2, 77–96.
- Cieślik, J. (1980). *Wielopoziomowy rozwój fenotypowy osobnika i populacji w ontogenezie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Cieślik, J. (1989). Norma rozwojowa. Teoretyczne i praktyczne aspekty oceny rozwoju biologicznego człowieka. W: A. Malinowski, J. Strzałko (red.), *Antropologia* (s. 511–536). Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cieślik, J. (1990). Biokulturowe uwarunkowania: osobnik – populacja. *Kosmos*, 39(1), 69–76.
- Claparède, E. (1936). *Psychologia dziecka i pedagogigika eksperymentalna*. Przeł. M. Górka. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Clifford, J. (2000). Władza i dialog w etnografii. Inicjacja Marcela Griaule’a. W: J. Clifford (red.), *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka* (s. 65–103). Przeł. E. Dżurak i in. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Côté, J. E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. W: J. J. Arnett, J. L. Tanner (red.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (s. 85–116). Washington: American Psychological Association.
- Crain, W. (1992). *Theories of development. Concepts and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C. (1957). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press.
- Czub, M. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 41–66). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czub, T. (2003). Znaczenie wstydu w procesie socjalizacji. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 71–83). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Daly, M., Wilson, M. (1988). *Homicide*. New York: Aldine de Gruyter.
- Dąbrowski, K. (1975). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna „Omega”.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Przeł. I. Wojnar. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Deutsch, H. (1945). *The psychology of women*. New York: Grune and Stratton.
- Donaldson, M. (1986). *Myślenie dzieci*. Przeł. A. Hunca-Bednarska, E. M. Hunca. Warszawa: Wiedza Powszechna „Omega”.
- Draheim, M. (1988). Modele sekwencyjnej analizy zmian rozwojowych według W. K. Schaie’go. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 270–283). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dulko, S. (2003). ABC... płci. *Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych*, 1, 5–10.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230–246.
- Durkin, K. (1988). The social nature of social development. W: M. Hewstone, W. Stroebe, J.-P. Codol,

- G. M. Stephenson (red.), *Introduction to social psychology* (s. 39–59). New York: Basil Blackwell.
- Dylak, A. (2002). Związki intymne a tożsamość psychospołeczna w okresie dorosłości. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 85–110). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Elder, G. H., Jr., Gimbel, C., Ivie, R. (1991). Turning points in life: The case of military service and war. *Military Psychology*, 3, 215–231.
- Elliot, A. J., Place, M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Przeł. M. Babiuch. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ellis, B. J. (2004). Timing of pubertal maturation in girls: An integrated life history approach. *Psychological Bulletin*, 130, 920–958.
- Ellis, B. J., Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: Maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development*, 71, 485–501.
- Ellis, B. J., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls: A longitudinal test of an evolutionary model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 387–401.
- Emmerich, W. (1964). Continuity and stability in early social development. *Child Development*, 35, 311–322.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self theory: Implications for developmental psychology. W: M. R. Gunnar, L. A. Sroufe (red.), *Self process and development: The Minnesota symposia on child development* (t. 23, s. 79–123).
- Erikson, E. H. (1964). Human strength and the cycle of generations. W: E. H. Erikson (red.), *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight* (s. 111–157). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1970). The life cycle: Epigenesis of identity. W: H. Fitzgerald (red.), *Developmental psychology* (s. 46–81). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton. Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Przeł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Figler, R. E. (1978). *Overcoming executive mid*. New York: John Wiley.
- Flavell, J. H. (1972). An analysis of cognitive-developmental strategies. *Genetic Psychology Monographs*, 86, 279–350.
- Flum, H. (1994). Styles of identity formation in early and middle adolescence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120, 435–467.
- Foley, D. L., Goldston, D. B., Costello, E. J., Angold, A. (2006). Proximal psychiatric risk factors for suicidality in youth: The Great Smoky Mountains Study. *Archives of General Psychiatry*, 63, 1017–1024.
- Forman, E. A., Cazden, C. B. (1995). Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 147–179). Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Freud, Z. (1936). *Wstęp do psychoanalizy*. Przeł. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego.
- Freud, Z. (1975). *Poza zasadą przyjemności*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo

Naukowe.

- Freud, Z. (1996). Dyspozycja do nerwicy natręctw. W: Z. Freud, *Charakter a erotyka* (s. 83–92). Przeł. D. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud, Z. (1999). Dziecięca organizacja genitalna. W: Z. Freud, *Życie seksualne* (s. 213–218). Przeł. D. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Furrow, D. (1984). Social and private speech at two years. *Child Development*, 55, 355–362.
- Gessell, A., Amatruda, C. S. (1941). *Developmental diagnosis: Normal and abnormal child development*. New York: Hoeber.
- Glenn, N. D., Weaver, C. N. (1985). Age, cohort, and reported job satisfaction in the United States. W: A. S. Blau (red.), *Current perspectives on aging and the life cycles: A research annual*. T. 1: *Work, retirement and social policy* (s. 89–110). Greenwich: Jai Press.
- Gottlieb, G. (1983). The psychobiological approach to developmental issues. W: M. M. Haith, J. J. Campos (red.), *Infancy and developmental psychobiology* (s. 1–26). New York: John Wiley.
- Gottman, J. M. (1986). The world of coordinated play: Same and cross-sex friendship in young children. W: J. M. Gottman, J. G. Parker (red.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (s. 139–191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greywolf, D. S. (2007). Social support, sexual identity development stage, internalized, and external homophobia in lesbian, gay, bisexual youth. *The Sciences and Engineering*, 67(10-B), 6055.
- Griaule, M. (2006). *Bóg wody. Rozmowy z Ogotemmelim*. Przeł. E. Klekot, A. Lebeuf. Warszawa – Cieszyn: Wydawnictwo Marek Derewecki.
- Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O., Didow, S. M. (2001). Mother-child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72, 1016–1031.
- Hall, C. S., Lindzey, G. (1994). *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczyńska i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Halliday, M. A. K. (1980). Uczenie się znaczeń. W: G. Wales Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 514–556). Przeł. Z. Babska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Haman, M. (1992). Dziecięca teoria umysłu a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym. W: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (s. 229–253). Warszawa: Wydawnictwo Energia.
- Hardy, S. A., Kisling, J. W. (2006). Identity statuses and prosocial behaviors in young adulthood: A brief report. *Identity: An International Journal of the Theory and Research*, 6, 363–369.
- Hareven, T. K., Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions: Perceptions of the life course. *Journal of Family History*, 13, 271–289.
- Hart, B., Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, D., Atkins, R., Ford, D. (1999). Family influences on the formation of moral identity in adolescence: Longitudinal analyses. *Journal of Moral Education*. 28(3), 375–386. Harter, S. (1990). *Processes underlying adolescent self-concept formation*. W: R. Montemayor, G. R Adams, T. P. Gullotta (red.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (s. 205–239). Newbury Park: Sage.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hejmanowski, S. (2004). Portrety psychologiczne człowieka. Okres późnej dorosłości: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 7/8, 4–5.
- Helson, R. (1967). Personality characteristics and developmental history of creative college women. *Genetic Psychology Monographs*, 76, 205–256.
- 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, 1079–1096.
- Helson, R., Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: Conservers, seekers and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 995–1010.
- Helwich, E. (red.). (2005). *Wcześniak*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Herbert, M. (2005). *Developmental problems of childhood and adolescence: Prevention, treatment, training*. Malden: Blackwell.
- Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America: A historical survey*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Hinde, R. A. (1983). Ethology and child development. W: M. M. Haith, J. J. Campos (red.), *Infancy and developmental psychobiology* (s. 27–94). New York: John Wiley.
- Hinde, R. A., Stevenson-Hinde, J. (1994). Związki interpersonalne a rozwój dziecka. W: I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 45–71). Poznań: Zysk i S-ka.
- Holmbeck, G. N., Greenley, R. N., Franks, E. A. (2006). Zagadnienia i aspekty rozwojowe w badaniach i praktyce. W: A. E. Kazdin, J. R. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży* (s. 23–45). Przeł. R. Pawlik i in. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. (2007). *Praca – skrywana obsesja. Wyniki badań nad zjawiskiem pracoholizmu*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Hovens, J. G., Cantwell, D. P., Kiriakos, R. (1994). Psychiatric co-morbidity in hospitalized adolescent substance abusers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 478–483.
- Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversations. W: R. Fivuch, J. A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children* (s. 166–196). New York: Cambridge University Press.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Imieliński, K., Dulko, S., Filar, M. (2001). *Transpozycje płci*. Kraków: ARC-EN-CIEL.
- Janiszewska-Rain, J. (2005). Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 591–622). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jessor, R., Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Kaczmarek, M., Skrzypczak, M. (2002). Do aging symptoms affect subjective feeling of well-being? *Variability and Evolution*, 10, 40–47.
- Kaczmarek, M., Szwed, A. (1997). A review of anthropological approaches to ageing. *Przegląd Antropologiczny*, 60, 3–18.
- Kagan, J. (1980). Perspectives on continuity. W: O. G. Brim, Jr., J. Kagan (red.), *Continuity and change in human development* (s. 26–74). Cambridge: Harvard University Press.
- Kant, I. (2001). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. Wartenberg. Kęty: Antyk.

- Kaplan, G. A. (1992). Health and aging in the Alameda County study. W: K. W. Schaie, D. Blazer, J. M. House (red.), *Aging, health behaviors and health outcomes* (s. 69–88). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 285–332). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kielar-Turska, M. (2001). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 83–129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2001). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 47–83). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 561–600). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage 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.
- Kolańczyk, A. (1999). *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kornas-Biela, D. (2001). Okres prenatalny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 17–46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalewska-Kantecka, B. (2006). *Pierwszy rok razem*. Warszawa: Pelargos.
- Krajewski, W. (1977). Pojęcia rozwoju i postępu. W: J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym* (s. 12–45). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krauss-Whitbourne, S., Sneed, J. R., Skultety, K. M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity. An International Journal of the Theory and Research*, 2(1), 29–45.
- Kroger, J. (2002a). Identity process and contents through the years of late adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 81–99.
- Kroger, J. (2002b). Introduction: Identity development through adulthood. *Identity: An International Journal of the Theory and Research*, 2, 1–5.
- Krüger, A. (2001). *Macierzyństwo. Pierwsze 12 miesięcy życia dziecka*. Przeł. L. Makaronowicz. Olszanica: Wydawnictwo BOSZ.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lamberts, S. W. J., Beld van den, A. W., Lely van der, A. (1997). The endocrinology of aging. *Science*, 278, 419–424.
- Ledzińska, M. (2000). Uczenie się wykraczające poza warunkowanie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 117–136). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Leonard, R., Burns, A. (2006). Turning points in the lives of midlife and older women: Five-year follow-up. *Australian Psychologist*, 41, 28–36.

- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Lerner, R. M., Hultsch, D. F. (1983). *Human development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Levinger, G. (1980). Toward the analysis of close relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 510–544.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3–13.
- Lidz, T. (1976). *The person, his and her development throughout the life cycle*. New York: Basic Books.
- Ling, E. (1992). Frequency and load of congenital anomalies in a neonatal intensive care unit: Prenatal diagnosis and perinatal management. *Seminars in Perinatology*, 16, 352–357.
- Logan, R. D. (1986). A reconceptualization of Erikson's theory: The repetition of existential and instrumental themes. *Human Development*, 29, 125–136.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366–380.
- Mahler, M. (1971). A study of the separation-individuation process and its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. *Psychoanalytic Study of the Child*, 26, 403–424.
- Malinowski, A. (2004). *Auksologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Maliński, R. (1990). *Depresja młodzieńcza*. www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=176 (dostęp: maj 2015).
- Malone, F., D'Alton, M. (2000). Congenital anomalies. *Clinics in Perinatology*, 27, 761–791.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 159–187). New York: John Wiley.
- Martin, M. W. (2006). *From morality to mental health. Virtue and vice in a therapeutic culture*. New York: Oxford University Press.
- Masataka, N. (1993). Motherese is a signed language. *Infant Behavior and Development*, 15, 453–460.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McFalls, J. A. (1990). The risks of reproductive impairment in the later years of childbearing. *Annual Review of Sociology*, 16, 491–519.
- McKinlay, J. B., McKinlay, S. M., Brambilla, D. (1987). The relative contribution of endocrine changes and social circumstances to depression in mid-aged women. *Journal of Health and Social Behavior*, 28, 345–363.
- Meeus, W., de Wied, M. (2007). Relationships with parents and identity in adolescence: A review of 25 years of research. W: M. Watzlawik, A. Born (red.), *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods* (s. 131–147). Lanham: University Press of America.
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Miller, P. H. (1983). *Theories of developmental psychology*. San Francisco: Freeman.
- Millon-Delsol, C. (1995). *Zasada pomocniczości*. Przeł. C. Porębski. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Mirski, A. (2000a). Stadialny model rozwoju z perspektywy społecznej w ujęciu Roberta L. Selmana. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność* (s. 61–68).

- Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mirski, A. (2000b). Koncepcja rozwoju Ja w ujęciu Giseli Labouvie-Vief. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność* (s. 79–84). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miś, L. (2000). Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność* (s. 45–61). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mroczkowska, D., Ziółkowska, B., Cwojdzńska, A. (2007). *Zaburzenia odżywiania. Poradnik dla rodziców i bliskich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Murawska, B. (2004). *Segregacja na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Musatti, T. (1995). Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 107–146). Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Nagel, T. (1997). *Widok znikąd*. Przeł. C. Cieśliński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects (the Belmont report)*. Washington: Government Printing Office.
- Nelson, K. (2000). Socialization of memory. W: E. Tulving, F. I. M. Craik (red.), *The Oxford handbook of memory* (s. 283–295). Oxford: Oxford University Press.
- Neugarten, B. L. (1979). Time, age and the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 136, 887–894.
- Newman, B. M., Newman, P. R. (1984). *Development through life: A psychosocial approach*. Homewood: The Dorsey Press.
- Nydegger, C. N. (1991). The development of paternal and filial maturity. W: K. Pillemer, K. McCartney (red.), *Parent-child relations throughout life* (s. 93–112). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- O'Brien, S. F., Bierman, K. L. (1988). Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59, 1360–1365.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 163–202). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogrodzińska, T. (2003). Nie tylko przedszkole – alternatywne formy edukacji przedszkolnej. W: M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia* (s. 80–89). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Olejniak, M. (2000). Średnia dorosłość. Wiek średni. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 234–262). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzięczy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oleś, P. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Oleś, P. (2004). Niespójność osobowości – wartość adaptacyjna. *Kolokwia Psychologiczne*, 12, 70–90.
- Oleś, P. K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palau-Marti, M. (1957). *Les Dogons*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paluchowski, W. J., Hornowska, E. (1988). Metodologiczne problemy badania zmian we współczesnej psychologii rozwoju. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 233–249). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo

Naukowe.

- Papalia, D. E., Olds, S. W. (1981). *Human development*. New York: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. (1986). *Child's world*. New York: McGraw-Hill.
- Pasupathi, M., Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, 42, 798–808.
- Pawłowski, T. (1978). *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Paxton, S., Wertheim, E., Szmukler, G., Hillier, L., Petrovich, J. (1991). Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 361–379.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przeł. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J. (1969). Punkt widzenia Piageta. *Psychologia Wychowawcza*, 12, 509–531.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto: Annual Review, Inc.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. W: P. H. Mussen (red.), *Handbook of child psychology* (t. 1, s. 103–128). New York: John Wiley.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka* (wyd. 2). Przeł. T. Kołakowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasinski, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pilecka, W. (2014). *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., McGuffin, P. (2001). *Genetyka zachowania*. Przeł. E. Czerniawska, K. Duniec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plopa, M. (2003). Rozwój i znaczenie bliskich więzi w życiu człowieka. W: M. Plopa, Wojciszke (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 49–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Polivy, J., Herman, C., Mills, J. (2003). Eating disorders in adolescence. W: G. Adams, M. Berzonsky (red.), *Blackwell handbook of adolescence* (s. 523–549). Malden: Blackwell.
- Poulin, F., Pedersen, S. (2007). Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental Psychology*, 43, 1484–1496.
- Praszkier, R. (1989). *W głębi szczerości*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1996a). Periodyzacja rozwoju psychicznego. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 222–239). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1996b). Metodologiczne problemy badania procesów rozwoju. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 240–251). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznikowa, M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Pużyński, S. (2002a). Samobójstwa i depresje. W: B. Hołyst, M. Staniaszek, M. Binczycka-Anholcer (red.), *Samobójstwo* (s. 39–61). Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Pużyński, S. (2002b). Choroby afektywne nawracające. W: A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski,

- J. Wciórka (red.), *Psychiatria* (t. 2, s. 343–414). Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Pużyński, S. (2002c). *Depresje i zaburzenia afektywne*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity theory, measurement, and research in counseling psychology: Present status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 259–270.
- Raskin, P. M. (1985). The relationship between identity and intimacy in early adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, 147, 167–181.
- Raskin, P. M. (2002). Identity in adulthood: Reflections on recent theory and research. *Identity: An International Journal of the Theory and Research*, 2, 101–108.
- Ratajczak, Z. (1995). Utrata pracy jako doświadczenie traumatyzujące i wyzwanie rozwojowe. W: Z. Ratajczak (red.), *Bezrobocie. Psychologiczne i społeczne koszty transformacji systemowej* (s. 17–23). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Reese, H. W., Overton, W. F. (1970). Models of development and theories of development. W: L. R. Goulet, P. B. Baltes (red.), *Life-span developmental psychology: Research and theory* (s. 149–191). New York: Academic Press.
- Remafedi, G., Resnick, M., Blum, R., Harris, L. (1992). Demography of sexual orientation in adolescents. *Pediatrics*, 89, 869–875.
- Retowski, S. (2003). Pracoholizm – próba teoretycznego zdefiniowania zjawiska. W: M. Plopa, B. Wojciszke (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 313–342). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reykowski, J., Kochańska, G. (1980). *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: Wiedza Powszechna „Omega”.
- Rholes, W. S., Ruble, D. N. (1984). Children’s understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550–560.
- Ringel, E. (1973). The pre-suicidal syndrome. *Psychiatria Fennica*, 4, 209–211.
- Roche, A. F. (1979). Secular trends in human growth, maturation, and development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44, 59–120.
- Rogala-Obłękowska, J. (2002). Narkotyki a młodzież. W: B. Fatyga, J. Rogala-Obłękowska (red.), *Style życia młodzieży a narkotyki. Wyniki badań empirycznych* (s. 185–336). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rollins, B. C., Feldman, H. (1970). Marital satisfaction over the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 32, 20–27.
- Romero, R. (1988). *Prenatal diagnosis of congenital anomalies*. Norwalk – San Mateo: Apeltan & Lange.
- Rönkä, A., Oravala, S., Pulkkinen, L. (2002). ‘I met this wife of mine and things got onto a better track.’ Turning points in risk development. *Journal of Adolescence*, 25, 47–63.
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Przeł. J. Popowski. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Rosenbaum, J. E. (1984). *Career mobility in a corporate hierarchy*. New York: Academic Press.
- Rutter, M. (1991). Age changes in depressive disorders: Some developmental considerations. W: J. Garber, K. Dodge (red.), *The development of emotional regulation and dysregulation* (s. 273–300). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 603–626.
- Ryff, C. D., Schmutte, P. S., Lee, Y. H. (1996). How children turn out: Implications for parental self

- evaluation. W: C. D. Ryff, M. M. Seltzer (red.), *The parental experience in midlife* (s. 383–422). Chicago: University of Chicago Press.
- Sadowska, L. (2003). Rehabilitacja w wieku rozwojowym. W: A. Kwolk (red.), *Rehabilitacja medyczna* (s. 362–434). Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Sameroff, A., Lewis, M., Miller, S. (2000). *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Schaffer, H. R. (1977). Early interactive development. W: H. R. Schaffer (red.), *Studies in mother – infant interaction* (s. 3–16). London: Academic Press.
- Schaffer, H. R. (1981). *Początki uspołecznienia dziecka*. Przeł. Z. Skwirczyńska-Masny. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Shaffer, H. R. (1985). *Developmental psychology*. Monterey: Books/Cole Company.
- Schaffer, H. R. (1994a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72–95). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer, H. R. (1994b). Wczesny rozwój społeczny. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 96–124). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer, H. R. (1994c). Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 125–149). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer, H. R. (1994d). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Schaffer, H. R. (1995a). Przyswajanie zasad dialogu. W: A. I. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 89–123). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer, H. R. (1995b). Rozwój języka w kontekście. W: A. I. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 164–192). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schieffelin, B. B., Ochs, E. (1995). Socjalizacja języka. W: A. I. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 124–163). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schwartz, S. J., Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture. W: A. Colombus (red.), *Advances in psychology research* (t. 45, s. 1–40). Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Senejko, A., Oleszkowicz, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seroczynski, A., Jacquez, F., Cole, D. (2003). Depression and suicide during adolescence. W: G. Adams, M. Berzonsky (red.), *Blackwell handbook of adolescence* (s. 550–572). Malden: Blackwell.
- Sęk, H. (1990). Kryzys wieku średniego a funkcjonowanie w społecznych rolach rodzinnych. W: M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki* (s. 89–112). Poznań: Centralny Program Badań

Podstawowych.

- Shaver, P., Hazan, C. (1987). Being lonely, falling in love: Perspectives from attachment theory. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 105–124.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Slade, P. (1998). Body image in anorexia nervosa. *British Journal of Psychiatry*, 153, 20–22.
- Smith, P. K. (1997). Rozwój społeczny. W: P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 60–86). Przeł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Smith, T. (1999). *Ethics in medical research. A handbook of good practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smykowski, B. (2004). Wczesna dorosłość. *Remedium*, 2, 4–5.
- Smykowski, B. (2005a). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165–205). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski, B. (2005b). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207–258). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Snow, C. (1989). Understanding social interaction and language acquisition: Sentences are not enough. W: M. H. Bornstein, J. S. Bruner (red.), *Interaction in human development* (s. 83–103). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sokolik, W. (2003). *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sowińska, H., Michalak, R. (red.). (2004). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spence, J. T., Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58, 160–178.
- Spock, B. (1979). *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie*. Przeł. A. Piotrowski, E. Piotrowska. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWS.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J. E. (1992). Moratorium – achievement (MAMA) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283–300.
- Sternberg, R. J. (1987). Liking versus loving: A comparative evaluation of theories. *Psychological Bulletin*, 102, 331–345.
- Steuden S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stuart-Hamilton, I. (2000). *Psychologia starzenia się*. Przeł. A. Błachnio. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Synak, B. (red.). (2002). *Polska starość*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szatur-Jaworska, B. (2000). *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa: Aspra.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Aspra.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szlendak, T. (2003). *Zaniedbana piaskownica*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Szuman, S. (1985). Geneza przedmiotu. O dynamicznej integracji sfer zmysłowych we wczesnym

dzieciństwie. W: S. Szuman. *Dzieła wybrane* (s. 20–43). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Tessler, M., Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3, 492–504.
- Thelen, E., Ulrich, B. D. (1991). Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (223).
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 180–213). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tyszkowa, M. (1977). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tyszkowa, M. (1996). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 45–56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Užgiris, I. C. (1989). Transformations and continuities: Intellectual functioning in infancy and beyond. W: M. H. Bornstein, N. A. Krasnegor (red.), *Stability and continuity in mental development: Behavioral and biological perspectives* (s. 123–143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Vandewater, E., Stewart, A. (2006). Paths to late midlife well-being for women and men: The importance of identity development and social role quality. *Journal of Adult Development*, 13, 76–83.
- Vorbrich, R. (2003). Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki. W: A. Halemba, J. Różański (red.), *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce subsaharyjskiej* (s. 43–60). Warszawa: Komisja Episkopatu Polski ds. Misji.
- Vorbrich, R. (2006). L’Afrique face au probleme mutilation genitals. *Africana Bulletin*, 54, 131–145.
- Waddington, C. H. (1957). *The strategy of the genes*. London: George Allen and Unwin.
- Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Przeł. M. Babiuch. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. W: J. Gerber, K. A. Dodge (red.), *The development of emotion regulation and deregulation* (s. 69–88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341–358.
- Waterman, A. S. (1999a). Identity, identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591–621.
- Waterman, A. S. (1999b). Issues of identity formation revisited: United States and the Netherlands. *Developmental Review*, 19, 462–479.
- Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of the Theory and Research*, 7, 289–307.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684–689.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Horton.
- Watson, J. D., Berry, A. (2005). *DNA. Tajemnica życia*. Przeł. J. i P. Turkowscy. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Weber, M., Ziółkowska, B. (2008). Czynniki psychologiczne jako determinanty sposobu żywienia. W:

- J. Gawęcki, W. Roszkowski (red.), *Żywnienie człowieka a zdrowie publiczne* (t. 3). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weiss, R. S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. W: P. Marris, J. Stevenson-Hinde, C. Parkes (red.), *Attachment across the life cycle* (s. 66–76). New York: Routledge.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. W: D. B. Harris (red.), *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- White, R. W. (1975). *Lives in progress*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wiesenfeld, A. R., Malatesta, C. Z., DeLoach, L. L. (1981). Differential parental response to familiar and unfamiliar infant distress signals. *Infant Behavior and Development*, 4, 281–296.
- Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303–343). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Windle, M., Davies, P. T. (2003). Teoria rozwojowa i związane z nią badania. W: K. E. Leonard, H. T. Blane (red.), *Picie i alkoholizm w świetle teorii psychologicznych* (s. 209–254). Przeł. A. Basaj. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Windle, M., Windle, R. (2003). Alcohol and other substance use and abuse. W: G. Adams, M. Berzonsky (red.), *Blackwell handbook of adolescence* (s. 450–469). Malden: Blackwell.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Wojciechowska, J. (2002). Role rodzicielskie wobec zmian uniwersalnych. W: K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne okresu dorosłości* (s. 147–168). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wojciechowska, J. (2005a). *Doświadczenia socjalizacyjne a koncepcja roli rodzicielskiej matek i ojców dzieci w wieku przedszkolnym*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Instytut Psychologii UAM.
- Wojciechowska, J. (2005b). Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 469–502). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Przeł. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- World Medical Association. Declaration of Helsinki (1964/2000). W: T. Smith (red.), *Ethics in medical research. A handbook of good practice* (s. 306–310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wroczyński, R. (1974). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1971a). Geneza wyższych funkcji psychicznych. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 118–158). Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1971b). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1971c). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 531–547). Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1971d). Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 18–64). Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Wygotski, L. S. (1971e). *Wybrane prace psychologiczne*. Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Przeł. B. Grell. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1982–1984). *Sobranie soczinienij* (t. 1–6). Moskwa: Pedagogika. Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1995a). Wczesne dzieciństwo. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 16–53). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (1995b). Kryzys siódmego roku życia. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 54–66). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (1995c). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 67–88). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002a). Dynamika i struktura osobowości w okresie dorastania. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 331–358). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002b). Kryzys siódmego roku życia. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 165–177). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002c). Kryzys trzeciego roku życia. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 131–140). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002d). Problem wieku rozwojowego. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 61–90). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002e). Rozwój myślenia i tworzenie pojęć w okresie dorastania. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 221–304). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002f). Rozwój zainteresowań w okresie dorastania. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 179–220). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002g). Wczesne dzieciństwo. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 91–129). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002h). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002i). Wyobrażenia i twórczość w okresie dorastania. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 305–329). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002j). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 141–163). Przeł. A. I. Brzezińska i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Przeł. B. Grell. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Zamiara, K. (1977). W sprawie statusu pojęć ontologicznych rozwoju i postępu. W: J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym* (s. 46–52). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zamiara, K. (1988). Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 21–43). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ziółkowska, B. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 423–468). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ziółkowska, B. (2009). *Dziecko chore w domu w szkole i u lekarza*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zucker, K., Green, R. (1993). Psychological and familial aspects of gender identity disorder. *Sex. Gender Identity Disorders*, 2–3, 513–542.

¹ Opracowanie na podstawie Brzezińska, 2000, s. 100–101.

² Wygotski w oryginale używa określenia „uczenie się reaktywne”, ponieważ jednak nie chodzi mu o proste reagowanie przez dziecko na bodźce zewnętrzne, ale o to, że zachowania dziecka ukierunkowywane są przez działania nauczyciela i stawiane przed dzieckiem cele, używamy określenia „responsywne”, bliższego intencji Wygotskiego.

³ Za: <http://www.choroby.senior.pl/choroba-alzheimera> (dostęp: maj 2015).

[*](#) Deklaracja helsińska została przyjęta po raz pierwszy w roku 1964. Od tego czasu była kilkakrotnie poprawiana. Ostatnie poprawki wprowadzono w roku 2000 (World Medical Association, 1964/2000).