

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 17 nr 4 rok 2012**

**ISSN 1895-6297**

**Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego**

# Psychologia Rozwojowa



# Psychologia Rozwojowa

## **Redaktor naukowy**

### **Editor-in-chief**

Maria Kielar-Turska

## **Sekretarz redakcji**

### **Editorial secretary**

Małgorzata Stępień-Nycz

## **Komitet redakcyjny**

### **Associate editors**

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

## **Rada redakcyjna**

### **Editorial advisory board**

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Uniuersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

Magdalena Wojcieszak (IE School of Communication, IE University, Hiszpania)

## **Redaktor statystyczny**

### **Statistical reviewer**

Jerzy Marzec (UE, Kraków)

## **Redaktor zeszytu**

### **Editor of the issue**

Joanna Kossewska

## **Adres redakcji**

### **Editorial office**

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

# Psychologia Rozwojowa

tom 17 nr 4 rok 2012



**Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Publikacja objęta jest prawem autorskim. Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie i rozpowszechnianie zabronione.  
Publikacja przeznaczona jedynie dla klientów indywidualnych. Zakaz rozpowszechniania i udostępniania w serwisach bibliotecznych

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR JĘZYKOWY

*Agnieszka Steplewska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Joanna Myśliwiec*

KOREKTA

*Izabela Bilińska-Socha*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Wojciech Wojewoda*

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński  
Wydanie I, Kraków 2012  
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISSN 1895-6297

Nakład: 200 egz.

Pierwotną wersją czasopisma „Psychologia Rozwojowa” (ISSN 2084–3879) jest wersja online publikowana kwartalnie w Internecie na stronie [www.wuj.pl](http://www.wuj.pl) w dziale Czasopisma.



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## SPIS TREŚCI

### I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

- Humanistyczny Model Wspomagania Rozwoju poprzez zrozumienie świata  
życia człowieka  
Barbara M. KAJA 9

### II. RAPORTY Z BADAŃ

- Dwuelementowe kombinacje językowo-niejęzykowe w dziecięcej komunikacji  
Agnieszka LASOTA 25

- Rozwój na granicy normy i patologii. Studium przypadku trzyletniego chłopca  
z wadą wzroku  
Joanna LESSING-PERNAK 37

- Korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego.  
Rola rozumienia fałszywych przekonań I i II rzędu  
Anna KOŁODZIEJCZYK 45

- Regulacyjne znaczenie doświadczeń relacji z rodzicami w radzeniu sobie młodzieży  
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach trudnych społecznie  
Paweł KURTEK 63

- Doświadczenie trudności w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka  
w umyśle rodzica – model zjawiska  
Agnieszka SZYMAŃSKA 79

### III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

- Recenzja: K. Chawarska, A. Klin, F.R.Volkmar (red.) (2008), *Autism in infants  
and toddlers. Diagnosis, assessment and treatment*, New York: Guilford Press  
Anna RYBKA 95

- Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji *Vocational Counselling of Pupils  
with Special Educational Needs (SEN): Experience of the European Union Countries*,  
Šiauliai, Litwa, 31 maja 2012  
Joanna KOSSEWSKA 105





# I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE







BARBARA M. KAJA

Instytut Psychologii,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz  
Institute of Psychology,  
Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz  
kaja@ukw.edu.pl

## Humanistyczny Model Wspomagania Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka<sup>1</sup>

### Humanistic Model of Assisting the Development through understanding the human world of life

**Key words:** dialogue, the concept of life, life problem, the world of life, assisting the development, meaning, understanding

**Słowa kluczowe:** dialog, koncepcja życia, problem życiowy, świat życia, wspomaganie rozwoju, znaczenie, zrozumienie

**Abstract.** The paper presents the Humanistic Model of Assisting the Development. Understanding the dynamic and changing relationship between the human and the world, as perceived from the time perspective by the aided person, constitutes the basis of the aided development. In this process the feedback is focused on the concept of life – the system of opinions and beliefs concerning life – which includes the following subsystems: knowledge about life, values – directions of the life path, life goals, goal realization schemes, attitude to the self, attitude to the others, moral control of actions, heuristics of the global assessment of life and time perspective. The concept of life is created as a result of understanding and experiencing the relationality of the world available thanks to consciousness. In order to make actions and their effects (events) available to consciousness, one has to ascribe meaning to them. Obtaining access to the ‘world’ of meanings of a person in a problematic situation is a key element in understanding such people, and one of the cognitive methods is dialogue with the aided person, which helps those who want to understand. The aim is to change the concept of life in order to solve the problem. This method can be supplemented with selected techniques focused on the development of skill and ability if the aided person thinks that their effects will help to fulfill the concept of life.

#### WPROWADZENIE

W artykule zaprezentowano model wspomagania rozwoju o wyraźnych odniesieniach do humanistycznego i społecznego nurtu w psychologii. Z jednej strony obejmuje on problem związku człowieka ze światem, a z drugiej – poznanie rozumiejące i refleksję hermeneutyczną nad problemami życiowo ważnymi.

Teza o współoddziaływaniu człowieka i jego świata życia nie jest nowa. Przejawia się w dziełach Edmunda Husserla, rozumiejącego świat życia jako całość możliwych horyzontów doświadczenia, istniejącą nie tylko jako świat rzeczy, lecz „jako świat wartości, świat dóbr i świat praktycznego życia” (Husserl, 1967, s. 89). Pojęciem „świat życia” posługiwał się także Jürgen Habermas, traktując

je jako korelat procesów dochodzenia do porozumienia w działaniach komunikacyjnych, które odbywa się w „horyzoncie *świata życia*” (Habermas, 1999, s. 135). Teza ta jest również rozwijana w pracach psychologów podkreślających, że jeśli nie wiemy, w jakim świecie człowiek działa, jakiego otoczenia jest częścią, to nawet gdy jego struktura wewnętrzna jest nam dobrze znana, niewiele możemy o nim powiedzieć (Tomaszewski, 1963). Według tych poglądów nie należy traktować człowieka jako zamkniętego w sobie, lecz jako otwartego, refleksyjnego i autonomicznego, posiadającego możliwości zmieniania siebie i świata.

Omawiane zagadnienie mieści się także w kręgu zainteresowań psychologów humanistycznych. W tym ujęciu człowiek jest nieredukowalną całością (holizm), ważny jest jego sposób przeżywania świata i siebie w świecie, przekonania, dążenia, sposób życia, a nie pojedyncze procesy (funkcje) psychiczne. W poznawaniu człowieka są zatem preferowane metody jakościowe, rozmowa, dyskurs, analiza biografii.

Istotą świata jest trwanie i zmienność w czasie; te same wymiary właściwe są człowiekowi. Na przestrzeni wieków nie tylko dokonywał się postęp cywilizacji, lecz także zmieniała się kondycja samego człowieka (Błachnio, Obuchowski, 2011). Związek człowieka z cywilizacją, kulturą, światem życia pojawia się w wielu teoriach osobowości, zwłaszcza humanistycznych, ukierunkowanych na zrozumienie siebie i świata (Hall, Lindzey, 1998). W przyjętym modelu wspomaganie rozwoju oddziaływanie nie jest jednak kierowane na osobowość i nie ma na celu jej zmiany, lecz doprowadzenie do zmian w życiu człowieka. Punktem wyjściowym jest problem życiowo ważny, relatywizowany do koncepcji życia.

W swej aktywności organizmy są całkowicie pochłonięte rozwiązywaniem problemów. Najważniejsze z nich to: przeżycie, poszukiwanie lepszych warunków życiowych, większej wolności i lepszego świata (Popper, 1997), a ponadto – specyficzny tylko dla człowieka – problem poszukiwania sensu życia. Bywa tak, że człowiek nie radzi sobie z roz-

wiązywaniem problemów i potrzebuje pomocy. Ten właśnie fakt stanowi centrum zainteresowania psychologii wspomaganie rozwoju (Kaja, 2010). Jej przedmiotem jest człowiek działający w swoim życiu, napotykający trudności, przeżywający problemy, których nie potrafi samodzielnie rozwiązać.

## POJĘCIE WSPOMAGANIA ROZWOJU

Wspomaganie rozwoju jest elementem bardziej ogólnego procesu, który można określić jako specjalny rodzaj interakcji człowieka z człowiekiem. Nadrzędnym pojęciem jest tu interakcja międzyludzka, a znaczącym dla niniejszych rozważań – pojęcie wywierania (wzajemnego) wpływu. Wpływ ten pojmuję jako oddziaływanie profesjonalne, a jednym ze wskaźników jego skuteczności może być rozwijanie zdolności do tworzenia własnej drogi życiowej uwzględniające działanie nieprzewidywalności i losowości (por. Kaja, 2000). Wspomaganie ma służyć rozwiązywaniu problemów poprzez zrozumienie świata życia osoby wspomaganiej. Istotą tego procesu stanowi podejście humanistyczne, dialog, wzbudzanie refleksji nad życiem i swoim w nim udziale, analizowanie możliwości realizacji celów, ustawianie ich hierarchii, spojrzenie na swoje problemy z innej perspektywy itp. w celu wywołania zmian przyczyniających się do rozwiązywania problemu. Do tych zmian, będących wynikiem hermeneutycznego dialogu, osobowość „się dostraja”, ale oddziaływanie wspomagające są kierowane na koncepcję życia, a nie na osobowość.

Wspomaganie rozwoju w tym ujęciu nie jest tym samym co pomoc czy wsparcie, które mogą być kojarzone z doraźnym czy nawet bezrefleksyjnym aktem filantropii. Jest ono procesem kierowanym na człowieka potrzebującego pomocy i zgłaszającego się po nią do specjalisty. Wychodząc z powyższych założeń, **wspomaganie rozwoju to proces intencjonalnych oddziaływań, prowadzących do umożliwienia osobie wspomaganiej samodzielnego rozwiązywania problemów życiowych. Istotą tego procesu stanowi spe-**

**cyjny rodzaj interakcji międzyludzkiej, ukierunkowanej na koncepcję życia człowieka, poszukującego w nim sensu, także poprzez kształtowanie sprawności i umiejętności. Jest on stosowany wtedy, gdy dotychczasowy rozwój i procesy mu współtowarzyszące (wychowanie, socjalizacja) nie przebiegają prawidłowo i z tego lub z innych powodów (zdarzenia krytyczne) w życiu człowieka pojawiają się problemy zakłócające jego przebieg (Kaja 2010).** Proces ten nie może się obejść bez zrozumienia świata znaczeń, sensów osoby wspomaganego, powinien uwzględniać całość jej życia, a to zawsze będzie się wiązało z poszukiwaniem sensu istnienia w świecie (Straś-Romanowska, 1995, 1999, 2001). Działania wspomagające mają więc wyraźny aspekt aksjologiczny, ponieważ świat życia to świat wartości, które – obok czasu – stanowią filar ludzkiej działalności i wokół nich jest organizowana wiedza i doświadczenia człowieka (por. Bauman, 1963).

Powyższe wyjaśnienie wspomagania rozwoju wskazuje, że nie jest ono psychoterapią, ponieważ ta ostatnia nie odwołuje się do wartości. Nie jest też równoznaczne z wychowaniem czy socjalizacją, jest raczej ich dopełnieniem, ponieważ samo słowo „wspomaganie” wskazuje na specyficzne zintensyfikowanie oferowanej pomocy, rozłożonej w czasie regulowanym skutecznością oddziaływań. Pojęcie to nie obejmuje zatem wszelkich form oddziaływań na jednostkę, w tym wychowania (Kielar-Turska, 2003; Jurkowski, 2003; Brzezińska, 2005)<sup>2</sup>. Stosowana tutaj węższa definicja wspomagania rozwoju jest uzasadniona wymogami teorii, która powinna wprowadzać pewne ograniczenia i nie aspirować do wyjaśnienia wszystkiego.

## GŁÓWNE TEZY

1. Jako podstawę wspomagania rozwoju przyjmuję zrozumienie relacji człowiek–świat, jej dynamiki, zmienności, obejmującej zarówno siłę, jak i kierunek wzajemnych oddziaływań odnoszonych do aspektu temporalnego.
2. W procesie wspomagania rozwoju oddziaływania są ukierunkowane na koncepcję życia, a nie na osobowość.
3. Koncepcja życia tworzy się dzięki rozumieniu i doświadczeniu relacyjności świata.
4. Relacja ze światem jest możliwa dzięki świadomości. Aby działania i ich rezultaty (wydarzenia) mogły zaistnieć w świadomości, musi im być nadany sens, znaczenie.
5. Kluczem do zrozumienia osoby znajdującej się w sytuacji problemowej jest dotarcie do jej „świata” znaczeń kształtujących się w wyniku rozumienia i doświadczenia relacyjności świata.
6. Jedną z metod poznawania świata życia osoby wspomaganego jest hermeneutyczny dialog z tą osobą, ukierunkowany na zmiany w koncepcji życia w celu rozwiązania problemu. Ważną rolę odgrywa metoda dyskursu służąca poznawaniu rozumiejącemu.

Powyższe tezy będą rozwijane w dalszych rozważaniach.

## RELACJE ZE ŚWIATEM

Relacje ze światem – zależne od wiedzy, celów, programów ich realizacji, a nade wszystko od systemu wartości – zawsze będą generowały problemy. Ludzie różnią się postrzeganiem świata, między innymi dlatego, że „Nasza umiejętność łatwego ogarniania wrokiem otoczenia zależy od inteligentnego wykorzystania zakodowanej wiedzy o świecie zewnętrznym” (Ramachandran, Rogers-Ramachandran, 2008), a skomplikowany proces ewaluacji powoduje, że w konsekwencji różnice te dotyczą znaczeń, jakie poszczególne osoby nadają fragmentom rzeczywistości. Te właśnie znaczenia uruchamiają i nadają kierunek relacjom między człowiekiem a światem (Kaja, 2010).

W nurcie psychologicznym problem uczestnictwa człowieka w świecie rozwijał między innymi Tadeusz Tomaszewski (1975, 1984), który pojmował człowieka jako integralną część świata, jako podsystem o własnej wewnętrznej organizacji, funkcjonują-

cy w ramach szerszego systemu, jakim jest świat. „Człowiek jest integralną częścią swojego środowiska i swoich sytuacji, nie istnieje poza nimi i nie wchodzi z nimi w stosunki od zewnątrz. W związku z tym nie można adekwatnie opisać człowieka, abstrahując od tego, do jakiego środowiska on należy, ani w jakiej sytuacji w danym momencie się znajduje” (Tomaszewski, 1984, s. 104). Autor ten podkreślał, że w percepcji świata ogromną rolę odgrywają znaczenia nadawane sytuacjom, zjawiskom czy obiektom. Dzięki nim wyłaniają się istotne różnice między ludźmi, co w rezultacie powoduje, że chociaż żyjemy w tym samym świecie, to nie tak samo go postrzegamy.

Zarówno relacyjność świata, jak i nadawanie jej znaczenia to **mechanizmy funkcjonujące w ramach samoświadomości człowieka rozwijającej się od prostych doznań do relacyjnych kontaktów ze światem<sup>3</sup>, z których najważniejsze wydają się zwłaszcza dwie relacje: przyciągania i odpychania oraz dominacji i podporządkowania**. Na wymiarach od maksymalnego przyciągania poprzez obojętność do odrzucania oraz od dominacji poprzez współzależność do podporządkowania pojawia się nieskończenie wiele relacji. Wśród nich swoje miejsce ma często mały szczegół, na przykład uśmiech odzwierciedlający relację przyciągania.

Większość problemów, na przykład małżeńskich, umiejscowiona jest w powyżej omówionych relacjach. Z pozoru wydaje się, że zawarcie małżeństwa jest ostatecznym wskazaniem na wzajemne przyciąganie się, ale w istocie tak nie jest. Relacja przyciągania towarzyszy codziennemu życiu, jest uwikłana w rozmaite zdarzenia, akty działania i ich skutki. Może więc zmieniać kierunek aż do odpychania włącznie, na przykład gdy jeden z małżonków złamie wspólnie ustalone zasady. Ważne znaczenie ma tu również współwystępująca relacja: dominacja–podporządkowanie. Prawdopodobnie rozumienie problemu osoby i czas potrzebny na jego rozwiązanie zależą od umiejscowienia ludzkich zachowań w określonym punkcie kontinuum obydwu relacji. Rozpoznanie tego miejsca i znaczeń na-

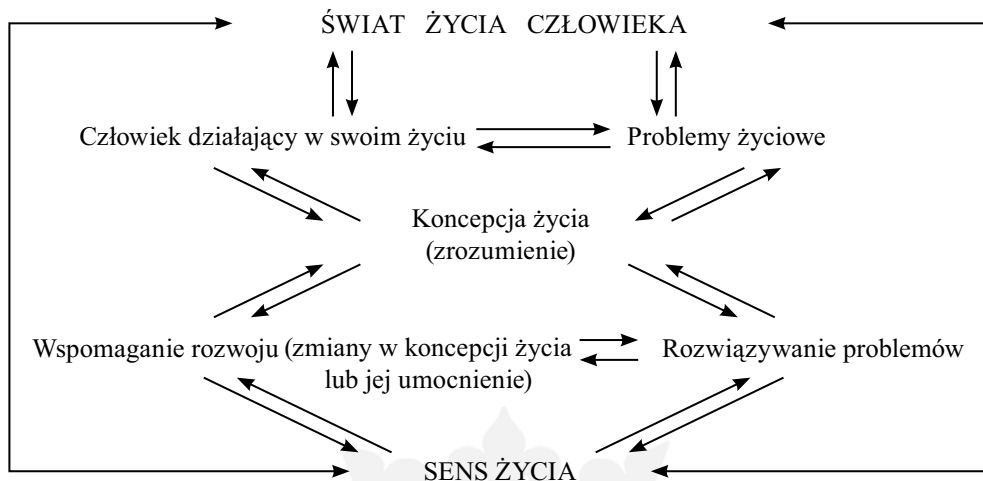
danych relacjom jest ważne dla reorientacji celów i programów ich realizacji, prowadzących do rozwiązania problemu, co jest niemożliwe bez udziału samoświadomości.

Wszelkie działania i ich skutki (wydarzenia) za pośrednictwem znaczenia stają się dostępne świadomości. To świadomość stawia nas wobec świata, jest relacją ze światem (Nuttin, 1968). Stopniowo, w wyniku doświadczeń i tworzącej się sieci zależności, kształtuje się nowa jakość – samoświadomość (*self-consciousness*) umożliwiająca wchodzenie w relacje z innymi, zdolność do refleksji na swój temat. Jest świadomą wiedzą o sobie samym, w której powstawaniu uczestniczy pamięć autobiograficzna, obejmująca w miarę rozwoju coraz szerszą perspektywę temporalną własnego życia (Damasio, 2000). Samoświadomość zawiera odpowiedzi na pytania: dlaczego jestem, jaki jestem, co czuję w związku z tym i do czego to prowadzi. Nie ma ona żadnej konkretnej lokalizacji w mózgu, jest wynikiem istnienia dynamicznego układu powiązań, zjawiskiem przejawiającym się w związku z działaniem i jego skutkami.

Ludzi poznajemy właśnie w relacjach z otoczeniem, dzięki tym relacjom oni sami tworzą własną naturę i historię. Odwołując się do koncepcji Ortegi y Gasset, wypada się zgodzić, że „Człowiek jest bytem relacyjnym: istnieje o tyle, o ile istnieją relacje odnoszące go do środowiska, w którym żyje” (Ortega y Gasset, 1982, s. 272–274). Poznając, projektując, decydując, tworząc, przekształcając rzeczywistość wokół siebie, człowiek przekształca także samego siebie. Rzecz w tym, aby wspomaganemu towarzyszyło zrozumienie człowieka w jego relacjach ze światem, a to wymaga dotarcia do znaczeń nadanych rzeczywistości i jej składnikom (Wieczorek, 1983).

## PREZENTACJA MODELU

Z dotychczasowych rozważań wynika, że proponowany model wspomaganie rozwoju poprzez zrozumienie świata życia danej osoby mieści się w podejściu humanistycznym, bowiem ma charakter holistyczny, skupia się na



**Schemat. 1.** Schemat wspomagania rozwoju

nadawaniu znaczenia, wartościach, zrozumieniu, sensie życia. W centrum zainteresowania znajduje się człowiek działający w swoim życiu i jego problemy życiowe, relatywizowane do koncepcji życia, co ilustruje schemat 1.

Starałam się na nim pokazać współzależności między życiem człowieka a wspomaganie jego rozwoju. Dynamika niezwykle złożonych procesów, związanych z działaniem człowieka w zmieniającym się świecie życia, nie pozwala na wyrażenie tej zależności na prostym dwuwymiarowym schemacie. W takim schemacie nie ma bowiem miejsca na ukazanie czasoprzestrzeni i ruchu powodującego ustawiczne zmiany, uwzględniającego konsekwencje tych zmian i wszelkie oddziaływania zwrotne. Schemat umożliwia pokazanie, że wspomaganie rozwoju jest oddziaływaniem kierowanym na koncepcję życia człowieka w celu udzielenia mu pomocy w rozwiązywaniu problemów. W realizacji tego celu konieczne jest zrozumienie osoby poprzez analizowanie i interpretowanie jej działalności w dynamicznym świecie życia, traktowanie jej wypowiedzi (fragmentów historii życia) jako tekstu do odczytania. Dzięki temu można uchwycić nie tylko ślady zdarzeń i przeżyć, lecz także ich źródło, tło, powiązania oraz odnieść je do sensu życia.

Środkiem do tego jest poznanie rozumiejące i związany z nim dialog, co pozwala na szersze umiejscowienie danego problemu. Wywołuje namysł, aktywny stosunek do własnych doświadczeń (rozumianych tu jako ślady przeżytych zdarzeń), zmianę celów lub sposobów ich realizacji, a w konsekwencji – zmiany w działaniu człowieka w relacjach ze światem. Zawsze jednak będzie się to wiązać z poszerzeniem samoświadomości wspomaganego, odwołaniem się do indywidualnych wartości czy kontroli moralnej, czyli do koncepcji życia. W tym celu warto czasami zachęcać do czytania specjalnie dobranej literatury pięknej lub przedstawiać historię życia innych ludzi, aby następnie poprzez dialog umożliwić ponowne spojrzenie na problem.

## KONCEPCJA ŻYCIA

Jeśli wspomaganie rozwoju rozumiem jako proces, dla którego nadrzędnym pojęciem jest interakcja międzyludzka, a znaczącym – pojęcie wywierania wpływu, to pojawia się pytanie, co w myśleniu i działaniu człowieka ma podlegać zmianom, modyfikacjom. Zwykle tego typu oddziaływania są ukierunkowane na Ja jednostki. Z co najmniej kilku powodów

rezygnuję z takiego ukierunkowania działań wspomagających.

1. Od dzieciństwa utrwala się w nas przekonanie, że wewnątrz nosimy osobę, która nazywa się Ja. Jest odpowiedzialna za to, co robimy, myślimy i czujemy, jakie mamy plany, podejmujemy decyzje, a następnie cieszymy się lub żałujemy itp. Ludzie są przeświadczeni, że gdzieś w głębi, w zakamarkach naszego umysłu znajduje się centrum doświadczania i przetwarzania, a wszystkie pozostałe procesy, takie jak spostrzeganie, pamięć, motoryka itp., są narzędziami, z których Ja robi użytek<sup>4</sup>. Takie ujęcie Ja jest przydatne, ponieważ z jednej strony pozwala zrzucić winę za podjęte decyzje i zachowania na Ja (taki już jestem), a z drugiej – dzięki wyodrębnieniu siebie od innych osób – pomaga przewidywać własne zachowania w różnych sytuacjach. Okazuje się jednak, że ta koncepcja może przeszkadzać w rozumieniu siebie, na przykład sprzyja utrwalaniu uporu i usprawiedliwianiu go: „Inaczej nie potrafię – taki już jestem”. Tymczasem zaciętość, agresywność czy jakaś inna cecha to nie tożsamość, lecz wybór zachowania. Można się starać je zmieniać, a nie utrwalać poprzez stwierdzenia: „Ja już taki jestem, trudno”.
2. Jestem zdania, że należy raczej zmierzać do zatarcia ostrych granic między osobą a jej światem społeczno-kulturowym oraz między jednostką a jej sytuacją. Nie są to dwie oddzielne siły, z konieczności istniejące obok siebie, lecz współzależne czynniki, których działanie wymaga koordynacji (por. Markus, za: Pervin, 2002).
3. W ostatnich latach obserwujemy w życiu codziennym niepokojącą ekspansję Ja. Zapewne jest wiele czynników, które za ten stan odpowiadają. Nie można nie dostrzec roli mediów i nowych technologii, ale i działań psychologów oferujących treningi asertywności każdemu, kto zapłaci, zamiast tym, którym są potrzebne. Wbrew intencjom osób upowszechniających asertywność uczy ona przede wszystkim jednego: „Ja jestem najważniejszy!”.

Konsekwencje tego są widoczne przede wszystkim w szkołach i miejscach pracy. Wydaje się, że przez pewien okres nie należy pobudzać ekspansji Ja, zwłaszcza że żyjemy w kulturze niskiego kontekstu, w której liczenie się z innymi nie jest zbyt ważne.

Powracając do pytania, co w myśleniu i działaniu człowieka ma podlegać zmianom, modyfikacjom, odpowiadam: koncepcja życia. Człowiek posiada jakąś wizję, koncepcję swojego życia, a w niej podstawowe znaczenie ma nagromadzona wiedza, cele, przekonania, umiejętności, sprawności czy też wartościowanie zdarzeń i zjawisk. Proponując ten termin, wyjaśniam, że **przez koncepcję życia rozumiem system opinii i przekonań o życiu**. Tworzy się ona i przekształca w wyniku działania człowieka w świecie, rozumienia i doświadczania jego relacyjności, zmagania się z trudnościami. Niekiedy przyczynia się do powstawania problemów, a czasami – także dzięki modyfikacji przekonań i poglądów – służy ich rozwiązywaniu. Istnieje w ścisłym związku ze świadomością.

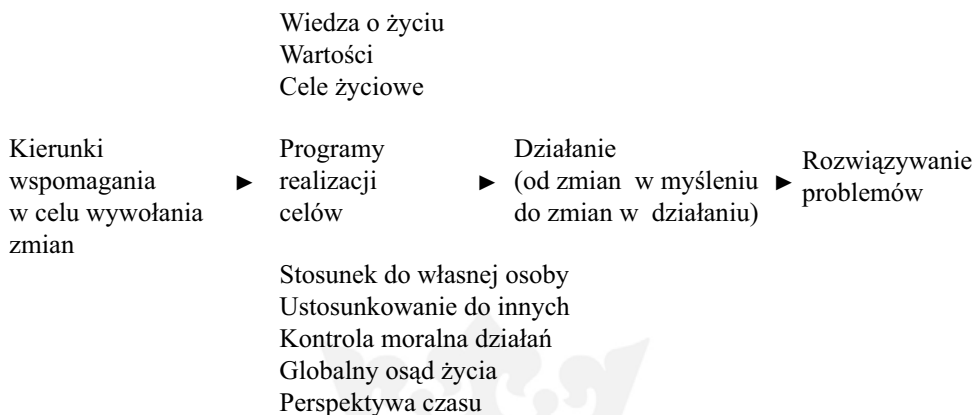
Według Ezequuela Morselli, prowadzącego badania nad zachowaniem i świadomością, świadomość działa podobnie do sieci wi-fi łączącej z sobą różne komputery. To ona przetwarza i koordynuje informacje z precyzją niezbędną do wykonywania czynności życiowych (Morsella, 2010). Także samoświadomość – jak sądzę – może podlegać tej prawidłowości, chociaż do końca nie wiemy, jak świadomość przetwarza i koordynuje informacje konieczne do wykonania najprostszych czynności życiowych. Dynamika i złożoność tych procesów sprawiają, że człowiek może sam rozwiązywać swoje problemy, dostrzegać sens życia, umacniać się w swej naczelnej w życiu idei bądź – z różnych przyczyn – nie radzić sobie samemu.

Wpływ relacyjności świata na koncepcję życia zależy w dużej mierze od tego, na ile jednostka jej doświadcza i interpretuje, od zakresu obszarów, w których człowiek działa, od stopnia jej aktywności życiowej i poziomu reaktywności, zakresu zdobywanych doświadczeń, od woli i możliwości reali-

---

**KONCEPCJA ŻYCIA  
PODSYSTEMY**

---



**Schemat 2.** Koncepcja życia i wspomaganie

zowania takiego, a nie innego życia. Dlatego koncepcja życia jest u każdego człowieka inna i wraz z doświadczaniem oraz rozumieniem relacyjności świata tworzy dwa współzależne procesy rozwojowe. W koncepcji życia wywołujemy zmiany po to, aby człowiek, lepiej rozumiejąc swoją sytuację i położenie, chciał i mógł je zmieniać, aby planując, zmieniając, realizując cele, dokonując niekiedy trudnych wyborów, miał oparcie w swoim systemie wartości, a z procesem wspomagania wiązał nadzieję na poprawienie swego życiowego położenia. Wiele zależy tu od wiedzy osoby wspomagającej na temat zachowań celowych, samoświadomości czy motywacji osoby potrzebującej pomocy oraz szacunku dla niekiedy odmiennych systemów wartości. Oddziaływanie na koncepcję życia, będącą strukturą elastyczną, jest mniej skomplikowane niż wpływ na osobowość – strukturę psychiczną bardziej stabilną i trudniej poddającą się zmianom.

W koncepcji życia wyróżniam następujące podsystemy<sup>5</sup>: wiedza o życiu, wartości – kierunki drogi życia, kontrola moralna działań, cele życiowe, programy realizacji celów, stosunek do własnej osoby, ustosunkowanie do innych, globalny osąd życia oraz perspektywa czasu, co przedstawiłam na schemacie 2.

Wymienione wyżej relacyjnie funkcjonujące podsystemy decydują o organizowaniu doświadczenia i tła zdarzeń w sensowną całość. Wspomagający poprzez rozmowę kieruje uwagę osoby na określony sposób życia, w którym człowiek koncentruje się na swojej sile, a nie słabościach, bazuje na tym, co jest jego mocną stroną i przyjmuje nadzieję jako wartość. Powinien uwzględniać poziom wiedzy, system wartości, kontroli moralnej czy perspektywę temporalną, jeśli zmierza do reorientacji celów w związku z problemem wspomagane. Nie narzuca własnego pojmowania rzeczywistości, słucha uważnie wspomagane i wykorzystuje jego kompetencje jako istotne elementy procesu oddziaływania. Od tego zależy zrozumienie i poziom dyskursu.

Nie każda rozmowa jest dyskursem. Bywa, że osoba zgłaszająca się po pomoc z różnych powodów utrudnia prowadzenie dyskursu, czyli rozmowy, której towarzyszy myślenie oparte na rozumowaniu, rzeczowej argumentacji, logicznym wyjaśnianiu i argumentowaniu. Zakładając dobrowolność kontaktu z psychologiem, można w takiej sytuacji próbować ukierunkować rozmowę odpowiednimi pytaniami. Im bardziej jednak powierzchowna jest rozmowa o problemie, zwłaszcza życiowo



ważnym, tym bardziej oddala się zrozumienie wspomaganego, a rozwiązanie problemu staje się trudniejsze. Chcę przez to powiedzieć, że w omawianym modelu rozmowa jest bardzo ważna. Dzieje się tak, ponieważ źródłem danych nie są wyskalowane kwestionariusze, wypełniane przez badanego, ale biografia jednostki, nawet fragmentaryczna. Przedstawia ona osobiste doświadczenia tak, jak dana osoba je interpretuje, a zachowania mogą być badane i rozumiane z jej perspektywy. Istotą tego podejścia jest ponadto czasowe ujęcie zjawisk jednostkowego życia ludzkiego (Denzin, 1989). Dzięki rekonstrukcji biograficznej można dotrzeć do kształtującej się koncepcji życia, wykryć i po części zrozumieć obecne problemy. Są one bowiem implikacją historii życia danej osoby, przedstawiają obraz jej świata zgodnie ze znaczeniami nadanymi zdarzeniom, osobom, zjawiskom czy rzeczom. Jest to wiedza niezbędna przy rozwiązywaniu problemów, które zawsze są uwikłane w życie innych ludzi i otaczający świat. Stąd w prezentowanym modelu kładzie się szczególnie akcent na samoświadomość i jej najwyższy poziom – samorozumienie. Ludzie mają jednak czasami problemy, których źródła tkwią w głębokich pokładach osobowości. Wówczas zastosowanie wspomaganego rozwoju według omówionej tu koncepcji nie będzie wystarczające: osoba z tego typu problemem wymaga psychoterapii.

## ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW

### Problem życiowy

Problem życiowy odnosi się do stanu psychicznego człowieka wywołanego utrudnieniem lub uniemożliwieniem działania związanego z koncepcją życia. Nie istnieje niezależnie od człowieka, jest w jego świadomości, przejawia się w myślach i zachowaniu, istnieje zawsze w powiązaniu z wizją przyszłości. Aby rozwiązać problem, potrzebne są nowe sposoby działania, uzyskane drogą aktywnych poszukiwań. Przyczyną problemów jest duży rozdźwięk między tym, co idealne lub co ma

znaczenie, a rzeczywistością. Powstają one na skutek określonej percepcji zdarzeń, której rezultatem są dręczące myśli, wyobrażenia odnoszące się do tego, co się działo, dzieje lub będzie działo w świecie życia jednostki.

W tym ujęciu problem życiowy jest traktowany jako życiowo ważny, czyli taki, który silnie angażuje samoświadomość i poczucie odpowiedzialności za wybór określonego rozwiązania. Problemy społeczne tworzy człowiek, a następnie z nimi się zмага – ta myśl pojawia się i jest rozwijana w różnych pracach (Popper, 1997; Lazarus, 1991). Znacznie wcześniej zwracał na nią uwagę cesarz rzymski Marek Aureliusz, żyjący w latach 121–180 n.e., pisząc w *Rozmyślaniach*<sup>6</sup>, że to, co dzieje się na zewnątrz, staje się naszym problemem dlatego, że zdarzenia zewnętrzne dopuszczamy do naszej duszy, do rozmyślań. „Wypadki zewnętrzne ani troszeczkę nie dotykają duszy, ani nie mogą duszy zmienić ani poruszyć. Zmienia i porusza ona sama siebie. A do jakich sądów sama się wzniesie, takie wydaje o tym, co jej się zdarza z zewnątrz” (Marek Aureliusz, 1984, s. 52); „[...] nie postępowanie innych dręczy nas, bo ono zależy od ich woli, ale nasze o nim sądy. Usuń je więc i zechciej wykorzenić z siebie sąd o nim, jakoby ono było czymś strasznym, a gniew zniknie” (Marek Aureliusz, 1984, s. 137); „[...] pamiętaj, że z przyrodzenia masz siłę do zniesienia wszystkich dolegliwości, bo uczynienie ich znośnymi i łatwymi do pokonania zależy od sądu, który sam wydajesz” (Marek Aureliusz, 1984, s. 117).

Marek Aureliusz uważał, że to, co się dzieje poza nami, nie dotyka nas, lecz my, nadając znaczenie zdarzeniom zewnętrznym, pobudzamy naszą wyobraźnię i odczuwamy to, co ona nam podsuwa. Jeśli jednak postaramy się zachować według jego rady i będziemy próbowali zmieniać wyobrażenia, tak aby nie wzniewały i nie pobudzały poczucia krzywdy, to gdy je zmienimy, zniknie i krzywda, a my osiągniemy spokój i harmonię wewnętrzną. Zatem problem stanowią nie fakty, lecz towarzysząca im interpretacja. Osiągnięcie spokoju, chociaż jest w mocy człowieka, bywa niezmiernie trudne. Sądzę, że **jeśli człowiek czemuś lub**

**komuś nada znaczenie, jego umysł zostaje zaprogramowany na wykonywanie operacji umysłowych na tym „materiale”, co tłumaczy trudności w wyrzuceniu problemów z pamięci. Musi się pojawić coś o jeszcze większym znaczeniu lub upłynąć wiele czasu wypełnionego intensywną działalnością, aby ów program przestał być aktywny.**

Problem życiowy (ujawniający się poprzez symptomy, będące zewnętrzną ekspresją stanu psychicznego) wiąże się z przeżyciem czegoś znaczącego, wyzwającego przykry stan psychiczny, utrwalany na skutek bezradności lub nieskuteczności działań zmierzających do jego rozwiązania. Przejawia się to najczęściej obniżeniem nastroju, pogorszeniem samopoczucia, nadmiernym napięciem nerwowym, drażliwością, opryskliwością, agresywnością, niekiedy unikaniem ludzi, a czasami nasiloną potrzebą kontaktu z nimi w celu długich, „oczyszczających” rozmów. Pojawiają się też nietypowe zachowania, na przykład natręctwa. O ile te symptomy nie są incydentalne lub charakterystyczne dla danej osoby, wskazują, że człowiek coś przeżywa i nie daje sobie rady z rozwiązaniem problemu. Nie potrafimy jednak przyporządkować poszczególnym problemom odpowiednich symptomów. O ich wystąpieniu decyduje nadane im znaczenie oraz właściwości psychiczne podmiotu. W procesie wspomagania oddziaływanie na symptomy ma znaczenie, lecz nie zawsze wystarcza. Praca z osobą powinna być ukierunkowana na rozwiązanie problemu, a nie na dopasowanie klienta do sytuacji i wymagań<sup>7</sup>.

### Rodzaje problemów

W proponowanym modelu można rozpatrywać problemy w relacji do koncepcji życia, a zachowanie dużego stopnia ogólności pozwala wyróżnić następujące grupy problemów:

- problemy związane ze zdobywaniem wiedzy, jej użytecznością, wykorzystywaniem w życiu, także z umiejętnością prowadzenia rozmów, dyskusji i argumentowania, problemy będące odpowiedzią na wymagania i oczekiwania świata: od trudności w opanowywaniu umiejętności pisan

i czytania do zaliczania kolejnych szczebli kształcenia (matura, sesje egzaminacyjne na studiach itp.);

- problemy dotyczące wyboru celów życiowych, programów i metod ich realizacji, modyfikowania zasad postępowania, problemy z podejmowaniem decyzji, z wytrwałością, pokonywaniem trudności, podatnością na modyfikacje celów itp.;
- problemy obejmujące wybór, akceptację i internalizację wartości: kryzysy wartości, funkcjonowanie poza uznanymi społecznymi wartościami, lęki, agresja;
- problemy związane z ustosunkowaniem się do siebie i do innych: zakłócenia samooceny, brak samoakceptacji, rywalizacja, wycofanie, odrzucenie itp.;
- problemy moralne: wybór między dwiema wartościami, odpowiedzialność za wywiązywanie się z zadań życiowych, ról społecznych, zazdrość, chciwość, chęć zemsty, poczucie winy, poczucie obowiązku, wybaczenie itp.;
- problemy związane z perspektywą czasową życia i zdrowiem – „inwestowanie” w przyszłość, życie przeszłością, radzenie sobie w chorobie i niepełnosprawności, utrata nadziei, uzależnienie od innych, lęki, lęk przed śmiercią;
- problemy z pozytywnym osądem swojego życia: poszukiwanie pasji, ideologii, ucieczka od zła – pragnienie bycia lepszym, poszukiwanie sensu życia.

Wszystkie te problemy są wynikiem działalności człowieka w świecie w ciągu jego życia. Rozważając problem, osoba wspomagająca powinna zatem odnosić go do koncepcji życia, jaką wspomagany pragnie realizować, i na tej podstawie poprowadzić rozmowę, a w razie potrzeby wskazać programy oddziaływań wspomagających. Mogą to być wybrane techniki ukierunkowane na rozwijanie sprawności i umiejętności, jeśli wspomagany uważa, że ich rezultaty pomogą mu realizować jego koncepcję życia.

Często bywa tak, że symptomy wielu problemów ujawniają jakieś zakłócenie poczucia sensu życia, niezmiernie ważnego podsystemu koncepcji życia. Aby dotrzeć do

jego źródeł, konieczne jest poznanie rozumiejącego.

## POZNANIE ROZUMIEJĄCE

Wspomagający zwraca uwagę na nowe interpretacje faktów, rozumienie zdarzeń, które zaszły w życiu danej osoby, poszerza jej świadomość, samorozumienie, aby mogła nadać im nowe znaczenia. To wymaga nie tylko opisu i wyjaśniania funkcjonowania człowieka, czyli poznawania na chłodno i z dystansem według modelu „płaszczyzny pochyłej”, lecz także relacji między dwiema osobami w „płaszczyźnie poziomej” (Opoczyńska, 1999). Poznawanie „w płaszczyźnie pochyłej” może prowadzić do opisu i wyjaśnienia funkcjonowania człowieka, ale nie osiąga tego, co w człowieku istotne, niepowtarzalne. W proponowanym modelu wspomaganie chodzi jednak nie tylko o poznanie wyjaśniające, lecz o poznanie rozumiejące. Odpowiednia jest tu więc relacja w „płaszczyźnie poziomej”, nazywana w literaturze relacją wzajemnego zaangażowania i uczestnictwa (por. May, 1989). Poznawanie zgodne z tym modelem jest formą bycia przy drugim człowieku. Polega – jak pisze Heidegger (por. 1994) – na przytomnym byciu z kimś, a więc na odpowiedzialności za to, co dzieje się nie tylko we mnie, ale przede wszystkim w nim. Jeśli celem jest tylko wyjaśnienie, nie wiemy, co naprawdę dzieje się w drugim człowieku, a tym samym nie rozumiemy ani jego, ani tego, za co jesteśmy odpowiedzialni.

Rozumienie natomiast wiąże się z odczytywaniem związków znaczeniowych i jest dokonywane na tle szerszej całości, w kontekście określonych zdarzeń i w określonej perspektywie (Straś-Romanowska, 1995, 2003). Tworzą ją obydwie osoby – wspomagający i wspomagany. Rzecz w tym, że w innym kontekście czy w odmiennej perspektywie dane zdarzenie może ujawniać zgoła inny sens. Zrozumienie tego faktu oznacza wyższy stopień poznania. Jeśli poznanie nie sprowadza się wyłącznie do uchwycenia pojedynczych przeżyć, sądów, rysów osobowych, lecz poszukuje tego, co się

w nich manifestuje, co stanowi ich podłoże, źródło i co je wiąże, to staje się zrozumieniem – wyższym stopniem poznania (Węgrzecki, 1992). Wydobywając z pamięci te treści, które są ważne w kontekście jego obecnej sytuacji, człowiek może im nadawać znaczenie, także w odniesieniu do antycypowanych celów. Słuszny temu dialog.

## Hermeneutyczne aspekty dialogu

Hermeneutyka jest sztuką interpretacji ludzkich przeżyć obecnych w wytworach wyrażających postawę w stosunku do świata. Wiąże się z refleksją ujmującą problem człowieka w kategoriach zrozumienia (Uchnast, 1997). Omawiany model wspomaganie rozwoju zakłada, aby wobec czynności osoby wspomagającej stawiać pytania o ich sens w odniesieniu do problemu, z jakim zmagają się osoba wspomagana. Poszukiwanie sensu jest dla hermeneutyki najistotniejsze, dlatego bywa też ona określana jako sztuka poszukiwań. Rzecz w tym, że to, co odmienne, pozwala nam na lepsze poznanie nas samych. Gadamer (1985) wyraził to, stwierdzając, że **prawdziwa istota hermeneutyki leży w tym, że w prowadzonym dyskursie to, co odmiennego rodzaju, umożliwia w pewien sposób napotkanie i zrozumienie nas samych**. Właśnie to odmienne spojrzenie wspomagającego poszerza świadomość osoby poszukującej pomocy, zwłaszcza gdy rozmowa mająca charakter zapytywania, a nie udzielania instrukcji ujawni klientowi samego siebie i pozwoli na inne, rozumiejące spojrzenie na problem. Hermeneutyka, rozumiana tutaj jako ogólna teoria interpretacji, realizuje się więc poprzez wykorzystanie dialogu. Aby dobrze się nią posługiwać, trzeba mieć nie tylko wiedzę psychologiczną, lecz także z zakresu antropologii filozoficznej (Gałdowa, 1997). Być z daną osobą w dialogu to znaczy doświadczać obecności drugiego człowieka w różnych formach, nie tylko w słowach, ale i w uczuciach, nastrojach.

Osoba wspomagana, uczestnicząc w rozmowie, powinna więc:

- mieć wolę wyzwolenia się od własnych uprzedzeń czy błędnych ocen,

- spodziewać się, że jej stanowisko, przedstawiane swobodnie i bez ograniczeń czasowych, będzie wysłuchane, przemyślane i zrozumiane,
- otworzyć się na argumentację wspomagającego,
- mieć przekonanie, że wspólnie z osobą wspomagającą znajdą sposoby rozwiązania problemu.

Tego typu dialog jest niestandardowy, otwarty, nie służy weryfikacji hipotez, lecz jest metodą oglądu. Istotna jest także niepowtarzalność każdego spotkania. Zebrane dane (tekst) zostają poddane hermeneutycznej interpretacji. Zatem poznawanie człowieka wiąże się z odczytywaniem znaczeń, sensów, konstytuujących bycie jednostki w czasie, a wybór metody autobiograficznej umożliwi porównanie interpretacji wspomagane go z tym, co sądzi o tym wspomagający.

## FAZY WSPOMAGANIA

Na kanwie problemu życiowego dwie osoby interpretują życie jednej z nich, dążąc do rozwiązania jakiegoś problemu. Jasne sprecyzowanie problemu, zrozumienie go to **pierwszy etap** tego procesu. Osoba wspomagana prowadzona jest poprzez dialog metodą rozumiejącej interpretacji do namysłu nad rozwiązaniem, bez narzucania zmian przez wspomagającego – to **etap drugi**. Czasami potrzebne jest przygotowywanie osoby do dokonania zmian w życiu poprzez zadawanie wykonania pewnych zadań, które krok po kroku są następnie omawiane podczas kolejnych spotkań (**etap trzeci**). Prowadzi to do uzyskania określonego rozwiązania, skłania do powtórnego namysłu nad proponowanymi zmianami – to **etap czwarty** procesu wspomagania. Przejście przez te cztery etapy wymaga wielokrotnych spotkań, a niekiedy – w zależności od życzenia osoby – wywiadu katamnesticznego w celu sprawdzenia skuteczności oddziaływań. Najwłaściwsze rozwiązanie problemu zdaje się polegać na ukierunkowaniu życia, co w rzeczy samej sprowadza się do ustanowie-

nia odległych celów o odpowiedniej strukturze (Kulczycki, 1980).

Jeśli przyjąć powyższe rozważania, to w procesie rozwiązywania problemów istotne są odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak doprowadzić do tego, aby osoba poszukująca pomocy zaufała nam i zechciała współpracować?
2. Co jest najistotniejsze w informacjach o tej osobie: jak spostrzega przeszłość, jakie są jej wizje przyszłości, co w koncepcji życia może być czynnikiem sprzyjającym rozwiązywaniu problemu, co może je utrudniać?
3. Czy wspomagany – po przeprowadzeniu rozmowy i dokonaniu interpretacji wypowiedzi – jest gotowy do wskazania lub przyjęcia innego spojrzenia na problem, zawierającego zarówno nadzieję na zmiany w życiu, jak i konieczność modyfikacji koncepcji życia?
4. Czy i na jakie rozwiązania w zakresie celów i planów dalszego życia się decyduje? Czy ta decyzja może, i na ile, służyć rozwiązaniu problemu życiowego?
5. Czy uzgodnione rozwiązywanie problemu może w konsekwencji prowadzić do przeświadczenia, że sprawy układają się zgodnie z życzeniem osoby wspomaganej, a jej życie ma sens?

Uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania wiąże się z okazywaniem zainteresowania i życzliwości wspomaganiem, ukazywaniem innych możliwości i interpretacji problemu, ale i oczekiwaniem, aby swoje stwierdzenia wyjaśniał i argumentował. Ważne jest też wywołanie refleksji, jak będzie się on czuł w przyszłości, gdy problem zostanie rozwiązany, i czy jest gotowy znieść okres nieprzyjemnych doznań, jeśli będą konieczne do jego rozwiązania.

## ZAKOŃCZENIE

Bez zrozumienia swojego miejsca w świecie i gotowości do rozpatrzenia problemu na tle całokształtu własnej egzystencji nie można

zwiększyć szansę na skuteczne radzenie sobie z ważnymi życiowymi problemami. Wspomagać kogoś to prowadzić go do zrozumienia problemu, wzbudzić motywację do przyjęcia innego spojrzenia na problem, otwartość na zmiany w koncepcji życia i poszukiwania nowych form aktywności. Nie jest to możliwe bez dotarcia do świata znaczeń wspomaganego, co ukierunkowuje proces wspomaganie na samoświadomość człowieka i wiąże go z pogłębianiem refleksji nad życiem, prowadzi do zmian w koncepcji życia, a tym samym do rozwiązywania problemu. Sprzyja temu podejście polegające na wyzwaniu w człowieku tego, co jest w nim niepowtarzalne, w którym wspomagający nie dominuje, lecz wspólnie z osobą wspomaganą poszukuje drogi życia zapewniającej poczucie sensu.

Przedstawiony model jest jedną z propozycji rozumienia procesu wspomaganie rozwoju. Koncepcja ta powstała w wyniku wieloletniego zainteresowania omawianym zagadnieniem, owocującego prowadzeniem ogólnopolskich konferencji *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja* oraz redagowaniem 8 tomów ogólnopolskiej serii wydawniczej pod tą samą nazwą. Zapewne można zaproponować inne modele wspomaganie rozwoju (por. Straś-Romanowska, 2003; Brzezińska, 2005), doskonalsze lub umiejscowione w innym nurcie psychologicznym. Każdy z nich powoduje, że wspomaganie rozwoju nie jest tylko próbą interdyscyplinarnego porządkowania problemów, lecz przyciąga badaczy zainteresowanych określonym paradygmatem.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Artykuł jest kontynuacją i rozwinięciem tekstu przedstawionego przez autorkę w książce *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka* (2010). Sopot: GWP.

<sup>2</sup> Wspomaganie rozwoju w literaturze psychologicznej – w ujęciu szerszym – określa się jako proces intencjonalnych oddziaływań człowieka na człowieka (pomoc, zachowanie pomocne czy wsparcie), występuje w różnych formach i prowadzi do potęgowania dobrostanu (poprzez promowanie, stymulowanie), powstrzymanie czynników zagrażających dobrostanowi (drogą interwencji, wychowania, edukacji, prewencji, profilaktyki), poprawiania, usuwania nieprawidłowości (drogą korekcji i terapii) lub przywrócenia utraconego dobrostanu jednostki (w postaci reedukacji, rehabilitacji, rewalidacji), co pozwala jednostce na samodzielne i odpowiednie do jej możliwości rozwiązywanie problemów życiowych (Kielar-Turska, 2003).

<sup>3</sup> Zbliżone poglądy sformułował Artur A. Lazarus (1991) w poznawczo-motywacyjno-relacyjnej teorii emocji.

<sup>4</sup> Rozważania te są w pewnym stopniu inspirowane tematyką badań nad koncepcją poradnictwa życia, prowadzonych przez zespół pracowników Zakładu Psychologii ówczesnej WSP w Bydgoszczy, w których uczestniczyła między innymi autorka (Kaja H., 1979; Kaja B., 2000, 2001; Klimentowski, 1985, 1988).

<sup>5</sup> Szerokie omówienie każdego z podsystemów zawiera książka B.M. Kaja (2010), *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: GWP.

<sup>6</sup> Marek Aureliusz, *Rozmyślania*. Wydanie PWN z 1984 roku.

<sup>7</sup> Oddziaływanie na symptomy jest widoczne w strategicznej terapii krótkoterminowej Milтона H. Ericksona (Haley, 1995).

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (1963), *Idee, ideały, ideologie*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.  
 Błażnio A., Obuchowski K. (2011), Teoria osobowości autorskiej i Kwestionariusz POA [w:] W. Zeidler (red.), *Kwestionariusz w psychologii. Postępy, zastosowania i problemy*, 161–190. Warszawa: Vizja Press & IT.

- Brzezińska A.I. (2005), Jak skutecznie wspomagać rozwój [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 683–708. Gdańsk: GWP.
- Damasio A.R. (2000), *Tajemnice świadomości*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Denzin N.K. (1989), Interpretive biography. *Qualitative Research Methods Series*, vol. 16. Newbury Park, CA: Sage.
- Gadamer H.G. (1985), *Philosophical apprentices*. Cambridge: MIT Press.
- Gałdowa A. (red.) (1997), *Hermeneutyka a psychologia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I. Warszawa: PWN.
- Hall C.S., Lindzey G. (1998), *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haley J. (1995), *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne Milтона Ericksona*. Gdańsk: GWP.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Husserl E. (1967), *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jurkowski A. (2003), Specyfika i znaczenie społeczne psychologii wychowawczej [w:] A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, 11–26. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kaja B. (2000), Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego” [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, 11–27. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kaja B. (2001), *Problemy psychologii wychowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Kaja B. (2010), *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: GWP.
- Kaja H. (red.) (1979), Poradnictwo życiowe. *Studia Psychologiczne*, z. 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kielar-Turska M. (2003), Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganiem rozwoju [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychoterapia*, t. V, 11–25. Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Klimentowski A. (1985), Osobowościowotwórcze funkcje pracy w świetle wybranych aspektów wychowania i psychoterapii [w:] B. Kaja (red.), *Terapeutyczne problemy wychowania*. *Studia Psychologiczne*, 6, 43–59. Bydgoszcz: Zeszyty Naukowe WSP.
- Klimentowski A. (1988), Interdyscyplinarne aspekty wartości nadziei i dylematy poradnictwa życia [w:] *Perspektywy rozwoju teorii i praktyki poradnictwa*, t. 1, 33–49. Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis.
- Kulczycki M. (1980), Poradnictwo życiowe [w:] *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie. Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa*, 71–92. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lazarus A. (1991), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Marek Aureliusz, *Rozmyślania*. Wydanie PWN z 1984 roku.
- May R. (1989), *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa: PIW.
- Morsella E. (2010), *Expressing oneself/expressing one's self: Communication, cognition, language, and identity*. London, UK: Psychology Press.
- Nuttin J. (1968), *Struktura osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opoczyńska M. (1999), Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka [w:] M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, 163–182. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ortega y Gasset J. (1982), *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pervin L.A. (2002), *Psychologia osobowości*. Gdańsk: GWP.
- Popper K.R. (1997), *W poszukiwaniu lepszego świata*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Ramachandran V.S., Rogers-Ramachandran D. (2008), Stabilność świata widzianego. *Świat Nauki*, 1(9), 8–29.
- Straś-Romanowska M. (red.) (1995), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska M. (1999), Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji w nawiązaniu do psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, t. 4, 2, 115–127.

- Straś-Romanowska M. (2001), Późna dorosłość. Wiek starzenia się [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska M. (2003), Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń dotyczących jego ukierunkowania [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychoterapia*, t. V, 40–54. Bydgoszcz: WU Akademii Bydgoskiej.
- Tomaszewski T. (1963), *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski T. (1975), *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Uchnast Z. (1997), Hermeneutyka w psychologii jako nauce humanistycznej [w:] A. Gałdowa (red.), *Hermeneutyka a psychologia*, 51–62. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Węgrzecki A. (1992), *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków: PAT.
- Wieczorek K. (1983), Kreatywny model człowieka w filozofii J. Ortegi y Gasset (w setną rocznicę urodzin filozofa). *Studia Filozoficzne*, 4, 69–85.



## II. RAPORTY Z BADAŃ







AGNIESZKA LASOTA

Katedra Psychologii,  
Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków  
Department of Psychology,  
Pedagogical University, Kraków  
aglas@poczta.fm

## Dwuelementowe kombinacje językowo-niejęzykowe w dziecięcej komunikacji

### Verbal-nonverbal two-element combinations in children`s communication

**Key words:** gesture-and-speech combinations, nonverbal communication, verbal communication, two-element utterances

**Słowa kluczowe:** kombinacje gestu ze słowem, komunikacja niejęzykowa, komunikacja językowa, wypowiedzi dwuelementowe

**Abstract.** Studies on communication skills of young children have shown that body language is used for the purpose of communication early in ontogenesis and regardless of culture. Before children learn to speak, they express themselves through gestures and continue to produce gesture-word combinations later in development. Multiple research suggests that those compounds are used when a child is not yet able to combine two words into a single utterance.

This paper focuses on the role of gesture and speech combinations as a transitional device for future developments in language.

#### WPROWADZENIE

Liczne badania przypisują ogromną rolę gestykulacji we wczesnym rozwoju komunikacji (Bates i in., 1979; Capirci i in., 1996). Jest kilka powodów, dla których warto interesować się znaczeniem gestykulacji we wczesnym etapie rozwoju komunikacji dziecięcej.

Po pierwsze, wiemy, że dzieci gestykulują jeszcze przed opanowaniem mowy. Wszystkie dzieci, bez względu na kulturę, w początkowym okresie rozwoju ontogenetycznego komunikują się, używając gestów, zanim są w stanie produkować słowa (Bates i in., 1979; Iverson i in., 1994).

Po drugie, dzieci kontynuują produkcję gestów nawet wówczas, gdy nauczą się mówić

i porozumiewać drogą werbalną. Wiele badań potwierdza, że wraz z poszerzaniem słownika językowego dzieci wciąż używają gestykulacji w połączeniu ze słowami (np. Butcher, Goldin-Meadow, 2000; Capirci i in., 1996; Goldin-Meadow, Morford, 1990).

Trzecim powodem są najnowsze poglądy teoretyczne dotyczące procesu nabywania komunikacji językowej, sprowadzające się do tezy na temat ważności funkcjonalnego podejścia do rozwoju komunikacji, w którym użycie gestykulacji odgrywa decydującą rolę w nabywaniu języka (Guidetti, Nicoladis, 2008).

Z pewnością ważnym argumentem, dla którego warto podejmować badania nad gestykulacją u dzieci we wczesnej ontogenezie, jest wciąż istniejący brak jednoznacznych roz-

strzygnięć na temat ciągłości rozwoju przed-słownego i językowego, który rodzi dyskusję prowadzącą do postawienia interesującej hipotezy na temat związku między filogenezą i ontogenezą. Pojawiają się zarysy rozwojowego ujęcia poszczególnych typów gestykulacji, zmian rozwojowych w relacji mowa–gest oraz rozwojowa analiza funkcji gestykulacji (Lasota, 2010). Wielu badaczy, psychologów i psycholingwistów poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy gestykulacja we wczesnym dzieciństwie jedynie wyprzedza rozwój komunikacji językowej, czy też się z nim łączy (Iverson i in., 1994).

Ogólna teza wyłaniająca się z międzykulturowych badań zakłada, że rolą gestykulacji produkowanej we wczesnym rozwoju ontogenetycznym jest przekazywanie informacji, których dzieci jeszcze nie potrafią wyrazić słowami. Dziecko od 10. miesiąca życia aktywnie zaczyna używać gestykulacji w komunikacji z innymi. Nie produkuje jeszcze zrozumiałej mowy, ale już potrafi porozumieć się poprzez komunikację niejęzykową, jaką są gesty. Wyniki wielu badań przyniosły potwierdzenie hipotezy, że im więcej dziecko gestykuluje w tym wczesnym okresie rozwojowym, tym w późniejszym czasie prezentuje większy zasób słownictwa. Na podstawie etykiet gestykulacyjnych, które dziecko nadaje przedmiotom czy działaniom kilka miesięcy wcześniej, można przewidzieć, jakie określenia znajdują się we wczesnym słowniku językowym dziecka (Capone, McGregor, 2004; Goldin-Meadow, 2003; Volterra i in., 2005).

Na podstawie wnikliwej analizy literatury można stwierdzić, że używanie gestykulacji przez małe dziecko z pewnością poprzedza, a być może także decyduje o jego językowym rozwoju.

## **KOMBINACJE DWUELEMENTOWE W DZIECIĘCYCH AKTACH KOMUNIKACYJNYCH – PRZEGLĄD BADAŃ**

Tocząca się dyskusja dotyczy znaczenia gestykulacji jako przejściowej formy rozwoju

komunikacji językowej – w drodze od gestu do mowy dwuwyrazowej poprzez połączenie dwóch elementów – językowego (słowa) z niejęzykowym (gestem). Już klasyczne badania Marolyn Morford i Susan Goldin-Meadow (1992) pozwoliły docenić rolę gestu w początkowej fazie rozwoju mowy. Podczas obserwacji spontanicznych sytuacji komunikacyjnych 40 dzieci w wieku od 14. do 28. miesiąca życia autorki dokonały analizy stosowania przez dzieci i interpretacji gestów użytych w kombinacjach ze słowem. Wyniki badań pokazały, że wszystkie dzieci spontanicznie produkowały gesty w połączeniu z mową. Wszystkie potrafiły także prawidłowo interpretować znaczenie komunikatu niejęzykowego, użytego w połączeniu z mową nie tylko w funkcji suplementarnej, ale także wtedy, gdy gesty były użyte w funkcji zastępującej komunikat językowy. Wyniki sugerują, że gestykulacja w naturalny sposób tworzy zintegrowany z językiem system.

Najnowsze opracowania empiryczne (np. Rowe, Goldin-Meadow, 2009) potwierdzają, że dziecko z łatwością używa połączenia gestu i słowa w sytuacji, w której nie potrafi jeszcze wykorzystać kombinacji dwuwyrazowej. Pokazują one także, że na podstawie określenia momentu ujawnienia przez dziecko umiejętności łączenia gestu ze słowem można przewidzieć czas pojawienia się wypowiedzi dwuwyrazowych.

Można postawić więc ostrożną hipotezę, że ocena poziomu wczesnej gestykulacji może być wskaźnikiem późniejszej kompetencji językowej dziecka.

Badania Meredith L. Rowe i Susan Goldin-Meadow (2009) były ukierunkowane na znalezienie relacji pomiędzy gestykulacją a rozwijającym się systemem językowym u prawidłowo rozwijających się dzieci. Badania miały charakter longitudinalny, objęto nimi 52 dzieci. Obserwacji dokonywano w warunkach naturalnych, w domach dzieci, podczas swobodnej zabawy i posiłków, regularnie co cztery miesiące, rozpoczynając od 14. miesiąca życia dziecka, kończąc w 42. miesiącu życia. Podstawowe pytania, na które próbowano uzyskać odpowiedź, dotyczyły następujących

kwestii: Czy można zakładać, że gestykulacja wpływa ogólnie na rozwój językowy, czy jedynie na poszczególne jego aspekty?, Jaka jest rola gestykulacji w okresie przejścia dziecka od mowy jednowyrazowej do dwuwyrazowej?, Czy na podstawie poziomu gestykulacji w 18. miesiącu życia można przewidywać takie miary rozwoju językowego, jak zasób słownictwa czy złożoność strukturalna zdania w późniejszym rozwoju (42. miesiąc życia)?, Czy rozwojowo wczesne użycie gestykulacji może być wskaźnikiem językowych umiejętności komunikacyjnych? Może być przecież tak, że dzieci, które produkują wiele znaczeń poprzez wczesne gesty, potem zastępują je słowami, które stają się dla nich łatwiejszym sposobem komunikacji. W analizie ilościowej oraz jakościowej wyodrębniono dwa rodzaje gestykulacji: deiktyczną oraz reprezentującą. Zastosowano także dwie miary gestykulacji. Po pierwsze, oceniano liczbę prezentowanych przez dzieci gestów (znaczenie przekazywane w sposób niewerbalny) w 18. miesiącu życia. Drugą miarą była liczba kombinacji, w których gest przekazywał inne znaczenie niż słowo (gesty miały funkcję uzupełniającą – suplementarną w stosunku do słowa).

Wyniki opisanych wyżej badań pokazały, że nie wszystkie czternastomiesięczne dzieci posiadały słowa w swoim repertuarze komunikacyjnym, a mniej niż połowa z nich używała kombinacji gest + słowo. W 18. miesiącu życia natomiast wszystkie produkowały już pojedyncze słowa, a 85% z nich prezentowało przynajmniej jedną kombinację połączenia gestu ze słowem.

Okazało się, że zasób gestykulacji dzieci (liczba znaczeń wyrażana poprzez gest) w 18. miesiącu życia jest silnym predyktorem językowego słownika (mowy czynnej) w 42. miesiącu życia, natomiast liczba komunikatów dwuelementowych (gest wraz ze słowem, w którym gest przenosi inne znaczenie niż słowo) – nie jest. Przeciwnie, kombinacje gestu i słowa produkowane przez dzieci w 18. miesiącu życia wydają się silnie przewidywać złożoność wypowiedzi słownych w 42. miesiącu życia. Na złożoność zdań nie

wpływa natomiast wcześniejszy zasób gestykulacji dziecka.

Wyrażanie znaczeń poprzez gesty może odgrywać ważną rolę w torowaniu dzieciom dostępu do drugiego rodzaju reprezentacji symbolicznej, jakim jest mowa. Połączenia gestykulacji z mową pomagają w tworzeniu wypowiedzi złożonych. Ta aktywna rola może być prowadzona podczas interakcji matka–dziecko. Gestykulacja jest często używana w epizodach współdzielonej uwagi między dzieckiem a dorosłym, a częstość tych sytuacji wpływa pozytywnie na rezultaty w zakresie rozwoju komunikacji językowej dziecka (Tomasello, Farrar, 1986). Zdarza się, że dziecko poprzez własny gest prowokuje słowne wypowiedzi dorosłego, co ułatwia mu przyswajanie etykiety językowych, czyli znaczeń poprzez słowo.

Inne badania (np. McEachern, Haynes, 2004) potwierdzają, że dzieci, które wcześniej zaczynają produkować kombinacje gest + słowo, kodując dwa różne elementy semantyczne, tzn. gdy przez gest jest przenoszona inna informacja niż przez wyraz (np. dziecko wskazuje auto i mówi „jedzie”), wcześniej produkują także połączenia dwuwyrazowe. Wyniki tych badań sugerują, że połączenia gestykulacji z mową kodujące dwa znaczeniowo różne elementy mogą być przejściowym stadium między komunikacją jednowyrazową a początkiem wypowiedzi złożonych z wielu słów.

Z jednej strony problem badawczy, jakim jest ocena relacji pomiędzy gestykulacją a rozwijającym się systemem językowym, zdecydowanie częściej jest podejmowany w badaniach dotyczących dzieci rozwijających się w sposób prawidłowy niż dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Z drugiej strony wyniki tych badań ułatwiają badaczom zrozumienie i odkrycie podobieństw lub różnic w tym zakresie u dzieci, których rozwój nie przebiega w sposób typowy. Coraz lepiej zaczynamy poznawać naturę i wczesny rozwój systemu gestykulacji oraz jego powiązania z językiem u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, na przykład u dzieci z zespołem Downa, autyzmem czy nieprawidłowo rozwijającym się procesem komunikacyjnym. Przez ostat-

nie lata problem związku między językiem a gestykulacją był intensywnie studiowany. Badania dowodzą istnienia takiego związku, szczególnie gdy grupą badaną są dzieci zdrowe.

Została potwierdzona teza, że kombinacje gestu ze słowem (szczególnie gdy gestykulacja ma charakter suplementarny) nie tylko poprzedzają, lecz także zapowiadają początek mowy dwuwyrazowej u dzieci prawidłowo rozwijających się, lecz belgijscy naukowcy, Joke Vandereet i in. (2011), szukali odpowiedzi na pytanie, jak wygląda relacja pomiędzy gestykulacją a mową u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki ich badań pokazały, że podobnie jak w przypadku dzieci zdrowych u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną połączenia gestu ze słowem były używane jako przejściowy etap prowadzący do pierwszych dwuwyrazowych wypowiedzi.

Różnic w relacji między gestykulacją a komunikacją językową we wczesnym rozwoju językowym u dzieci z zespołem Downa i dzieci prawidłowo rozwijających się poszukiwały włoskie badaczki Jana M. Iverson, Emiddia Longobardi, Maria Cristina Caselli (2003). Do dzieci z zespołem Downa, których przeciętny wiek to 47,6 miesiąca, wiek umysłowy 22,4 miesiąca, a wiek mowy 18 miesięcy, dopasowano pod względem poziomu językowego grupę kontrolną dzieci prawidłowo rozwijających się. Badanie polegało na obserwacji spontanicznej zabawy dziecka z matką. Wyniki badań pokazały, że u dzieci, u których zdiagnozowano zespół Downa, zaobserwowano mniejszy repertuar gestów w porównaniu z dziećmi prawidłowo się rozwijającymi. Choć liczba spontanicznych gestów użytych w zabawie nie różniła się istotnie, to u dzieci z zespołem Downa praktycznie nie zaobserwowano jeszcze połączeń dwuwyrazowych. Okazało się, że dzieci te oprócz globalnych opóźnień we wczesnym rozwoju komunikacji mogą mieć dodatkowe opóźnienia szczególnie w przejściu od mowy jednowyrazowej do dwuwyrazowej.

## BADANIA WŁASNE

### Problem

Podejmowane badania nad gestykulacją dziecięcą mają przybliżyć znaczenie i rolę gestykulacji jako przejściowej formy od komunikacji przedjęzykowej do komunikacji słownej. Najłatwiejszą formą okazuje się umiejętność użycia przez dzieci kombinacji elementu niejęzykowego z językowym. Analiza zachowań komunikacyjnych małych dzieci w interakcji z dorosłym pozwoliła uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze:

1. Jaki rodzaj komunikatów niejęzykowych, językowych i połączeń słowno-niewerbalnych można najczęściej zaobserwować u dzieci w 3. roku życia?
2. Czy występują istotne różnice w zakresie rodzaju strategii komunikacyjnych używanych przez dzieci w zależności od ich poziomu sprawności językowych oraz płci?

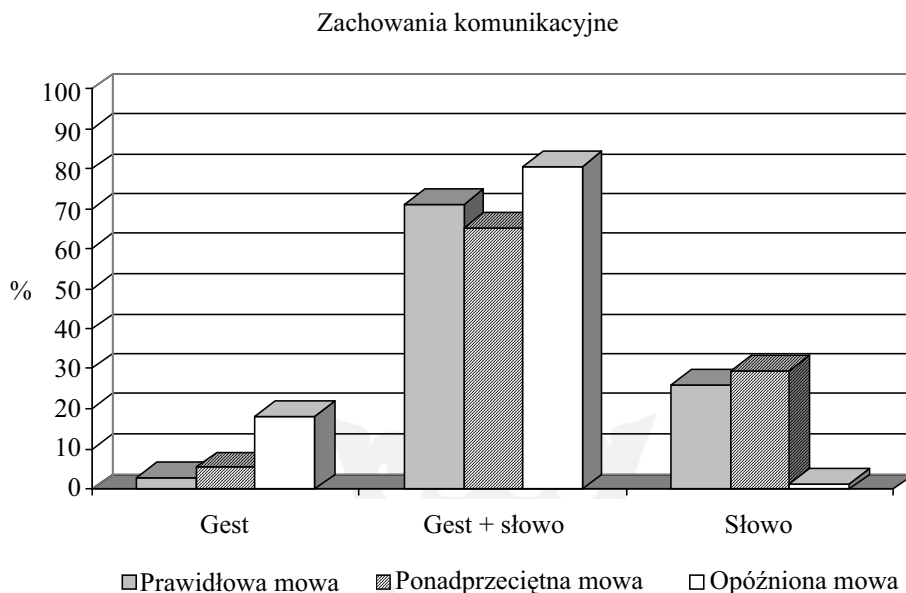
### METODA

#### Grupa badana

W badaniach wzięło udział 96 dzieci w wieku 2,5 roku wraz z opiekunami. Dzieci zostały podzielone na grupy w zależności od płci oraz poziomu rozwoju językowego określonego za pomocą polskiej adaptacji kwestionariusza Bates-MacArthur „Słowa i gesty” (CDI Words and Gestures), opracowanej przez Magdalenę Smoczyńską.

#### Procedura

Badanie przeprowadzono w warunkach zbliżonych do naturalnych. Była to jedna z zaranżowanych sytuacji quasi-eksperymentalnych, w których osoba dorosła bawiła się z dzieckiem. Sytuacja zabawy prowokowała dzieci do wchodzenia w sytuację komunikacyjną z osobą dorosłą. W zabawie wykorzystano narzędzie autorskie<sup>1</sup>, składające się z planszy przedstawiającej krajobraz, który tworzyły: dom, drzewo, jezioro, chmury,



**Wykres 1.** Procentowa liczba zachowań komunikacyjnych prezentowanych przez 2,5-letnie dzieci w sytuacji zabawowo-zadaniowej

słońce, ławka, buda dla psa. Zadanie dzieci, zgodnie z instrukcją podawaną przez osobę badającą, polegało na umieszczaniu małych elementów (takich jak pies, ptak, dziewczynka) w odpowiednich miejscach na planszy. W drugiej części zabawy to dzieci wchodziły w rolę nadawcy, a ich celem było instruowanie dorosłego interlokutora, jak ma ułożyć elementy. W niniejszej analizie zostały uwzględnione wszystkie zachowania dzieci, które miały charakter interakcyjny, co oznacza, że dzieci te poprzez różne formy komunikacji kierowały swe komunikaty do drugiej osoby.

Obliczenia statystyczne zostały wykonane za pomocą statystycznego modelu nieparametrycznej analizy wariancji testem Kruskala-Wallis. W przypadku istotnego wyniku testu ogólnego H dokonano nieparametrycznych porównań wielokrotnych za pomocą testu U Manna-Whitneya.

## WYNIKI

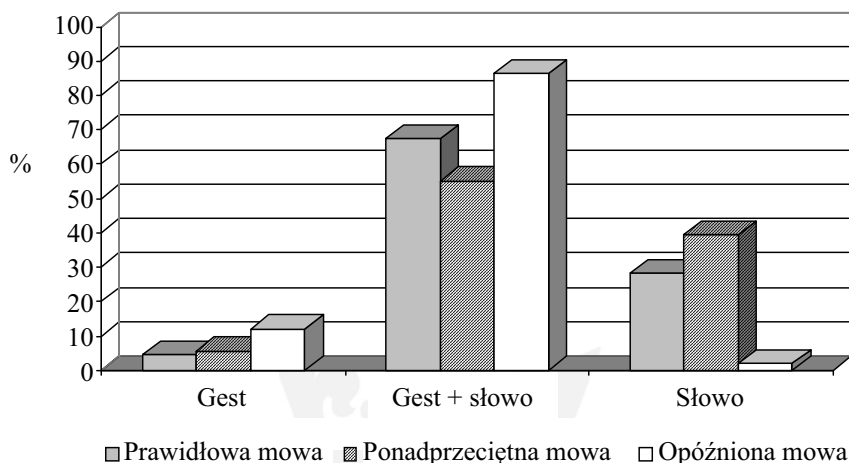
Zaaranżowaną sytuację zadaniowo-zabawową oceniano pod względem umiejętności użycia kombinacji dwuelementowych w wypowiedziach dziecięcych.

Możliwe zachowania komunikacyjne dzieci ujęto w trzy kategorie:

1. komunikaty wyłącznie niewerbalne (gest);
2. dwuelementowe wypowiedzi, złożone z połączenia językowo-niejęzykowego (słowo + gest);
3. komunikaty wyłącznie językowe (słowo).

Wyniki badań jednoznacznie pokazały, że większość dzieci w wieku 2,5 roku, bez względu na poziom sprawności językowych, w sytuacji interakcyjnej podczas wspólnej zabawy (tzn. gdy wchodziły w komunikację z drugą osobą) najchętniej używała dwuelementowych kombinacji: komunikatu słownego z gestem (wykres 1). Dzieci, które prezentowały

## Zachowania komunikacyjne dziewczynki



**Wykres 2.** Procentowa liczba zachowań komunikacyjnych prezentowanych przez 2,5-letnie dziewczynki w sytuacji zabawowo-zadaniowej

wały prawidłowy rozwój językowy w wypowiedziach kierowanych do partnera zabawy użyły kombinacji gestu i słowa w ponad 70% wszystkich zachowań komunikacyjnych, a dzieci, u których stwierdzono rozwój językowy poniżej normy – w 80%, natomiast dzieci, osiągające wyniki powyżej normy językowej – 65%. Gestykulacji jako czystej formy komunikacji najczęściej używały dzieci z opóźnionym rozwojem językowym. To oznacza, że dzieci te, nie mając bezpośredniego dostępu do słownika werbalnego, korzystały z modalności dla nich najłatwiejszej. Proporcjonalnie, komunikaty językowe były prezentowane przez dzieci w normie i powyżej normy językowej – jako  $\frac{1}{3}$  wszystkich zachowań interakcyjnych, natomiast zdecydowanie rzadziej były zauważalne u dzieci słabo mówiących.

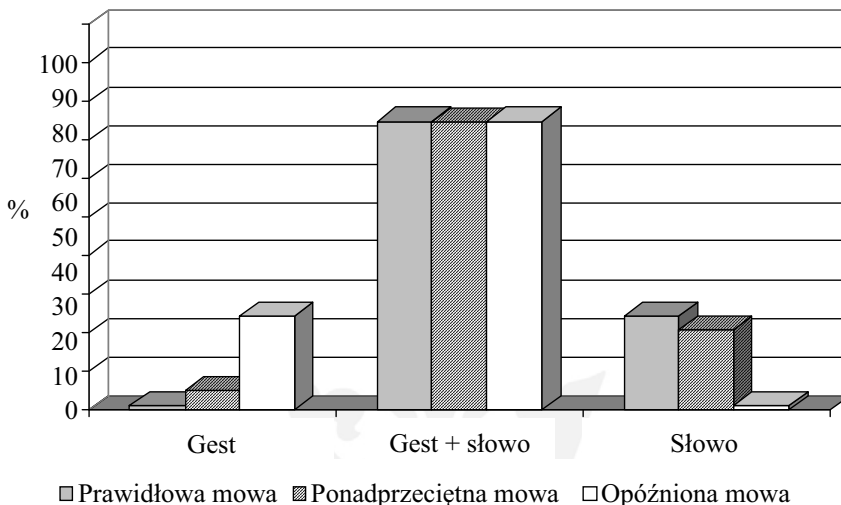
Wystąpiły różnice pomiędzy grupami dzieci w zależności od płci. W grupie dziewczynek (wykres 2) można zauważyć, że w przypadku częstości używania kombinacji elementu językowego z niejęzykowym pojawiły się różnice między grupami wyodrębnionymi ze względu na poziom sprawności językowych. Najczęściej tę strategię prezentowały

dziewczynki z opóźnionym rozwojem mowy – ponad 80% wszystkich zachowań komunikacyjnych, następnie prawidłowo rozwijające się. Najrzadziej obserwowano tę formę wypowiedzi u dziewczynek najlepiej rozwiniętych pod względem językowym (ponad połowa wszystkich strategii komunikacyjnych). Jednocześnie u tych ostatnich zanotowano najwięcej komunikatów językowych, bo prawie 40%, najmniej zaś u dziewczynek poniżej normy językowej (niecałe 2%).

U chłopców (wykres 3) zaobserwowano nieco inną sytuację. Połączenie gestu ze słowem było jednakowo często wykorzystywane przez chłopców bez względu na ich poziom kompetencji językowej. Natomiast, o ile chłopcy o prawidłowym rozwoju mowy częściej posługiwali się samym słowem, o tyle chłopcy z opóźnionym rozwojem mowy zdecydowanie częściej niż pozostali prezentowali komunikaty niejęzykowe w postaci gestykulacji.

W dalszej analizie skupiono się na określeniu typu komunikatów najczęściej pojawiających się u dzieci podczas zabawy, przy uwzględnieniu klasyfikacji dzielącej gesty na deiktyczne oraz reprezentujące. Na podstawie

## Zachowania komunikacyjne chłopców



**Wykres 3.** Procentowa liczba zachowań prezentowanych przez 2,5-letnich chłopców w sytuacji zabawo-zadaniowej

uzyskanych wyników (tabela 1) udało się odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy w wypowiedziach dzieci częściej pojawiały się komunikaty złożone z elementów deiktycznych czy reprezentujących?
2. Jaki rodzaj kombinacji gestu ze słowem pojawia się najczęściej u 2,5-letnich dzieci podczas zabawy interakcyjnej z dorosłymi?

Obserwacja sytuacji zabawowej oraz jej analiza pozwoliły na uchwycenie następujących zależności. Po pierwsze, poziom rozwoju mowy, jaki prezentowały badane dzieci, znacznie wpływał na rodzaj tworzenia kombinacji dwuelementowych używanych w procesie interakcji. Po drugie, zaobserwowano znaczące różnice między płaciami. U chłopców różnice te są bardziej widoczne.

Okazało się, że dzieci prezentujące ubogi poziom rozwoju językowego najczęściej używały połączenia gestu deiktycznego ze słowem również o charakterze deiktycznym. Dzieci mówiły słowo „tu”, „tam” i wskazywały miejsce palcem. Wśród dziewczynek

istotna statystycznie różnica wystąpiła pomiędzy podgrupą o poziomie rozwoju językowego poniżej i powyżej normy (test U Manna-Whitneya = 50,5;  $p < 0,05$ ). Chłopcy z podgrupy o poziomie rozwoju językowego poniżej normy istotnie różnili się od pozostałych rówieśników także częstością używania kombinacji gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym. Zdecydowanie rzadko prezentowali ten rodzaj połączenia w porównaniu zarówno z chłopcami prawidłowo rozwijającymi się pod względem językowym ( $U = 152$ ;  $p < 0,05$ ), jak i chłopcami prezentującymi bardzo wysoki poziom rozwoju mowy ( $U = 1114$ ;  $p < 0,00$ ). Chłopcy z grupy poniżej normy językowej dość często, bo prawie w 25% przypadków, użyli pojedynczego elementu komunikacyjnego – wyłącznie gestu wskazującego. Prezentowali go istotnie częściej niż chłopcy z pozostałych grup (istotna różnica między tą grupą a chłopcami o prawidłowym rozwoju językowym  $U = 121,5$ ;  $p < 0,01$ ) i dwukrotnie częściej niż dziewczynki z tej samej grupy.



**Tabela 1.** Procentowa liczba strategii komunikacyjnych przyjmujących charakter językowy lub niejęzykowy, deiktyczny lub reprezentujący (DZ. – dziewczynki, CH. – chłopcy)

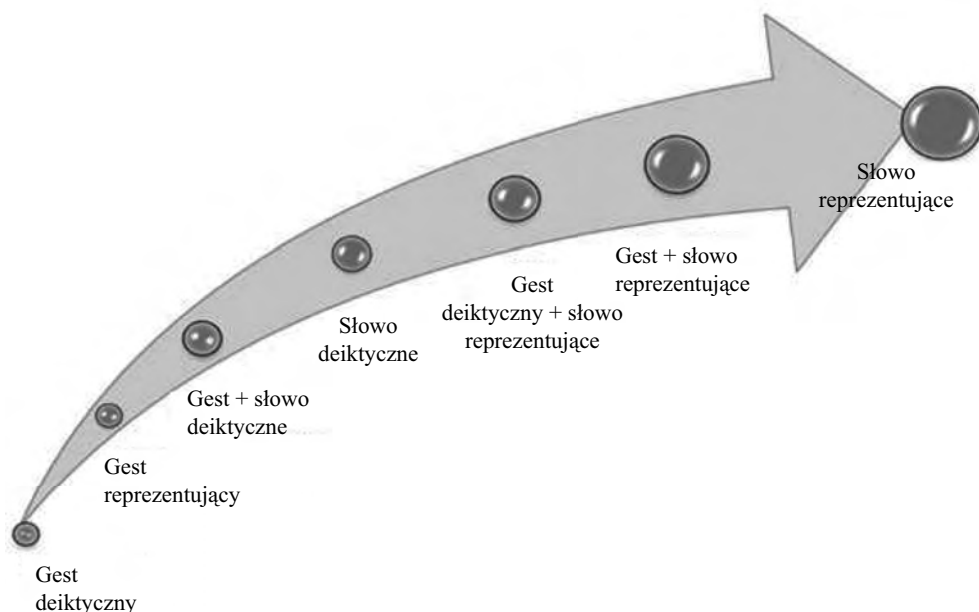
Zachowania komunikacyjne	Gest deiktyczny		Gest deiktyczny + słowo deiktyczne		Gest deiktyczny + słowo reprezentujące		Słowo deiktyczne		Słowo reprezentujące	
	DZ.	CH.	DZ.	CH.	DZ.	CH.	DZ.	CH.	DZ.	CH.
Mowa poniżej normy	12	24,2	77,7	72,5	8,6	2,3	0	0	1,7	1
Mowa w normie	4,7	1,1	45,3	35,7	21,8	39	1,6	1	26,6	23,2

W grupie o rozwoju językowym poniżej normy odnotowano również szczegółowe różnice międzypłciowe. Okazało się, że chłopcy częściej używali wyłącznie gestykulacji jako komunikatu niż dziewczynki. One z kolei istotnie częściej prezentowały kombinację gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym niż płć przeciwna ( $U = 95$ ;  $p < 0,05$ ).

Dzieci o prawidłowym rozwoju językowym różniły się, w zależności od płci, rodzajem strategii komunikacyjnych. Dziewczynki najczęściej używały w zabawie wspólnej kombinacji dwóch elementów (gestu i słowa) o charakterze deiktycznym. Następnie w ponad 26% sytuacji użyły wyłącznie elementu językowego – słowa reprezentującego (różnica istotna statystycznie między tą grupą a grupą o rozwoju językowym poniżej normy  $U = 39$ ;  $p < 0,01$ ) i nieco mniej kombinacji słowa reprezentującego z gestem deiktycznym (wskazując palcem, mówiły „na niebie, obok domku”). Dziewczynki te także w tej kategorii istotnie różniły się od rówieśniczek z grupy o niższym od normy poziomie rozwoju językowego ( $U = 65$ ;  $p < 0,05$ ). Chłopcy z tej grupy natomiast najczęściej prezentowali właśnie ten ostatni wymieniony rodzaj strategii – kombinację gestu wskazującego ze słowem symbolicznym (w 39% przypadków), istotnie różniąc się od chłopców o rozwoju językowym poniżej normy ( $U = 66,5$ ;  $p < 0,00$ ), nieco rzadziej prezentowali deiktyczny charakter połączenia gestu ze słowem. Natomiast istotnie częściej niż chłopcy cechujący się obniżonym poziomem mowy prezentowali również wyłącznie słowo reprezentujące ( $U = 74$ ;  $p < 0,00$ ).

Chłopcy o prawidłowym rozwoju językowym częściej posługiwali się połączeniem gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym niż dziewczynki z tej samej grupy ( $U = 83,5$ ;  $p < 0,05$ ).

Różnice pomiędzy grupami zaobserwowano również u dzieci o bardzo wysokim poziomie rozwoju językowego w stosunku do wieku. Dziewczynki z tej grupy w 38% sytuacji użyły wyłącznie słowa o charakterze reprezentacyjnym. Różnica istotna statystycznie w stosunku do grupy dziewczynek o obniżonym poziomie rozwoju językowego wynosi  $U = 19,5$ ;  $p < 0,01$ . Nieco rzadziej, co ciekawe, użyły połączenia dwuelementowego deiktycznego (zarówno gestu, jak i słowa), a nie połączenia deiktyczno-reprezentującego. Chłopcy z tej grupy właśnie częściej stosowali strategię połączenia gestu wskazującego ze słowem reprezentującym, istotnie różniąc się od chłopców o obniżonym poziomie rozwoju językowego ( $U = 62,5$ ;  $p < 0,00$ ). Dopiero drugą z kolei strategią pod względem częstości występowania była kombinacja gestu ze słowem deiktycznym. W odróżnieniu od dziewczynek z tej grupy chłopcy rzadziej wybierali wyłącznie samodzielny element językowy w postaci słowa. Istotną statystycznie różnicę odnotowano w odniesieniu do częstości użycia kombinacji gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym. Chłopcy istotnie częściej niż dziewczynki posługiwali się kombinacją gestu wskazującego w połączeniu z werbalnym określeniem miejsca umieszczenia elementu na makiecie ( $U = 56$ ;  $p < 0,00$ ).



**Schemat 1.** Rodzaj komunikatów niejęzykowych, językowych i połączeń językowo-niejęzykowych pojawiających się wraz z wiekiem i coraz wyższym poziomem sprawności językowych (opracowanie własne)

Jeśli w analizach weźmiemy pod uwagę jedynie poziom opanowania języka, bez uwzględnienia płci, to zauważymy u dzieci zmianę rozwojową, polegającą na przechodzeniu od użycia wyłącznie elementu niejęzykowego, poprzez połączenie obu elementów (słowa i gestu), aż do samodzielnego znaku językowego (aczkolwiek bardzo rzadko jest nim słowo deiktyczne, które z natury wymaga gestu dla zrozumienia przekazu – prawie w 99% przypadków było to słowo reprezentujące). Zaaranżowana sytuacja badawcza nie pozwoliła jednak na obserwację komunikatów złożonych z obu elementów, językowego i niejęzykowego, o charakterze reprezentującym. Uwzględniając wszystkie ujawnione w badaniach strategie stosowane przez dzieci w procesie komunikowania się, można by przebieg zmian rozwojowych przedstawić w postaci schematu 1.

U dzieci prawidłowo rozwijających się zmiana rozwojowa prowadząca od pojedynczego elementu do połączeń wieloelemento-

wych o charakterze deiktycznym, jak również reprezentującym będzie związana z wiekiem dziecka. Natomiast w przypadku zaburzeń rozwojowych wiek nie jest jednoznacznym wyznacznikiem umiejętności komunikacyjnych. Dlatego warto zaznaczyć, że prawidłowość rozwojowa opisana powyżej (schemat 1) pojawia się wraz z coraz lepszym opanowywaniem przez dzieci systemu symbolicznego, jakim jest język. Im lepiej dziecko radzi sobie z mową, tym częściej korzysta z połączeń, w których pojawia się jeden lub wiele elementów reprezentujących.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Empiryczne wyniki badań polskich zwracają uwagę na fakt, jak ważna jest rola gestów o charakterze deiktycznym w rozwoju komunikacyjnym. Ich rola jest najbardziej oczywista w wypowiedziach dwuelementowych, w których połączenia gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym były najczęściej pro-

dukowanym typem wypowiedzi przez dzieci we wczesnym dzieciństwie.

Podobne wnioski z badań wyprowadziły włoskie badaczki (Iverson i in., 2008), które dokonały międzykulturowego porównania rozwoju komunikacji dzieci amerykańskich i włoskich między 10. a 24. miesiącem życia. Były to badania longitudinalne, obserwowano dzieci od 10–12. miesiąca życia, kiedy pojawiały się pierwsze słowa, do momentu pojawiania się kombinacji komunikacyjnych, czyli połączenia gestu ze słowem (ok. 17.–21. miesiąc życia). Dzieci były nagrywane kamerą w domu przez około 30 minut. Obserwacje podzielone na trzy dziesięciminutowe odcinki, w których dzieci były filmowane w różnych sytuacjach: podczas zabawy dostarczonymi przez badacza zabawkami, zabawy własnymi zabawkami oraz podczas posiłku. Zbiór zabawek był identyczny dla dzieci z obu kultur. Eksperymentatorzy zachęcali opiekunów do angażowania się w interakcję z dzieckiem. Średnia liczba spotkań z każdym badanym wyniosła osiem. Analizie poddano zachowania komunikacyjne pojawiające się u dzieci. Były to: komunikat poprzez gest, poprzez słowo oraz poprzez połączenie gestu ze słowem. Wyróżniono gesty deiktyczne oraz reprezentujące. Połączenia mogły mieć charakter uzupełniających połączeń komplementarnych (dziecko wskazuje na lalkę i mówi „lala”) bądź suplementarnych połączeń (dziecko wskazuje na lalkę i mówi „spi”).

Wyniki badań (Iverson i in., 2008) pokazały, że dzieci włoskie mają mniejszy zasób słownictwa niż amerykańskie, ale prezentują znacznie więcej gestów o charakterze symbolicznym. Dzieci amerykańskie produkowały prawie wyłącznie gesty deiktyczne. Dzieci włoskie prezentowały zdecydowanie więcej gestów o charakterze symbolicznym, lecz nie miało to wpływu na moment pojawienia

się u nich językowych wypowiedzi dwuelementowych. Zarówno u dzieci włoskich, jak i amerykańskich zaobserwowano, że zaczęły łączyć gest ze słowem na kilka miesięcy przed kombinacjami dwuwyrazowymi. Stwierdzono także, że w połączeniach gestu ze słowem dzieci, bez względu na kulturę, używały prawie wyłącznie gestów deiktycznych.

Podobne wyniki prezentują Elena Pizzuto i Micaela Capobianco (2005) w badaniach dzieci włoskich. Ich odkrycia sugerują, że gesty deiktyczne odgrywają istotną rolę w kombinacjach gestu ze słowem, nawet u dzieci włoskich, których repertuar gestykulacyjny zawiera znaczną liczbę gestów reprezentujących. Wyniki ich badań wykazały także, że istnieje silna pozytywna korelacja pomiędzy momentem pojawienia się połączeń uzupełniających gest + słowo (suplementarnych – w których gest przenosi inne znaczenie niż słowo) a początkiem stosowania kombinacji złożonych z dwóch wyrazów.

## KONKLUZJE

Przytoczone w artykule analizy zwracają uwagę na istotną rolę gestykulacji w rozwoju komunikacji małego dziecka. Jest ona traktowana nie jako odrębny system, ale jako prerekwizyt pełnego rozwoju procesu komunikacyjnego małego dziecka. Używanie przez dziecko dwuelementowych kombinacji, złożonych z elementu językowego oraz niejęzykowego, okazuje się bardzo dobrym predyktorem przyszłego rozwoju połączeń dwuwyrazowych, prezentowanych w wypowiedziach dziecięcych. Międzykulturowe badania potwierdzają także uniwersalność istnienia relacji pomiędzy gestykulacją a rozwojem językowym małego dziecka.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Szerszy opis narzędzia przedstawiono w książce A. Lasoty (2010), *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 79–110.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camanioni L., Volterra V. (1979), *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Butcher C., Goldin-Meadow S. (2000), Gesture and the transition from one- to two-word speech: when hand and mouth come together [w:] D. McNeill (red.), *Language and gesture*, 235–258. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Capirci O., Iverson J.M., Pizzuto E., Volterra V. (1996), Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23, 645–673.
- Capone N.C., McGregor K.K. (2004), Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47, 173–186.
- Goldin-Meadow S. (2003), *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldin-Meadow S., Morford M. (1990), Gesture in early child language [w:] V. Volterra, H.C.J. Erting, *From gesture to language in hearing and deaf children*, 249–262. New York: Springer-Verlag.
- Guidetti M., Nicoladis E. (2008), Special issue: Gestures and communicative development. *First Language*, 28, 1–253.
- Iverson J.M., Capirci O., Caselli M.C. (1994), From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23–43.
- Iverson J.M., Longobardi E., Caselli M.C. (2003), The relationship between gestures and words in children with Down syndrome and typically-developing children in the early stages of communicative development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 179–197.
- Iverson J.M., Capirci O., Volterra V., Goldin-Meadow S. (2008), Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First Language*, 1, 28(2), 164–181.
- Lasota A. (2010), *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- McEachern D., Haynes W.O. (2004), Gesture-speech combinations as a transition to multiword utterances, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 227–235.
- Morford M., Goldin-Meadow S. (1992), Comprehension and production of gesture in combination with speech in one-word speakers, *Journal of Child Language*, 19, 559–580.
- Pizzuto E., Capobianco M. (2005), The link and differences between deixis and symbols in children's early gestural-vocal system. *Gesture*, 5, 179–199.
- Rowe M., Goldin-Meadow S. (2009), Early gesture selectively predicts later language learning, *Developmental Science*, 12(1), 182–187.
- Tomasello M., Farrar M.J. (1986), Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.
- Vandereet J., Maes B., Lembrechts D., Zink I. (2011), The role of gestures in the transition from one- to two-word speech in a variety of children with intellectual disabilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 714–727.
- Volterra V., Caselli M.C., Capirci O., Pizzuto E. (2005), Gesture and the emergence and development of language [w:] D. Slobin, M. Tomasello (red.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, 3–40. NJ: Erlbaum.



JOANNA LESSING-PERNAK

Institut Psychologii,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
Institute of Psychology,  
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz  
joannalessing-pernak@wp.pl  
lesperjo@ukw.edu.pl

## Rozwój na granicy normy i patologii. Studium przypadku trzyletniego chłopca z wadą wzroku

### Development on the edge of normality and pathology. Case-study of a three-year-old boy with visual impairment

**Key words:** integration approaches, developmental pathways, externalizing disorders, attachment disorders

**Słowa kluczowe:** integracja podejść, ścieżka patologizacji, zaburzenia eksternalistyczne, zaburzenia więzi

**Abstract.** The aim of the work is to present a clinical study of a development path using the theoretical model of developmental pathways (Pickles, Hill, 2006). The subject of the study, a three-year-old boy, came into the world through complicated labor which ended in cesarean section. He displayed characteristics of insecure-avoidant attachment. Moreover, he had a visual defect. The study describes the crisis at the beginning of preschool education. Adaptive irregularities arising from these burdens, but also the lack of competence and support from the preschool staff meant that the boy began to show features of mental disorders functioning. At this time independent specialists diagnosed mental retardation and attention deficit with hyperactivity disorder. Through correcting the vision problems, working on the relationship, changing the preschool facility and introducing cognitive-behavioral techniques the abnormal development of the boy returned onto the correct track. The aim of the work is to show the path of corruption in the development of mental disorder in the three-year-old boy. The developmental pathways approach takes into account the role of a wide range of internal factors (biological, social and psychological) as well as external ones – environmental and those concerning the effect of time and place, both in the development of pathology, and in turning to pathology as a way to return to normal development.

#### WPROWADZENIE

Ścieżki rozwoju patologizacji (*developmental pathways*) to metafora skonstruowana przez Andrew Picklesa i Jonathana Hilla (Pickles, Hill, 2006), mająca już swoje ustalone miej-

sce w polskiej literaturze przedmiotu. Twórcy koncepcji *developmental pathways* użyli kombinacji słów: „rozwój” oraz „droga”, nadając im nowe pogłębione znaczenie. Słowa te są już w języku potocznym znane i dość adekwatnie rozumiane, jednak użycie ich w związku fra-

zeologicznym nadaje im nowe znaczenie. *Way* to droga, bieg, stan, szlak, trakt, sposób postępowania, przejście, metoda, branża. *Path* to w znaczeniu informatycznym – ścieżka dostępu, sportowym – bieżnia, a technicznym – trajektoria, ale *path* to także rdzeń słowa *pathology*, które oznacza zaburzenie. To tak jakby w głębszym znaczeniu językowym: każda droga prowadziła do zmiany, odmiany, czyli zaburzenia, czy też zawierała w swoim polu semantycznym potencjalne zaburzenie. Rozumując dalej, zaburzenie to odmiana, przemiana związana z pokonywaniem drogi, tzn. zaburzenie rozwija się w czasie i w kontekście sytuacyjnym przy uwzględnieniu właściwości i aktywności podmiotu. I tu oba znaczenia się splatają i implikują znaczenia mieszczące się dokładnie na styku psychologii rozwojowej i klinicznej. Koncepcja teoretyczna *developmental pathways* ma w polskiej myśli psychologicznej długą tradycję – Halina Spionek (1985) w swoich badaniach skonstruowała metodę analizy kliniczno-ontogenetycznej, a Małgorzata Kościelska (1995) stworzyła koncepcję dróg dojścia do patologizacji rozwoju psychiki.

## CEL

Celem pracy jest ukazanie, że w psychologii klinicznej dziecka czy też w praktyce klinicznej przyjęcie teoretycznej konstrukcji *ścieżki patologizacji* daje szansę zrozumienia procesów rozwojowych i patologizacyjnych z uwzględnieniem dynamiki czasu i miejsca, a zatem wielowymiarowo, bez koncentracji na patologii. Podejście takie umożliwi odkrycie nowych dróg w diagnozowaniu i rozumieniu pacjenta. Pojęcie to wykracza poza ramy rozumienia patologii w kategoriach klasyfikacji diagnostycznych, uwzględnia proces rozgrywający się w czasie i przestrzeni oraz jego dynamikę. Podejście do pacjenta w nurcie modelu *ścieżki patologizacji*, pozwala zrozumieć i zintegrować czasami sprzeczne diagnozy postawione w ciągu kilku lat jednej osobie przez różnych specjalistów. Jest to podejście integracyjne, w którym myślenie o problemie

pacjenta w kategoriach teorii przywiązania (Wallin, 2011) i stosowanie technik poznawczo-behawioralnych (Kendall, 2000) nie wykluczają się, bo łączy je perspektywa ścieżki indywidualnego rozwoju.

## MATERIAŁ I METODY BADANIA

Prezentowane poniżej studium przypadku trzyletniego chłopca powstało w toku badań klinicznych prowadzonych w Akademickim Centrum Pomocy Psychologicznej (ACPP) działającym pod kierownictwem prof. dr hab. Małgorzaty Kościelskiej przy Katedrze Psychologii Klinicznej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Proces diagnostyczno-terapeutyczny był prowadzony w roku akademickim 2010–2011 pod kierunkiem autorki, opierał się głównie na założeniach teoretycznych *play therapy* sformułowanych przez Virginię Axline (1969) rozszerzonych o wykorzystanie kilku innych technik, metod i procedur badawczych pochodzących z odmiennych nurtów teoretycznych. Wykorzystano zmodyfikowaną na użytek sytuacji diagnostycznej procedurę sytuacji obcej Mary Ainsworth (Ainsworth i in., 1978) (modyfikację opisano w dalszej części tekstu), badanie skalą Columbia, a do procesu terapeutycznego wprowadzono techniki poznawczo-behawioralne.

Sposób analizy i prezentacji studium przypadku opiera się na założeniach teoretycznych metafory ścieżki rozwoju patologizacji, która pozwala na wielowymiarowe przedstawienie dróg wiodących do patologii rozwoju psychiki, a także ścieżek z niej wyprowadzających.

## Studium przypadku

Borys (3 lata) trafił do ACPP niespełna dwa miesiące po rozpoczęciu edukacji przedszkolnej. Nauczycielka domagała się usunięcia chłopca z przedszkola publicznego, do którego uczęszczał, gdyż już od pierwszych dni jego pobytu w placówce uznała, że jego zachowanie jest zaburzone. Opinia ta została potwierdzona w wyniku badania psychologicz-

nego na terenie placówki, podczas którego Borys otrzymał diagnozę upośledzenia umysłowego. Również pierwsza pięciominutowa wizyta u neurologa uzupełniła pakiet diagnoz o rozpoznanie nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi.

W przedszkolu zgłaszano wiele uwag dotyczących zachowania dziecka: chłopiec nie wykonuje poleceń, nie bawi się z dziećmi, nie nawiązuje z nimi życzliwych relacji, nie uczestniczy we wspólnych zadaniach, bije, popycha, kopie, wszystko psuje, niszczy, w konkluzji – nie może zostać dłużej w przedszkolu publicznym. Musi znaleźć miejsce w placówce specjalistycznej.

Borys energicznie i z uśmiechem na ustach wbiegł do ACP; szybko wzbudził sympatię prowadzących spotkanie. Żywiłowo zaczął przegłądać zabawki, wydawało się, że najchętniej bawiłby się wszystkimi naraz. Pierwszą zabawką, jaką się zainteresował, był bączek, któremu poświęcił przez chwilę dużo wnikliwej uwagi, aby porzucić go na korzyść czegoś bardziej hałaśliwego – uderzania pałeczkami w cymbały. Po spektakularnym i dość głośnym zaistnieniu w obszarze dźwięków, które było symbolicznym wyrażeniem: „muszę być głośno, żeby mnie dostrzeżono”, Borys oddał się zabawie konstrukcyjnej z klocków. Refleksja nad istnieniem w sferze dźwięków niebawem nabrała dla autorki podwójnego znaczenia.

Borys ułożył z klocków tor przeszkód, który najpierw pokonywały samochody, a później on sam. Dobudował jeszcze dodatkową część z ławeczek i wielkich poduszek, a z pomocą studentek psychologii uczestniczących w spotkaniu rozpoczął „trening”, który zakończył wspinaczką na drabinki i skokiem na poduszki.

Już podczas pierwszej konsultacji Borys zaprezentował dużą żywiołowość, a w związku z faktem, że podążano za nim, spełniano jego oczekiwania i nie zaznał podczas sesji żadnej frustracji, nie pojawiła się okazja, aby zobaczyć siłę negatywnych aspektów jego funkcjonowania. Był ruchliwy, sprawny fizycznie i jak na swój wiek odważny. Jego sposób poruszania się, a zwłaszcza sposób przyglądania się małym przedmiotom sugerował

wadę wzroku. W toku wywiadu ustalono, że w ubiegłym roku miał nieprecyzyjnie zdiagnozowaną wadę wzroku na poziomie 3 dioptrii, ale okulary uległy zniszczeniu. W najbliższym czasie miała zostać dokonana kolejna diagnoza wady wzroku.

Borys był zdolny do skupienia i koncentracji uwagi przez pewien czas, jednak częściej wykazywał dużą jej przerzutność. Był niezwykle pomysłowy w zabawie i posiadał umiejętność śmiałego nawiązania kontaktu i współpracy z dorosłymi pomimo ogromnych trudności werbalnych. Podczas pierwszego spotkania chłopiec prawie nie mówił – wypowiadał kilka słów we własnym języku. Na kolejnych spotkaniach, które odbywały się kilkakrotnie w ciągu dwóch miesięcy, pojawiał się jednak w okularach i artykułował pierwsze wyrazy. Koincydencja ta wprawiła obecnych w zadziwienie, choć uznano ją za nieprzypadkową. Uczył się nawet kilkunastu słów dziennie. Utwierdzało to zebranych w przekonaniu, że dziecko, które ma takie rezerwy rozwojowe, trzeba uchronić przed wczesnym orzeczeniem i wprowadzeniem na ścieżkę ustalonej patologii rozwoju psychicznego.

Pochopność i brak uważności specjalistów w stawianiu diagnoz, zwłaszcza nadpobudliwości psychoruchowej u chłopców, jest zjawiskiem dość powszechnym. Niesłuszna diagnoza, zwłaszcza w sytuacji problemów i nieudolności wychowawczych po stronie rodziny, ma niezwykle jatrogenne skutki. Decyzja o wczesnym wspomaganie czy o orzeczeniu niepełnosprawności powinna być przeanalizowana na podstawie szerszych konsultacji specjalistycznych, danych ze środowiska przedszkolnego i rodzinnego. W opinii autorki wskazane jest, aby była poprzedzona wsparciem rodziców w procesie wychowawczym, na przykład poprzez ofertę popularnej ostatnio Akademii Rodziców. Wtedy dopiero diagnoza może być szansą dla dziecka.

Borys przyszedł na świat jako drugie dziecko swojej mamy, po wyczerpującym, wielogodzinnym porodzie, zakończonym cesarskim cięciem, co zazwyczaj stanowi sytuację obciążającą kształtowanie się więzi pomiędzy matką i dzieckiem (Lessing-Pernak, 2010). Na



podstawie obserwacji zachowania podczas spotkania w ACPP, a w szczególności w trakcie realizacji zmodyfikowanej procedury sytuacji obcej (Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978) można było zaobserwować pewien rodzaj deficytu w zakresie relacji pomiędzy matką i dzieckiem (Brazelton, Cramer, 1990). Chłopiec wkroczył na obcy teren samodzielnie, bez nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z mamą, przez cały czas pobytu nie zwrócił się do matki w żadnej sprawie, nie dzielił się z nią odkryciami, radościami, nie komunikował żadnych potrzeb, które matka mogłaby zaspokoić. To z inicjatywy mamy napił się i zdjął za ciepły sweterek. Przez całe spotkanie nie korzystał z matki w żaden sposób, ani jako bezpiecznej bazy, ani nawet zupełnie przedmiotowo. Można powiedzieć, że był samodzielny, z pewną niespotykaną w jego wieku skłonnością do samotnictwa. Koniec sesji spotkał się z protestem ze strony dziecka, które nie chciało przerywać zabawy. Z inspiracji i inicjatywy mamy postanowiono przeprowadzić eksperyment wzorowany na procedurze sytuacji obcej Ainsworth i zobaczyć, czy rzeczywiście jest zdecydowany pozostać w pomieszczeniu sam, na jak długi czas i jak będzie się podczas tej próby zachowywał. Powiedziano chłopcu, że czas spotkania dobiegł końca i że trzeba się rozstać. Został uprzedzony, że za chwilę wszyscy opuszczą pokój. Wszyscy włącznie z mamą i jeśli on nie chce nigdzie iść, to będzie musiał zostać sam. Po czym po chwili wszyscy wyszli, jednocześnie oglądając bezpieczeństwo chłopca przez lustro weneckie. Borys został sam – bawił się przez ponad 20 minut samodzielnie i samotnie, dopiero po tym okresie zaczął bez większego zaangażowania poszukiwać mamy.

Mama z wykształcenia jest malarką i długie godziny spędza przy sztaludze, jak sama wyznaje, zbyt mało czasu poświęca synowi. Można zatem podejrzewać, że dlatego najprawdopodobniej dziecko wykształciło zdolność samodzielnego istnienia, bez konieczności pozostawiania w aktywnej wymianie relacyjnej. Mama chłopca robi także wrażenie osoby skoncentrowanej na sobie i niezdolnej do rzeczystwej aktywnej wymiany rela-

cyjnej. Stała interakcja – zwłaszcza wzrokowa – była od początku utrudniona ze względu na niedowidzenie chłopca. Wada wzroku przyczyniła się do tego, że dziecko sprawiało wrażenie rozproszonego i roztargnionego. Rodzaj więzi łączących matkę z dzieckiem można by określić jako przejawiający pewne cechy przywiązania lękowo-unikającego, charakteryzującego się samodzielnym istnieniem każdego z partnerów interakcji. W zachowaniu chłopca nie można jednak stwierdzić lękowego zahamowania czy szukania oparcia w świecie fizycznym – pozarelacyjnym, jak to często zdarza się u dzieci prezentujących lękowo-unikający typ przywiązania. Przywierają one do ścian, podłogi, są zahamowane ruchowo, nie eksplorują nowego otoczenia, w ich zachowaniu widać lęk lub można go domniemywać. Borys zdawał się bardziej unikający i to raczej z przyzwyczajenia, wynikającego z faktu, że jego mama najczęściej była niedostępna, pochłonięta psychicznie twórczością (Wallin, 2011).

W obliczu tych faktów podwójnego znaczenia nabiera prezentowana przez chłopca potrzeba głośnego zaistnienia w nowym środowisku. Po pierwsze, słabo widzi, a najłatwiej w takiej sytuacji jest zwrócić uwagę na to, co się dobrze słyszy. Po drugie, najprawdopodobniej doświadczenie nauczyło Borysa, że aby uzyskać dostępność mamy, trzeba to czynić poprzez świat dźwięków.

Sytuacja dziecka wydawała się wobec wszystkich zaprezentowanych faktów dość jasna i zrozumiała. Chłopiec stanął w obliczu kryzysu rozwojowego. Dotarł do takiego miejsca na swojej ścieżce rozwojowej, którego przezwyciężenie wymagało wsparcia ze strony środowiska – pozostawiony sam sobie nie podoła wyzwaniom. Jego ścieżka rozwojowa może się przeobrazić w ścieżkę patologizacji.

Z dziecka przebywającego z mamą w domu, w znanym, bezpiecznym, przewidywalnym środowisku, w sytuacji stabilnej komunikacji i braku konieczności werbalizowania swoich potrzeb, gdyż mama zazwyczaj zaspokajała je, zanim stawały się w pełni świadome, znalazł się w obcym, wymagają-

cym nowych form zachowań i niezbyt przyjaznym przedszkolnym środowisku. Zadania te są stawiane większości trzylatków rozpoczynających edukację przedszkolną. Borys jednak, oprócz tego, że nie był w stanie komunikować się werbalnie z otoczeniem, dodatkowo miał ograniczony kontakt wzrokowy. Jak się okazało, po przeprowadzonej specjalistycznej diagnozie, wada wzroku sięgała 5 dioptrii, co oznacza w praktyce znaczne niedowidzenie.

W sytuacji nieznanych przestrzeni do opanowania, półek pełnych zabawek, wielu nowych osób – dorosłych i dzieci – stawiających nowe granice i reguły, a także w obliczu niemożności wyrażenia swoich przeżyć w wyniku trudności werbalnych – układ nerwowy dziecka i jego psychika były ekstremalnie przeciążone, co naturalnie mogło się objawiać rozdrażnieniem, podirytowaniem, napadami złości i płaczu oraz spowolnieniem aktywności rozwojowej.

W pierwszej przesłanej do przedszkola opinii przedstawiono psychologiczne aspekty sytuacji trzylatka i zaproponowano strategie umożliwiające nauczycielom przetrwanie początkowego kryzysu w relacji z wychowankiem, a dziecku niezachwiany rozwój. W owym okresie tzw. trudności wychowawcze interpretowano jako będące całkowicie po stronie dziecka i związane z funkcjonowaniem jego układu nerwowego obciążonego niedowidzeniem. Już wkrótce jednak okazało się, że swój wielki udział w złym funkcjonowaniu chłopca mają najprawdopodobniej niskie kompetencje zawodowe jego nauczycielek w przedszkolu.

Odpowiedź pisemna, która została wystosowana z przedszkola, zaprzeczała możliwości przyjęcia przez nauczycielki psychologicznej perspektywy rozumienia problemów chłopca. Odrzucały one możliwość potraktowania problemów dziecka jako adaptacyjnych. W piśmie wystosowanym do ACP, którego chłopiec wraz z rodzicami stali się klientami, utrzymywano, że problemy adaptacyjne dotyczą pierwszych dwóch tygodni pobytu w przedszkolu, a po dwóch miesiącach nie można mówić o adaptacji, tylko o patologii. Domagano się także diagnozy nienor-

malności rozwoju umożliwiającej usunięcie chłopca z przedszkola.

Ocena osoby Borysa stała się przedmiotem konfliktu dwóch racji prezentowanych przez mamę i przedszkole. Mama szuka sprzymierzeńców i dąży do utrzymania stanowiska, że jej syn jest „normalny”, a druga strona – przedszkole – robi wszystko, aby udowodnić, że jest „nienormalny” i pozbyć się dziecka z placówki.

Rozpoznanie ACP, polegające na wyjaśnieniu mechanizmów przyczyniających się do trudności chłopca i brak diagnozy nozologicznej zostały odebrane jako atak wymierzony w ambicje i kompetencje zawodowe nauczycielek, co do których rzeczywiście powstały już pewne wątpliwości. W ich mniemaniu sprawa była prosta: gdyby dziecko było normalne, to one nie miałyby z nim problemów. W konflikcie tym nie było prawie miejsca na pochylene się nad dzieckiem i udzielenie mu pomocy. Oczywiście było, że im chłopiec szybciej znajdzie przyjazną sobie placówkę i kompetentny personel, tym szybciej jego rozwój może wkroczyć na właściwe tory. Jednocześnie jasne było również, że przeniesienie będzie się wiązać z kolejnymi emocjonalnymi kosztami, które będzie musiał ponieść w sytuacji, w której jest już i tak mocno przeciążony. A dodatkowo pojawiała się ryzyko: jeżeli znowu trafi na niesprzyjające środowisko, to szansa na prawidłową adaptację i socjalizację będzie niknąć.

Jak wynikało z opinii mamy, nauczycielka, która domagała się usunięcia Borysa, była krótko przed emeryturą i od ponad 20 lat pracowała wyłącznie z sześciolatkami w zerówce. Zdaniem mamy nie miała ochoty angażować się w wyzwanie pedagogiczne, jakim niewątpliwie był Borys. Natomiast młodsza z nauczycielek, chcąc wspomóc chłopca, rozpoczęła podnoszenie swoich kwalifikacji poprzez: studiowanie literatury, poszukiwanie wskazówek u specjalistów – jednak jej wysiłki były osamotnione i nie mogła liczyć na wsparcie koleżanek.

W celu weryfikacji sytuacji dziecka poproszono o możliwość obserwacji chłopca w środowisku przedszkolnym. Do przedszkola uda-

ły się dwie studentki psychologii IV roku specjalności klinicznej. Jak przekazały w raporcie, sytuacja Borysa była niezwykle trudna – pełnił funkcję kozła ofiarnego, wzmacnianą zarówno przez wychowawczynie, jak i przez rodziców innych dzieci. Studentki były świadkami sceny, podczas której jeden z chłopców rozplakał się, siedząc w szatni w pobliżu Borysa, a jego babcia, która nie знаła powodu płaczu swego wnuka, zareagowała, mówiąc: „Znowu ten niedobry Borys cię bije, odsuń się od niego, kochanie”. Po trzech miesiącach uczęszczania do przedszkola Borys był konsekwentnie odrzucany przez grupę rówieśniczą, dzieci nie pozwalały mu na przyłączenie się do zabawy, a większość jego inicjatyw w tym względzie była interpretowana jako atak, próba zakłócenia zabawy i przeszkadzania. Dzieci skarżyły na Borysa, a nauczycielka komentowała, mówiąc, że „On już jest taki niedobry”. Gdy znaleziono zepsutą zabawkę, odpowiedzialność za jej zniszczenie została zaocznie zrzucona na chłopca. A gdy po chwili sytuację wyjaśniła osoba będąca świadkiem, że dnia poprzedniego zabawkę zepsuło inne dziecko, nikt nawet Borysa nie przeprosił za niesłuszne oskarżenie. Na zarządzone przez nauczycielkę sprzątanie Borys zareagował złością. Pani skomentowała w obecności chłopca, że on przecież i tak nigdy nie sprząta, pomimo że jest wielokrotnie upominany – robią to za niego inne dzieci. Wypowiedzią tą utwierdzała chłopca w przekonaniu, że nie musi tego robić. W sytuacjach, w których chłopiec miał brać udział w zajęciach, a nie wykazywał na to ochoty, zwykle kilkakrotnie zwracano mu uwagę, aby potem zupełnie go ignorować, gdy podejmował inną zabawę czy aktywność. Jak zaobserwowano, nie były wyciągane z jego zachowania żadne konsekwencje, nikt nie uczył i nie egzekwował od chłopca wykonywania poleceń. Opór chłopca był nagradzany zwykle usunięciem konieczności wykonania zadania. Borys doskonalił się w nieprawidłowych sposobach zwracania na siebie uwagi i stawiania oporu, rzucał się na podłogę, krzyczał i „histeryzował”, co przynosiło zadowalające go efekty, gdyż cała grupa wraz z panią pochy-

lali się wtedy nad nim – stawał się centrum zainteresowania i uwagi. W pewnym momencie wypracował nową formę oporu polegającą na rozbieraniu się do naga, na co nauczyciel prowadzący reagował zażenowaniem, oburzeniem i uciekał się do sprowadzenia dodatkowej publiczności, w postaci dyrekcji i pozostałego personelu przedszkola – dziecko utwierdzało się więc w przekonaniu, że metoda jest skuteczna. Borys zaczął oprotestowywać uczestnictwo we wspólnych zabawach i zajęciach, a także bojkotował popołudniową drzemkę. Sprawiał coraz większe trudności, aż nauczycielki zażądały, aby mama odbierała go przed popołudniową drzemką i przyprowadzała po jej zakończeniu. Nie uczestniczył w zajęciach grupowych, nie siedział w kole, nie słuchał bajek, wierszyków i piosenek, robił to, co chciał, zajmował się sobą, zupełnie wyalienowany ze środowiska.

Obserwacje studentów dotyczące nieudolności wychowawczych nauczycieli przedszkolnych utwierdziły autorkę w przekonaniu, że najlepszym rozwiązaniem dla dziecka będzie jak najszybsze opuszczenie opisywanej placówki, która kształciła i wzmacniała coraz bardziej społeczne i opozycyjno-buntownicze skłonności chłopca.

W toku dalszych spotkań diagnostyczno-terapeutycznych nie zostały potwierdzone postawione wcześniej diagnozy. Borys był chłopcem impulsywnym, ale nie miał deficytów w zakresie uwagi, a już na pewno nie był upośledzony umysłowo.

Po wysłaniu do przedszkola opinii psychologicznej z ACPP i wymianie korespondencji sytuacja się zaostrzyła. Według opinii mamy skargi były coraz częstsze, a Borys przy wydatnym „wsparciu” personelu przedszkola rozwijał swój potencjał zachowań opozycyjno-buntowniczych. W ostatnim okresie mama zaczęła odbierać go przed leżakowaniem i doprowadzać do przedszkola po leżakowaniu, gdyż w innym wypadku wykonywał swój „numer z rozbieraniem się”, którym głęboko gorczył personel przedszkola. Dodatkowo zaczął się prezentować kolejny rodzaj zachowania – publicznie się onanizował. Był na bardzo niebezpiecznej dla siebie ścieżce i dorośli,

körtzy mu towarzyszyli przez wiele godzin dziennie, nie pozwalali mu z niej zejść.

Sugerowano rodzicom, że sytuacja w placówce jest dla chłopca wysoce szkodliwa i że jeśli nie przyznają racji nauczycielkom z przedszkola, że dziecko jest nienormalne, i nie przeniosą go do placówki zatrudniającej kompetentnych specjalistów, to rozwój dziecka zostanie zaburzony.

Poszukiwanie przez rodziców nowego przedszkola nałożyło się z podjęciem przez autorkę artykułu pracy konsultanta psychologicznego w przedszkolu integracyjnym, które zostało polecone rodzicom.

Borys trafił do grupy maluchów i jednocześnie pozostał w przedszkolu pod opieką psychologiczną autorki. Nauczycielki prowadzące jego grupę były w trakcie szkoleń z zakresu terapii behawioralno-poznawczej i w umiejętny sposób zajęły się chłopcem, od pierwszego dnia wprowadzając wspólnie ustalone procedury terapeutyczne. Początki nie były łatwe i wielokrotnie podczas konsultacji psychologicznych był podejmowany wątek problemów chłopca. Pierwsze dni w nowej placówce były szczególnie obciążające dla wszystkich: dla Borysa, dla nauczycieli, ale i najprawdopodobniej także dla dzieci z jego grupy. Pierwszy atak buntu i „histerii” trwał ponad 40 minut, a osoba prowadząca zdecydowała się nie izolować go i zostać z chłopcem wśród dzieci. Następnego dnia była tą sytuacją bardzo wyczerpana i pełna obaw przed spodziewanymi kolejnymi atakami. Jednak na szczęście „ataki szału” dzięki spokojowi i konsekwencji powoli były wygaszane. Prawdopodobnie, gdyby w poprzedniej placówce spotkały się z prawidłową reakcją, nigdy nie miałyby szansy tak eskalować. Mama utrzymywała, że w domu próby tego typu zachowań pojawiały się rzadko i były szybko udaremniane poprzez izolowanie dziecka w tzw. kącie.

W nowym przedszkolu po wprowadzeniu przewidywalnych rytuałów, komunikowanych werbalnie i za pomocą piktogramów, polityki żetonowej, jasnym ustaleniu reguł i granic oraz konsekwentnym ich przestrzeganiu następował zdumiewający postęp (Kendall, 2000). Po dwóch tygodniach w przedszkolu

Borys potrafił siedzieć w kręgu z dziećmi, słuchać i powtarzać słowa piosenki, a później wykonywać masaż na plecach kolegi siedzącego przed nim. Mama nie kryła zdumienia z powodu takiej zmiany funkcjonowania swego syna. Pomimo niezwyklej postępów, jakie czynił chłopiec, ciągle budził niepokój nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w przedszkolu. Osoba prowadząca zgłosiła wątpliwości co do prawidłowego rozwoju intelektualnego chłopca. Była zaskoczona dziwnymi i nieadekwatnymi odpowiedziami Borysa, tak jakby nie rozumiał pytań. Podobnie zareagowała osoba będąca koordynatorem terapeutycznym dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności, po pierwszym kontakcie z chłopcem też wyraziła swój niepokój o jego prawidłowy rozwój. Jednak w obliczu posiadanej wiedzy, a także na podstawie prowadzonej dalej diagnozy, zdecydowano dać mu jeszcze czas i cierpliwie czekać na postęp. Przeprowadzono diagnostykę rozwoju intelektualnego za pomocą skali Columbia i wyniki okazały się niejednoznaczne. Wynik uzyskany przez chłopca w sytuacji, gdy test byłby przeprowadzony całkowicie zgodnie z instrukcją jego wykonania, plasowałby się w granicach upośledzenia umysłowego. Wystarczyło jednak wesprzeć chłopca emocjonalnie, gasząc jego impulsywną chęć odpowiedzi dodatkowym słowem: pomyśl, zastanów się, i już wynik uzyskany w teście plasował się w górnej strefie stanów średnich. Chłopiec potrzebował zewnętrznego wsparcia w kontroli impulsu i treningu emocjonalnego, ale czy rzeczywiście było to nasilenie objawów wskazujące na ADHD?

Borys opuścił przedszkole wraz z końcem roku szkolnego, w odczuciu autorki zmiana placówki była zbyt pochopna, aby dobrze ugruntować i utrwalić wszystkie pozytywne zmiany, które zaszły w trakcie jego pobytu w niej.

Jestem jednak przekonana, że rozstawał się z nami jako chłopiec, który zawrócił ze ścieżki patologizacji rozwoju psychicznego, wkraczając na prawidłową ścieżkę rozwojową. Kontaktowałam się później z jego mamą, aby uzyskać informację, jak radzi sobie w nowej placówce. Zdaniem mamy poradził so-

bie z adaptacją w nowym miejscu – nauczyciele nie zgłaszają trudności i jest szansa, że tak już zostanie. Decyzja o zmianie placówki została podjęta w sposób nie do końca zamierzony przez rodziców. Nie złożyli oni w odpowiednim terminie dokumentacji związanej z przedłużeniem pobytu chłopca w przedszkolu. Jednocześnie trzeba uwzględnić fakt, że dowozili go do tej placówki z bardzo odległej dzielnicy miasta, wiązało się to z dużymi obciążeniami finansowymi i czasowymi, co w obliczu tak znaczącej poprawy mogło się przyczynić do powstania wspomnianego wyżej zaniedbania.

## WNIOSKI

Przedstawione studium przypadku w ujęciu *developmental pathways* ukazuje ścieżkę, którą kroczył trzyletni Borys, nieustannie balansując na granicy, poza którą jego trudności będą zaklasyfikowane jako zaburzenie. Punktem wyjścia były czynniki biologiczne – trudności okołoporodowe i niezdiagnozowana wada wzroku, a także tzw. trudny temperament, mający podłoże genetyczne i będący również wynikiem nieprawidłowej jakości więzi łączących go z mamą. Uwarunkowania biologiczne i specyfika funkcjonowania w relacji z innymi ujawniły się i stały podłożem trudności adaptacyjnych w przedszkolu. Dodatkowo nałożyły się na to deficyty środowi-

skowe w postaci niekompetencji nauczycieli – co zaowocowało dynamicznym przemieszczaniem się ogólnego funkcjonowania chłopca w kierunku patologii. Zwrotem na ścieżce była zmiana placówki przedszkolnej na wyspecjalizowaną we wspieraniu dzieci z trudnościami rozwojowymi oraz skorygowanie wady wzroku poprzez dobranie okularów, co odegrało niebagatelną rolę w przystosowaniu się do nowego środowiska i odciążeniu układu nerwowego zmuszonego do nieustannej kompensacji niedowidzenia.

Przedstawione studium przypadku ilustruje ścieżkę rozwojową, która w toku opisanych zdarzeń zewnętrznych, tj. kryzysu przedszkolnego, niekompetencji nauczycieli, na podstawie wewnętrznych zasobów, ale i deficytów, uległa zaburzeniu. Można przewidywać, że gdyby na ścieżce rozwojowej chłopca nie pojawiły się omówione powyżej etapy w postaci zmiany placówki, interwencji psychologicznej, wprowadzenia technik behawioralnych, zaburzenie jego rozwoju by się pogłębiało. Prawdopodobne jest, że pozytywne przezwyciężenie tego kryzysu będzie dla Borysa podstawą do wzrostu i rozwoju oraz że zabezpieczy go przed kolejnymi trudnościami – niestety, może być i tak, że w chwilach szczególnego napięcia i kryzysu mogą zostać ponownie uruchomione negatywne wzorce zachowania.

## BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M.D.S., Blehar M., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Axline V. (1969), *Play Therapy*. New York: Ballantine Books.
- Brazelton T., Cramer B. (1990), *The earliest relationship. Parents, infants and the drama of early attachment*. New York: DaCapo Press.
- Kendall P.C. (red). (2000), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. New York: Guilford Press.
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Lessing-Pernak J. (2010), Znaczenie przebiegu porodu i wczesnego kontaktu matki z dzieckiem dla rozwoju przywiązania. *Perinatologia, neonatologia i ginekologia*, 3, 282–290.
- Pickles A., Hill J. (2006), Developmental pathways [w:] D. Cicchetti, D. Cohen (red.), *Developmental psychopathology*, 211–243. Vol. I. Second editions. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Spionek H. (1985), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Wallin D. (2011), *Przywiązanie w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

ANNA KOŁODZIEJCZYK

Instytut Psychologii, Wydział Filozofii,  
Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Faculty of Philosophy,  
Jagiellonian University, Kraków  
annamk@apple.phils.uj.edu.pl

## Korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego. Rola rozumienia fałszywych przekonań I i II rzędu

### Use of information on belief in creating a persuasive argument. The role of understanding first and second order false beliefs

**Key words:** persuasion, social understanding, theory of mind

**Słowa kluczowe:** perswazja, rozumienie społeczne, teoria umysłu

**Abstract.** Whether and when children can apply their developing understanding of belief to persuasion was examined using picture stories tasks. Children created or selected arguments to persuade a parent. In 2 studies, 253 children (aged 4–8 years) engaged in persuasion tasks and in first and second order false-belief reasoning tasks. The belief-relevant argument increased with age. The understanding of false beliefs proved to be a predictor of the ability to refer to the cognitive perspective of others in creating and selecting a persuasive argument. The results suggest that improvements in belief reasoning in early and middle childhood may be reflected in social interactions such as persuasion.

Perswazja to przekonywanie z przytaczaniem argumentów popierających słusność zdania (Tokarski 1980). Używanie perswazji, czyli dowodzenia i przekonywania (Kopaliński 2007), jest związane z oddziaływaniem skierowanym na myślenie i/lub działania drugiego człowieka. Perswazję stosuje się zatem w celu zmiany treści lub intensywności poglądów albo utrwalenia już istniejących (Gajlewicz 2009). Właśnie ta cecha perswazji, jej związek z próbą oddziaływania na stany umysłowe drugiej osoby, zwróciła uwagę psychologów, badających naturę rozwoju poznania społecznego dziecka. Perswazja może być bo-

wiem dobrą okazją do zbadania pragmatycznego znaczenia posiadanej wiedzy społecznej w codziennym kontekście, w sytuacji, która motywuje dziecko do stosowania posiadanych umiejętności społecznych.

#### PERSWAZJA JAKO PRZYKŁAD UMIEJĘTNOŚCI WYMAGAJĄCEJ PRZYJMOWANIA PERSPEKTYWY

Już w latach siedemdziesiątych Ruth Clark i Jesse Delia (1976) podkreślały, że dziecko, przekonując inną osobę, stosuje w praktyce zdobyte umiejętności rozumienia społecz-

nego. Badaczki analizowały rozwój umiejętności przyjmowania perspektywy właśnie w kontekście stosowania perswazji. Uznały, że zdolność przekonywania łączy się z przyjmowaniem roli drugiej osoby (*cognitive role-taking*). Dowodziły, że aby kogoś przekonać, dziecko musi zrozumieć, jak ta osoba konstruuje sytuację, której dotyczy rozmowa. Badaczki wyróżniły cztery poziomy rozwoju umiejętności formułowania argumentu perswazyjnego. Analizując zachowania dzieci, stwierdziły, że dopiero na poziomie drugim, opanowywanym przeciętnie od około dziewiątego do jedenastego roku życia, reagują one na kontrargumentację, na to, **co** i **jak** mówi druga osoba. Dopiero później, na trzecim poziomie rozwoju przyjmowania roli, skupiają się na możliwych korzyściach osoby przekonywanej, tak że potrafią spojrzeć na sytuację z jej perspektywy. Wyniki badań (Clark, Delia 1976; Delia, Kline, Burleson 1979) wskazywały, że uwzględnianie korzyści osoby przekonywanej pojawia się stopniowo po dwunastym roku życia. Podobnie rozwój umiejętności perswazyjnych w kontekście rozwoju zdolności do przyjmowania perspektywy (*social perspective taking*) ujął Rober Selman (Selman, Schorin, Stone, Phelps 1983; Yeates, Selman 1989; Yeates, Schulz, Selman 1991). Podkreślał, że zdolność do stosowania perswazji zależy od umiejętności przyjmowania perspektywy i łączy się z umiejętnością dostosowania zachowania i statusem społecznym. Selman dowodzi, że przed 7.–8. rokiem życia dzieci stosują strategie perswazyjne nieuwzględniające perspektywy poznawczej drugiej osoby, a pierwsze strategie odwzajemnione (*reciprocal strategies*) pojawiają się po dziewiątym roku życia, aby w późniejszych latach wchodzenia w okres adolescencji rozwinąć się w kierunku strategii opartych na obustronnej współpracy, kompromisie oraz uzgadnianiu wspólnych celów i korzyści. Selman twierdzi, że o uwzględnianiu perspektywy psychologicznej osoby przekonywanej możemy mówić dopiero wówczas, gdy dziecko stosuje pierwsze strategie odwzajemnione, czyli nie wcześniej niż po ósmym roku życia.

## PERSWAZJA W PERSPEKTYWIE ROZWOJU MENTALIZACJI

Badania prowadzone w ostatnich trzydziestu latach wskazujące na wczesne zdolności dzieci do rozumienia stanów umysłowych innych osób i uwzględniania ich w codziennych zachowaniach społecznych mogą jednak sugerować, że dzieci są zdolne do podstawowego rozumienia perspektywy poznawczej drugiej osoby wcześniej, już w okresie przedszkolnym. Na wczesne umiejętności oddziaływania na zachowania bliskich i rówieśników u dzieci już w drugim i trzecim roku życia wskazywała Judith Dunn (1991). Trudno jednak powiedzieć, czy obserwowane przez nią zachowania wskazują na rozumienie przez dwu- i trzylatki perspektywy umysłowej osoby przekonywanej i oddziaływanie kierowane na stan umysłowy tej osoby. Kiedy zatem możemy mówić, że dziecko zaczyna używać perswazji, to jest próbuje oddziaływać na stan umysłowy osoby przekonywanej? Jakich kompetencji szczegółowych wymaga stosowanie perswazji?

Poszukiwanie związków pomiędzy zdolnością dziecka do rozumienia stanów umysłowych a perswazją najczęściej wiąże się ze wskazywaniem podstawowego rozumienia przez dziecko fałszywych przekonań I rzędu. Ten sposób myślenia można zobaczyć w rozważaniach Luisa J. Mosesa i Dare A. Baldwin (2005) zastanawiających się nad głównymi poznawczymi umiejętnościami niezbędnymi do rozumienia perswazji reklamowej. W swojej koncepcji pokazują, że rozumienie pragnień, intencji i przekonań innych ludzi (rozumienie stanów mentalnych I rzędu) przez dzieci w okresie przedszkolnym pozwala im stopniowo odkryć podstawowy aspekt intencji reklamy, to jest intencji związanej z nakłanianiem do zakupu produktu. Potwierdzenie tej części koncepcji Mosesa i Baldwin dostarczyły badania Anny R. McAlister i Bettiny Cornwell (2009). Moses i Baldwin (2005) mówią jednak, że odkrycie związku pomiędzy reklamą a zakupami nie wyczerpuje tego, co rozumiemy pod intencją perswazyjną. Rozumienie reklamy wymaga nie tylko połączenia faktów: reklama i zakupy. Wymaga także umiejętno-

ści odpowiedzi na pytanie, **jak** to się dzieje, że ktoś nas do zakupów przekonuje wówczas, kiedy może osiągnąć swój zamierzony skutek. Zazwyczaj celem reklamy jest wzbudzenie chęci posiadania produktu. Twórcy reklamy czynią to, przekonując potencjalnych konsumentów, to znaczy próbując dokonać zmiany ich stanów mentalnych dotyczących przekonania na temat produktu, jego właściwości itp. Z tego też względu, jak twierdzą Moses i Baldwin (2005), intencja perswazyjna jest bardziej skomplikowana niż intencja związana z chęcią sprzedaży produktu. Jest to sytuacja, w której treścią stanów umysłowych jednej osoby są myśli drugiej osoby. Zrozumienie tej sytuacji przez dziecko wymaga prawdopodobnie rozumienia stanów umysłowych II rzędu. Rozumienie intencji perswazyjnej, według Mosesa i Baldwin (2005), wiąże się ze świadomością intencji reklamodawcy dotyczącą przekonania i pragnień klienta.

Czy jednak mechanizmy postulowane w odniesieniu do rozumienia perswazyj w przekazie komercyjnym można odnieść także do samodzielnego stosowania perswazyj w relacjach interpersonalnych? Zgodnie z modelem wiedzy o perswazyj (*Persuasion Knowledge Model*) wiedza o perswazyj rozwija się w kierunku efektywnego radzenia sobie z kierowanymi do osoby komunikatami perswazyjnymi, ale służy też realizowaniu własnych celów perswazyjnych (Wright, Friestad, Boush, 2005). Odkrycie natury stanów umysłowych może mieć podstawowe znaczenie nie tylko dla rozumienia perswazyj, lecz także stosowania perswazyj przez dziecko. Wydaje się zatem, że choć od najmłodszych lat dziecko próbuje wpływać na zachowania osób w swoim otoczeniu, to jednak dopiero odkrycie stanów umysłowych i ich znaczenia w regulacji zachowania pozwala na stosowanie perswazyj. Czy jednak wystarczy rozumienie, że inna osoba ma odmienne ode mnie stany umysłowe i to one, a nie obecny układ czynników sytuacyjnych, decydują o jej zachowaniu? Podstawowym zagadnieniem okazuje się zatem to, jaki poziom wiedzy o aktywności umysłowej jest niezbędny do posłużenia się argumentacją perswazyjną. Niewątpliwie zmiana związa-

na z opanowaniem stanów umysłowych I rzędu jest zasadnicza. Niemniej jednak, jak mówią badacze teorii umysłu, tacy jak Michael Chandler (Carpendale, Chandler 1996; Chandler, Sokol 1999) czy Brandford Pillow (2002, 2008), dziecko do około szóstego roku życia traktuje stany umysłowe jako relatywnie obiektywne odbicie rzeczywistości („Powiedz mi, co on widział, a powiem ci, co myśli”). Dopiero później, po siódmym roku życia dzieci przyjmują możliwość istnienia wielu subiektywnych interpretacji tej samej sytuacji. To w pierwszych latach późnego dzieciństwa zachodzi zmiana związana z rozumieniem stanów umysłowych II rzędu, to jest rozumienia myślenia jednej osoby o przekonaniach drugiej, przekonania o czyichś intencjach czy intencji jednej osoby dotyczących pragnień drugiej. Można sądzić, że to właśnie odkrycie subiektywności stanów umysłowych oraz stanów umysłowych II rzędu pomaga ostatecznie w skutecznym posługiwaniu się perswazją. Przekonanie drugiej osoby polega przecież na wyobrażeniu sobie jej stanów umysłowych oraz uwzględnieniu wpływu czynników sytuacyjnych i osobowych na jej myśli i pragnienia, a w końcu zachowania.

Wydaje się zatem uzasadnione wiązanie rozwoju rozumienia umysłu, w tym przede wszystkim fałszywych przekonania I i II rzędu, z umiejętnością stosowania perswazyj. Jak dotąd jednak nie udało się wykazać w badaniach empirycznych istnienia postulowanych związków. Ważnych danych potwierdzających słuszność prowadzonych poszukiwań dostarczają prace wykonane przez zespół Karen Bartsch (Bartsch, London 2000; Bartsch, London, Campbell 2007; Bartsch, Wade, Estes 2011). W serii badań Bartsch z zespołem wykazali, że od około szóstego roku życia dzieci stopniowo dostosowują treść argumentacji do przekonania osoby przekonywanej, a zakres odwoływania się do przekonania zależy od wielu czynników. Na przykład format pytań (otwarte czy zamknięte) ma znaczenie dla umiejętności wykorzystania informacji o przekonaniach osoby przed 6.–7. rokiem życia (Bartsch, Wade, Estes 2011). Zastanawiając się nad źródłem problemów dzie-



ci, badacze uznali, że mogą być nim deficyty w obszarze rozumienia natury przekonań. Jak pokazały badania (Bartsch, London, Campbell 2007), problemy dzieci nie wynikają jednak wprost z trudności w rozumieniu fałszywych przekonań. Dzieci, które wykazywały się rozumieniem fałszywych przekonań I rzędu, wybierając argument perswazyjny, często nie odwoływały się do treści wątpliwości osoby przekonywanej. Szczegółowe badania prowadzone w grupie dzieci w wieku 3–7 lat z wykorzystaniem historyjek i aranżowanych zabaw kukielkowych, wymagających zarówno podjęcia zachowań perswazyjnych, jak i rozumienia fałszywych przekonań, pokazały, że zaangażowanie dzieci w zabawę sprzyja częstszemu uwzględnianiu treści przekonań osoby przekonującej. W badaniach tych autorzy nie stwierdzili związku pomiędzy rozumieniem fałszywych przekonań a umiejętnością wybierania argumentu odwołującego się do wyrażonych przekonań osoby przekonywanej.

Na podstawie tych danych i analiz teoretycznych postanowiono poszukać odpowiedzi na pytanie o znaczenie rozumienia stanów umysłowych I i II rzędu dla tworzenia argumentu perswazyjnego. Postawiono hipotezę, że rozumienie fałszywych przekonań zarówno I rzędu, jak i II rzędu jest predyktorem umiejętności uwzględniania perspektywy poznawczej osoby przekonywanej w perswazji. W badaniu inspirowano się cyklem prac zespołu Karen Bartsch (2000, 2007, 2011), korzystając z zaproponowanego i sprawdzonego wielokrotnie modelu badania umiejętności perswazyjnych dziecka, w którym zastosowano historyjki z przekonywaniem.

## BADANIE 1

### Metoda

#### *Osoby badane*

W badaniach uczestniczyła grupa 165 dzieci (84 chłopców i 81 dziewczynki) w pięciu grupach wiekowych: 31 czterolatek (M = 4;6 SD = 4,3 miesiąca), 36 pięcioletków (M = 5;5 SD = 3,4 miesiąca), 34 sześciolatek (M = 6;4

SD = 3,3 miesiąca), 31 siedmiolatek (M = 7;6 SD = 4,4 miesiąca) oraz 33 ośmiolatek (M = 8;4 SD = 3,6 miesiąca).

### Procedura i zadania

Każde dziecko było badane indywidualnie w cichym pomieszczeniu na terenie przedszkola lub szkoły, do których uczęszczało. Pierwsze zadanie polegające na **proponowaniu argumentów perswazyjnych** bohaterowi historyjki oparto na technikach opracowanych przez Bartsch i London (2000) oraz Bartsch, London, Campbell (2007). W każdej z sześciu historyjek bohater miał za zadanie przekonać rodzica do zakupu zabawki lub podjęcia opieki nad zwierzątkiem. Stosunek rodzica był ilustrowany przez wskazanie przekonania, a zadanie dziecka polegało na podaniu, co bohater może powiedzieć, aby przekonać rodzica. W serii sześciu historyjek znalazły się dwie zawierające pytania otwarte oraz cztery z pytaniami zamkniętymi wymagającymi wyboru spośród dwu wariantów. Oto przykład jednej historyjki zawierającej pytania otwarte:

*To jest Basia. Basia jest w sklepie ze zwierzętami i ogląda pieska. Ten piesek bardzo jej się podoba. Basia myśli, że piesek jest bardzo grzeczny. Ona chce zabrać go do domu.*

*To jest tata Basi. Tato myśli, że piesek może zniszczyć meble, kiedy wszyscy wyjdą z domu. Co Basia powinna powiedzieć tacie, żeby tato kupił jej pieska?*

*To jest mama Basi. Ona myśli, że piesek będzie robił w domu za dużo hałasu. Co Basia powinna powiedzieć mamie, żeby dostać pieska?*

W dwu historyjkach z pytaniami zamkniętymi alternatywy zbudowano albo poprzez zestawienie treści przekonań obojga rodziców prezentowanych w kolejnych fragmentach historii (tj. argument mamy vs taty), albo przez zestawienie stanów umysłowych prezentowanych przez dwie osoby biorące w danym momencie historii udział w rozmowie, to jest dziecka i mamy lub dziecka i taty (tj. argument dziecka vs rodzica). Dla każdego rodzaju zadania przygotowano dwie ilustrowane historyjki: jedną dotyczącą kontekstu zaku-

pu zabawki, drugą – opieki nad zwierzątkiem. Kolejność prezentacji historyjek zawierających różne rodzaje alternatyw kontrolowano przez proporcjonalny rozkład kolejności prezentacji w każdej grupie wiekowej. Tabele z najważniejszymi elementami treści wszystkich historyjek zamieszczono w załączniku 1.

## Ocena

Odpowiedzi dzieci oceniano pod względem poprawności. Jeden punkt przyznawano za odpowiedzi, w których badani odwoływali się do treści wątpliwości przekonywanego w danym momencie historii rodzica. Osoba badana mogła uzyskać 1 punkt w każdej z dwu części historyjki tak, że w sumie w każdej historyjce uzyskiwała 0,1 lub 2 punkty, a we wszystkich sześciu historyjkach od 0 do 12 punktów. Rzetelność skali składającej się z sześciu historyjek oceniono poprzez współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha równy 0,82, a współczynnik Spearmana-Browna równy 0,86.

Kompetencje w rozumieniu fałszywych przekonań sprawdzano testem niespodziewanej zmiany opracowanym przez Martę Białecką-Pikul (2002) na bazie klasycznej wersji metody Wimmera i Perner (1983). Metoda składa się z dwu części: pierwszej badającej rozumienie fałszywych przekonań I rzędu oraz drugiej pozwalającej badać rozumienie stanów umysłowych II rzędu. Dzieci wykonywały dwie wersje zadania: jedną pod postacią historyjki obrazkowej, drugą w formie przedstawienia kukiełkowego. Jedna z historyjek opowiadała o dwóch koleżankach – Kasi i Beatce – które czytały razem książkę i schowały ją w jednej z dwóch szafek. Podczas nieobecności koleżanki Kasia przełożyła książkę w inne miejsce. Wraca Beatka i chce czytać książkę. W zadaniu pytano dzieci: „Gdzie Beatka myśli, że jest książka?” (pytanie o przekonanie I rzędu) oraz „Gdzie Beatka poszuka najpierw książki?” (pytanie o zachowanie). Proszono dzieci o uzasadnienie swych sądów, a także zadawano pytanie pamięciowe dotyczące położenia książki. W drugiej części zadawano pytania o przekonania II rzędu. Rozmawiano o tym, czy Kasia wie, gdzie

Beatka najpierw poszuka książki; gdzie Kasia myśli, że Beatka najpierw poszuka książki. Za każdym razem proszono dziecko o uzasadnienie.

Odpowiedzi dzieci oceniano pod względem ich poprawności, przypisywania bohaterowi właściwych, fałszywych przekonań (1 pkt). Gdy dziecko poprawnie uzasadniło posiadanie przez bohatera fałszywego przekonania, otrzymywało dodatkowy 1 punkt. Za poprawne uzasadnienia uznawano takie, w których dziecko odwoływało się do błędnych przekonań/stanów umysłowych bohatera (np. „bo nie widziała”) lub adekwatnych zachowań (np. „bo wcześniej tam schowała”). Zgodnie z kryterium pełnym (poprawne wykonanie + uzasadnienie) w dwu historyjkach dziecko mogło uzyskać 4 punkty za prawidłowe wykonanie części dotyczącej rozumienia fałszywych przekonań I rzędu oraz 4 punkty za prawidłowe wykonanie zadania wymagającego rozumienia fałszywych przekonań II rzędu. Zgodnie z prostszym kryterium rozumienia (poprawność wykonania bez uzasadnienia) dziecko mogło zgromadzić od 0 do 2 punktów za poprawne rozumienie fałszywych przekonań I rzędu i od 0 do 2 punktów za poprawne rozumienie fałszywych przekonań II rzędu.

## Wyniki

### *Korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego*

Na początku stwierdzono, że zaproponowane zadanie pozwala na badanie zróżnicowanych umiejętności dzieci w wybranych grupach. Wstępne dane opisowe wyników uzyskanych w zadaniu wymagającym przekonywania wykazały, że dzieci z kolejnych grup, formułując komunikat perswazyjny, coraz częściej odnoszą się do argumentów wyrażonych przez osobę przekonywaną. Tendencja taka wystąpiła zarówno w zadaniach zawierających pytania zamknięte, jak i pytania otwarte (tabela 1). Analiza testem Anova wykazała, że zróżnicowanie wykonania zadań otwartych  $F(4,164) = 17,42$ ,  $p < 0,001$  w większym stopniu niż zamkniętych  $F(4,164) = 3,43$   $p = 0,10$  zależy od wieku badanych. Zgodnie z analizą *post hoc*

**Tabela 1.** Badanie 1. Wartości średnie (i odchylenia standardowe) uzyskane dla poszczególnych zmiennych w grupach wiekowych

<b>Grupa wiekowa</b>						
	Czterolatki N = = 31	Pięciolatki N = = 35	Sześciolatki N = = 34	Siedmiolatki N = = 31	Ośmiolatki N = = 33	Ogółem N = = 164
<b>Uwzględnianie stanów umysłowych w przekonywaniu</b>						
Samodzielne tworzenie argumentów	0,55 (0,88)	2,06 (1,67)	2,29 (1,40)	3,23 (1,08)	2,67 (1,42)	2,16 (1,58)
Wybór argumentów	4,96 (2,52)	6,27 (2,25)	6,47 (1,76)	6,80 (1,81)	6,39 (2,14)	6,19 (2,19)
Suma	5,51 (2,96)	8,33 (3,37)	8,76 (2,67)	10,03 (2,42)	9,06 (3,10)	8,35 (3,25)
<b>Rozumienie fałszywych przekonań (kryterium pełne: wybór + uzasadnienie)</b>						
I rzędu	0,90 (1,44)	2,83 (1,46)	3,70 (0,71)	3,80 (0,79)	3,93 (0,34)	3,05 (1,52)
II rzędu	0,00 (0,00)	0,22 (0,79)	1,64 (1,73)	2,25 (1,84)	1,39 (1,83)	1,09 (1,65)
Suma	0,90 (1,44)	3,05 (1,75)	5,35 (2,07)	6,06 (2,22)	5,33 (1,77)	4,14 (2,63)
<b>Rozumienie fałszywych przekonań (kryterium proste: wybór)</b>						
I rzędu	0,55 (0,85)	1,55 (0,73)	1,85 (0,35)	1,96 (0,54)	1,96 (0,17)	1,58 (0,78)
II rzędu	0,06 (0,35)	0,44 (0,80)	1,00 (0,98)	1,19 (0,94)	0,72 (0,94)	0,68 (0,92)
Suma	0,52 (1,02)	1,94 (1,47)	2,94 (1,22)	3,35 (1,40)	2,72 (0,97)	2,30 (1,57)

testem Hochberga dzieci pięcioletnie i sześciolatnie wykonywały zadanie wymagające samodzielnego tworzenia argumentu istotnie lepiej niż czterolatki ( $p < 0,01$ ), a gorzej niż dzieci siedmioletnie ( $p < 0,05$ ). W wykonaniu zadania wyboru dzieci czterolatnie uzyskały wyniki istotnie niższe niż dzieci z grupy sześciolatków i siedmiolatków ( $p < 0,01$ ).

#### *Rozumienie fałszywych przekonań*

Także analiza rozkładu wyników w zadaniach teorii umysłu pokazała wzrastający wraz z wiekiem poziom kompetencji w rozumieniu fałszywych przekonań. Warto zwrócić uwagę, że przy zastosowaniu kryterium pełnego, nawet w grupie dzieci siedmio- i oś-

mioletnich, dominowały wyniki średnie. Analizując oddzielnie wykonanie zadań wymagających rozumienia fałszywych przekonań I i II rzędu, stwierdzono, że test fałszywych przekonań I rzędu był na średnim poziomie trudności. Oba zadania wykonało 13% czterolatków, 42% pięciolatków, 76% sześciolatków i ponad 90% siedmio- i ośmiolatków. Natomiast test fałszywych przekonań II rzędu okazał się trudny. Wszystkie dzieci najmłodsze – czterolatnie, 91% pięciolatków – i około 47% dzieci starszych wykonały niepoprawnie oba zadania wymagające rozumienia fałszywych przekonań II rzędu. Gdy pod uwagę wzięto uproszczone kryterium poprawności, to jest same wybory bez uzasadnień, stwierdzono nieco wyższe wyniki w rozumieniu zarówno

falszywych przekonań I, jak i II rzędu w grupach dzieci młodszych, to jest cztero- i pięcioletnich. Podobne rezultaty uzyskano zarówno w zadaniach wykonanych pod postacią historyjki obrazkowej, jak i przedstawienia kukielkowego. Porównanie średnich w zadaniach mierzących rozumienie stanów umysłowych I rzędu testem Anova, zarówno dla kryterium pełnego  $F(4,164) = 45,146$   $p < 0,001$ , jak i prostego (bez uzasadnień)  $F(4,164) = 33,01$   $p < 0,001$  wskazało na istotne różnice pomiędzy grupami wiekowymi. W analizach *post hoc* testem Hochberga stwierdzono, że dzieci czteroletnie gorzej wykonały zadania niż pięcioletki i dzieci starsze ( $p < 0,001$ ), a pięcioletki gorzej niż dzieci starsze ( $p < 0,01$ ) (dla obu kryteriów oceny poprawności). Podobna analiza wykonana dla zadań mierzących rozumienie falszywych przekonań II rzędu pokazała, że wiek w mniejszym stopniu różnicuje wykonanie tych zadań zarówno dla kryterium pełnego  $F(4,164) = 14,44$   $p < 0,001$ , jak i prostego  $F(4,164) = 8,92$   $p < 0,001$ . Analizy *post hoc* testem Hochberga pokazały różnicę wykonania pomiędzy cztero- i pięcioletkami w stosunku do starszych grup ( $p < 0,05$ ) (dla obu kryteriów). Dane opisowe wykonania tych zadań zamieszczono w tabeli 1.

#### *Rola relacji pomiędzy korzystaniem z informacji o przekonaniach a rozumieniem falszywych przekonań w tworzeniu argumentu perswazyjnego*

Poszukując odpowiedzi na pytanie o istnienie relacji pomiędzy rozumieniem falszywych przekonań a uwzględnianiem przekonania drugiej osoby w trakcie formułowania lub wybierania argumentu perswazyjnego, analizowano związki pomiędzy badanymi zmiennymi testem korelacji cząstkowych z kontrolą wieku badanych.

Stwierdzono istotne korelacje pomiędzy uwzględnianiem argumentów osoby przekonującej a rozumieniem falszywych przekonań I rzędu  $r(162) = 0,32$   $p < 0,001$ , zarówno gdy zadanie wymagało samodzielnego tworzenia komunikatu  $r(162) = 0,31$   $p < 0,001$ , jak i wyboru argumentu spośród przygotowa-

nych alternatyw  $r(162) = 0,23$   $p = 0,002$ . Podobny obraz zależności uzyskano w obu zadaniach rozumienia falszywych przekonań, także dla uproszczonego kryterium oceny wykonania zadania (szczegółowe dane prezentuje tabela 2). Nie wykazano związku pomiędzy uwzględnianiem przekonań w argumentacji perswazyjnej a rozumieniem stanów umysłowych II rzędu dla pełnego kryterium oceny wykonania. W jednym zadaniu (w wersji – historyjka) stwierdzono słaby, choć istotny związek pomiędzy samodzielnym tworzeniem argumentu a rozumieniem falszywych przekonań II rzędu  $r(162) = 0,20$   $p < 0,05$ . Gdy uwzględniono w analizie uproszczone kryterium oceny poprawności wykonania zadania falszywych przekonań, potwierdzono związek  $r(162) = 0,20$   $p < 0,001$  pomiędzy umiejętnością samodzielnego tworzenia argumentów a rozumieniem falszywych przekonań II rzędu (dla obu zadań).

Do weryfikacji hipotezy zastosowano także model analizy regresji, w którym zmienną zależną było korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego. W modelu zmienną kontrolowaną był wiek (krok pierwszy), a predyktorami: rozumienie falszywych przekonań I rzędu i II rzędu (drugi krok analizy). Analizę wykonano niezależnie dla obu kryteriów poprawności wykonania testów falszywych przekonań (z uzasadnieniem i bez niego). Model był istotny w pierwszym kroku ( $R^2 = 0,13$   $F(1,163) = 25,38$ ,  $p < 0,001$ ), a dodanie predyktorów (pełne kryterium rozumienia falszywych przekonań) w kroku drugim zaowocowało istotnym przyrostem zmienności wyjaśnianej ( $R^2 = 0,22$   $F(2,161) = 15,22$ ,  $p < 0,001$ ). Zgodnie z założeniami rozumienie falszywych przekonań I rzędu okazało się istotnym predyktorem wykorzystywania przekonań w tworzeniu komunikatu perswazyjnego ( $\beta = 0,37$   $t = 4,08$   $p < 0,001$ ). Zależności takiej nie stwierdzono w odniesieniu do rozumienia stanów umysłowych II rzędu ( $\beta = 0,03$   $t = 0,39$   $p = 0,70$ ). Wykazano, że samo rozumienie falszywych przekonań I rzędu wyjaśnia 8% zmienności wyników korzystania z informacji o stanach umysłowych osoby przekonującej w tworze-

**Tabela 2.** Badanie 1. Korelacje cząstkowe z kontrolą wieku pomiędzy umiejętnością uwzględniania informacji o przekonaniach a rozumieniem fałszywych przekonań w teście niespodziewanej zmiany w tworzeniu argumentu perswazyjnego

Rozumienie fałszywych przekonań w teście niespodziewanej zmiany	Uwzględnianie stanów umysłowych w przekonywaniu		
	Samodzielne tworzenie argumentów	Wybór argumentów	Suma
Pełne kryterium rozumienia (wybór + uzasadnienie)			
I rzędu	0,31***	0,23**	0,32***
Historyjka	0,30***	0,16*	0,26**
Przedstawienie kukielkowe	0,26***	0,24**	0,29***
II rzędu	0,07	0,06	0,07
Historyjka	0,20*	0,12	0,18*
Przedstawienie kukielkowe	0,14	0,10	0,14
Proste kryterium rozumienia (wybór)			
I rzędu	0,33***	0,26***	0,34**
Historyjka	0,30***	0,19**	0,28*
Przedstawienie kukielkowe	0,29*	0,28***	0,33**
II rzędu	0,20**	0,14	0,19*
Historyjka	0,23**	0,10	0,20**
Przedstawienie kukielkowe	0,17*	0,12	0,17*

\*  $p < <0,05$ ; \*\*  $p < <0,01$ ; \*\*\*  $p < <0,001$

niu argumentu perswazyjnego. Taka sama analiza wykonana dla prostszego kryterium rozumienia fałszywych przekonań (wskazanie, bez uzasadnienia) pokazała, że w drugim kroku analizy regresji dodanie predyktorów zwiększa wariację wyjaśnianą o 11%. Rozumienie fałszywych przekonań I rzędu jest istotnym predyktorem uwzględniania argumentów drugiej osoby w tworzeniu komunikatu perswazyjnego przez dziecko ( $\beta = 0,36$   $t = 4,20$   $p < 0,001$ ), natomiast rozumienie fałszywych przekonań II rzędu – nie jest ( $\beta = 0,11$   $t = 1,47$   $p = 0,14$ ).

## Dyskusja

Zgodnie z postawioną tezą wykazano, że rozumienie fałszywych przekonań jest istotnym predyktorem uwzględniania przekonań osoby w trakcie tworzenia argumentu perswazyjnego. W badaniu stwierdzono, że istotne są tu

kompetencje w rozumieniu stanów umysłowych I rzędu. Rola rozumienia fałszywych przekonań II rzędu jest niejasna. Co prawda rozumienie stanów umysłowych II rzędu nie jest predyktorem uwzględniania przekonań drugiej osoby w tworzeniu argumentu perswazyjnego, niemniej jednak pomiędzy tymi zmiennymi stwierdzono słaby, choć istotny związek. W przeprowadzonym badaniu kompetencje w rozumieniu stanów umysłowych wyjaśniały 8–11% wariacji wyników. Analizując rozkład wyników w zadaniach mierzących rozumienie fałszywych przekonań dla obu testów i obu zastosowanych kryteriów oceny, stwierdzono, że rodzaj zastosowanego zadania, relatywnie trudnego dla wszystkich badanych, może mieć decydujące znaczenie dla uzyskanego obrazu zależności. Postanowiono zatem w drugim badaniu zastosować szerszą pulę bardziej zróżnicowanych narzędzi badania rozumienia fałszywych przekonań.

Na podstawie analizy wykonania zadań stwierdzono, że uwzględnianie przekonań w tworzeniu argumentu perswazyjnego w największym stopniu różni się w przedziale 4–6 lat, podobnie wykonanie testów fałszywych przekonań, dlatego w drugim badaniu postanowiono się skupić na tym przedziale wiekowym. Uznano także, że modyfikacja procedury zadania, polegająca na daniu dzieciom możliwości zarówno samodzielnego stworzenia argumentu, jak i wyboru spośród przygotowanych alternatyw, pomoże lepiej ocenić umiejętności dzieci w tym obszarze.

## BADANIE 2

### Metoda

#### Osoby badane

W badaniu wzięło udział 88 dzieci z trzech grup wiekowych, w tym 30 czterolatek: 16 chłopców i 14 dziewcząt ( $M = 4$  lata 5 miesięcy  $SD = 4,2$  miesiąca), 29 pięcioletek: 16 chłopców i 13 dziewczynek ( $M = 5$  lat 6 miesięcy  $SD = 4,3$  miesiąca) oraz 29 sześciolatek: 13 chłopców i 16 dziewczynek ( $M = 6$  lat 6 miesięcy  $SD = 4,6$  miesiąca).

### Procedura i zadania

Zadanie polegające na **proponowaniu argumentów perswazyjnych** bohaterowi historyjki wyglądało podobnie jak w badaniu pierwszym. W czterech historyjkach bohater (dziewczynka lub chłopiec) miał za zadanie przekonać kolejno oboje rodziców do zakupu zabawki lub podjęcia opieki nad zwierzątkiem. Zmiany dokonane w zadaniu w stosunku do pierwszego badania polegały na dodaniu wstępnych informacji, to jest szerszego kontekstu historii, oraz umieszczeniu w zadaniu kolejno pytania otwartego i zamkniętego dotyczących proponowanego sposobu przekonywania. W ten sposób każda historyjka składała się z trzech części – wstępnej, w której opisywano kontekst sytuacyjny i przekonania bohatera, oraz drugiej i trzeciej, w których opisywano wątpliwości każdej osoby i pytano, jak bohater może ją przekonać. Umieszczano

po sobie dwa pytania otwarte oraz zamknięte. Podobnie jak w badaniu pierwszym w pytaniu zamkniętym kontrastowano albo przekonania dziecka i rodzica, albo przekonania dwu występujących w kolejnych częściach historii rodziców. Oto przykład jednej z historyjek:

*To jest Basia. Basia bardzo lubi zwierzęta. Czasem chodzi do starszej pani, która obok nich mieszka i bawi się z jej pieskiem Milusią. Teraz pani jest chora i nie może zająć się Milusią. Basia myśli, że piesek jest bardzo grzeczny. Chciałaby, żeby rodzice pozwolili jej zabrać Milusię do domu. Co może zrobić, żeby rodzice pozwolili jej zaopiekować się pieskiem?*

*To jest tata Basi. Tato myśli, że piesek może zniszczyć meble, kiedy wszyscy wyjdą z domu. Powiedział tak: Basiu, myślę, że ten piesek zniszczy meble, kiedy wyjdziemy z domu!*

*Co Basia powinna powiedzieć tacie, żeby tato pozwolił jej zabrać pieska do domu?*

*To, że na pewno nie zniszczy mebli, czy to, że piesek jest bardzo grzeczny?*

*Co może jeszcze powiedzieć? Co może jeszcze zrobić?*

*Jak myślisz, czy Basi uda się przekonać tatę?*

*Dlaczego tak myślisz?*

*To jest mama Basi. Ona myśli, że piesek będzie robił w domu za dużo hałasu. Powiedziała tak: Basiu, myślę, że ten piesek będzie w domu robił za dużo hałasu! Co Basia powinna powiedzieć mamie, żeby mogła zatrzymać pieska?*

*To, że piesek jest grzeczny, czy to, że na pewno nie będzie robił za dużo hałasu?*

*Co może jeszcze powiedzieć? Co może jeszcze zrobić?*

*Jak myślisz, czy Basi uda się przekonać mamę? Dlaczego tak myślisz?*

Kolejność prezentacji historyjek dotyczących dwu wybranych tematów oraz rodzaju pytań zamkniętych kontrolowano przez proporcjonalny rozkład kolejności prezentacji w każdej grupie wiekowej. W celu kontroli treściowego zróżnicowania historii rodzaj pytań zamkniętych zamieniano dla połowy badanych w każdej grupie wiekowej.

## Ocena

W ocenie brano pod uwagę umiejętność wykorzystania przekonań rodzica w formułowaniu argumentu perswazyjnego zarówno w pytaniu otwartym, jak i zamkniętym. W ocenie sumarycznej uwzględniano odpowiedzi na oba pytania. Gdy osoba badana odwołała się w formułowanym argumencie do treści wątpliwości rodzica w pytaniu otwartym i zamkniętym, otrzymywała 2 punkty. Gdy osoba uwzględniła treści przekonań rodzica w odpowiedzi na jeden rodzaj pytania, otrzymywała 1 punkt. Gdy osoba badana zarówno w pytaniu otwartym, jak i zamkniętym nie odwołała się w wypowiedzi do treści wątpliwości rodzica przekonywanego w danym momencie historii, uzyskiwała 0 punktów. W czterech historiach można było uzyskać od 0 do 16 punktów (4 historie x 2 osoby x 2 punkty), po 8 punktów dla pytań otwartych i zamkniętych. Przy zastosowaniu takiego systemu ocen rzetelność dla czterech zadań: współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha = 0,81, a współczynnik Spearmana-Browna = 0,76.

## Testy teorii umysłu

W drugim badaniu do oceny rozumienia fałszywych przekonań wykorzystano baterię testów teorii umysłu I i II rzędu. Po pierwsze, zastosowano test niespodziewanej zmiany (oprac. Białęcka-Pikul 2002, na podstawie Wimmera, Perner 1983) badający rozumienie fałszywych przekonań I i II rzędu, zastosowany w badaniu pierwszym (historijkę obrazkową). Ponadto do badania rozumienia stanów umysłowych I rzędu wybrano test zwodniczego pudełka (Kołodziejczyk 2003, na podstawie Slaughter, Gopnik 1996) oraz test pozór-rzeczywistość (Kołodziejczyk 2003, na podstawie Taylor, Carlson 1997). Procedura testu zwodniczego pudełka polega na prezentacji dziecku znanego opakowania zawierającego tym razem niespodziewaną dla niego zawartość. W rozmowie pytano dziecko o jego oczekiwania co do zawartości pudełka, a po prezentacji zawartości proszono o podanie wcześniej wyrażonych przekonań własnych co do zawartości i możliwych oczekiwań oso-

by, która pierwszy raz zobaczy pudełko. Procedura testu pozór-rzeczywistość polegała na rozmowie na temat koloru zaprezentowanego na obrazie obiektu oraz tego samego obiektu oglądanego przez żółty filtr zmieniający kolor przedmiotu na zielony. Osobę badaną pytano o właściwości obiektu przed umieszczeniem i po umieszczeniu za filtrem. Badanie rozumienia fałszywych przekonań II rzędu uzupełniono o narzędzie niespodziewanej zmiany *Kredka Tomka* (oprac. Białęcka-Pikul 2010, na podstawie Astington, Pelletier, Homer 2002). Przedstawiono ilustrowaną historię Tomka i jego siostry, Małgosi, bawiących się wspólnie w jednym pokoju. Podczas nieobecności brata Małgosia chowa jego ulubioną kredkę, nieświadoma, że całą sytuację widzi jej brat. W rozmowie pytano dziecko o przewidywane przekonania Małgosi co do wiedzy Tomka na temat miejsca, w którym znajduje się kredka, wiedzę Tomka i najważniejsze elementy historii wskazujące na ich poprawne zapamiętanie. W ocenie wykonania wszystkich zadań zastosowano pełne kryterium rozumienia. Za każdą poprawną odpowiedź niezawierającą właściwego uzasadnienia (kryterium jak w badaniu pierwszym) przyznawano 1 punkt, natomiast 2 punkty – gdy poprawnej odpowiedzi towarzyszyło właściwe uzasadnienie. Odpowiedzi błędne oceniano na 0 punktów. Za wykonanie zadań mierzących rozumienie fałszywych przekonań I rzędu osoba badana mogła uzyskać w sumie 0–4 punkty, a za rozumienie fałszywych przekonań II rzędu 0–6 punktów. Ponadto w analizie uwzględniono także prostsze kryterium rozumienia, to jest za poprawne uznawano odpowiedzi, niezależnie czy dziecko podało stosowne uzasadnienie (0–1 pkt).

## Wyniki

### *Korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego*

Wstępne dane opisowe wyników uzyskanych w zadaniu wymagającym przekonywania wykazały, że podobnie jak w badaniu pierwszym dzieci z kolejnych grup wiekowych, tworząc argument perswazyjny, coraz częściej korzy-

**Tabela 3.** Badanie 2. Wartości średnie (i odchylenia standardowe) uzyskane dla poszczególnych zmiennych w grupach wiekowych

<b>Grupa wiekowa</b>				
	Czterolatki N = 30	Pięciolatki N = 29	Sześciolatki N = 29	Ogółem N = 88
<b>Uwzględnianie stanów umysłowych w przekonywaniu</b>				
Samodzielne tworzenie argumentów	1,60 (1,97)	4,38 (2,45)	4,55 (2,14)	3,48 (2,56)
Wybór argumentów	5,93 (2,65)	7,03 (1,47)	7,58 (0,82)	6,84 (1,93)
Suma	7,53 (4,01)	11,41 (3,58)	12,13 (2,73)	10,32 (4,01)
<b>Rozumienie fałszywych przekonań (kryterium pełne: wybór + uzasadnienie)</b>				
I rzędu	4,06 (1,55)	5,55 (0,78)	5,25 (0,91)	4,94 (1,29)
Test pozór-rzeczywistość	1,16 (0,69)	1,82 (0,38)	1,65 (0,48)	1,54 (0,60)
Test zwodniczego pudełka	1,50 (0,62)	1,75 (0,51)	1,79 (0,41)	1,68 (0,53)
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 1)	1,43 (0,77)	1,96 (0,18)	1,82 (0,46)	1,73 (0,57)
II rzędu	0,83 (1,11)	1,34 (1,31)	1,89 (1,26)	1,35 (1,29)
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 2)	0,43 (0,81)	0,51 (0,82)	0,44 (0,78)	0,46 (0,80)
Test niespodziewanej zmiany <i>Kredka Tomka</i>	0,40 (0,72)	0,82 (0,96)	1,44 (0,86)	0,88 (0,95)
<b>Rozumienie fałszywych przekonań (kryterium proste: wybór)</b>				
I rzędu	2,56 (0,72)	2,96 (0,18)	2,96 (0,18)	2,82 (0,48)
Test pozór-rzeczywistość	0,80 (0,40)	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	0,93 (0,25)
Test zwodniczego pudełka	0,93 (0,25)	0,96 (0,18)	1,00 (0,00)	0,96 (0,18)
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 1)	0,83 (0,37)	1,00 (0,00)	0,96 (0,18)	0,93 (0,25)
II rzędu	0,50 (0,62)	0,75 (0,68)	1,03 (0,68)	0,76 (0,69)
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 2)	0,23 (0,43)	0,31 (0,47)	0,27 (0,45)	0,27 (0,44)
Test niespodziewanej zmiany <i>Kredka Tomka</i>	0,26 (0,44)	0,44 (0,50)	0,50 (0,75)	0,48 (0,50)

stają z informacji o przekonaniach wyrażonych przez osobę przekonywaną. Podobnie jak w badaniu pierwszym tendencja taka wystąpiła zarówno w pytaniach wymagających samodzielnego sformułowania argumentu perswazyjnego, jak i wyboru właściwej alternatywy (tabela 3). Analiza różnic testem Anova wykazała, że wiek bardziej różnicuje wykonanie zadań otwartych  $F(2,85) = 16,82$   $p < 0,001$  niż zamkniętych  $F(2,85) = 6,27$   $p < 0,001$ . Analiza

za *post hoc* testem Hochberga pokazała, że odpowiadając na pytania otwarte, dzieci czterolatnie uzyskały wyniki niższe niż pięcioletnie i sześciolatnie ( $< 0,001$ ), natomiast wybierając odpowiedź w pytaniu zamkniętym, uzyskały wyniki niższe niż sześciolatki ( $p = 0,002$ ).

#### *Rozumienie fałszywych przekonań*

Wstępna analiza rozkładu wyników uzyskanych w poszczególnych zadaniach rozumienia



falszywych przekonaniach I i II rzędu wskazała na zróżnicowany poziom trudności zadań wykonywanych przez badanych z trzech grup (tabela 3). Analiza wariancji wykazała, że różnice pomiędzy badanymi grupami wystąpiły w wykonaniu zadań rozumienia falszywych przekonań I rzędu zarówno dla pełnego  $F(2,85) = 14,01$   $p < 0,001$ , jak i podstawowego (tylko wybór bez uzasadnień) kryterium powodzenia  $F(2,85) = 7,73$   $p < 0,001$ . Istotna różnica wykonania zadań, mierzona *post hoc* testem Hochberga, wystąpiła pomiędzy dziećmi czteroletnimi i starszymi ( $p < 0,01$ ) niezależnie od kryterium oceny. Podobnie w analizie wykonania zadań rozumienia falszywych przekonań II rzędu stwierdzono związek z wiekiem różnice, zarówno gdy stosowano pełne  $F(2,85) = 5,47$   $p < 0,01$ , jak i podstawowe kryterium oceny  $F(2,85) = 4,74$   $p < 0,01$ . Analiza średnich pokazała, że za stwierdzone różnice odpowiada wykonanie nowego zadania rozumienia falszywych przekonań II rzędu *Kredka Tomka*, a różnice w wykonaniu zadań dotyczą grup cztero- i sześciolatków, zarówno gdy w ocenie uwzględniono poprawność wskazania z uzasadnieniem ( $p < 0,01$ ), jak i dla uproszczonego kryterium (bez uzasadnienia;  $p < 0,01$ ).

*Rola relacji pomiędzy korzystaniem z informacji o przekonaniach a rozumieniem falszywych przekonań w tworzeniu argumentu perswazyjnego*

Po pierwsze, analizowano związki, wykonując badanie korelacji cząstkowych pomiędzy zmiennymi z kontrolą wieku osób badanych (dane prezentują tabele 4 i 5). Stwierdzono istotne związki pomiędzy korzystaniem z informacji o stanach umysłowych osoby przekonywanej a rozumieniem falszywych przekonań I rzędu (pełne kryterium rozumienia), zarówno w sytuacji samodzielnego tworzenia argumentu  $r(85) = 0,42$   $p < 0,001$ , jak i wyboru właściwej alternatywy  $r(85) = 0,45$   $p < 0,001$ . Podobnie gdy zastosowano uproszczone kryterium oceny poprawności wykonania zadań teorii umysłu, stwierdzono istotne korelacje zarówno w przypadku samodzielnego

tworzenia argumentu  $r(85) = 0,23$   $p < 0,05$ , jak i wyboru argumentu  $r(85) = 0,48$   $p < 0,001$ . Dokładniejsza analiza związków dla poszczególnych zadań pokazała, że przy zastosowaniu pełnego kryterium powodzenia korelacje są istotne, podobnie jak dla sumy wyników tych zadań, natomiast w przypadku oceny uproszczonej (bez uzasadnień) związek wystąpił w badaniu pierwszym tylko dla testu niespodziewanej zmiany. Brak korelacji dla pozostałych zadań wynika zapewne z tego, że były to zadania łatwe, jeśli oceniać tylko wykonanie bez uzasadniania, i nie różnicowały wyników dzieci z badanych grup. W badaniu stwierdzono też istotny związek pomiędzy rozumieniem stanów umysłowych II rzędu (pełne kryterium rozumienia) a uwzględnianiem wątpliwości osoby przekonywanej w tworzeniu argumentu perswazyjnego  $r(85) = 0,39$   $p < 0,001$  oraz wyborze właściwej alternatywy  $r(85) = 0,29$ ,  $p = 0,006$ . Podobnie przy uwzględnieniu prostego kryterium oceny (wskazanie bez uzasadnienia) stwierdzono związek pomiędzy rozumieniem falszywych przekonań II rzędu i uwzględnianiem argumentu osoby przekonywanej zarówno w samodzielnym tworzeniu komunikatu perswazyjnego  $r(85) = 0,39$   $p < 0,001$ , jak i wyborze właściwego argumentu  $r(85) = 0,29$   $p < 0,001$ . Warto zaznaczyć, że dla zadania niespodziewanej zmiany stosowanego w badaniu pierwszym uzyskano podobny obraz zależności dla pytań wymagających samodzielnego tworzenia argumentu (niezależnie od sposobu oceny zadania) i nieco inny dla wyboru argumentu (tym razem istotny związek dla wyboru argumentów przy zastosowaniu pełnego kryterium oceny).

Po drugie, dla jednoznacznej weryfikacji hipotezy wykorzystano także model analizy regresji. W modelu zmienną zależną było korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego (wynik dla pytań otwartych i zamkniętych), zmienną kontrolowaną był wiek osób badanych (pierwszy krok analizy), a predyktorami: rozumienie falszywych przekonań I i II rzędu (drugi krok analizy). Jak poprzednio najpierw wykonano analizę regresji dla pełnego sposobu oceny rozumienia stanów umysłowych (adekwat-

**Tabela 4.** Badanie 2. Korelacje cząstkowe z kontrolą wieku pomiędzy umiejętnością korzystania z informacji o przekonaniach a rozumieniem fałszywych przekonań w tworzeniu argumentu perswazyjnego (pełne kryterium powodzenia wybór + uzasadnienie)

Rozumienie fałszywych przekonań (ocena jakościowa z uzasadnieniem)	Uwzględnianie stanów umysłowych w przekonywaniu		
	Samodzielne tworzenie argumentów	Wybór argumentów	Suma
I rzędu	0,42***	0,45***	0,50***
Test pozór-rzeczywistość	0,34**	0,28**	0,36***
Test zwodniczego pudełka	0,26*	0,27*	0,31**
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 1)	0,34**	0,43***	0,44***
II rzędu	0,39***	0,29**	0,39***
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 2)	0,28**	0,23*	0,29**
Test niespodziewanej zmiany <i>Kredka Tomka</i>	0,31**	0,22*	0,31**

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ **Tabela 5.** Badanie 2. Korelacje cząstkowe z kontrolą wieku pomiędzy umiejętnością korzystania z informacji o przekonaniach a rozumieniem fałszywych przekonań w tworzeniu argumentu perswazyjnego (proste kryterium powodzenia – wybór)

Rozumienie fałszywych przekonań (ocena ilościowa bez uzasadnienia)	Uwzględnianie stanów umysłowych w przekonywaniu		
	Samodzielne tworzenie argumentów	Wybór argumentów	Suma
I rzędu	0,23*	0,48***	0,39***
Test pozór-rzeczywistość	0,04	0,21*	0,14
Test zwodniczego pudełka	0,15	0,38***	0,29**
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 1)	0,26*	0,40***	0,38***
II rzędu	0,32**	0,31**	0,37***
Test niespodziewanej zmiany – historyjka (cz. 2)	0,21*	0,18	0,23*
Test niespodziewanej zmiany <i>Kredka Tomka</i>	0,26**	0,27**	0,30***

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

ne wskazanie i uzasadnienie), a następnie dla prostego (bez oceny uzasadnień). Model był istotny w pierwszym kroku ( $R^2 = 0,22$   $F(1,86) = 24,98$ ,  $p < 0,001$ ), sam wiek wyjaśnia 22% zmienności. Dodanie predyktorów w kroku drugim zaowocowało istotnym przyrostem zmienności wyjaśnianej ( $R^2 = 0,45$   $F(2,84) = 17,63$ ,  $p < 0,001$ ). Tym razem, zgodnie z założeniem, rozumienie fałszywych przekonań I rzędu ( $\beta = 0,38$   $t = 4,04$   $p < 0,001$ ) i II rzędu ( $\beta = 0,22$   $t = 2,26$   $p = 0,02$ ) okazało się istotnym predyktorem wykorzystywania przekonań w tworzeniu komunikatu perswazyjnego. Rozumienie stanów umysłowych wyjaśnia samodzielnie 23% zmienności wyników korzystania z informacji o stanach umysłowych osoby przekonywanej w tworzeniu argumentu perswazyjnego. Druga analiza, dla prostszego kryterium oceny poprawności wykonania zadań rozumienia fałszywych przekonań, wykazała podobne zależności. Także w tym modelu dodanie predyktorów w kroku drugim spowodowało wzrost wariancji wyjaśnianej ( $R^2 = 0,40$   $F(2,84) = 13,03$ ,  $p < 0,001$ ). Rozumienie fałszywych przekonań I rzędu ( $\beta = 0,30$   $t = 3,34$   $p < 0,001$ ) i II rzędu ( $\beta = 0,27$   $t = 2,94$   $p = 0,04$ ) wyjaśnia 18% zmienności uwzględniania przekonań drugiej osoby w formułowaniu argumentu perswazyjnego przez dziecko.

## Dyskusja

Uzyskane wyniki potwierdzają hipotezę o znaczeniu rozumienia fałszywych przekonań I i II rzędu dla uwzględniania informacji o przekonaniach osoby w trakcie posługiwania się perswazją. Poszerzenie zestawu narzędzi służących ocenie kompetencji dziecka w zakresie rozumienia stanów umysłowych przyniosło spodziewany rezultat. Warto zauważyć, że, jak podkreślają Coull, Leekam i Bennett (2006), ocena rozumienia stanów umysłowych II rzędu w dużej mierze zależy od specyfiki narzędzia, dlatego w badaniu warto zastosować więcej niż jedno narzędzie pomiarowe sprzyjające koncentracji uwagi dziecka na istotnych dla rozumienia przekonań II rzędu szczegółach. Także zastosowanie

w zadaniu głównym, mierzącym kompetencje dziecka w przekonywaniu, obu pytań (otwartego i zamkniętego) pozwoliło na bardziej precyzyjną ocenę umiejętności dzieci. Zadanie zasadnicze okazało się nieco trudniejsze dla dzieci najmłodszych, gdy wymagało samodzielnego tworzenia argumentu, ale poziom odpowiedzi na pytania wyboru się nie zmienił. Poziom wykonania zadania w grupie pięcio- i sześciolatków był nawet nieco wyższy niż w badaniu pierwszym pomimo dodania informacji kontekstowych, które mogły obciążać pamięć dzieci.

## DYSKUSJA OGÓLNA

W dwóch badaniach poszukiwano związków pomiędzy kompetencjami dzieci w rozumieniu fałszywych przekonań I i II rzędu a uwzględnianiem treści perspektywy poznawczej osoby przekonywanej w budowaniu argumentu perswazyjnego. Zgodnie z kierunkiem przyjętych założeń teoretycznych, formułowanych na bazie dostępnych koncepcji (np. Moses, Baldwin 2005) oraz danych empirycznych (np. Bartsch i in. 2007), wykazano, że odkrycie przez dziecko konstrukcyjnej natury przekonań, to jest tego, że przekonanie osoby nie jest odbiciem rzeczywistości, ale zależy od jej subiektywnych doświadczeń, jest istotne dla posłużenia się tą wiedzą w sytuacji perswazyjnej. Uzasadnione wydaje się także, że dla efektywnego odniesienia się do przekonań drugiej osoby niezbędne jest rozumienie stanów umysłowych II rzędu. Aktywne przekonywanie wymaga zbudowania obrazu tego, co druga osoba na dany temat myśli, ale także tego, co przekonujący myśli o wątpliwościach osoby przekonywanej. Można zatem przyjąć, że rozumienie stanów umysłowych I i II rzędu jest poznawczą podstawą odkrycia perswazyjnego sposobu działania na stany umysłowe drugiej osoby. W tym kontekście rozumiało się, dlaczego zasadniczo nie czterolatki, ale dopiero pięcio- i sześciolatki zaczynają uwzględniać przekonania osoby przekonywanej w perswazyjnym komunikacie, formułując komunikat perswazyjny. Niektóre dzieci czteroletnie potrafią

wybrać właściwy argument, to jest taki, który odnosi się do wątpliwości osoby przekonywanej, a rzadziej taki argument sformułować.

Warto przyrzeć się dwóm aspektom uzyskanych wyników. Po pierwsze, wykonanie analiz dla zadania teorii umysłu z uwzględnieniem uzasadnień oraz bez uzasadnień pokazuje, że związek ten nie jest skutkiem tylko wspólnych podstaw poznawczo-językowych. Gdyby związki występowały przede wszystkim pomiędzy zadaniem generowania argumentów a wykonaniem testów teorii umysłu, których powodzenie ocenia się na podstawie uzasadnień, to można by sądzić, że to inne zdolności umysłowe, takie jak wspólne schematy myślowe czy umiejętności komunikacyjne nieuwzględnione w badaniu, są odpowiedzialne za te zależności. W obydwu badaniach związki te były co prawda nieco silniejsze, gdy w ocenie uwzględniano dziecięce uzasadnienia, aniżeli przy zastosowaniu prostszego kryterium powodzenia. To pokazuje, że wspólne podstawy językowe są ważne, ale nie wyjaśniają w całości stwierdzonych związków.

Po drugie, porównanie związków między wykonaniem zadania perswazyjnego a rozumieniem fałszywych przekonań w pierwszym i drugim badaniu pokazuje, że związek pomiędzy tymi umiejętnościami ujawnia się w zasadniczo większym stopniu w zadaniu wymagającym samodzielnego tworzenia argumentów. Niezależna analiza poziomu współczynników korelacji dla poszczególnych testów teorii umysłu pokazała, że zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu żadne pojedyncze narzędzie nie było odpowiedzialne za stwierdzone korelacje (dla pełnego kryterium powodzenia). Jedynie związek wykonania zadania rozumienia umysłu I rzędu (proste kryterium powodzenia) i tworzenia argumentów perswazyjnych wynikał z wykonania jednego zadania. Taki obraz zależności jest zrozumiały, ponieważ wynika z rozkładu wykonania testów pozor-rzeczywistość i zwodniczego pudełka w badanych grupach – relatywnie prostych dla badanych grup wiekowych, gdy weźmiemy pod uwagę tylko umiejętność poprawnego wskazania rozwiązania. Także porównanie związków pomiędzy generowaniem argumen-

tów perswazyjnych z testem niespodziewanej zmiany (wykorzystanym w obu badaniach) pokazuje, że modyfikacja procedury eksperymentalnej w drugim badaniu sprzyjała ujawnianiu się badanych zależności zarówno na poziomie samodzielnego generowania argumentu, jak i wyboru właściwego z podanej alternatywy.

Pozostaje jednak nadal wiele pytań, na które przeprowadzone badania nie odpowiedziały. Czy tylko rozumienie fałszywych przekonań I i II rzędu jest istotne dla zmiany sposobu posługiwania się argumentacją w perswazji? Czy inne zachodzące w analizowanym okresie rozwojowym zmiany poznawcze nie mają równie istotnego znaczenia? Dlaczego w rozwoju dziecka refleksja, że właściwym sposobem zachowania w sytuacji przekonywania kogoś jest próba odniesienia się do treści wyrażanych przez niego przekonania, pojawia się dopiero po piątym roku życia?

Możliwe, że tak jak postulują Moses i Baldwin (2005) w kwestii wykorzystania wiedzy o umyśle w odniesieniu do perswazji komercyjnej, także tu najistotniejsza jest dojrzałość mechanizmów kontroli poznawczej. Moses i Baldwin (2005) uważają, że choć już dzieci czteroletnie rozumieją stany umysłowe I rzędu odnoszące się do intencji (chęci), to niski zakres kontroli poznawczej, szczególnie w zakresie kontroli hamowania i odporności na dystraktory, powoduje, że wiedzy tej nie potrafią wykorzystać w praktyce – do budowania efektywnej ochrony poznawczej przed działaniem reklamy. Dopiero optymalizacja mechanizmów kontroli poznawczej pozwala na wykorzystanie posiadanej wiedzy.

Podobnych argumentów dostarcza Ian Apperly (2011). Wskazuje, że do wykorzystania wiedzy o stanach umysłowych, efektywnego odnoszenia się do perspektywy poznawczej drugiej osoby w codziennych sytuacjach społecznych niezbędny jest pewien poziom automatyzacji. Dopiero na pewnym etapie sprawności w uwzględnianiu perspektywy drugiej osoby przestaje się popełniać błędy. Także badania nad stosowaniem strategii poznawczych (m.in. Miller, Seier 1994; Miller 2000) pokazują, że choć dzieci przedszkolne znają wiele

strategii pamięciowych, to dopiero w okresie szkolnym uczą się ich skutecznego wykorzystywania w codziennych sytuacjach społecznych. Jeśli zatem zgodzimy się z występowaniem takiej prawidłowości, że nie wszystko, co dziecko rozumie, potrafi od razu zastosować w bardziej skomplikowanym środowisku społecznym, to perswazja jest znakomitym przykładem tego rodzaju sytuacji. Może właśnie perswazja to dobry przykład sytuacji wymagającej zastosowania wiedzy o umyśle, której jednak nie jest tak prosto od razu po opanowaniu używać. Problem ten wymaga dalszych badań.

Poszukując teoretycznych implikacji przeprowadzonych badań, warto się zastanowić, jakie aspekty wiedzy o umyśle, poza rozumieniem fałszywych przekonań I i II rzędu, są potrzebne do efektywnego stosowania perswazji. Po pierwsze, warto przemyśleć, czy tylko rozumienie fałszywych przekonań, czy także innych stanów mentalnych ma znaczenie. W badaniu odwołano się do przekonań także dlatego, że kwestii rozumienia stanów epistemicznych poświęcono najwięcej badań w ciągu ostatnich trzydziestu lat. Wydaje się jednak, że rozumienie związku stanów emocjonalnych i motywacyjnych z zachowaniem jest istotne dla perswazji. Kiedy dzieci zaczynają rozumieć, że trudniej przekonać kogoś w złym nastroju niż osobę w dobrym humorze? Czy ma znaczenie poziom wiedzy emocjonalnej dziecka albo rozumienie związku pomiędzy przekonaniem i emocjami? Po drugie, perswadowanie to oddziaływanie skierowane nie tylko na zmianę treści przekonań, ale częściej ich stopnia pewności. Warto zatem zobaczyć, czy dzieci są wrażliwe na kwestie pewności wyrażanych przekonań w sytuacji perswadowania. W serii badań Pillow

(Pillow 2002, 2008; Pillow, Pearson, Hecht, Bremer 2010) wykazał, że na początku późnego dzieciństwa dzieci stopniowo zaczynają zwracać uwagę na sposób pozyskania wiedzy. Odkrywają, że bezpośrednie doświadczenie prowadzi do większej pewności niż wnioskowanie czy wręcz zgadywanie. Jeśli dzieci myślą o przekonaniach w kategoriach posiadania wiedzy prawdziwej lub nieprawdziwej, a nie stopnia pewności przekonania, subiektywnej interpretacji faktów, to w wielu sytuacjach nie będą podejmować prób oddziaływania na poglądy przekonywanej osoby. Punktem wyjścia będzie dla nich prawdziwość wiedzy przekonywanej osoby, a nie sposób widzenia lub interpretowania sytuacji. Możliwe zatem, że oprócz rozumienia stanów umysłowych I i II rzędu właśnie odkrycie subiektywizmu w myśleniu jest istotnym czynnikiem posługiwania się perswazją. To między innymi tacy badacze jak Chandler (Carpendale, Chandler 1996; Chandler, Sokol 1999) i Pillow (2008) uważają, że dopiero od około siódmego roku życia dziecko przestaje traktować stany umysłowe jako relatywnie obiektywne odbicie rzeczywistości i przyjmuje możliwość istnienia wielu subiektywnych interpretacji tej samej sytuacji. Można sądzić, że to właśnie odkrycie subiektywności stanów umysłowych jest tym dodatkowym czynnikiem poznawczym niezbędnym do odkrycia mentalistycznej strony perswazji.

Podsumowując, warto zaznaczyć, że przeprowadzone badania jeszcze raz pokazały, jak problematyka stosowania perswazji pozwala na rozważanie pragmatycznych implikacji zastosowania przez dziecko wiedzy społecznej w naturalnym kontekście, w codziennych sytuacjach społecznych.

**Załącznik 1.** Najważniejsze elementy historii perswazyjnych wykorzystanych w badaniach

Historyjka – tytuł	Przekonania <b>dziecięcego bohatera</b>	Część 1 Przekonania <b>pierwszego rodzica</b>	Część 2 Przekonania <b>drugiego rodzica</b>
	X myśli, że...		
Marek i papuga	Papuga jest bardzo ładna	Papuga będzie za bardzo śmiecić	Papuga będzie krzyczała w nocy i nie da innym spać
Kasia i zabawkowa kuchenka	Taką fajną kuchenkę widziała u koleżanki	Kuchenka nie jest porządnie zrobiona i może zaraz się zepsuć	Kuchenka nie jest potrzebna, bo Kasia ma małe garnki
Basia i piesek	Piesek jest bardzo grzeczny	Piesek będzie robił za dużo hałasu	Piesek może zniszczyć meble
Tomek i tor samochodowy	Taki tor oglądał w gazecie	Tomek ma już za dużo zabawek	Tor pewnie jest za drogi
Lusia i kotek*	Z kotkiem można się świetnie bawić	Kotek będzie smutny, gdy zostanie sam w domu	Lusia jest za mała, żeby opiekować się kotkiem
Darek i robot*	Robot jest taki sam jak w filmie	Robot ma za dużo małych części	Robot nie jest taki fajny jak auto

Historyjki stosowane tylko w badaniu 1.

**BIBLIOGRAFIA**

- Apperly I. (2011), *Mindreaders. The cognitive basis of theory of mind*. Hove and New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group.
- Astington J.W., Pelletier J., Homer B.D. (2002), Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, 20, 131–144.
- Bartsch K., London K. (2000), Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology*, 36, 352–365.
- Bartsch K., London K., Campbell M.D. (2007), Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43, 111–120.
- Bartsch K., Wade Ch.E., Estes D. (2011), Children's attention to others' beliefs during persuasion: Improvised and selected arguments to puppets and people. *Social Development*, 20, 2, 316–333.
- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białecka-Pikul M. (2010), Teaching children metaphors understanding as a path leading to theory of mind development, *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 5, 529–544.
- Carpendale J.I., Chandler M.J. (1996), On the distinction between false relief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development*, 67, 1686–1706.
- Chandler M.J., Sokol B. (1999), Representation once removed: Children's developing conceptions of representational life [w:] I.E. Sigel (red.), *Development of mental representation: Theories and applications*, 201–230. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Clark R.A., Delia J.G. (1976), The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development*, 47, 1008–1014.
- Coull G.J., Leekam S.R., Bennett M. (2006), Simplifying second-order belief attribution: What facilitates children's performance on measures of conceptual understanding? *Social Development*, 15, 3, 548–563.

- Delia J.G., Kline S.L., Burluson B.R. (1979), The development of persuasive communication strategies in kindergartners through twelfth graders. *Communication Monographs*, 46, 241–256.
- Dunn J. (1991), Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children [w:] A. Whiten (red.), *Natural theories of mind*, 51–62. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Gajlewicz M. (2009), *Techniki perswazyjne. Podstawy*. Warszawa: Difin.
- Kołodziejczyk A. (2003), *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest na niby w telewizji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kopaliński W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- McAlister A.R., Cornwell T.B. (2009), Preschool Children's Persuasion Knowledge: The Contribution of Theory of Mind. *Journal of Public Policy & Marketing*, 28, 2, 175–185.
- Miller P.H. (2000), How best to utilize a deficiency. *Child Development*, 71, 4, 1013–1017.
- Miller P.H., Seier W. (1994), Strategy utilization deficiencies in children: When, where, and why. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 107–156.
- Moses L.J., Baldwin D. (2005), What can the study of cognitive development reveal about children's ability to appreciate and cope with advertising? *Journal of Pubic Policy & Marketing*, 24, 2, 186–201.
- Pillow B.H. (2002), Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 3, 779–792.
- Pillow B.H. (2008), Development of Children's Understanding of Cognitive Activities. *The Journal of Genetic Psychology*, 16, 4, 297–321.
- Pillow B.H., Pearson R.M., Hecht M., Bremer A. (2010), Children's and adults' judgments of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 3, 203–217.
- Selman R.L., Schorin M.Z., Stone C.R., Phelps E. (1983), A naturalistic study of children's social understanding. *Developmental Psychology*, 19, 82–102.
- Slaughter V., Gopnik A. (1996), Conceptual Coherence in the Child's Theory of mind: Training Children to Understand Belief. *Child Development*, 67, 6, 2967–2989.
- Tokarski J. (red.) (1980), *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Wimmer H., Perner J. (1983), Beliefs about Beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in Young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Wright P., Friestad M., Boush D., (2005), The Development of Marketplace Persuasion Knowledge in Children, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Public Policy & Marketing*, 24, 2, 222–233.
- Yeates K.O., Schultz L.H., Selman R.L. (1991), The development of INA in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill Palmer Quarterly*, 37, 369–406.
- Yeates K.L., Selman R.L. (1989), Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64–100.

PAWEŁ KURTEK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce  
Jan Kochanowski University, Kielce  
pawel.kurtek@ujk.edu.pl

## Regulacyjne znaczenie doświadczeń relacji z rodzicami w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach trudnych społecznie

### The regulatory role of individual experiences with parents in coping of youth with mild intellectual disability in situations of interpersonal conflicts

**Key words:** individual experience, mild intellectual disability, coping

**Słowa kluczowe:** indywidualne doświadczenie, lekka niepełnosprawność intelektualna, radzenie sobie

**Abstract.** Research findings have documented that coping of individuals with mild intellectual disability depends on social and psychological factors (Kościelska, 1998; Zigler, 1999; Switzky, 1999; Kurtek, 2009). The aim of the empirical research was to verify the regulatory role of individual experiences (conscious representation of parental attitudes) in coping of youth with mild intellectual disability in conflicts with parents. In the study of a group of 60 students (age: 14–20) from a special school, psychological methods belonging to a cognitive paradigm were used: the PCR Questionnaire (Parent-Child Relation Questionnaire) by A. Roe and M. Siegelman (1963) and RTSS Questionnaire (Coping in Difficult Social Situations) by Danuta Borecka-Biernat (2003). Both methods were adapted to low reading and understanding skills of the population (shorter items without abstract words).

The results of multiple regression confirmed the model of tendentious perception of object by R.H. Fazio (1986) in regulating coping strategies. Problem-oriented responses in conflicts with parents are explained in 30% of variance by individual experiences of Love (from mother and father as well) and not Demanding (rather Casual) mother. The predictors of aggressive coping tendency were experiences of father's Rejection and lack of mother's Attention (15% of variance). Finally the avoidance coping was explained in 10% by the experience of lack of mother's Love. Obtained data comply to the holistic model of social rehabilitation of mildly intellectually disabled youth.

#### WPROWADZENIE

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących radzenia sobie młodzieży

z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach trudnych społecznie. Szczególnie skoncentrowano się na poznaniu działań zaradczych realizowanych przez mł-



dzień wobec rodziców w kontekście doświadczenie relacji.

Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przeżywa wiele sytuacji trudnych w kontekście funkcjonowania społecznego oraz związanych z działalnością zadaniową (Bramston, Fogarty, Cummins, 1999; Kościelska, 1998; Kurtek, 2009; Margalit, 2004; Pasternak, 1996). Trudności dopasowania się do wymogów różnych mikrośrodków są jej udziałem, szczególnie w warunkach integracji społecznej. Konsekwencją tego są doświadczenia odrzucenia, osamotnienia, uzależnienia, także ze strony rodziców (przejawiających trudności w przystosowaniu się do własnego dorastającego dziecka). Ponadto niekorzystny bilans sukcesów w stosunku do niepowodzeń szkolnych, społeczna stygmatyzacja, ograniczona dostępność różnych ofert, między innymi edukacyjnych, zawodowych, stanowią tylko przykłady sytuacji trudnych tej grupy młodzieży. Nie tyle eliminacja tych sytuacji, ile poszukiwanie czynników konstruktywnego radzenia sobie z nimi stanowi jedno z podstawowych wyzwań psychologii rehabilitacji.

Współcześnie dominuje relacyjny model rozumienia radzenia sobie w sytuacji trudnej (Lazarus, Folkman, 1984; Strelau, 2000; Tomaszewski, 1986). Zdaniem Marii Tyszkowej (1986) o sytuacji takiej można mówić, gdy układ stosunków między człowiekiem a otoczeniem charakteryzuje się brakiem równowagi pomiędzy poziomem trudności zadania a możliwościami i potrzebami osoby. A zatem jest to „układ zewnętrznych bodźców powodujących zakłócenia czynności lub zagrożenie potrzeb jednostki, jej dążeń czy cennionych wartości i wywołujących w związku z tym charakterystyczne zmiany w zachowaniu” (Tyszkowa, 1986, s. 21). Z tego powodu zarówno niepełnosprawność jednostki, jak i zewnętrzne warunki aktywności człowieka mogą się przyczyniać do zakłócenia tej równowagi i generować sytuacje trudne.

Według tej autorki do sytuacji trudnych społecznie można zaliczyć między innymi:

1. Sytuacje społecznej ekspozycji, w których osoba jest wystawiona na krytykę i ocenę

innych osób, przez co może ulec zachwianiu jej poczucie własnej wartości;

2. Sytuacje nacisku lub przymusu, w których realizacja celów indywidualnych jest zagrożona ze względu na presję wywieraną przez inne osoby;
3. Sytuacje społecznego konfliktu, w których dążenia osoby są sprzeczne lub niezgodne z dążeniami innych osób, co rodzi zagrożenie realizacji jej własnych dążeń.

Należy zauważyć, że tak zdefiniowane sytuacje nacisku i społecznego konfliktu łączą sprzeczność interesów. Propozycja ta nie ma zatem charakteru rozłącznego.

W obliczu sytuacji trudnych jednostka nie pozostaje bierna, lecz podejmuje aktywność (*coping*) ukierunkowaną na rozwiązanie problemu lub ochronę własnego dobrostanu. Strategie zaradcze są rozumiane jako aktywne i celowe wysiłki ukierunkowane na pośredniczenie w adaptacji przez redukcję awersyjnych elementów stresu (Lazarus, Folkman, 1984).

Doniesienia różnych badaczy dotyczące aktywności zaradczej osób z niepełnosprawnością intelektualną nie są jednoznaczne. Niektórzy wyraźnie wskazują na dominację strategii unikania nad zadaniowymi (Pisula, 1996; Wayment, Zetlin, 1989). Zgodnie z tym podejściem osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w konfrontacji z doświadczeniem odrzucenia społecznego częściej podejmują działania unikające (*avoidant*) wyrażające się w: obronności percepcyjnej, supresji lub zaprzeczaniu, aniżeli aktywne (*active*) formy radzenia sobie oparte na konfrontacji z problemem. Osoby te preferują behawioralne formy uniku zamiast poznawczych. Pierwsze ujawniają się w postaci fizycznej izolacji, a drugie w ignorowaniu, usuwaniu ze świadomości negatywnego doświadczenia. Analiza rozwojowa wskazuje na pierwszeństwo ontogenetyczne aktywności behawioralnej nad poznawczą, która zakłada konieczność uruchomienia mechanizmów kontroli poznawczej: identyfikacji zdarzenia stresowego, a następnie ignorowania, zaprzeczania lub odwracania uwagi (Landolt, Vollrath, Ribi, 2002).

Natomiast inne badania nie stwierdzają jednoznacznej przewagi określonych działań zaradczych (Hartley, McLean, 2008), z czego wynika, że u dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim następuje aktywizowanie różnych strategii: zarówno aktywnych – zadaniowych (ukierunkowanych na rozwiązanie problemu), emocjonalnych (służących obniżeniu napięcia, dyskomfortu psychicznego), poszukiwania wsparcia, jak i unikających (behawioralnych i poznawczych). Wyniki badań i analizy statystyczne wskazują nawet na preferencję strategii poradotwórczych na rozwiązywanie problemu niż pozostałych działaniami zaradczymi. Powyższe rozbieżności mogą wynikać ze specyfiki stosowanych narzędzi badawczych, rodzaju aktywizowanych sytuacji trudnych czy też swoistości badanych grup.

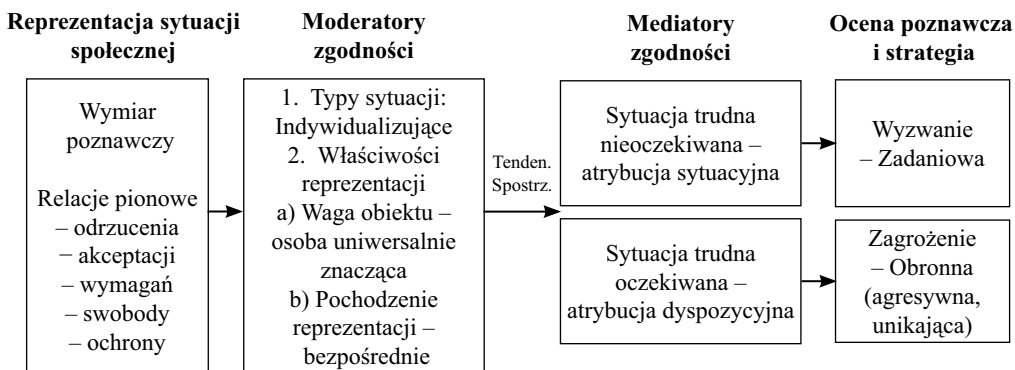
W badaniach realizowanych w Polsce wykazano, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stosuje w obliczu sytuacji trudnych zróżnicowane działania zaradcze: zarówno zadaniowe, emocjonalne, jak i unikające (Kurtek, 2009). W porównawczych badaniach kwestionariuszowych wykazano, że młodzież ta częściej niż pełnosprawni rówieśnicy stosuje strategie obronne od zadaniowych. Preferuje bowiem zachowania ukierunkowane na przywrócenie równowagi emocjonalnej (np. w postaci agresywnej – „zaczynam szaleć”, „walczę z kimś”, „uderzam, rzucam lub łamię rzeczy”) lub odwracanie uwagi od stresora (Pisula, 1996).

Interesujące jest zagadnienie użyteczności, adaptacyjności różnych strategii zaradczych w odniesieniu do osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Według Anthony’ego Antonovsky’ego podstawowe kryteria efektywności poszczególnych działań zaradczych stanowią: elastyczność, racjonalność i dalekowzroczność (za: Sheridan, Radmacher, 1998). O ile elastyczność odnosi się do repertuaru zasobów zaradczych dostępnych jednostce, o tyle racjonalność – do trafności oceny sytuacji trudnej, zaś dalekowzroczność – do oceny konsekwencji określonych działań, w tym skutków natury emocjonalnej. Badania Sigana L. Hartley i William McLean (2008) wykaza-

ły, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykorzystujące zarówno zadaniowe, jak i emocjonalne strategie zaradcze rzadziej doświadczają dystresu psychologicznego (konsekwencje pozytywne), co wzmacnia tendencje do ich stosowania. Natomiast strategie unikania często pogarszają dobrostan psychospołeczny (nasilenie poziomu lęku i depresyjności). Jednocześnie należy zaznaczyć, że w sytuacjach niekontrolowanych, w których jednostki niepełnosprawne mają ograniczone możliwości wpływu na otoczenie, działania unikające mogą mieć również charakter racjonalny, tym samym bardziej adaptacyjny. A zatem nie tyle jakość, ile sytuacyjna adekwatność strategii decyduje o jej wartości adaptacyjnej (Ratajczak, 2000).

Wobec zróżnicowanego obrazu aktywności zaradczej osób z niepełnosprawnością intelektualną zasadna staje się analiza uwarunkowań tego zjawiska. Współczesne badania w tym zakresie mają charakter wieloczynnikowy. Podjęta strategia zaradcza zależy od kontekstu sytuacyjnego i predyspozycji indywidualnych jednostki (Cohen, Karen, 1999; Dykens, 1999; Kurtek, 2009). Nieliczne jeszcze badania korelacyjne i eksplanacyjne realizowane z udziałem młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce wskazują na aktywizowanie zachowań agresywnych i protestu wobec zakazów rodziców, które należy zaliczyć do form aktywnego radzenia sobie (Obuchowska, 1990).

W badaniach własnych autora także wykazano pośrednie formy agresji wobec dominującego rodzica w postaci ignorowania jego oczekiwań. Stwierdzono także duże nasilenie zachowań asertywnych ukierunkowanych na respektowanie przez rodziców prawa do autonomii adolescentów, szczególnie w sytuacji jego zagrożenia (Kurtek, 2009). Strategie zadaniowe pojawiały się częściej w sytuacjach zagrożenia niż deprywacji potrzeb: akceptacji, sukcesu czy niezależności, co skłania do wnioskowania, że predyktorem podejmowanych działań zaradczych jest subiektywna percepcja stresu. Łatwiej bowiem podejmować zadaniowe działania zaradcze wobec antycypowanej niż realnej straty.



**Rysunek 1.** Model aktywizacji reprezentacji sytuacji społecznej w zachowaniu zaradczym – opracowanie własne

Badania S.L. Hartley i W.E. McLean (2005, 2008) z udziałem dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wskazują, że spostrzeganie kontroli sytuacji (wewnętrzne umiejscowienie kontroli) pozytywnie koreluje z aktywnym radzeniem sobie, zaś negatywnie – z unikaniem. Podobne zależności między wewnętrznym umiejscowieniem kontroli i idealnym obrazem siebie a zadaniowymi tendencjami zaradczymi uzyskano w badaniach polskiej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Kurtek, 2009).

Aktywne radzenie sobie w interpersonalnych sytuacjach trudnych oparte na przekonaniu o kontroli zdarzeń wiąże się z mniejszym nasileniem dystresu. Natomiast skłonność do unikania koreluje z negatywnym postrzeganiem własnego wpływu na sytuacje i przyczynia się do pogłębienia dystresu, który pośredniczy w powstawaniu zaburzeń psychopatologicznych, głównie lękowych i depresyjnych (Hartley, McLean, 2005; Hastings i in., 2004; Lunskey, Benson, 2001)

Przyjęta w tym artykule poznawcza koncepcja radzenia sobie przypisuje subiektywnej ocenie jednostki podstawowe znaczenie w regulacji aktywności zaradczej. Ocena poznawcza pełni funkcję aktywnego mediatora w procesie radzenia sobie, uwzględniającego zmienny charakter przetwarzanych danych. Richard Lazarus (1991) przypisuje tej estyma-

cji znaczenie adaptacyjne, polegające na integracji trzech, często rozległych i złożonych obszarów: wymagań sytuacyjnych, posiadanych przez jednostkę zasobów i osobistych interesów podmiotu. Dokonywane szacowanie umożliwia jednostce w mniej lub bardziej świadomy sposób odpowiedzenie na trzy pytania: co chcę? (dążenia, cele bezpośrednie i długofalowe), co muszę? (co „narzuca” jednostce specyficzna sytuacja, jakie stawia przed jednostką wymagania), co mogę? (jakimi środkami i zasobami osoba dysponuje).

Istotne znaczenie w formowaniu poznawczej oceny sytuacji trudnej ma dotychczasowe doświadczenie indywidualne, które jest formą matrycy możliwych scenariuszy działań jednostki i ich skutków.

Na rysunku 1 przedstawiono proponowany teoretyczny model wpływu doświadczenia społecznego na ocenę i strategię zaradczą.

Przyjęcie perspektywy poznawczej pozwoliło na zastosowanie terminu **doświadczenie**, rozumianego jako indywidualnie zróżnicowana reprezentacja rzeczywistości. Według Tomasz Maruszewskiego (2006), obszary doświadczenia indywidualnego obejmują: własną osobę, świat społeczny, świat przyrodniczy i relacje jednostki z nimi. Doświadczenie to tworzy się na podstawie bezpośrednich i pośrednich form komunikacji. Decydujące znaczenie dla budowania doświadczenia indywidualnego ma rezonans społeczny, szczególnie

ze strony osób znaczących. Aktywność innych osób wobec jednostki podlega interpretacji i staje się jej indywidualnym doświadczeniem rozumianym jako: reprezentacja działań innych wobec niej<sup>1</sup>. Wśród doświadczeń społecznych nastolatka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim istotne znaczenie ma interpretacja zachowań własnych rodziców, które często bywają spostrzegane jako ograniczające gratyfikację potrzeb akceptacji i autonomii (Biernat, 2006a; Kościelska, 1998; Loebel, 1991; Obuchowska, 1990, 1999; Zigler, 1999), dlatego w prezentowanych badaniach koncentrowano się na następujących wymiarach doświadczenia:

- Akceptacja – Odrzucenie – reprezentacja poznawcza afirmujących lub deprecjonujących (potwierdzających lub pozabawiających wartości) działań rodzica wobec dziecka;
- Wymagania – Swoboda – reprezentacja poznawcza działań rodzica wobec dziecka ukierunkowanych na kontrolę, dominację lub swobodę;
- Ochrona – reprezentacja poznawcza działań rodzica ukierunkowanych na ochronę dziecka.

Doświadczenie indywidualne jest potencjalnie dostępne jednostce i aktywizuje się tylko w określonym kontekście. Podstawowe znaczenie w procesie aktywacji doświadczenia w modyfikacji zachowania (w tym zaradczego) mają tzw. moderatory i mediatory zgodności zachowania z reprezentacją poznawczą. Tylko w obliczu sytuacji indywidualizujących (umożliwiających postępowanie zgodne z własnymi preferencjami, przekonaniami) istnieje prawdopodobieństwo takiej zgodności. Natomiast sytuacje dezindywidualizujące i skrytowane uruchamiają kulturowo-społeczne wzorce zachowania (Abelson, za: Wojciszke, 2005, s. 88). Ponadto czynnikami pośredniczącymi są: waga obiektu oraz charakter kontaktu z nim (bezpośredni-pośredni). Reprezentacja osób znaczących, z którymi jednostka ma bezpośrednie relacje, łatwiej aktywizuje się w działaniach jednostki wobec nich. Wymienione czynniki pośredniczące akcentują zewnętrzny kontekst aktywiza-

cji reprezentacji w funkcjonowaniu jednostki. W zrozumieniu mechanizmów wewnętrznych konieczna jest analiza zasygnalizowanych w powyższym modelu – mediatorów zgodności. Według Russella Fazio (za: Wojciszke, 2005, s. 88), autora **koncepcji tendencyjnego spostrzegania**, podstawowe znaczenie mają procesy atrybucji zachowań innych. Główna teza tej koncepcji zakłada, że reprezentacje poznawcze obiektu wpływają na zachowanie wobec niego poprzez specyficzne jego spostrzeganie. Gdy zatem nastolatek dysponuje negatywnym doświadczeniem w relacji z rodzicem (uwewnętrzniony obraz obiektu jako odrzucającego, uzależniającego), sytuacje nacisku lub konfliktu z jego strony spostrzega jako zjawisko typowe (w znaczeniu niezmienne). Ocenia wówczas tę sytuację jako zagrażającą i uruchamia strategie zorientowane na ochronę siebie. Gdy jednak posiada pozytywne doświadczenie w relacji z rodzicem (np. jako akceptującego, respektującego wybory dziecka), wtedy skłonny jest te same negatywne zachowania rodzica interpretować jako rezultat działania przyczyn zewnętrznych. Ocenia wówczas sytuacje trudne w relacjach z rodzicem jako wyzwanie, które można przezwyciężyć poprzez otwartą konfrontację.

Przeprowadzone rozumowanie upoważnia do sformułowania następujących pytań badawczych:

1. Jakie strategie radzenia sobie preferuje młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach społecznie trudnych: konfliktu interpersonalnego z rodzicem, rówieśnikami i osobami nieznanymi?
2. Jakie są indywidualne doświadczenia relacji z rodzicami młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w zakresie wymiarów: akceptacja, odrzucenie, wymagania, liberalizm, ochrona ze strony matki i ojca?
3. Jaka jest regulacyjna moc indywidualnych doświadczeń relacji z rodzicami w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach interpersonalnego konfliktu z rodzicami?

W odpowiedzi na stawiane pytania można sformułować następujące hipotezy:

**H1:** Pozytywne doświadczenia w relacjach z rodzicami sprzyjają aktywizacji zadaniowych strategii radzenia sobie;

**H2:** Negatywne doświadczenia w relacjach z rodzicami sprzyjają podejmowaniu obronnych (unikowych lub agresywnych) strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

## METODA I GRUPA BADAWCZA

Dotychczasowe badania empiryczne potwierdzają możliwość stosowania narzędzi kwestionariuszowych do poznania funkcjonowania psychospołecznego, w tym aktywności zaradczej młodzieży i osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Benson, Fusch, 1999; Hartley, McLean, 2005, 2008, 2009). Tym samym pozytywnie weryfikują zdolność autorefleksji i kodowania wyrażającego się w samopisie własnych strategii w przezwyciężaniu stresu. Ponadto zakłada się, że zakres tych działań nie ma charakteru specyficznego i wpisuje się w uniwersalny (aktywizujący się w ogólnej populacji) repertuar strategii radzenia sobie.

Do zbadania strategii radzenia sobie zastosowano Kwestionariusz Trudnych Sytuacji Społecznych (RTSS) Danuty Boreckiej-Biernat (2003), który ze względu na obniżone możliwości intelektualne respondentów został skrócony i uproszczony (za zgodą autorki testu). Modyfikacja testu polegała na wyborze 15 sytuacji konfliktów społecznych: głównie z rodzicami (10 zdarzeń), rówieśnikami (3 zdarzenia) i osobami nieznanymi (2 zdarzenia). Taki wybór był podyktowany problematyką badawczą, koncentrującą się na relacjach z rodzicami. Wybrane sytuacje charakteryzują się umiarkowaną mocą dyskryminacyjną wahającą się od 0,14 do 0,49 (mierzoną metodą skorygowanych współczynników korelacji pozycja–skala) dla agresywnego, unikającego i racjonalnego radzenia sobie<sup>2</sup>. Ponadto opisy sytuacji trudnych zostały skrócone (z zacho-

waniem istotnych informacji) i zredagowane do języka konkretnego, potocznego – stosownie do możliwości intelektualnych respondentów. Przedstawione sytuacje trudne były typowe, dostępne doświadczeniu badanego, tzn. były prawdopodobne w indywidualnym przypadku oraz łatwe do wyobrażenia. W każdej opisanej sytuacji możliwy był wybór jednej z trzech strategii zaradczych: unikania (U), agresywnej (A) lub racjonalnej (R). Narzędzie w wersji pełnej charakteryzuje się zadowalającymi wskaźnikami trafności treściowej (współczynniki W-Kendalla wynoszą od 0,21 do 0,47 i są istotne na poziomie 0,03 < p < 0,00007). Ponadto wykazano umiarkowaną trafność diagnostyczną (z wykorzystaniem zewnętrznych miar – kwestionariuszy: „Nastroje i Humory” Buss-Durkee’a oraz RSSS – wersja b–Wrześniewskiego i Zalewskiej) i teoretyczną narzędzia. Współczynniki zgodności wewnętrznej, mierzone z wykorzystaniem  $\alpha$ -Cronbacha, wyniosły odpowiednio dla poszczególnych skal: R ( $\alpha = 0,84$ ), A ( $\alpha = 0,84$ ), U ( $\alpha = 0,67$ ) i potwierdzają wysoką rzetelność narzędzia<sup>3</sup>.

Drugim narzędziem wykorzystanym w badaniach był zmodyfikowany kwestionariusz PCR (A Parent-Child Relations Questionnaire) A. Roe i M. Siegelman w opracowaniu W. Kowalskiego (1982), przeznaczony do pomiaru charakterystycznego zachowania rodziców w stosunku do ich dzieci, przy czym zachowania te są poznawane z perspektywy percepcyjnej młodzieży lub osób dorosłych<sup>4</sup>. Przedmiot badania jest zatem zbieżny z doświadczeniem społecznym rozumianym jako świadoma, poznawcza reprezentacja celowych zachowań innych wobec jednostki (por. Maruszewski, 2006, s. 166). Kwestionariusz umożliwia poznanie doświadczeń: postawy kochającej (Love – L), odrzucającej (Reject – R), wymagającej (Demand – D), liberalnej (Casual – C) oraz ochraniającej (Attention – A). Modyfikacja polegała na eliminacji twierdzeń bardziej złożonych poznawczo, w konsekwencji czego wersja zastosowana w badaniach składała się z 35 zdań. Przyjęto, że 7 twierdzeń (dla każdej z pięciu postaw) o zadowalającym poziomie mocy dyskrymi-

nacyjnej, mierzonej współczynnikiem korelacji dwuseryjnej (dla matek 0,523–0,710 i dla ojców 0,524–0,789) wystarczająco opisuje badane aspekty doświadczenia. Stabilność bezwzględna wersji dla ojca i matki w poszczególnych postawach waha się w granicach  $0,6 \leq r \leq 0,8$  ( $r$ -Pearsona), zaś wskaźniki zgodności wewnętrznej mieszczą się w przedziałach 0,6–0,8, co potwierdza rzetelność narzędzia. Analiza wewnętrzna struktury kwestionariusza oraz korelacje z innymi metodami badawczymi wskazują na trafność zastosowanego narzędzia.

Badaniami objęto młodzież obojga płci w wieku od 14 do 20 lat (średnia wieku wynosiła 16,5 roku z odchyleniem standardowym 1 rok 7 miesięcy)<sup>5</sup>. Grupę młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stanowiło 60 uczniów gimnazjum (39 dziewcząt i 21 chłopców)<sup>6</sup>. Badania odbywały się w małych grupach, z udziałem asystenta wspomagającego uczniów, którzy wymagali indywidualnego instruktazu lub pomocy. Z uwagi na prawdopodobieństwo występowania trudności w czytaniu i pisaniu narzędzia były prezentowane w wersji papierowej i czytanej przez asystenta, zaś zadaniem uczniów był wybór i zakreślenie właściwej odpowiedzi na arkuszu odpowiedzi. Procedura badawcza zakładała ścisłą kolejność stosowanych narzędzi. Jako pierwszy wypełniano kwestionariusz dotyczący doświadczenia zachowań rodziców, a następnie badani mieli za zadanie określać własne strategie działania wobec rodziców (i innych osób) w kontekście różnych sytuacji trudnych. Taka kolejność stosowanych narzędzi zwiększała szansę aktywizacji reprezentacji ojca i matki w podejmowanych przez badanych strategiach zaradczych wobec rodziców.

## WYNIKI

### **Strategie radzenia sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach konfliktów z rodzicem**

Aby zrealizować cel eksploracyjny, dokonano analizy preferowanych przez adolescentów

z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim sposobów radzenia sobie w różnych sytuacjach konfliktów z rodzicem.

Wskazane przez badanych wybory działań zaradczych z przedstawionego repertuaru strategii zadaniowych, agresywnych i unikania stały się podstawą analizy sytuacyjnych i uogólnionych preferencji radzenia sobie.

W tabeli 1 zaprezentowano preferowaną aktywność zaradczą badanych.

We wszystkich wskazanych w tabeli 1 sytuacjach rozbieżności interesów między rodzicem a dzieckiem w postaci: nakazów, zakazów, kar i ignorancji potrzeb syna lub córki badani preferują zadaniowe strategie rozwiązywania tych konfliktów.

W sytuacji próby udaremnienia przez rodzica potrzeby odpoczynku i odreagowania złości przy głośnej muzyce oraz nakazu odrabiania lekcji większość badanych deklaruje zadaniową strategię (58,3%), polegającą na asertywnym ujawnieniu własnego zmęczenia i potrzeby odzyskania równowagi psychicznej przy muzyce. Znacznie rzadziej badani wskazują na strategię agresywną („kłóć się z rodzicem” – 18,3%) oraz unikania („wychodzę z domu na spacer” – 23,3%). Prawie identyczne wyniki preferencji zaradczych ujawniają się w kontekście nakazu mycia naczyń tuż przed planowanym spotkaniem z rówieśnikami. Tak więc 58,3% badanych decyduje się w tej sytuacji szybko umyć naczynia i wyjść na umówione spotkanie, a tylko 20 % krzyczy na rodziców i zarzuca im złośliwość lub ignoruje nakaz i „wymyka się” z domu – 21,7%.

Wspomniana tendencja stosowania poszczególnych działań zaradczych utrzymuje się również w sytuacji zakazu udziału w wycieczce szkolnej. Dominujące działanie zaradcze w postaci obietnicy poprawy zachowania w celu uzyskania pozwolenia wskazało 50% badanych. W tej sytuacji 30% osób preferuje strategię unikania („zamykam się w swoim pokoju i usiłuję zająć się przyjemnymi sprawami”), zaś 20% – agresywną („kłóć się z rodzicami”). Wskazuje to być może na większe zrozumienie dla decyzji rodziców związanej z obciążeniami finansowymi takiego wyjazd-

**Tabela 1.** Rozkład ilościowy strategii radzenia sobie w sytuacjach konfliktów z rodzicem

Strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktu z rodzicem			
Sytuacje konfliktowe	Unikania N-%	Zadaniowa N-%	Agresywna N-%
Nakaz nauki w trakcie odpoczynku	14–23,3	35–58,3	11–18,3
Nakaz mycia naczyń jako utrudnienie spotkania towarzyskiego	13–21,7	35–58,3	12–20
Zakaz wycieczki szkolnej	18–30	30–50	12–20
Kara za samowolne spotkanie towarzyskie	10–16,7	40–66,7	10–16,7
Kara za późny powrót z dyskoteki	14–23,3	35–58,3	11–18,3
Kara za wagary	13–21,7	31–51,7	16–26,7
Kara za złamanie zakazu telewizyjnego	16–26,7	32–53,3	12–20
Niesprawiedliwa kara za bójkę z rodzeństwem	15–25	31–51,7	14–23,3
Niedotrzymanie słowa	14–23,3	29–48,3	17–28,3
Kłótnia rodziców	13–21,7	28–46,7	19–31,7
Suma	140–23,3%	326–42,7%	190–22,3%

du (znacznie większymi niż w sytuacji udziału w dyskotecie lub spotkaniu towarzyskim).

W kontekście zagrożenia karą ze strony rodzica za: niekonsultowany udział w imprezie towarzyskiej (bez pozwolenia rodzica), spóźniony powrót z dyskoteki szkolnej, wagarowanie oraz „złamanie” zakazu oglądania telewizji badani deklarują najczęściej strategię przeproszenia. Natomiast strategie obronne w postaci agresywnej („krzyku, kłótni z rodzicem”), racjonalizacji własnej absencji szkolnej („Jestem na tyle dorosły, że nie muszę się nikomu tłumaczyć!”) pojawiają się również często, co działania unikania („nie słucham, co mówi, idę do swojego pokoju, idę spać”).

Podobne nasilenie tendencji zaradczych zaobserwowano w sytuacjach ignorowania dziecka (rozumianego jako nierespektowanie potrzeb dziecka) wyrażających się w: niesprawiedliwej karze rodziców za bójkę z rodzeństwem oraz niedotrzymaniu obietnicy.

W pierwszej sytuacji badani najczęściej deklarują strategię zadaniową (51,7%) w postaci otwartej konfrontacji z rodzicem (podanie argumentów wskazujących na winę ro-

dzeństwa). Rzadziej badani wskazywali na wykorzystanie strategii agresywnej („Wściekam się na rodziców, że postępują wobec mnie niesprawiedliwie” – 23,3%) oraz unikania („Idę do swojego pokoju i włączam głośno muzykę, żeby poczuć się lepiej” – 25%). Podobnie w drugiej sytuacji badani najczęściej wskazują na wykorzystanie strategii zorientowanej na problem („Sam sobie organizuję wolny czas” – 48,3%), rzadziej zaś ujawniają strategię agresywną („Robię im awanturę o to, że nie dotrzymują danego słowa” – 28,3%) oraz unikania („Zamykam się w swoim pokoju, by w ciszy trochę pomarzyć” – 23,3%).

Poza sytuacjami trudnymi dotyczącymi bezpośredniej relacji rodzic–dziecko wprowadzono sytuacje kłótni małżeńskiej w obecności nastolatka (zdarzenia sprzecznego z potrzebami dziecka). W tym kontekście badani również częściej deklarują zastosowanie strategii zadaniowej („Próbuję załagodzić konflikt, rozmawiając z rodzicami” – 46,7%) w porównaniu z agresywnym („Krzyczę do nich, żeby się uspokoili, bo nie mam ochoty słuchać ich kłótni” – 31,7%) i unikającym

**Tabela 2.** Rozkład strategii radzenia sobie w sytuacjach konfliktów z rówieśnikami i osobami nieznanymi

Strategie radzenia sobie z rówieśnikami i osobami nieznanymi			
Sytuacje konfliktu interpersonalnego	Unikania N – %	Zadaniowe N – %	Agresywne N – %
Odmowa „ściągania” na klasówce	13–21,7	33–55	14–23,3
Wyłudzenie pieniędzy	7–11,7	38–63,3	15–25
Obwinianie za przegraną	23–38,3	21–35	16–26,7
Żebrzące dziecko w pizzerii	13–21,7	43–71,7	4–6,7
Pomyłka przy kasie na twoją niekorzyść	7–11,7	39–65	14–23,3
Suma	63–21%	174–58%	63–21%

działaniem („Wychodzę do kolegi/koleżanki i wracam późnym wieczorem” – 21,7%).

### **Strategie radzenia sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach konfliktów z rówieśnikami i osobami nieznanymi**

Poza sytuacjami trudnymi opartymi na konfliktach z rodzicem analizowano strategie radzenia sobie w relacjach z rówieśnikami i osobami spoza grupy przynależności.

Udział poszczególnych strategii w różnych kontekstach zdarzeń zaprezentowano w tabeli 2.

Przedstawione w tabeli 2 wyniki wskazują na dominację zadaniowych strategii, także w konfrontacji z rówieśnikami i osobami nieznanymi. W sytuacji braku wsparcia ze strony kolegi na klasówce z matematyki większość (55%) badanych skłania się ku strategii: „Próbuję sam rozwiązać zadanie”. Mniej (21,7%) osób przyznaje się do działania unikającego: „Rezygnuję z rozwiązania zadania” lub agresywnej zapowiedzi odwetu wobec kolegi (23,3%). Preferencja zadaniowej aktywności nasila się jeszcze wyraźniej wobec próby wyłudzenia pieniędzy przez rówieśnika. Aż 63% badanych skłaniało się ku asertywnej obronie. Agresywną konfrontację deklaruje 25%, zaś uległość wobec napastnika tylko 11,7%. Zdecydowanie inaczej przedstawia się deklaracyjny udział poszczególnych strategii

zaradczych w odniesieniu do doświadczanego przez badanego obarczenia winą za przegraną zespołu w rozgrywkach sportowych. Jedyne w tym kontekście wzrasta znacząco udział strategii unikania do 38,3 %, wyrażającej się izolacją od drużyny („Odchodzę od drużyny i nie będę więcej grać”). Obniża się poziom zadaniowości do 35% („Przyznaję im rację i obiecuję, że w następnym meczu dam z siebie wszystko”), zaś strategia agresywna jest wykorzystywana w 26,7% przypadków.

Sytuacje trudne związane z osobami nieznanymi dotyczyły konfrontacji z żebrzącym w pizzerii biednym dzieckiem oraz sprzedawcą niewydającym pełnej kwoty reszty. W sytuacjach tych utrzymuje się tendencja do zadaniowości ujawniająca się w kolejnych sytuacjach jako udzielenie jałmużny, ofiarowanie kawałka pizzy (71,7%) oraz grzeczne zwrócenie uwagi kasjerce na pomyłkę w wydawaniu reszty (65%). Wobec dziecka w bardzo niewielkim stopniu (6,7%) ujawnia się tendencja agresywna („odpycham je ze złością i karzę odejść”), zaś wobec sprzedawcy podobnie rzadko (11,7%) deklarowana jest strategia unikania – polegająca na odejściu od kasy bez upomnienia się o zwrot reszty.

Przedstawiona analiza wskazuje na nieznaczne różnice w deklarowanej aktywności zaradczej w obliczu trudnych społecznie sytuacji z różnymi podmiotami życia społecznego, zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i wobec osób obcych. Można zatem dostrzec ten-



**Tabela 3.** Wskaźniki tendencji centralnej i rozproszenia w zakresie doświadczeń relacji młodzieży z rodzicami.

	Matka		Ojciec		Test t
	M	SD	M	SD	
Doświadczenie					
Postawy kochającej	23,83	3,86	20,4	5,41	1,23
Postawy odrzucającej	13,31	4,92	14,43	5,12	0,15
Postawy ochraniającej	20,56	3,99	16,95	5,31	<b>2,32*</b>
Postawy wymagającej	18,93	4,19	19,22	3,70	0,64
Postawy liberalnej	17,35	4,39	17,63	4,31	0,65

\*  $p < 0,05$

M – mediana

SD – odchylenia standardowe

dencję do generalizacji deklarowanej zadaniowości w badanej populacji.

### **Regulacyjna rola doświadczeń relacji z rodzicami w rozwiązywaniu konfliktów przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim**

Zasadniczym celem badań była weryfikacja hipotez dotyczących regulacyjnej roli jakości indywidualnych doświadczeń w relacji z rodzicami młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w radzeniu sobie w sytuacjach konfliktów z rodzicami. W związku z tym dokonano analizy doświadczenia badanej młodzieży w zakresie: akceptacji, odrzucenia, wymagania, ochraniań i swobody ze strony rodziców. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Powyższe wyniki wskazują na zróżnicowane doświadczenia badanych w relacjach z rodzicami. Ujawniają oni zarówno przeżycia afirmacji, jak i odrzucenia, swobody, jak i wymagań, a także ochrony ze strony rodziców. Uzyskane rezultaty testu t-Studenta wskazują na zbliżone postrzeganie zachowań ojca i matki wobec badanych w analizowanych wymiarach. Jedyną różnicą istotną statystycznie ujawniła się w zakresie postawy ochraniającej, co wskazuje na przewagę takich doświadczeń ze strony matki ( $p = 0,02$ ).

Ponadto przeprowadzono analizę porównawczą w zakresie dwu czynników: mi-

łość–odrzucenie oraz wymagania–liberalizm. Wykazała ona, że u badanych dominuje doświadczenie akceptacji nad odrzuceniem zarówno ze strony matki ( $t = 6,78$ ;  $p = 0,0005$ ), jak i ojca ( $t = 4,86$ ;  $p = 0,0005$ ). Natomiast nie wykazano różnic między liberalnymi i wymagającymi działaniami rodziców w percepcji badanych.

Wskaźniki odchylenia standardowego dla poszczególnych wymiarów doświadczeń uprawniają do wnioskowania o istnieniu różnic indywidualnych w badanych aspektach. Tym samym możliwa jest ilościowa analiza zróżnicowanej aktywności zaradczej w kontekście nasilenia poszczególnych aspektów doświadczeń relacji z rodzicami. W tym celu wykorzystano procedurę regresji wielokrotnej, której wyniki zamieszczono w tabeli 4.

Powyższe rezultaty liniowej analizy regresji wielokrotnej wskazują, że predyktorami zadaniowych strategii zaradczych stosowanych przez badanych w sytuacjach konfliktów z rodzicami jest szczególnie doświadczenie miłości ze strony matki ( $p = 0,001$ ), a także ze strony ojca, choć na nieco niższym poziomie ( $p = 0,05$ ). W modelu wyjaśniającym zachowania zorientowane na rozwiązanie problemu znalazły się także doświadczenie swobody (zależność dodatnia) oraz braku wymagań (zależność ujemna) ze strony matki. A zatem doświadczenie matki jako osoby kochającej i dającej swobodę działania sprzyja zadaniowej aktywności zaradczej badanej młodzieży.

**Tabela 4.** Doświadczenia relacji z rodzicami jako predyktory radzenia sobie młodzieży w sytuacjach trudnych (model regresji wielokrotnej)

Doświadczenie relacji z rodzicami	Strategie zadaniowe		Strategie agresywne		Strategie unikania	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t
Badani ogółem (N = 60)						
Matka kochająca	0,453	3,884***			-0,305	-2,437*
Ojciec kochający	0,244	2,051*				
Matka odrzucająca						
Ojciec odrzucający			0,264	2,180*		
Matka ochraniająca			-0,292	-2,406*		
Ojciec ochraniający						
Matka liberalna	0,197	1,794				
Ojciec liberalny						
Matka wymagająca	-0,222	-1,921				-
Ojciec wymagający						
$R^2$ (skorygowane $R^2$ )	0,337 (0,289)		0,171 (0,142)		0,093 (0,077)	
F	F(4,55) = 6,983***		F(2,57) = 5,895**		F(2,184) = 5,937*	

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Model objaśnia około 30% wariacji zmienności zadaniowych strategii zaradczych.

Predyktorami agresywnej aktywności zaradczej w sytuacjach konfliktów z rodzicami okazały się doświadczenia odrzucenia ze strony ojca ( $p = 0,05$ ) oraz braku ochrony ze strony matki ( $p = 0,05$ ). Te zmienne wyjaśniły ponad 15% zmienności wyników. Natomiast wśród istotnych predyktorów stosowania strategii unikania znalazło się tylko doświadczenie braku miłości ze strony matki ( $p = 0,05$ ), które wyjaśnia 10% wariacji zmienności wyników.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Celem badań było poznanie aktywności zaradczej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach społecznie trudnych (konfliktów interpersonalnych) w kontekście doświadczeń relacji z rodzicami. Podstawowe problemy eksploracyjne koncentrowały się zatem na poznaniu

jakości aktywności zaradczej podejmowanej przez badaną młodzież w obliczu takich sytuacji oraz reprezentacji poznawczych zachowań rodziców.

Zaprezentowane wyniki wskazujące na dominację zadaniowych strategii zaradczych u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są zgodne z rezultatami uzyskanymi przez S.L. Hartley i W.E. McLean (2008), szczegółowo zrelacjonowanymi w części teoretycznej. Natomiast są odmienne wobec doniesień wskazujących, że ta grupa młodzieży częściej przejawia obronne strategie w zmaganiu się ze stresem (Bramston, Fogarty, Cummins, 1999; Kościelska, 1998; Pisula, 1996; Wayment, Zetlin, 1989). Uzyskane wyniki mogą wynikać ze specyfiki zastosowanego narzędzia, wielkości próby badawczej oraz szczegółowego kontekstu sytuacji trudnej. Wykorzystane w badaniach narzędzie RTSS pozwala docierać do świadomego, dobrze kontrolowanego obszaru funkcjonowania, tym samym wyniki mogą stanowić raczej wyraz deklaracji, postulowanej preferencji niż

realnych zachowań (uwarunkowanych wielorako), co przy niskiej korelacji z Kwestionariuszem Aprobata Społecznej J. Wilczyńskiej i R. Drwala ( $r$ -Pearsona w granicach  $-0,28$  do  $0,28$ ) wydaje się prawdopodobne. Wynik ten można zatem interpretować jako ujawniany przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim efekt świadomości oczekiwań społecznych (szczególnie ze strony rodziców i nauczycieli) i stopniowej adaptacji do dorosłości, której jednym z wyznaczników jest zadaniowy styl rozwiązywania sytuacji trudnych społecznie. Ponadto kontekst rodzinny zaprezentowanych sytuacji trudnych może być dobrze znany i przećwiczony w wielu codziennych sytuacjach (tym samym bardziej przewidywalny), więc stanowi łatwiejszą przestrzeń do podejmowania działań zaradczych dla młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jednocześnie wielkość próby badawczej (60 osób) skłania do ostrożności w generalizowaniu uzyskanych, wysokich wskaźników zadaniowości w rozwiązywaniu społecznych sytuacji trudnych na całą populację.

Uzyskane wyniki wskazują na zróżnicowane: pozytywne (akceptacji) i negatywne (odrzućenia) doświadczenia badanej młodzieży w relacjach z rodzicami. Zdolność do symbolizacji doświadczeń negatywnych stanowi o sile struktury Ja (Rogers, za: Grzesiuk, 1998). Brak wyraźnych skłonności do idealizowania własnych relacji z rodzicami pośrednio uwiarygadnia również wyniki badań kwestionariuszowych dotyczących radzenia sobie w analizowanej grupie badawczej.

Najważniejszym jednak celem eksplanacyjnym realizowanych badań była weryfikacja hipotez dotyczących powiązań specyficznego doświadczenia relacji z rodzicami a radzeniem sobie w sytuacjach konfliktów z nimi. Wyniki badań, choć oparte na niezbyt licznej próbie, są dość obiecujące, gdyż pozytywnie weryfikują postawione hipotezy i zaproponowany model badawczy. Zjawisko tendencyjnego spostrzegania obiektu postawy (rodzica) zaproponowane przez R. Fazio (za: Wojciszke, 2006) zostało pośrednio potwierdzone w niniejszych badaniach. Okazało

się bowiem, że rodzice spostrzegani jako kochający częściej mogą liczyć na konstruktywne działania zaradcze własnych dzieci w sytuacji konfliktu z nimi. Analogiczne wyniki wskazujące na zależność pomiędzy asertywnością a doświadczeniami matczynej akceptacji oraz autonomii ze strony obojga rodziców uzyskała R. Biernat (2006b). Natomiast młodzież aktualizująca doświadczenia bezpośredniego odrzucenia ze strony ojca i pośredniego (w formie braku poczucia ochrony) ze strony matki jest bardziej skłonna do agresywnego zachowania w sytuacji konfliktu z rodzicem. Jednocześnie można było oczekiwać ujawniania się tendencji do stosowania strategii unikania u badanych, w których doświadczeniu dominował obraz rodziców jako osób wymagających, podkreślających własne Ja oraz większej skłonności do kompromisu wobec rodziców spostrzeganych jako ochraniających. Być może stawianie wymagań lub ochranianie bywa różnie interpretowane przez młodzież i nie uruchamia jednoznacznego, specyficznego, tendencyjnego spostrzegania rodzica. Badania potwierdziły jednak znaczenie percepcji relacji z rodzicem dla podejmowanej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim aktywności zaradczej w sytuacjach trudnych (por. Hartley, McLean, 2005, 2009).

## PODSUMOWANIE

Poddane analizie indywidualne predyktory nie wyjaśniają w pełni strategii radzenia sobie podejmowanych przez badaną młodzież w sytuacjach społecznie trudnych. Dotychczasowe badania (Dykens, 1999; Kurtek, 2009; Pecyna, 1999; Switzky, 1999) wskazują na konieczność stosowania wieloczynnikowego modelu w analizie radzenia sobie tej grupy społecznej. Zarówno zmienne indywidualne (w tym: temperamentalne, osobowościowe), jak i sytuacyjne modyfikują bowiem aktywność zaradczą osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uzyskane wyniki są jednak interesujące, gdyż sugerują regulacyjną rolę subiektywnych doświadczeń relacji z rodzicami (ściślej ich po-

znawczych reprezentacji) w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach konfliktów z nimi. Mogą także stanowić inspirację do podjęcia kolejnych badań wyjaśniających aktywność zaradczą w innych środowiskach uczestnictwa w zależności od subiektywnej percepcji sytuacji społecznych.

Pozytywna weryfikacja koncepcji tendencyjnego spostrzegania rodziców w kontekście konfliktu z nimi skłania do troski o formowanie pozytywnych doświadczeń relacyjnych (szczególnie akceptacji i autonomii) młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz psychoterapeutycznego przepracowywania negatywnych reprezentacji matki i ojca.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> W badaniach koncentrowano się na deskryptywnym aspekcie doświadczenia. Pominięto natomiast wymiar preskryptywny (por. Karmiloff-Smith, 1996).

<sup>2</sup> Wartość t-Studenta dla wszystkich pozycji zredukowanej wersji narzędzia jest istotna na poziomie  $p < 0,001$ .

<sup>3</sup> Szczegółowa procedura estymacji trafności i rzetelności została opisana we wskazanej pozycji autorki.

<sup>4</sup> Analiza pozycji kwestionariusza PCR pozwala stwierdzić dominację behawioralnego aspektu postawy.

<sup>5</sup> U młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną obserwuje się zjawisko przesunięcia i wydłużenia okresu edukacji na poszczególnych, dostępnych jej poziomach.

<sup>6</sup> Badania przeprowadzono w Specjalnym Gimnazjum nr 8 mieszczącym się w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Zamościu, Specjalnym Ośrodku Wychowawczym Zgromadzenia Sióstr św. Dominika im. Matki Kulomby Białeckiej w Kielcach, w Internacie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Starachowicach, Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 2 w Kielcach oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących Specjalnych nr 6 w Gliwicach.

## BIBLIOGRAFIA

- Benson B.A, Fusch C. (1999), Anger arousing situations and coping responses of aggressive adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24, 207–215.
- Biernat R. (2006a), Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież upośledzoną w stopniu lekkim i młodzież pełnosprawną. *Szkola Specjalna*, 3, 40–53.
- Biernat R. (2006b), Zachowania asertywne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie a percepcja postaw rodzicielskich. *Szkola Specjalna*, 3, 168–178.
- Borecka-Biernat D. (2003), Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych społecznie sytuacjach. *Przegląd Psychologiczny*, 46, 1, 9–36.
- Bramston P., Fogarty G.J., Cummins R.A. (1999), The nature of stressors reported by people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12, 1–10.
- Grzesiuk L. (1998), *Psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Hastings R.P., Hatton C., Taylor J.L., Madison C. (2004), Life events and psychiatric symptoms in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 42–47.
- Hartley S.L., McLean W.E. Jr. (2005), Perceptions of stress and coping among adults with mild mental retardation. Insight into psychological adjustment. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 285–290.
- Hartley S.L., MacLean W.E. Jr. (2008), Coping strategies of adults with mild intellectual disability for stressful social interactions. *Journal of Mental Health Research in Developmental Disabilities*, 1, 109–127.
- Hartley S.L., MacLean W.E. Jr. (2009), Depression in adults with mild intellectual disability: The role of stress, attributions, and coping. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 147–160.

- Karmiloff-Smith A. (1996), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kościelska M. (1988), O psychologicznych źródłach trudności akceptacji dziecka upośledzonego – dane z terapii rodzin [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, 79–90. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kościelska M. (1998), *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Kowalski W.S. (1982), *Metoda kwestionariuszowa w badaniach psychologicznych środowiska rodzinnego*. Lublin: UMCS.
- Kurtek P. (2009), *Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wobec sytuacji trudnych. Osobowościowe i sytuacyjne uwarunkowania radzenia sobie*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Landolt M.A., Vollrath M., Ribi K. (2002), Predictors of coping strategy selections in paediatric patients. *Acta Paediatrica*, 91, 954–960.
- Lazarus R.S. (1991), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Loebl W. (1991), Wybrane aspekty uwzględniania potrzeb psychicznych dzieci lekko upośledzonych umysłowo w procesie rewalidacji uczniów szkoły specjalnej [w:] J. Wyczesany, J. Pilecki (red.), *Aktualne trendy w nauczaniu i wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo*, 49–53. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Lunsky Y., Benson A. (2001), Association between perceived social support and strain, and positive and negative outcomes for adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 106–114.
- Margalit M. (2004), Loneliness and developmental disabilities: Cognitive and affective Processing Perspectives. *International Review of Research in Mental Retardation*, 28, 225–233.
- Maruszewski T. (2006), Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, 165–182, Gdańsk: GWP.
- Obuchowska I. (1990), Rodzinne konflikty młodzieży niepełnosprawnej związane z realizacją potrzeby autonomii. [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, 55–74. Poznań: Centralny Program Badań Podstawowych.
- Obuchowska I. (1999), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Pasternak E. (1996), Z badań nad funkcjonowaniem w sytuacjach trudnych dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo [w:] J. Pańczak (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 322–330. Warszawa: WSPS.
- Pecyna M. (1999), Style radzenia sobie ze stresem a struktura osobowości dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 230–244. Warszawa: WSPS.
- Pisula E. (1996), Radzenie sobie ze stresem przez młodzież upośledzoną umysłowo i w normie intelektualnej. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 30–37.
- Ratajczak Z. (2000), Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Roe A., Siegelman M. (1963), A Parent-Child Relations Questionnaire. *Child Development* 34, 355–369.
- Sheridan C.L., Radmacher S.A. (1998), *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Strelau J. (2000), Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Switzky H.N. (1999), Intrinsic motivation and motivational self-system processes in persons with mental retardation: A theory of motivational orientation [w:] E. Zigler, D. Bennet-Gates (red.), *Personality development in individuals with mental retardation*, 70–106, New York: Cambridge University Press.
- Tomaszewski T. (1986), *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.

- Wayment H.A., Zetlin A.G. (1989), Coping responses of adolescents with and without mild learning handicaps. *Mental Retardation*, 27, 311–316.
- Wojciszke B. (2005), Postawy i ich zmiana [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, 79–106. Gdańsk: GWP.
- Zigler E. (1999), The individual with Mental Retardation as a Whole Person [w:] E. Zigler, D. Bennet-Gates (red.), *Personality Development in Individuals with Mental Retardation*, 1–16. Cambridge: University Press.





AGNIESZKA SZYMAŃSKA

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski  
Faculty of Psychology, University of Warsaw  
aszymanska@psych.uw.edu.pl

## Doświadczenie trudności w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica – model zjawiska

### Difficulty in upbringing situation as experienced by parent and child's representation in parent's mind: model of the phenomenon

**Key words:** discrepancy, experienced difficulty, psychological stress, representation, Structural Equation Modeling

**Słowa kluczowe:** rozbieżność, doświadczana trudność, stres psychiczny, reprezentacja, modelowanie równań strukturalnych

**Abstract.** The purpose of the analysis was to verify a model which included connections among variables crucial to the child's upbringing process. These variables were: the discrepancy between the parental goal and child's actual state, the difficulty experienced by the parent (which following Gurycka [1990] is understood as psychological stress) and the child's representation in the parent's mind. It was hypothesized that the discrepancy between the parental goal and child's actual state might determine the difficulty experienced by the parent. What is more, this difficulty experience might start the process of shaping the child's negative representation in the parent's mind.

The purpose of the analysis was to discover connections among the constructs in the net of common relations. A structural equation model was used for this purpose. The calculations were conducted with the help of the IMB AMOS program.

The research was conducted on a sample of 100 people, parents of children aged 3 to 10. The results obtained confirm the suggested connections among the variables. The results confirm the good fit of the model.

#### KONTEKST TEORETYCZNY

Celem prezentowanych badań była weryfikacja modelu opisującego związku wybranych zmiennych stanowiących podstawę procesu wychowawczego. Podstawę teoretyczną do sformułowanego modelu stanowiła koncepcja Antoniny Guryckiej (1979, 1980, 1990), opisująca związki pomiędzy obieranym przez ro-

dzica celem wychowawczym a doświadczaną przez niego trudnością w sytuacji wychowawczej oraz reakcją rodzica na tę trudność. Gurycka analizę procesu wychowawczego poleca rozpocząć od sprawdzenia rozbieżności, jaka dzieli dziecko od wytyczonego przez rodzica celu wychowawczego. „Aby uruchomić cały tok badań nad procesem wychowawczym, trzeba koniecznie posiadać informacje



o aktualnym poziomie rozwoju wychowanka w zakresie kształconej cechy. Poziom ten jest określany odległością, która aktualnie dzieli wychowanka od celu” (Gurycka, 1979, s. 139). „Ważność tej zasady przy określaniu celu wychowawczego uruchamianego procesu tłumaczy się tym, że nieraz w zależności od stopnia odległości aktualnego stanu rozwoju danej cechy do wybranego celu trzeba wychowankowi dostarczyć specyficznych doświadczeń innych niż wówczas, kiedy ta odległość byłaby mniejsza lub większa” (Gurycka, 1979, s. 140).

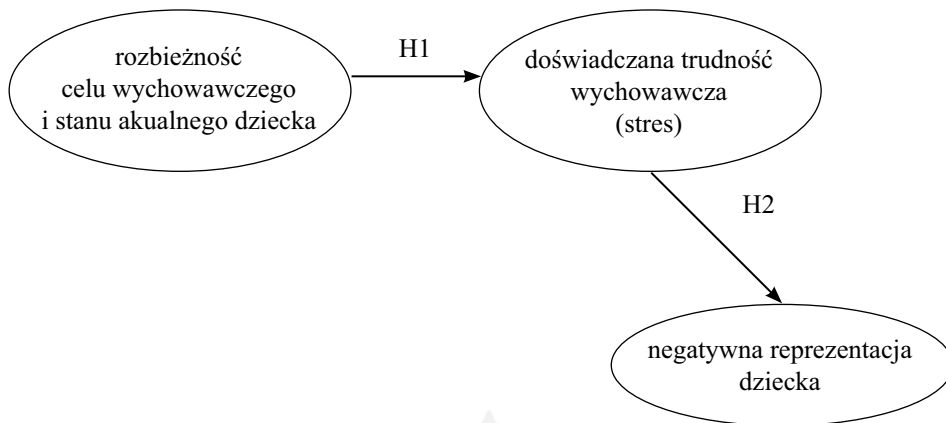
Cel wychowawczy według autorki koncepcji to głównie cechy osobowości, jakie rodzic (lub inny wychowawca) chce ukształtować w dziecku (Gurycka, 1979; por. Muszyński, 1972; Sośnicki, 1966). Cele te są świadome lub nie, może je posiadać każdy opiekun (wychowawca) w każdej instytucji wychowującej: szkole czy rodzinie itp. (Gurycka, 1979). Inaczej wygląda dobór celów wychowawczych w instytucji, jaką jest szkoła, a inaczej w rodzinie. W szkole cele te często są narzucone przez program ministerialny, są więc też być może bardziej świadome. Rodzice nie piszą planu zajęć, w którym uwzględnialiby *cel wychowawczy* i *cel dydaktyczny*, ale ich wypowiedzi wskazują, że posiadają cele dotyczące osobowości dziecka; wskazują na to takie wypowiedzi, jak na przykład „chciałbym, żeby był asertywnym człowiekiem, gdy dorośnie”. Zapisując dziecko na dodatkowe zajęcia, na przykład z angielskiego, rodzice ujawniają posiadanie również ważnych celów dydaktycznych.

Nieznanne są powiązania doboru celu wychowawczego i jego odległości od aktualnego stanu rozwoju cech osobowości dziecka z przebiegiem procesu wychowawczego oraz wpływu tych zmiennych na kształtowanie się relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Gurycka (1979, 1990) wiele miejsca poświęciła analizom kwestii doboru właściwych celów wychowawczych, tzn. odpowiednich do możliwości i rozwoju dziecka, oraz ich związków z potencjalnym przeżywaniem przez rodzica stresu (trudnej sytuacji). Lecz brak systematycznych badań nad powiązaniem doboru ce-

łów wychowawczych a przeżywaniem przez rodzica stresu i jego skutków dla sytuacji wychowawczej dziecka.

## **ZWIĄZEK ROZBIEŻNOŚCI POMIĘDZY CELEM WYCHOWAWCZYM A AKTUALNYM STANEM DZIECKA W POWIĄZANIU Z PRZEŻYWANIEM STRESU PRZEZ RODZICA**

Gurycka (1979) rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka wiąże z trudną dla rodzica sytuacją, która wymaga od niego uzgodnienia tej rozbieżności. W tym aspekcie powołuje się na koncepcję stresu psychicznego, utożsamiając trudną sytuację ze stresem (Gurycka, 1990; Reykowski, 1966). Gurycka (1990) twierdzi, że trudność, z którą spotyka się rodzic, może być obiektywna lub odczuwana subiektywnie. Należy zwrócić uwagę, że tym samym ujmuje ona zupełnie inaczej trudność wychowawczą niż inni badacze (Czwartosz, 1989; Dryll, 1995; Porębska, 1982), którzy utożsamiali ją z reprezentacją dziecka jako *trudnego*. Dla Guryckiej trudność wychowawcza była wewnętrznym odczuciem rodzica wynikającym z niemożności osiągnięcia zaplanowanego celu. Tym samym nawiązywała ona do koncepcji stresu psychicznego, który jest związany z niemożnością osiągnięcia celu (Reykowski, 1966; Kochańska, 1982; Ledzińska, 2009). Badania dowodzą, że rozbieżność stanu aktualnego od stanu pożądanego wywołuje napięcie i wzmacnia motywację jednostki do jego osiągnięcia (Reykowski, 1975; Kochańska, 1982). Gdy jednak rozbieżność ta jest duża i niemożliwym staje się jej uzgodnienie lub proces ten przebiega zbyt wolno, wówczas osoba doświadcza silnej frustracji (Reeve, 2005). Dlatego weryfikacja zależności celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka jest niezmiernie ważna w analizie procesu wychowawczego w ujęciu Guryckiej, którego istotnym ogniwem jest właśnie dobór celu. Tym samym w prezentowanym modelu rozbieżność celu wychowawczego od aktual-



**Rysunek 1.** Model teoretyczny zależności pomiędzy zmiennymi: rozbieżność celu wychowawczego, doświadczana trudność wychowawcza oraz negatywna reprezentacja dziecka w umyśle rodzica

nego stanu dziecka jest zmienną egzogeniczną, od której należy rozpocząć konstrukcję i analizę modelu (rysunek 1). Zmienna ta nie jest objaśniana przez żadną inną zmienną, co w modelach równań strukturalnych (Structural Equation Model – SEM) oznacza, że stanowi ona początek analizowanego procesu. Wskazanie takiej zmiennej jest niezbędne w modelach SEM (Konarski, 2009).

### **POWIĄZANIE DOŚWIADCZANEJ PRZEZ RODZICA TRUDNOŚCI (STRESU) Z REPREZENTACJĄ DZIECKA**

Reprezentacja to struktury pamięciowe rejestrujące wersję wydarzeń życiowych jednostki. Odzwierciedlają one obraz dziecka w umyśle rodzica (Gracka-Tomaszewska, 1999). Gurycka określa reprezentację jako przekonanie dotyczące świata i jego natury. Reprezentacje są częścią osobowości (Gurycka, 1985). Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica odzwierciedla pewne jego przekonanie na temat cech i właściwości własnego dziecka.

Reprezentacje powstają w wyniku doświadczeń życiowych jednostki. Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica powstaje zatem w toku interakcji rodzica z dzieckiem

(Gracka-Tomaszewska, 1999), choć inni autorzy twierdzą, że rodzic posiada reprezentację dziecka jeszcze przed jego urodzeniem i jest ona stopniowo uaktualniana w wyniku interakcji z dzieckiem w okresie postnatalnym (Cierpka, 2004). Obydwa podejścia sobie nie przeczą. Wynika z nich natomiast, że w rezultacie interakcji, doświadczeń w relacji z dzieckiem w rodzicu tworzy się lub uaktualnia reprezentacja dziecka (choć zdaniem autorki niniejszego artykułu możliwość posiadania reprezentacji dziecka przed jego narodzeniem jest sprawą wątpliwą i powinno to być poddane teoretycznej dyskusji<sup>1</sup>).

Nie mogąc osiągnąć celu wychowawczego, rodzic doświadcza trudności (stresu), skutkiem tego doświadczenia może się ukształtować negatywna reprezentacja dziecka. W wyniku niemożności zrealizowania celu rodzic może zacząć spostrzegać swoje dziecko jako „trudne”, na które niełatwo jest wywrzeć wpływ, które jest nieposłuszne i ogólnie trudno je prowadzić. Działa tu więc zwykle prawo atrybucji. Rodzic przyczynę swojej trudności upatruje w zachowaniu dziecka. Jest to wyjaśnienie konkurencyjne wobec proponowanego przez Elżbietę Dryll kształtowania się reprezentacji dziecka i jego zachowań jako efektu oczekiwań rodzica (Dryll, 1995). Koncepcja Dryll nie wyjaśnia, dlaczego rodzic

miałby oczekiwać, że dziecko będzie trudne. Skąd biorą się takie oczekiwania? Autorka niniejszego artykułu stoi na stanowisku, że doświadczenia trudności w relacji z dzieckiem, w szczególności porażki, są wcześniejsze niż oczekiwania wobec dziecka, a zatem – wyjaśnianie trudnego zachowania dziecka poprzez odwoływanie się do oczekiwań rodziców, przedstawione w koncepcji Dryll, może być niewystarczające. Oczekiwania rodzica wydają się raczej moderować związek pomiędzy niemożnością osiągnięcia celu a kolejnymi zachowaniami wobec dziecka. Mogą one powstawać w wyniku wcześniejszych interakcji rodzica z dzieckiem, w których rodzicowi nie udało się osiągnąć celu, a w związku z tym może on oczekiwać kolejnych porażek. Podejście Guryckiej wykorzystujące dynamikę powstawania stresu u rodzica, w konsekwencji którego ujawnia on różne, również błędne zachowania wobec dziecka, wydaje się bardziej trafne, gdyż jest tłumaczone przez wiele teorii powszechnie przyjętych w psychologii, takich jak teorie: stresu psychicznego, teorię atrybucji (np. przypisywanie winy za porażkę dziecku lub sobie), rozbieżności w świecie wartości. Jest to podejście, którego przewagą jest również możliwość wskazania zależności pomiędzy poszczególnymi zmiennymi w ich sieci powiązań, a tym samym możliwość jej empirycznej weryfikacji.

W jaki sposób doświadczanie przez rodzica trudności (stresu) prowadzi do kształtowania reprezentacji dziecka? Tłumaczy to koncepcja stresu psychicznego. Osoba przeżywająca stres w wyniku niemożności osiągnięcia celu kształtuje reprezentację obiektu, który przyczynił się do jego wywołania (Reykowski, 1966; Ledzińska, 2009; Reeve, 2005).

Przedstawione powyżej założenia znalazły odzwierciedlenie w szczegółowych hipotezach zweryfikowanych za pomocą modelu równań strukturalnych (Structural Equation Model SEM).

## MODEL TEORETYCZNY I HIPOTEZY

Do analizy wykorzystano metodę modelowania za pomocą równań strukturalnych. Metoda

ta daje możliwości weryfikacji powiązań pomiędzy wieloma strukturami w jednym modelu, co pozwala z większą dokładnością niż w klasycznych modelach regresji określić siłę związku pomiędzy zmiennymi.

Modele strukturalne służą do weryfikacji struktury zjawisk, a także w pewien sposób uprawdopodobniają przyczynowo-skutkowy charakter zjawisk (Aranowska, 1996, 2005).

W badaniu był analizowany model substancywny (teoretyczny). Rysunek 1 przedstawia związki pomiędzy wprowadzonymi konstruktami. Za główną ukrytą zmienną egzogeniczną modelu uznaje się rozbieżność celu wychowawczego i stanu aktualnego dziecka. Doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza (stres) pełni funkcję zmiennej pośredniczącej pomiędzy rozbieżnością i negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica.

Rozbieżność między celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka jest zmienną egzogeniczną modelu wpływającą na poziom doświadczanej przez rodzica trudności (stresu). Ta konstelacja stanowi treść pierwszej hipotezy badawczej:

**H1:** Wzrost rozbieżności między celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka powoduje wzrost doświadczanej trudności wychowawczej.

W procesie wychowawczym pojawia się kolejno nowy etap w postaci efektu doświadczanej trudności wychowawczej, jest nim reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, co stanowi przedmiot kolejnej hipotezy badawczej:

**H2:** Doświadczana trudność wychowawcza (stres) determinuje wzrost negatywnej reprezentacji dziecka.

## METODA

Wprowadzone konstrukty teoretyczne zostały zoperacjonalizowane za pomocą następujących narzędzi psychologicznych: skali rozbieżności i skali doświadczanej trudności wychowawczej. Dodatkowo do badania reprezentacji dziecka wykorzystano technikę opisu dziecka przez podanie jego krótkiej charakterystyki (Dryll, 1995).

Niestety, nie można było do analiz wykorzystać skali trudności wychowawczej autorstwa Elżbiety Dryll (1995) ze względu na jej wątpliwą trafność teoretyczną, czyli zgodność pozycji skali z konstruktem teoretycznym. Na bodziec badawczy brzmiący: „Moje najstarsze dziecko jest” rodzice mieli wybrać jedną z pięciu odpowiedzi: bardzo grzeczne (ideał); raczej grzeczne; różnie to bywa; mam z nim trochę kłopotów; spore trudności wychowawcze (Dryll, 1995). Jak widać, zastosowana skala ma charakter porządkowy. Pierwsze dwie odpowiedzi mierzą reprezentację zachowań dziecka (grzecznych), pozycja czwarta i piąta wydają się mierzyć trudność wychowawczą (z tym, że pozycja piąta pyta o trudność wprost). Przedstawione uzasadnienie stanowiło przesłankę do opracowania własnego narzędzia pomiaru doświadczanej przez rodzica trudności.

**Skala rozbieżności** – mierzy dystans pomiędzy celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka. Składa się z dwóch pytań. Pierwsze pytanie dotyczy celu wychowawczego. Rodzice są proszeni o wymienienie cechy, którą pragną ukształtować w dziecku. Równocześnie na skali od  $-7$  do  $7$  szacują, jak bardzo pragną, aby dziecko daną cechę w przyszłości posiadało. Drugie pytanie dotyczy aktualnego stanu dziecka w zakresie kształtowanej cechy. Rodzice na skali od  $-7$  do  $7$  szacują stopień posiadania tej cechy przez dziecko. Podobną procedurę stosuje się do oceny cech, których rodzice nie chcieliby kształtować w dziecku.

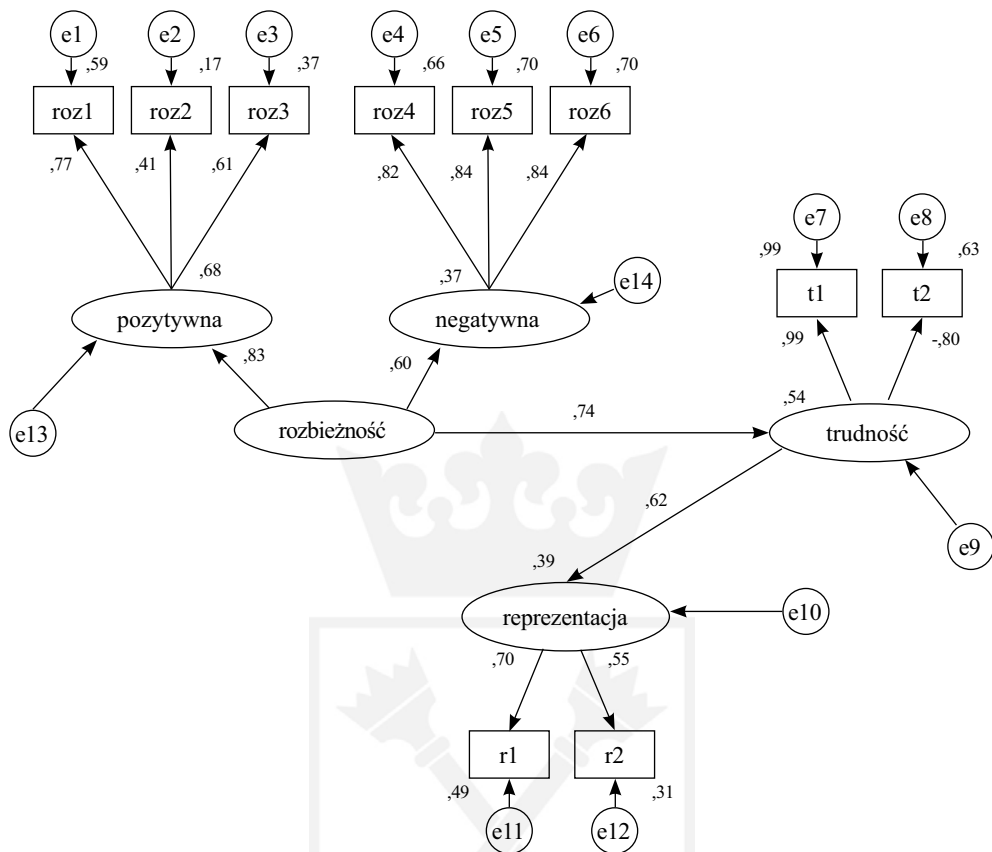
Odległość celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka mierzy się za pomocą odległości Euklidesowej. W ten sposób uzyskuje się sześć miar rozbieżności. Trzy od pożądanego celu wychowawczego oraz trzy od celu niepożądanego, tj. od cech, których rodzic nie chce, aby dziecko je rozwinęło.

Skala charakteryzuje się wysoką rzetelnością w sensie zgodności wewnętrznej  $\alpha$ -Cronbacha =  $0,820$ . Zważywszy, że skala posiada tylko sześć pozycji, jej rzetelność nie wynika z wielości pozycji, lecz z ich silnego skorelowania, które wynosi od  $0,405$  do  $0,707$ . Rozkład wyników w populacji nie odbiega od normalnego, co sprawdzono za po-

mocą testu Kołmogorowa–Smirnowa  $D(117) = 0,405$ ;  $p = 0,997$ . Skala posiada dwa czynniki: czynnik pierwszy, w skład którego wchodzi pierwsze trzy pozycje mierzące rozbieżność od celów poświadczanych przez rodzica. Czynnik drugi to rozbieżność od celów przez rodzica niepoświadczanych. Każdy z czynników tłumaczy blisko 30% wariancji. Razem tłumaczą one 60% wariancji zmienności wyników ( $K-M-O = 0,768$ ; Bartlett (15) =  $543,329$ ,  $p < 0,001$ ).

**Skala doświadczanej trudności wychowawczej** – do analizy wykorzystano dwa pytania będące parą wskaźników przeciwstawnych (Nowak, 2007). Wskaźniki takie są metodologicznie bardzo użyteczne. Rodzice na 14-punktowej skali szacowali po pierwsze odczuwaną w relacji z dzieckiem trudność, po drugie – brak takiej trudności. Tak sformułowane pytania zabezpieczają przed losowym bądź tendencyjnym udzielaniem odpowiedzi. Zastosowany 14-punktowy format odpowiedzi jest traktowany jako skala ciągła.

**Czynnik ewaluacyjny** – został zastosowany do pomiaru reprezentacji dziecka w umyśle rodzica (Dryll, 1995). W badaniu prosi się rodzica o podanie kilku słów charakterystyki dziecka. Wymieniane przez rodzica cechy zostały zaklasyfikowane jako elementy negatywnego bądź pozytywnego opisu dziecka. Do cech negatywnych przypisano atrybuty dziecka, które są jednoznacznie negatywne np. niegrzeczne, rozkapryśzone itp. Do cech pozytywnych zaklasyfikowano te cechy, które są jednoznacznie pozytywne, np. dziecko jest kochane, grzeczne itp., ale także takie, które świadczą o tym, że dziecko prawidłowo się rozwija, np. jest rozbiegane. Dryll zaleca odjęcie od liczby cech pozytywnych liczbę cech negatywnych i otrzymanie w ten sposób wartości czynnika ewaluacyjnego. W prezentowanym badaniu przyjęto założenie, że cechy pozytywne i negatywne konstituują dwa osobne wymiary reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Liczbę przymiotników pozytywnych i negatywnych potraktowano więc jako osobne wskaźniki reprezentacji negatywnej i pozytywnej.



Rysunek 2. Model strukturalny z wynikami wystandaryzowanymi

## PRÓBA BADANA

Przebadano 117 rodziców dzieci w wieku od 3 do 10 lat. Próba badana składała się z 101 kobiet oraz 16 mężczyzn w wieku od 19 do 52 lat. Średnia wieku wynosiła 33 lata. Rodzice odpowiadali na pytania dotyczące 74 dziewcząt i 43 chłopców. Każde dziecko było charakteryzowane przez jednego rodzica wypełniającego kwestionariusze udostępnione w wersji elektronicznej na stronie internetowej o nazwie Platforma Testów Psychologicznych. Indywidualne wyniki były zwrótnie rozsyłane drogą mailową do osób badanych przez program komputerowy. Procedura informowania osób badanych o ich wynikach sprzyja redukowaniu tendencji do odpowiadania

zgodnie z potrzebą aprobaty społecznej. Rodzice odpowiadając, mieli świadomość, że odpowiednio reagując, zapewniają sobie właściwą interpretację wyników rodzinnych (do których dostęp mają tylko oni). Odpowiadając nieszczerze, oszukiwaliby samych siebie.

## WYNIKI

### Konfirmacyjna analiza czynnikowa

W celu obliczenia modelu równań strukturalnych zastosowano pakiet IBM Amos 19. Pierwszym krokiem tego rodzaju analiz jest skonstruowanie tzw. modelu pomiarowego<sup>2</sup> za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej

(Confirmatory Factor Analysis CFA). Służy on określeniu, czy struktury latentne (zmiennne ukryte) zostały poprawnie zbudowane. Skonstruowano – opierając się na wprowadzonych konstrukcjach psychicznych – trzy struktury latentne: rozbieżność celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka, doświadczaną trudność wychowawczą oraz negatywną reprezentację dziecka w umyśle rodzica.

Istotne wystandaryzowane ścieżki pomiędzy konstruktami w testowanym modelu przedstawiono na rysunku 2.

**Rozbieżność** – składa się z sześciu zmiennych obserwowalnych będących pytaniami w skali rozbieżności. Po przeprowadzeniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej ustalono, że  $\lambda$  będące miarami związku zmiennej obserwowalnej (oznaczonej w modelu prostokątem) z konstruktami latentnymi (oznaczonym w modelu kołem) wynoszą od 0,41 do 0,84 (rysunek 2). Skala składa się z dwóch czynników – jeden dotyczący celów pozytywnych (tzn. cech, które rodzic chce ukształtować w dziecku) oraz drugi dotyczący celów negatywnych (tzn. cech, których rodzic nie chce, aby dziecko posiadało). Wariancja wyjaśniona dla struktury rozbieżności od celów pozytywnych (patrz na rysunku 2 w kółku *pozytywna*) wynosi  $VE = 0,374$ , a rzetelność  $CR = 0,665$ . Wariancja wyjaśniona dla struktury rozbieżności od celów negatywnych (patrz na rysunku 2 w kółku *negatywna*) wynosi  $VE = 0,689$ , a rzetelność  $CR = 0,959$ . Dla struktury nadrzędnej, jaką jest rozbieżność, wariancja wyjaśniona na podstawie tych dwóch czynników wynosi  $VE = 0,527$ , a rzetelność  $CR = 0,844$ . Ze względu na to, że rozbieżność składa się z dwóch czynników, wyliczono dwupoziomową konfirmacyjną analizę czynnikową (Hair, 2006).

**Doświadczanie trudności wychowawczej** – składa się z dwóch wskaźników przeciwnych  $\lambda$  (lambdy), będąc miarą związku zmiennej obserwowalnej z konstruktami latentnymi, a które wynoszą odpowiednio 0,994 i  $-0,797$  (porównaj rysunek 2). Wariancja wyjaśniona dla struktury wynosi  $VE = 0,826$ , a jej rzetelność to aż  $CR = 0,974$ .

**Reprezentacja negatywna** – składa się z dwóch zmiennych obserwowalnych. Pierwszą stanowi liczba przymiotników negatywnych w opisie dziecka konstruowanym przez rodzica ( $\lambda = 0,52$ ), drugą stanowi odpowiedź na twierdzenie *trudności wynikają z charakteru i cech dziecka* ( $\lambda = 0,42$ ). Wariancja wyjaśniona dla struktury wynosi  $VE = 0,396$ , a rzetelność to tylko  $CR = 0,513$ .

Do każdej zmiennej obserwowalnej oraz struktury latentnej jest przypisany tzw. błąd oznaczany literą  $\epsilon$  (epsilon), ilustrowany małym kółkiem z cyfrą w środku.

### Model równań strukturalnych

Kolejno oszacowano parametry modelu równań strukturalnych. Zastosowano metodę największej wiarygodności (Maximum Likelihood). Wyniki dopasowania modelu przedstawiono w tabeli 1, która poza obserwowanymi wartościami indeksów dopasowania zawiera również ich wartości rekomendowane, tzn. wielkości, które indeks dopasowania powinien osiągnąć, aby można było uznać, że model jest dobrze dopasowany. Dla porządku podano również wartości statystyki  $\chi^2$  dla modelu niezależnego.

Wszystkie miary dopasowania wskazują na bardzo dobre dopasowanie proponowanego modelu do danych (por. tabela 1). W szczególności wartość statystyki testowej  $\chi^2(31) = 31,069$  nieprzekraczająca wartości krytycznej testu ( $p\text{-value} = 0,463 > \alpha = 0,05$ ), a także RMSEA oraz równa jedności wartość statystyki CFI świadczą o tym, że zaprezentowany model dobrze opisuje dane. Innymi słowy, nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o tym, że nie istnieją różnice pomiędzy modelem teoretycznym a modelem empirycznym. Należy jednak dodać, że, jak zauważa Aranowska (1996), statystyki dopasowania w modelach SEM mogą wskazywać na dobre dopasowanie modeli nienajlepiej reprezentujących zjawisko, gdy modele nie są zbyt złożone, a próby nie są zbyt liczne – tak jest w tym przypadku (por. Aranowska, 1996).

Szczegółowa postać wyliczanego modelu została przedstawiona na rysunku 2, a jego

Tabela 1. Statystyki dopasowania modelu

	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla przyjęcia modelu	Prawdopodobieństwo testowe p-value
	chi <sup>2</sup>	31,069	n.ist	p = 0,463
	df	31		
	n	117		
	chi <sup>2</sup> independent	361,189		p < 0,001
	df independent	55		
Miary bezwzględne dopasowania	Hoelther	168		p = 0,05
Miary relatywnego dopasowania typu 1	NFI	0,914		
	RFI	0,847		
	IFI	1,000	<sup>3</sup> 0,90	
	CFI	1,000	<sup>3</sup> 0,90	
Miary uwzględniające złożoność modelu	PNFI	0,515		
	PCFI	0,564		
Miary błędu aproksymacji	RMSEA	0,004	£ 0,06 £ 0,08	90% prawdopodobieństwo

część strukturalna przyjmuje postać układu równań przedstawionych poniżej:

$$\begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \gamma_{11} & 0 \\ 0 & \beta_{21} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_1 \\ \eta_1 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \end{pmatrix}$$

Część pomiarowa dla pierwszego poziomu zmiennej egzogenicznej modelu:

$$\begin{pmatrix} \text{Roz1} \\ \text{Roz2} \\ \text{Roz3} \\ \text{Roz4} \\ \text{Roz5} \\ \text{Roz6} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ \lambda_{21} & 0 \\ \lambda_{31} & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & \lambda_{22} \\ 0 & \lambda_{32} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_2 \\ \xi_3 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \end{pmatrix}$$

Część pomiarowa dla ukrytej zmiennej egzogenicznej drugiego poziomu:

$$\begin{pmatrix} \xi_2 \\ \xi_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ \lambda_{23} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_2 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_{13} \\ \varepsilon_{14} \end{pmatrix}$$

Część pomiarowa dla zmiennych endogenicznych:

$$\begin{pmatrix} t1 \\ t2 \\ r1 \\ r2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ \lambda_{24} & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & \lambda_{25} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_{11} \\ \varepsilon_{12} \end{pmatrix}$$

gdzie  $\varepsilon_i$  – składnik losowy, który odzwierciedla błąd pomiaru.

Hipoteza pierwsza postulowała, że rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym rodzica a odległością aktualnego stanu dziecka od celu jest pozytywnie związana z doświadczaną trudnością wychowawczą. Ścieżka pomiędzy konstruktorem rozbieżności istniejącej pomiędzy celem wychowawczym i aktualnym

stanem dziecka a doświadczaną trudnością wychowawczą – jest istotna statystycznie  $\gamma_{11} = 0,70$ ;  $p < 0,001$ . Tym samym hipoteza pierwsza jest utrzymana, co oznacza, że rozbieżność w sposób istotny jest związana z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą na poziomie umiarkowanym. Rozbieżność tłumaczy 49% wariancji doświadczanej trudności wychowawczej.

Hipoteza druga postulowała, że doświadczana trudność wychowawcza jest pozytywnie związana z negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica. Ścieżka pomiędzy konstruktami doświadczanej trudności wychowawczej a negatywną reprezentacją dziecka jest istotna statystycznie  $\beta_{21} = 0,62$ ;  $p < 0,001$ . Podtrzymuje to słuszność drugiej hipotezy – związek pomiędzy konstruktami jest dodatni i wysoki. Doświadczana trudność wychowawcza tłumaczy 39% wariancji negatywnej reprezentacji dziecka.

Model strukturalny z niewystandaryzowanymi ścieżkami został przedstawiony na rysunku 3. Niewystandaryzowany związek pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą wynosi 2,93. Oznacza to, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta rozbieżność, o 2,93 jednostki pomiaru wzrasta doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza.

Niewystandaryzowany związek pomiędzy doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą i negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica wynosi 0,15. Oznacza on, że gdy o jedną jednostkę wzrasta doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza, o 0,15 jednostki pomiaru wzrasta negatywna reprezentacja dziecka w umyśle rodzica. W tabeli 2 przedstawiono szacunki parametrów modelu.

## DYSKUSJA

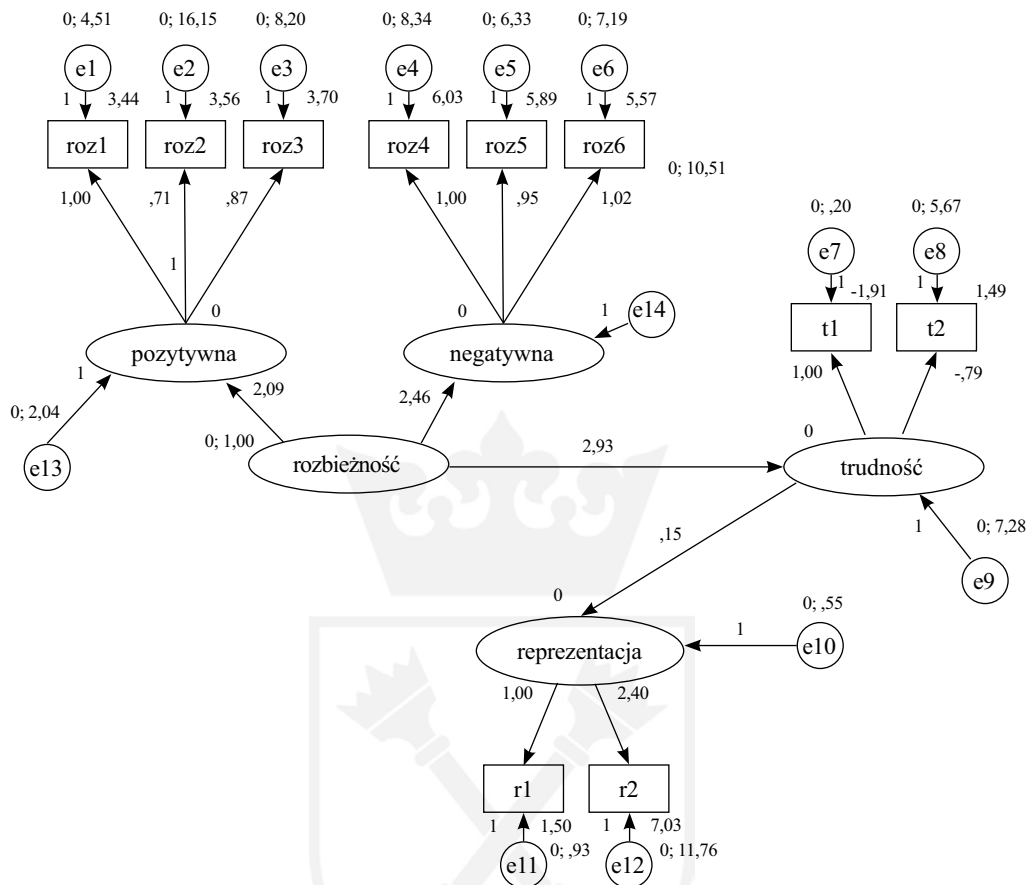
Badania ujawniły, że rozbieżność celów wychowawczych od aktualnego stanu rozwoju dziecka ma dwa wymiary: 1) wymiar rozbieżności od celów pozytywnych oraz 2) wymiar

rozbieżności od celów negatywnych (tzn. cech, których rodzic nie chce u dziecka rozwijać). Nie można zatem zmiennej tej traktować jako jednowymiarowego zjawiska. Model, który nie uwzględniał tej dwuwymiarowości – choć okazał się ogólnie dopasowany do danych – był zdecydowanie gorszy od prezentowanego w artykule modelu, w którym uwzględniono dwa czynniki w strukturze i zbudowano hierarchiczną konfirmacyjną analizę czynnikową dla zmiennej rozbieżności.

W trakcie prowadzenia analiz okazało się, że reprezentacja dziecka w umyśle rodzica obejmuje dwa odrębne, nieskorelowane wymiary – wymiar cech pozytywnych i wymiar cech negatywnych. Ten brak korelacji sprawiał, że nie można było zbudować struktury składającej się z dwóch wymiarów, ponieważ nie stanowiły one jednolitego konstruktów, co więcej – każdy z wymiarów miał zbyt mało pozycji, które pozwoliłyby na skonstruowanie hierarchicznej konfirmacyjnej analizy czynnikowej, jak uczyniono to dla zmiennej rozbieżności celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka. Struktura miała bardzo małą rzetelność i obciążała cały model. Ponieważ zgodnie z teorią doświadczenie trudności wychowawczej determinuje powstawanie negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica, a nie reprezentacji pozytywnej, postanowiono skonstruować w modelu strukturę, która odzwierciedlałaby pomiar zmiennej negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica, tym samym wyeliminowano ze struktury wymiar pozytywnej reprezentacji dziecka.

Badania potwierdziły, że zmienna – doświadczana trudność – wychowawcza jest zmienną pośredniczącą w relacji istniejącej pomiędzy zmienną rozbieżność celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka oraz zmienną – reprezentacja dziecka w umyśle rodzica. Badania prowadzone również z wykorzystaniem modeli równań strukturalnych na innej próbie badanej wykazały podobne związki istniejące pomiędzy trudnością doświadczaną przez rodzica z negatywną reprezentacją dziecka w jego umyśle (Szymańska, 2011). Analizowano w nich związek pomiędzy rozbieżnością, tj. odległością celów wy-





**Rysunek 3.** Model strukturalny z wynikami niewystandaryzowanymi

chowawczych, od aktualnego poziomu rozwoju dziecka, doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą, negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica, reakcją obrony przed stresem poprzez wycofywanie się rodzica z procesu wychowawczego lub zwalczania stresu poprzez stosowanie presji na dziecko i udzielaniem mu pomocy. Wyniki badań ujawniły, że związek doświadczanej trudności wychowawczej z negatywną reprezentacją dziecka wyniósł  $\beta = 0,69$ ;  $p < 0,001$ .

Niestety wykorzystany w badaniu wskaźnik negatywnej reprezentacji dziecka opierający się na swobodnym opisie jego cech nie okazał się dobrą miarą reprezentacji (niska wariancja struktury, niska rzetelność). Do wyniku dotyczącego związku doświadczanej

trudności z reprezentacją dziecka w umyśle rodzica należy więc podchodzić z pewną ostrożnością.

Interpretując poniższe wyniki, należy zadać pytanie: jaki jest mechanizm powstawania trudności wychowawczej i czemu wiąże się ona z postrzeganą rozbieżnością. Wydaje się, że u podstaw trudności wychowawczej może się znajdować zły dobór celów wychowawczych, co może prowadzić do powstawania negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Scenariuszy tej sytuacji z reguły jest kilka. Dziecko może, nie podzielając celów rodzica, odmówić podporządkowania się jego oczekiwaniom, co może powodować konflikt, potraktowany jako sytuacja trudna. Dziecko może nie być w stanie sprostać wymaganiom

Tabela 2. Szacunki parametrów modelu

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	Błąd standardowy
$\lambda_{\text{rozb1}}$	0,766	1	
$\lambda_{\text{rozb2}}$	0,408	0,710	0,229
$\lambda_{\text{rozb3}}$	0,610	0,869	0,208
$\lambda_{\text{rozb4}}$	0,815	1	
$\lambda_{\text{rozb5}}$	0,838	0,951	0,120
$\lambda_{\text{rozb6}}$	0,839	1,015	0,128
$\lambda_{\text{t1}}$	0,994	1	
$\lambda_{\text{t2}}$	-0,797	-0,870	
$\lambda_{\text{r1}}$	0,702	1	
$\lambda_{\text{r2}}$	0,555	2,402	0,822
$\gamma_{11}$	0,736	2,932	0,490
$\beta_{21}$	0,623	0,149	0,040
$\lambda_{\text{pozytywne}}$	0,826	2,093	0,412
$\lambda_{\text{negatywne}}$	0,604	2,458	0,549

rodzica, który interpretuje zachowanie dziecka jako celowo wymierzone przeciwko niemu i doprowadza do eskalacji konfliktu. Natomiast w przypadku kiedy cele wychowawcze nie są dostosowane do możliwości dziecka, ich realizacja jest opóźniona, co demotyduje obydwie strony relacji.

Gurycka (1990) zły dobór celów wychowawczych, nieodpowiednich do możliwości dziecka, uznała za pierwszy błąd procesu wychowawczego. Jak wykazano w badaniu, doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza wiąże się w modelu z negatywną reprezentacją dziecka w oczach rodzica, a jednocześnie trudność ta jest ujemnie związana z pozytywną reprezentacją dziecka. Tworzenie się reprezentacji obiektów wynika z doświadczeń jednostki. Rodzic, który doświadcza wielu trudności w relacji z dzieckiem, kształtuje jego negatywną reprezentację.

W prezentowanych przez Gurycką analizach dotyczących zjawiska błędu wychowawczego reprezentacja dziecka w umyśle rodzica jest najważniejszą zmienną determinującą rodzaj popełnianego błędu wychowawczego.

Ponieważ badania nad błędem zostały praktycznie pominięte w Polsce – dopiero obecnie, tzn. ponad 20 lat od momentu powstania koncepcji błędu w wychowaniu, możemy powiedzieć coś o istniejących zależnościach pomiędzy reprezentacją dziecka w umyśle rodzica a popełnianym błędem wychowawczym. Wyniki badań Białeckiej (2010) sugerują, że związek pomiędzy reprezentacją dziecka w umyśle rodzica – opisującą to dziecko jako mało ważne i obciążające funkcjonowanie rodzica – a popełnianym błędem obojętności wynosi  $r = 0,66$ ,  $p < 0,01$ . Niniejszym reprezentacja ta objaśnia 43% postawy obojętnej wobec dziecka (Białeckia, 2010). W swojej pracy Marta Jasik (2011) podaje wyniki dotyczące analizy błędu eksponowania siebie przez rodzica. Okazało się, że związek reprezentacji dziecka jako słabszego przy równoczesnym spostrzeganiu siebie przez rodzica jako osoby szczególnie ważnej wynosi  $r = 0,410$ ,  $p < 0,01$ . Reprezentacja ta objaśnia 17% eksponowania siebie przez rodzica w relacji z dzieckiem (Jasik, 2011).

## PODSUMOWANIE

Przeprowadzone analizy wskazują na dobre dopasowanie modelu empirycznego do danych. Testowany model strukturalny wyjaśnia 49% wariacji konstruktów doświadczanej trudności wychowawczej, 39% wariacji konstruktów negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Na podstawie wyników badań ogólnie możemy sformułować tezę, że związki pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną trudnością oraz doświadczaną trudnością wychowawczą i negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica są dodatnie.

Koncepcja Guryckiej stanowiła podstawę teoretyczną dla sformułowania modelu, więc nie było konieczności budowania modeli alternatywnych, które metodologicznie posiadałyby niższy status niż prezentowany w artykule model. Miałyby on bowiem charakter eksploracyjny, a nie weryfikujący.

Z przeprowadzonych badań płyną wnioski praktyczne. Rozbieżność celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka może być ważną zmienną warunkującą powstawanie trudności wychowawczych. Jej niewystandaryzowany związek z trudnością wychowawczą wyniósł 2,84. Jest to duży przyrost zmiennej objaśnianej (doświadczanej trudności)

w wyniku realizowania się zmiennej objaśniającej (rozbieżności).

Analizując wpływ rozbieżności na doświadczaną przez rodzica trudność wychowawczą, można brać pod uwagę wiele zmiennych, które mogą moderować związek zmiennych, takich jak płeć dziecka i jego temperament, czy pewne cechy osobowości rodzica. Do tego typu analiz rekomenduje się jednak hierarchiczne modele liniowe ze względu na ich możliwości weryfikowania efektów interakcji pomiędzy zmiennymi z różnych poziomów organizacji (Bartholomew et al., 2008; Heck, Thomas, 2009).

Wydaje się, że dalsze analizy procesu wychowawczego powinny się skupiać na możliwości weryfikowania proponowanych przez Gurycką zależności w ścieżkowych modelach. Takie możliwości dają pręźnie rozwijające się metody analizy danych, takie jak modele równań strukturalnych, pozwalając na jednoczesną kontrolę związków wielu zmiennych. Gurycka w swoich pracach niejednokrotnie podkreślała ich złożoność treściową i potrzebę stosowania złożonej metodologii (1985). Wyprowadziła też wiele przypuszczeń, postawiła wiele hipotez, które dziś dzięki nowym możliwościom metodologicznym mogą zostać zweryfikowane.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Z definicji pojęcia *reprezentacja* wynika, że jest ona rezultatem pewnego doświadczenia. Rodzic przed przyjściem dziecka na świat nie ma doświadczenia dziecka. Może posiadać pewne wyobrażenie, marzenia na temat dziecka i jego przyszłych cech. Te marzenia mogą być bliższe przyszłym celom wychowawczym niż prawdziwym cechom dziecka. W konsekwencji cele wychowawcze mogą pośredniczyć w związku pomiędzy marzeniami rodzica a realnymi cechami dziecka. W tej perspektywie interesujące mogłyby się okazać w przyszłości badania nad związkiem wyobrażeń rodziców na temat nienarodzonego dziecka, doбором celów wychowawczych i rozwojem jego osobowości.

<sup>2</sup> Którym jest skonstruowana sieć relacji wprowadzonych zmiennych obserwowalnych do poszczególnych konstruktów latentnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Aranowska E. (1996), *Metodologiczne problemy zastosowań modeli statystycznych w psychologii. Teoria i praktyka*. Warszawa: Studio 1.
- Aranowska E. (2005), *Pomiar ilościowy w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

- Bartholomew D.J., Steele F., Moustaki I., Galbraith J.I. (2008), *Analysis of Multivariate Social Science Data*. Boca Raton: CRC Press.
- Białecka B. (2010), *Skala obojętności rodzicielskiej – male dziecko: relacja z tworzenia i sprawdzenia własności psychometrycznych*. Warszawa: Wydział Psychologii UW. Niepublikowana praca empiryczna.
- Cierpka A. (2004), Tożsamość jednostki a narracje rodzinne – propozycje badawcze. *Kolokwia Psychologiczne*, 12. Instytut Psychologii PAN.
- Czwartosz E. (1989), Społeczna wiedza o trudnościach wychowawczych [w:] A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze*, 161–183. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll E. (1995), *Trudności wychowawcze: Analiza interakcji matka–dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gracka-Tomaszewska M. (1999), *Male dziecko często chorujące – jego psychiczna reprezentacja u matki*. Wydział Psychologii Uniwersytet Warszawski. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: PWN.
- Gurycka A. (1980), *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: PWN.
- Gurycka A. (1989a), Błędy wychowawcze nauczycieli [w:] A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze*, 9–24. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gurycka A. (2008), Błędy w wychowaniu [w:] E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *O wychowaniu i jego antynomiach*, 324–340. Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Heck R.H., Thomas S.L. (2009), *Introduction to Multilevel Modeling techniques*. New York: Routledge.
- Jasik M. (2011), *Błąd eksponowania siebie – na podstawie koncepcji błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej*. Warszawa: Wydział Psychologii UW. Niepublikowana praca empiryczna.
- Kochańska G. (1982), *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Polskiej Akademii Nauk.
- Konarski R. (2009), *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Muszyński H. (1972), *Ideal i cele wychowania*. Warszawa: PZWS.
- Nowak S. (2007), *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Porębska M. (1982), *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reeve J. M. (2005), *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Reykowski J. (1966), *Funkcjonowanie osobowości w sytuacji stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1975), Zadania osobiste jako regulator czynności [w:] L. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Sośnicki K. (1966), *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szymańska A. (2011), Parental Stress in an Upbringing and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 141–153, CG Publisher.



### III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE





ANNA RYBKA

Instytut Psychologii, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, Jagiellonian University  
kiczulka@op.pl

Recenzja: K. Chawarska, A. Klin, F.R. Volkmar (red.)  
(2008), *Autism in infants and toddlers. Diagnosis, assessment and treatment.*  
New York: Guilford Press

Autyzm jest zaburzeniem od wielu lat budzącym ogromne zainteresowanie zarówno badaczy, jak i opinii publicznej. W ciągu prawie sześćdziesięciu lat od pierwszego opisu tego zaburzenia zgromadzono wiele danych dotyczących jego objawów, przebiegu i sposobów leczenia. Zwraca jednak uwagę fakt, że dopiero w ciągu ostatnich kilkunastu lat zainteresowanie badaczy zostało skierowane na przejawy autyzmu u małych dzieci przed ukończeniem przez nie trzeciego roku życia. Klasyfikacje medyczne, takie jak DSM czy ICD, wskazują na konieczność wystąpienia objawów przed trzecim rokiem życia, jednak nie precyzują, jaki obraz miałyby one przybierać w tym wczesnym okresie. Tymczasem już Leo Kanner był przekonany, że objawy autyzmu są obecne od narodzin. W 1943 roku pisał: „fundamentalnym, rzucającym się w oczy zaburzeniem u tych dzieci jest ich niezdolność do odnoszenia się do ludzi i sytuacji w zwykły sposób obecna od początku ich życia” (Kanner, 1943, s. 242), a w innym miejscu „wszystkie dzieci z naszej grupy ujawniają ekstremalne wycofanie od początku ich życia” (Kanner, 1943, s. 248). W podsumowaniu swojego artykułu Kanner stwierdza: „należy przyjąć, że dzieci te przyszły na świat z wrodzoną niezdolnością do nawiązywania typowych, biologicznie uwarunkowanych kontaktów afektywnych z ludźmi, tak jak inne dzieci przychodzą na świat z wrodzoną fizyczną lub intelektualną

niepełnosprawnością” (Kanner, 1943, s. 250). Te uwagi Kannera oraz używana przez niego nazwa zaburzenia: „wczesny autyzm dziecięcy” wskazują na przekonanie badacza, że nieprawidłowości rozwojowe w autyzmie ujawniają się bardzo wcześnie, wręcz tuż po narodzinach. Pomimo wyrażenia przez Kannera tej myśli większość prowadzonych do tej pory badań nie koncentrowała się na poznaniu i opisanu wczesnego przebiegu zaburzenia. W tej perspektywie interesujące jest pojawienie się książki pod redakcją Katarzyny Chawarskiej, Ami’ego Klina i Freda Volkmara (2008), w której została zebrana i zaprezentowana współczesna wiedza dotycząca przejawów, przebiegu i sposobów leczenia autyzmu we wczesnym dzieciństwie.

Autorzy książki są znanymi badaczami autyzmu. Fred Volkmar jest obecnie dyrektorem Child Study Center na Uniwersytecie w Yale. Był pierwszym autorem rozdziału „Całościowe zaburzenia rozwoju” i kryteriów autyzmu w DSM-IV. Jest autorem i współautorem wielu publikacji na temat autyzmu i zespołu Aspergera, takich jak: *Podręcznik autyzmu i całościowych zaburzeń rozwojowych (Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Wiley Publishing), Praktyczny przewodnik po autyzmie: Co każdy rodzic, nauczyciel i członek rodziny powinien wiedzieć (A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Tea-*



cher Needs to Know, Wiley Publishing) oraz Zespół Aspergera (*Asperger Syndrome*, Guilford Press). Jest również redaktorem „Journal of Autism and Developmental Disorders”. Ami Klin pracuje jako adiunkt w Child Study Center na Uniwersytecie w Yale, jest tam również kierownikiem *Autism Program*, będącego interdyscyplinarnym przedsięwzięciem badawczo-terapeutycznym. Jest współautorem lub współredaktorem książek na temat autyzmu i zespołu Aspergera, na przykład: *Zespół Aspergera (Asperger Syndrome)*, wspólnie z Fredem Volkmanem), *Podręcznik autyzmu i całościowych zaburzeń rozwojowych (Handbook of autism and pervasive developmental disorders)*, Wiley & Sons). Katarzyna Chawarska jest absolwentką psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doktorat ukończyła w 2000 roku na Uniwersytecie Yale i obecnie pracuje tam w Child Study Centre. Jest również dyrektorem Szpitala Zaburzeń Rozwojowych u Niemowląt działającego przy tym uniwersytecie. Jest autorką wielu artykułów dotyczących wczesnych przejawów i wczesnej diagnozy autyzmu.

Recenzowana książka składa się z 12 rozdziałów. Mimo że jej części nie zostały wyodrębnione, zauważa się wyraźne uporządkowanie rozdziałów. Rozdział pierwszy i drugi wprowadzają w tematykę książki. Dotyczą zagadnień związanych z obrazem klinicznym i diagnozowaniem autyzmu we wczesnym dzieciństwie. W kolejnych trzech rozdziałach zostały omówione zagadnienia kliniczne oceny nieprawidłowości obserwowanych w różnych obszarach funkcjonowania dziecka, w tym w sferze poznawczej, motorycznej i sensorycznej oraz w komunikowaniu się. W rozdziale piątym zaprezentowano studia przypadków dzieci, które po raz pierwszy zostały zdiagnozowane w drugim roku życia. W trzech następnych rozdziałach omówiono zagadnienia związane z leczeniem i terapią. Przedostatni rozdział dotyczy wspierania rodzin z dzieckiem z autyzmem. Natomiast w rozdziale zamykającym książkę są wskazane kierunki przyszłych badań.

Rozdział pierwszy (*Autism spectrum disorders in infants and toddlers: an intro-*

*duction*) autorstwa redaktorów książki stanowi wprowadzenie w jej tematykę. Zawarto w nim krótki przegląd historyczny i pokazano zmiany w rozumieniu autyzmu, jakie obserwowano w ciągu lat, począwszy od pierwszego opisu Kanner, poprzez kolejne wersje podręcznika DSM, aż do jego czwartego wydania. Zaprezentowano wyniki badań dotyczące czasu i sposobu ujawniania się pierwszych objawów autyzmu. Wskazano na relacjonowane często zjawisko regresu – utraty umiejętności (dotyczy 20–35% przypadków dzieci z autyzmem). Autorzy odnieśli się do badań wskazujących, że w niektórych przypadkach taki regres jest rzeczywisty, natomiast w innych jest to raczej osiągnięcie plateau i brak nabywania nowych kompetencji. Zostały omówione objawy autyzmu we wczesnym dzieciństwie, osobno w odniesieniu do pierwszego roku życia, a następnie do drugiego i trzeciego. Prezentując wyniki tych badań, autorzy wskazują na różne sposoby uzyskiwania danych o wczesnym rozwoju dziecka, to jest analizę rodzinnych nagrań wideo czy badania prospektywne dzieci z grupy ryzyka (czyli rodzeństwa dzieci, które już otrzymały diagnozę autyzmu). Autorzy wskazują również na różny obraz kliniczny objawów w poszczególnych sferach oraz fakt, że pewne nieprawidłowości (np. zachowania stereotypowe) mogą nie być obserwowane we wczesnym dzieciństwie. Na końcu rozdziału zawarto wskazania dla praktyki klinicznej w zakresie dokonywania diagnozy. Autorzy rozdziału odnoszą się do słabej aplikowalności kryteriów klasyfikacji DSM do diagnozy dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa i stawiają tezę, że „złotym standardem” jest tu diagnoza kliniczna dokonywana przez doświadczoną klinicystę. Podkreślają rolę wczesnej diagnozy zarówno dla późniejszego, lepszego funkcjonowania dzieci, u których wcześniej wdrożono terapię, jak i ze względów poznawczych, to jest dla zrozumienia, jakie najwcześniejsze procesy rozwojowe są w autyzmie zaburzone.

W rozdziale drugim (S.L. Bishop, R. Luyster, J. Richler, C. Lord: *Diagnostic assessment*) podjęto zagadnienia związane z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu

we wczesnym dzieciństwie. Odniesiono się do rozwoju prawidłowego, szczególnie nacisk kładąc na aspekt społeczno-poznawczy, na przykład wskazano rolę wrodzonej wrażliwości na twarz i głos ludzki, rozwoju odróżniania celowego i niecelowego działania oraz rozwoju zdolności do dzielenia pola uwagi. Podkreślono różnorodność trajektorii rozwoju w przypadku dzieci z autyzmem, które mogą wynikać zarówno z kumulowania się objawów i ich lepszej „widoczności” w późniejszym okresie oraz z obecności regresu, czy też z różnic temperamentalnych. To zróżnicowanie ścieżek rozwojowych staje się wyzwaniem w kontekście poszukiwania minimalnych kryteriów określenia ryzyka zaburzeń ze spektrum autyzmu. Dlatego autorzy stawiają tezę, że należy raczej przyglądać się układowi (konstelacji) objawów, niż poszukiwać pojedynczych przejawów zaburzeń w różnych obszarach, choćby tych wyróżnionych w podręcznikach klasyfikacyjnych. Jako przykład nieprawidłowości, które mogą nie przyjąć pełnego obrazu we wczesnym dzieciństwie, podają zachowania stereotypowe, które są obecne również u zdrowych niemowląt, nie tylko u dzieci z autyzmem, a różnica może dotyczyć liczby, natężenia czy obecności powtarzalnych zachowań atypowych zamiast braku typowych. W dalszej części rozdziału omówiono zagadnienia diagnozy przesiewowej oraz klinicznej. Krótko zostały omówione dwa poziomy diagnozy przesiewowej i narzędzia używane na każdym z tych poziomów (ich szeroki opis można znaleźć w pracy Coonrod i Stone, 2005). Natomiast omawiając sposób dokonywania diagnozy klinicznej, autorzy stwierdzają, że najważniejsze jest, aby była ona wielopłaszczyznowa i interdyscyplinarna, to znaczy obejmowała ocenę stanu zdrowia dziecka, obserwację jego zachowania, wywiad z rodzicami oraz ocenę ogólnego poziomu rozwoju. Taka diagnoza i ocena powinny bazować na danych uzyskanych za pomocą wystandaryzowanych narzędzi takich jak ADOS-G (*Autism Diagnostic Observation Scale – Generic*) czy AOSI (*Autism Observation Scale for Infant*), jak również ADI-R (*Autism Diagnostic Interview – Revised*), choć

przydatność tego ostatniego narzędzia do oceny dzieci poniżej trzeciego roku życia nie została dobrze zweryfikowana. Autorzy konkludują, że wczesna diagnoza jest możliwa, istnieje bowiem wystarczająco wiele danych pozwalających odróżnić dzieci z autyzmem od tych bez autyzmu już w drugim roku życia. Dokonując diagnozy, należy korzystać z wielu źródeł informacji o dziecku, a obserwacja winna być przeprowadzona przez doświadczonych klinicystę.

Rozdział trzeci (K. Chawarska, K. Bears: *Assessment of cognitive and adaptive skills*) dotyczy problematyki diagnozowania poziomu rozwoju poznawczego i umiejętności adaptacyjnych u dzieci z autyzmem. Autorzy wskazują, że celem takiej oceny w przypadku małych dzieci jest nie tylko określenie poziomu rozwoju poszczególnych funkcji, lecz także profilu rozwojowego. Pozwala to bowiem na opisanie wpływu, jaki wywiera intraindywidualne zróżnicowanie na ogólny poziom rozwoju. W rozdziale omówiono trzy obszary, które powinny zostać poddane wnikliwej ocenie, to jest historię rozwoju dziecka, poziom jego aktualnego rozwoju oraz umiejętności adaptacyjne. Wymienione zostały skale rozwojowe, które zdaniem autorów mogą być użyte w tym celu i są to między innymi skala Bayley II czy MSEL (*Mullen Scales of Early Learning*). Autorzy szeroko odnoszą się do trudności, jakie może napotkać diagnosta podczas dokonywania oceny dziecka z autyzmem. Wymieniają wśród nich trudności w badaniu dziecka w ustrukturyzowanej sytuacji (lub wręcz przeciwnie w niektórych przypadkach), trudności w dzieleniu pola uwagi i zaburzenia sensoryczne. Autorzy zwracają też uwagę na bardzo ważny aspekt badania dzieci o zaburzonym rozwoju. Dotyczy on konieczności posiadania przez diagnostę wiedzy o prawidłowym rozwoju oraz o strategiach wzbudzania motywacji dziecka bez straty wystandaryzowanej sytuacji badawczej (poprzez używanie różnych form nagród, planów obrazkowych i podpowiedzi wizualnych, określeń „teraz” i „potem” i innych). Wspomniana też została rola rodzica w sytuacji testowania. Może on zostać „specjalnym interakcyjnym partnerem”, gdyż po-

siada wiedzę o specyficznych wskazówkach ułatwiających dziecku rozumienie sytuacji. Autorzy zwracają uwagę na potrzebę redukcji stresu rodzica w sytuacji badania. W dalszej części rozdziału zostały przywołane wyniki badań dotyczących umiejętności ocenianych za pomocą skal rozwojowych u małych dzieci z autyzmem. Wskazuje się na duże zróżnicowanie interindywidualne i dużą zmienność wyników w okresie pomiędzy drugim a trzecim rokiem życia. Podsumowując rozdział, autorzy stwierdzają, że ocena umiejętności rozwojowych i adaptacyjnych powinna być integralną częścią procesu diagnostycznego.

Rozdział czwarty (*Communication development and assessment*), autorstwa Rhei Paul, dotyczy zagadnień rozwoju i oceny w obszarze języka i komunikowania się. Jest to jeden z najbardziej przejrzyste napisanych rozdziałów w książce. Wyraźnie wskazuje się w nim powiązania pomiędzy wiedzą o typowym i atypowym rozwoju. Autorka kolejno omawia wyniki badań dotyczące komunikacji przedwerbalnej, rozumienia języka i wczesnego rozwoju mowy czynnej. W każdej z tych części krótko opisuje prawidłowy rozwój w danym obszarze oraz przywołuje dane o nieprawidłowościach charakterystycznych dla autyzmu. Wskazuje na znikomą liczbę badań z udziałem dzieci autystycznych we wczesnym dzieciństwie, na przykład jeśli chodzi o produkowanie dźwięków mowy brak jest zupełnie danych opisujących ten rozwój w pierwszym roku życia. W większości istniejących badań brały udział dzieci w wieku przedszkolnym, które pozostały na tym wczesnym poziomie rozwoju mowy. Stąd pewnym wsparciem w ocenie tego obszaru mogą być badania retrospektywne. Autorka przytacza również wyniki badań dotyczących komunikowania się w okresie prewerbalnym, z których wynika, że najczęściej badanym obszarem jest tu zdolność do używania spojrzenia w komunikacji i dzielenia pola uwagi. Jest to uzasadnione, ponieważ te dwie kompetencje mają silne właściwości predykcyjne dla późniejszego rozwoju języka u dziecka i, jak się okazuje, są często zaburzone u dzieci z autyzmem. Kolejne dwa podrozdziały

dotyczą rozumienia mowy oraz wypowiedzenia pierwszych słów. Utrzymano tu przyjęty w rozdziale porządek omawiania zagadnień, tj. krótkie odniesienie do wiedzy o rozwoju typowym, a następnie omówienie rozwoju atypowego. Omawiając zagadnienie pojawiania się pierwszych słów, wskazano na dwie najczęstsze ścieżki rozwoju, to jest opóźnienie lub regres. Co ważne, również z perspektywy terapeutycznej, przytoczono wyniki badań, z których wynika, że deficyty w dzieleniu pola uwagi, naśladowaniu, używaniu gestów konwencjonalnych pozostają nawet u tych dzieci, które zaczynają mówić. Powoduje to, że ich zdolność do komunikowania się mimo używania języka pozostaje ograniczona. Autorka konkluduje, że zarówno brak rozwoju języka, jak i wczesny rozwój języka nie są dobrymi wskaźnikami odróżniającymi dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu od dziecka bez zaburzeń rozwojowych. W ostatniej części rozdziału wymieniono i omówiono wybrane narzędzia do oceny języka ze względu na zakres wieku, w którym pozwalają na ocenę, oceniane obszary rozwoju językowego oraz techniki oceny. W podsumowaniu autorka podkreśla, że dla klinicystów zajmujących się wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka ważna jest wiedza nie tylko o deficytach rozwoju języka, lecz także o fundamentach rozwoju komunikowania się. Natomiast dla badaczy, próbujących znaleźć najwcześniejsze przejawy autyzmu, pozwalające odróżnić to zaburzenie od innych, wczesne zdolności do komunikowania się mogą być ważnym obszarem poszukiwań badawczych.

Rozdział piąty (G.T. Baranek, L. Wakeford, F.J. David: *Understanding, assessing, and treating sensory-motor issues*) zawiera analizę zagadnień związanych z rozwojem sensoryczno-motorycznym. Omówione zostały takie zagadnienia jak: nieprawidłowości w rozwoju sensorycznym i motorycznym, skale do oceny tych obszarów oraz zasady, modele teoretyczne i wybrane strategie interwencji. Oba obszary, to jest sensoryczny i motoryczny, są omówione w odrębnych sekcjach, aczkolwiek autorzy zauważają, że z perspektywy neurologicznej mówienie o nich osobno

nie ma uzasadnienia. Trzeba zauważyć, że obserwowane u wielu dzieci z autyzmem nieprawidłowości w tym obszarze nie znajdują odzwierciedlenia w kryteriach diagnostycznych. Wyniki badań, relacjonowane przez autorów rozdziału, są dość niejednoznaczne, część z nich wskazuje na nieprawidłowości w rozwoju tych obszarów, a część na brak jakichkolwiek zaburzeń. Autorzy zauważają problemy metodologiczne prowadzonych badań, rozwój sensoryczny u małych dzieci na ogół jest badany za pomocą kwestionariuszy wywiadów z rodzicami. Należy zauważyć, że również w tym rozdziale omawiane zagadnienia są ilustrowane fragmentami wywiadów z rodzicami, pochodzącymi z projektu badawczego realizowanego na Uniwersytecie w Północnej Karolinie w Stanach Zjednoczonych oraz krótkimi opisami przypadków. Autorzy zaznaczają, że pojawiają się również badania eksperymentalne z udziałem dzieci z grupy ryzyka i wskazują one na nietypowe cechy funkcjonowania w obszarze na przykład uwagi wzrokowej czy manipulowania przedmiotami. Omawiając rozwój motoryczny, autorzy wskazują na obecność raczej subtelnych nieprawidłowości zarówno w małej, jak i dużej motoryce. Z obserwacji klinicznych wynika na ogół, że dzieci z autyzmem mają trudności w płynnej koordynacji ruchów. Natomiast z badań nie wynika jednoznacznie, jakie aspekty praktyki są zaburzone i specyficzne dla autyzmu. Wskazują również na brak badań longitudinalnych nad cechami motorycznymi we wczesnym rozwoju. W dalszej części zostały omówione zagadnienia związane z oceną, to jest wybrane skale do oceny rozwoju motorycznego i sensorycznego u małych dzieci. W rozdziale opisano również modele teoretyczne (np. teorie integracji sensorycznej, teorie transakcyjne, modele dynamicznych systemów) służące do wyjaśniania zaburzeń w tych obszarach i do ukierunkowywania terapii. Ostatnia część rozdziału zawiera opis wybranych strategii terapeutycznych, jak modyfikacja zadań lub elementów środowiska. Autorzy podkreślają konieczność indywidualizacji działań wobec dziecka, a więc oparcie się w wyjaśnianiu trudności, w formułowaniu

celów i efektów terapii oraz w planowaniu oddziaływań na różnych modelach i strategiach.

Rozdział szósty (A. Klin, C. Saulnier, K. Chawarska, F.R. Volkmar: *Case studies of infants first evaluated in the second year of life*) zawiera opisy trzech przypadków dzieci z diagnozą autyzmu, które po raz pierwszy zostały poddane diagnozie w wieku dwóch lat. Ich rozwój śledzono do czwartego roku życia, oceniając je w tym czasie jeszcze dwukrotnie. Podsumowano trajektorie rozwoju tych dzieci w obszarach rozwoju i profilu rozwojowego: języka i mowy oraz adaptacji. W każdym przypadku krótko zaprezentowano historię wczesnego rozwoju, dane dotyczące historii rodziny, leczenia medycznego i interwencji podejmowanych wobec dziecka oraz wyniki badań wymienionych obszarów rozwoju. Wybrane przypadki posłużyły do zilustrowania czterech zagadnień, to jest: po pierwsze, jak różne wyniki osiągają dzieci, których profile rozwojowe były w wielu aspektach podobne w drugim roku życia, po drugie, jak zasadniczo zmienia się przebieg rozwoju w momencie pojawienia się mowy, po trzecie, że język sam w sobie nie gwarantuje sukcesu w komunikacji oraz, po czwarte, jak niewiele potrafimy przewidzieć o kierunku rozwoju na podstawie wiedzy o dziecku w pierwszym roku życia (również z powodu ograniczeń w interpretacji wyników pochodzących z różnych skal rozwojowych).

W kolejnych trzech rozdziałach książki omówiono zagadnienia związane z terapią, takie jak podejście rozwojowe, naturalistyczne behawioralne, oraz terapie, wokół których narosło wiele kontrowersji.

W rozdziale poświęconym podejściu rozwojowemu (A.M. Wheterby, J. Woods: *Developmental approaches to treatment*) omówiono nie tylko zasadnicze jego cechy, takie jak przyjęcie rozwojowych ram dla stawianych celów i wyboru strategii terapeutycznych, koncentracja na najważniejszych deficytach, prowadzenie terapii w naturalnym środowisku czy skupienie uwagi na rodzinie. Co ciekawe, przez prowadzenie terapii w naturalnym środowisku dziecka autorzy nie rozumieją lokalizacji jej w domu, lecz wykorzy-

stywanie czynności rutynowych, materiałów, na przykład zabawek znanych dziecku i angażowanie znanych osób. Tym znanym elementom środowiska nadawany jest charakter terapeutyczny poprzez wspólne kierowanie uwagi, powtarzanie, naprzemiennosc oraz logiczną i przewidywalną strukturę zajęć i aktywności. Opisano tu również nieprawidłowości, które mogą mieć zasadnicze znaczenie dla terapii ze względu na przyjęcie podejścia rozwojowego, czyli deficyty społeczno-komunikacyjne w autyzmie, ich wpływ na rozwój mózgu i zdolności uczenia się. Omówiono również znaczenie prowadzenia terapii „opartej na dowodach” (*evidence-based*) oraz zostały wymienione cechy „znaczącej terapii” (*meaningful intervention*). W drugiej części rozdziału wiele miejsca poświęcono wyjaśnieniu, czym są „terapije oparte na dowodach” w ramach podejścia rozwojowego. Wśród kryteriów wymieniono publikację w recenzowanych czasopismach, prowadzenie badań eksperymentalnych z udziałem dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, oparcie badań przynajmniej na jednej wystandaryzowanej mierze efektów w obszarze społeczno-komunikacyjnym. Podsumowując, autorzy podkreślają, że nie ma przekonujących dowodów na to, żeby jedna lub dwie godziny w tygodniu wyspecjalizowanej terapii przyniosły efekt bez odpowiednich, umiejętnych, responsywnych interakcji z opiekunami w naturalnym środowisku dziecka. Stąd włączanie rodziców w terapię w podejściu rozwojowym jest tak ważnym jej elementem. Zdaniem autorów w przyszłych badaniach należy wziąć pod uwagę interakcje pomiędzy charakterystykami dziecka, specyficznymi procedurami terapeutycznymi i specyficznymi efektami terapii, ponieważ ich konfiguracja może stanowić o powodzeniu terapii w konkretnym przypadku. W rozdziale cytowane są badania, w których okazało się, że dwie porównywane z sobą metody wspomaganego komunikacji nie są jednakowo skuteczne w dwóch grupach dzieci z autyzmem o różnym początkowym poziomie zdolności do dzielenia pola uwagi. Jedną z nich RMTPE (*Responsive Education and Prelinguistic Mileu Teaching*) okazała się bardziej skuteczna

w grupie dzieci, które przed rozpoczęciem terapii przynajmniej częściowo inicjowały dzielenie pola uwagi, natomiast druga z metod – PECS (*Picture Exchange Communication System*) – była skuteczniejsza w grupie dzieci, które przed terapią nie inicjowały podzielenia uwagi.

W kolejnym rozdziale (L.K. Koegel, R.L. Koegel, R.M. Fredeen, G.W. Gengoux: *Naturalistic behavioral approaches to treatment*) omówiono naturalistyczne podejście behawioralne, które zostało zaliczone do „najlepszych praktyk” przez National Research Council w 2001 roku. Omówione zostały cechy podejścia naturalistycznego, takie jak dawanie wyboru dziecku, prowadzenie terapii w naturalnym środowisku, stosowanie nagród wewnętrznych. Opisano również trzy strategie uczenia używane w ramach tego podejścia: nauczanie incydentalne, nauczanie z opóźnieniem czasowym oraz metodę PRT (*pivotal response training*). W drugiej części rozdziału autorzy omówili te czynniki, które są ważne dla efektów terapii. Odwołując się do wyników badań, wskazali na istotność wczesnego wykrywania autyzmu i wczesnego podejmowania terapii, zaangażowania rodziców, intensywności i indywidualizacji terapii. Autorzy wskazują też podobieństwa pomiędzy podejściem rozwojowym a naturalistycznym behawioralnym.

Ciekawy rozdział (T. Smith, J. Wick: *Controversial treatments*) dotyczy kontrowersyjnych (czy alternatywnych) terapii, w których, jak wynika z badań cytowanych przez autorów, uczestniczy około 30% nowo zdiagnozowanych dzieci z autyzmem. Autorzy wskazują na prawdopodobne przyczyny takiego stanu, wymieniając wśród nich brak precyzyjnej wiedzy o etiologii zaburzenia, różnorodność objawów, chęć osiągnięcia maksymalnie szybkiego efektu terapeutycznego oraz wyraźną obecność w mediach tych terapii. Trudno jednoznacznie zdefiniować, czym są te terapie, natomiast podane są kryteria odróżniające je od terapii „opartych na dowodach”. Kryteria te to: 1) standard dowodów na skuteczność terapii, związany z zastosowaną metodologią badań czy wykorzystaniem

w nich wystandaryzowanych miar, a także statusem czasopism, w których wyniki są publikowane; 2) wiarygodność związana z podłożem teoretycznym; 3) obecność potencjalnych „czerwonych flag”. Autorki rozdziału omawiają wybrane alternatywne terapie, a wśród nich terapie sensoryczno-motoryczne, terapie więzi, oddziaływania medyczne i paramedyczne. W ostatnich częściach rozdziału autorki wskazują na implikacje istnienia alternatywnych terapii zarówno dla środowiska terapeutów, jak i dla środowiska naukowego. Odwołują się tu między innymi do przyczyn popularności alternatywnych terapii, wskazując na zmiany w liczbie pozytywnych i negatywnych cytowań w mediach. Autorki uważają, że wpływ na opinię publiczną może mieć upowszechnianie wyników badań naukowych nad charakterystykami zaburzeń ze spektrum autyzmu czy oceną alternatywnych terapii podane w zrozumiałej formie, na przykład opisów przypadków. Podobną rolę może odgrywać publikowanie oficjalnego stanowiska organizacji zrzeszających profesjonalistów.

W kolejnym rozdziale (F.R. Volkmar, A. Westphal, A.R. Gupta, L. Wiesner: *Medical issues*) omówiono zagadnienia medyczne, w tym przyczyny autyzmu, choroby współwystępujące, ocenę stanu zdrowia małego dziecka z autyzmem i w ostatniej części zagadnienia związane z dostarczaniem pomocy i opieki. Szczegółowo omówiono stan wiedzy na temat podłoża genetycznego, wskazując na sposoby poszukiwania genów mogących mieć związek z autyzmem. Opisane zostały również przyczyny środowiskowe, między innymi rola szczepionek. Autorzy opisali historię pojawienia się w literaturze tezy o szkodliwości szczepionek i odwołując się do wyników badań, wskazali na brak potwierdzenia proponowanych mechanizmów wpływu szczepionki przeciwko odrze, śwince i różyczce na autyzm. W części dotyczącej oceny medycznej małego dziecka z autyzmem autorzy zawarli wskazówki dotyczące obszarów oceny. Ich zdaniem powinny to być: historia rozwoju i stan obecny, przebieg choroby, historia rodziny oraz badania dodatkowe, takie jak badanie słuchu, genetyczne i inne wynikające

z danych z wywiadu. Autorzy zwracają również uwagę na trudności, które mogą mieć wpływ na przebieg badania i leczenia dziecka, takie jak problemy społeczno-komunikacyjne, trudności dziecka w uczestniczeniu w nowej sytuacji, lęk przed badaniem i trudności we wskazaniu miejsca dolegliwości i inne. Jednocześnie wskazują możliwe rozwiązania tych problemów.

Autorka kolejnego rozdziału (K. Bailey: *Supporting families*) omawia zagadnienia związane ze wspieraniem rodzin dzieci z autyzmem zarówno w trakcie procesu diagnostycznego, jak i podczas poszukiwania odpowiedniej terapii. Zwraca się tu uwagę na kilka ważnych zagadnień, na przykład trudności w uzyskaniu wsparcia od rodziny, przyjaciół i profesjonalistów, co może prowadzić do ograniczenia zaufania do tych grup osób oraz powstania dość złożonej konfiguracji różnych emocji, które następnie towarzyszą rodzicom w trakcie procesu diagnostycznego. Kolejną ważną kwestią, o której mowa w tym rozdziale, jest komunikowanie diagnozy rodzinie. Autorka podkreśla, że diagnoza powinna być przekazywana zaraz po zakończeniu oceny, na takim poziomie szczegółowości, jaki jest akceptowany przez rodzinę. Wymienia też kilka najczęściej zadawanych przez rodziców pytań, na przykład: Czy jej/jego trudności będą łagodne czy głębokie? Czy będzie mogła uczęszczać do przedszkola? Wskazuje jednocześnie sposoby rozwiązywania stawianych przez rodziców problemów. Omawiając problematykę wspierania rodziny podczas poszukiwania terapii, autorka odnosi się do zagadnień takich jak: stawianie celów i priorytetów, poszukiwanie źródeł informacji o autyzmie i o terapii, uzyskanie dostępu do usług i ocena ich jakości, szukanie dodatkowego wsparcia na przykład w postaci prywatnie opłacanych zajęć dodatkowych. Ważnym zagadnieniem podjętym w tym rozdziale jest wpływ autyzmu na życie rodziny. Te konsekwencje są przede wszystkim emocjonalno-społeczne. Autorka zwraca uwagę na brak równowagi emocjonalnej i pojawienie się objawów zaburzeń psychicznych, na przykład utratę masy ciała, problemy ze snem, myśli

obsesyjne czy zaburzenia seksualne. Wymienia i omawia trzy grupy czynników ochronnych, są to: czynniki środowiskowe, osobowe i ekonomiczne.

W rozdziale zamykającym książkę (A. Klin, K. Chawarska, F.R. Volkmar: *Opportunities for research: concepts and future directions*) zostały opisane możliwości i kierunki przyszłych badań w kontekście najnowszych hipotez i wyników badań dotyczących etiologii i patomechanizmów autyzmu. Zdaniem autorów obiecujące są badania z udziałem rodzeństwa dzieci z autyzmem, ponieważ mogą przynieść odpowiedzi na pytania o najwcześniejsze przejawy autyzmu, ale także o ścieżki rozwojowe w autyzmie, na przykład mogą wyjaśnić obecność i charakter często relacjonowanego przez rodziców zjawiska regresu.

W tym rozdziale, jak i w innych zawartych w tej książce, podkreśla się różnorodność ścieżek prowadzących do powstania tego syndromu i złożoność związków pomiędzy czynnikami oddziałującymi na różnych poziomach, takimi jak geny, mózg czy środowisko. Hipoteza różnorodności ścieżek patologizacji rozwoju w autyzmie została już wcześniej wyrażona przez Baron-Cohena i Boltona (1999) jako „końcowa ścieżka wspólna”, lecz tu nie chodzi wyłącznie o pokazanie różnorodności czynników etiologicznych, lecz raczej o wskazanie na ich interakcje, a poprzez nie – na wtórny wpływ na rozwój mózgu. Podkreśla się, że cechy rozwojowe nie są zdeterminowane czy zaprogramowane genetycznie, lecz raczej pojawiają się jako rezultat interakcji pomiędzy biologicznymi i środowiskowymi czynnikami, a także doświadczeniem dziecka. Jak piszą w zakończeniu autorzy, w ciągu ostatnich pięciu lat schodzenie się tych dwóch linii badań, to jest nad genami i mózgiem, dało nadzieję na przełom w badaniach nad autyzmem. Zidentyfikowano wiele genów „odpowiedzialnych” za autyzm, a jednocześnie wiele dowiedziano się o nieprawidłowym roz-

woju mózgu dzieci z autyzmem. Wpływ tych procesów na zachowanie i rozwój nie został jednak dostatecznie poznany i jest to obszar, w którym istnieje luka, zwłaszcza w kontekście badań niemowląt, i powinna ona zostać uzupełniona w kolejnych latach.

Podkreślenie w ostatnim rozdziale opisanych zależności pomiędzy mózgiem a zachowaniem, a także odwoływanie się do tej wiedzy przez autorów innych fragmentów (np. w rozdziale o podejściu rozwojowym) stawia tę pozycję wśród najbardziej aktualnych opracowań na temat autyzmu opublikowanych w ostatnich latach. O wartości książki decydują również inne jej charakterystyki. Jednocześnie jest to jedyna pozycja o charakterze monografii, która w tak wyczerpujący sposób podejmuje zagadnienia autyzmu we wczesnym dzieciństwie. Zagadnienia są omawiane w wielu kontekstach i z różnych perspektyw (np. w rozdziale o wspieraniu rodziny) i odnoszone do wyników nowych badań empirycznych w danym obszarze. Wskazywane są możliwości i ograniczenia interpretacyjne uzyskiwanych rezultatów, wynikające między innymi z metodologii prowadzonych badań. Opiswane są modele teoretyczne i hipotezy pozwalające wyjaśnić uzyskane wyniki. Wiedza kliniczna jest prezentowana w kontekście wiedzy o typowym rozwoju, pokazywana jest jej rola dla zrozumienia patomechanizmów obecnych w autyzmie (np. w rozdziale o diagnozie czy w rozdziale o komunikowaniu się). W wielu miejscach przedstawiana wiedza jest odnoszona zarówno do badań naukowych, jak i praktyki klinicznej (np. w rozdziale o kontrowersyjnych terapiach).

Powyższe charakterystyki sprawiają, że książkę tę należy uznać za jedno z najbardziej wartościowych opracowań na temat autyzmu w ostatnich latach. Powinna ona zatem być polecana zarówno badaczom zainteresowanym autyzmem, nie tylko w okresie wczesnego dzieciństwa, jak i studentom oraz praktykom pracującym z dziećmi z tym zaburzeniem.

## BIBLIOGRAFIA

- Baron-Cohen S., Bolton P. (1999), *Autyzm. Fakty*. Kraków: Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Oddział w Krakowie.
- Chawarska K., Klin A., Volkmar F.R. (red.) (2008), *Autism in infants and toddlers. Diagnosis, assessment and treatment*. New York: Guilford Press.
- Coonrod E.E., Stone, W.L. (2005), Screening for autism in young children [w:] F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (red.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Wyd. 3): T. 2, *Assessment, interventions, and policy*, 707–729. New York: Wiley.
- Kanner L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.







JOANNA KOSSEWSKA

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków  
Department of Psychology, Pedagogical University, Kraków  
joanna.kossewska@up.krakow.pl

## Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji *Vocational Counselling of Pupils with Special Educational Needs (SEN): Experience of the European Union Countries, Šiauliai, Litwa, 31 maja 2012*

31 maja 2012 roku na Uniwersytecie w Šiauliai odbyła się Międzynarodowa Konferencja *Vocational Counselling of Pupils with Special Educational Needs (SEN): Experience of the European Union Countries*. Konferencja została zorganizowana w ramach popularyzacji efektów kończącego się właśnie międzynarodowego projektu *Creation of the Ideal Model of Vocational Counselling for Children and Youth with Special Educational Needs*. Unijny projekt Leonardo da Vinci, którego celem jest stworzenie idealnego modelu poradnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zbliża się do końca realizacji, a litewskie spotkanie było już dziewiątym z kolei i ostatnim niestety osobistym spotkaniem osób zaangażowanych we wspólne dzieło.

Uniwersytet w Šiauliai gościł w swoich progach międzynarodowe grono uczestników projektu oraz liczne zgromadzonych litewskich profesjonalistów, którzy w instytucjach oświatowych różnego szczebla i typu podejmują w praktyce działania związane z poradnictwem zawodowym dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zaproszeni zostali więc doradcy zawodowi, dyrektorzy szkół, pedagodzy, psychologowie, nauczyciele oraz osoby zainteresowane pracą z dziećmi i młodzieżą z SEN. Obecni byli także rodzice zainteresowani wspieraniem swo-

ich niepełnosprawnych dzieci oraz możliwościami efektywnej edukacji zawodowej.

Otwarcia konferencji dokonał przedstawiciel władz uczelni, życząc uczestnikom satysfakcjonujących obrad, podkreślał wagę podejmowanych kwestii dla realizacji praw osób niepełnosprawnych i ich pełnej partycypacji społecznej na miarę indywidualnych możliwości.

Obrady i dyskusje prowadziła **prof. Ingrida Baranaskienė**, dziekan Wydziału Pomocy Społecznej i Badań nad Niepełnosprawnością, a jednocześnie koordynator projektu. Profesor Baranaskienė skierowała ciepłe słowa powitania do referentów i uczestników, a także wyraziła uznanie dla międzynarodowego zespołu, który twórczy wysiłek kieruje na poprawę systemu kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Wyraziła też nadzieję, że działania projektowe przyniosą upragniony skutek, a implementacja nowatorskich rozwiązań przyczyni się do poprawy jakości kształcenia i przygotowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do samodzielnego życia. Podsumowując dwuletnią współpracę nad kwestiami merytorycznymi, podkreślała znaczenie osobistych relacji, jakie wywiązały się w trakcie wspólnych zmagnięć, które mogą stanowić solidną podstawę dla efektywnego realizowania nowych wspólnych przedsięwzięć.

W programie konferencji znalazły się wystąpienia poświęcone prezentacji doświadczeń poszczególnych krajów partnerskich w zakresie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe stanowi podstawę, a także istotny element przygotowania młodzieży do samodzielnego życia, a realizowane w sposób systemowy, skutecznie i adekwatnie do indywidualnych potrzeb daje możliwość uzyskania zawodu, gwarantującego satysfakcjonującą pozycję na rynku pracy. Wszystkie wystąpienia ustne były wzbogacone o materiał filmowy obrazujący praktyczne kwestie. Ta forma prezentacji była szczególnie ciekawa i pozwalała zgromadzonej publiczności na uchwycenie istotnych różnic pomiędzy europejskimi systemami edukacji oraz w zakresie wsparcia udzielanego uczniom niepełnosprawnym, a także zainwestowanych środków i szczególnych rozwiązań organizacyjnych.

W imieniu polskiego partnera – Krakowskiego Oddziału Krajowego Towarzystwa Autyzmu – Joanna Kossewska z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie zaprezentowała film ukazujący stosowane wobec uczestników zajęć prowadzonych przez stowarzyszenie formy przygotowania prezawodowego. W prezentacji *Vocational education and counselling for students with SEN in Poland* przedstawiła główne założenia organizacyjne polskiego systemu oświaty, a potem skupiła się na analizie sytuacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w odniesieniu do nowych regulacji dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Kończący się rok szkolny jest pierwszym, w którym polskie szkoły miały zgodnie z nowym rozporządzeniem zapewnić wszystkim uczniom o specjalnych potrzebach stosowną i potrzebną pomoc psychologiczno-pedagogiczną na podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, opracowanego przez szkolny zespół specjalistów. Program obejmuje diagnozę potrzeb dziecka wraz ze szczegółowymi wskazówkami terapeutycznymi, których adresatami są zarówno nauczyciele przedmiotów na poszczególnych etapach kształcenia, jak i inni specjaliści, pra-

cujących z dzieckiem indywidualnie – logopeda, psycholog, rehabilitant, w zależności od jego konkretnych potrzeb. Założenia reformy dotyczące organizacji pomocy i wsparcia rozwoju każdego dziecka w bliskim i bezpiecznym środowisku szkolnym są zasadne, ale obawy budzi ich realizacja przypadająca na czasy kryzysu ekonomicznego i pozostaje w sprzeczności z innymi działaniami podejmowanymi w celu uzyskania oszczędności dla budżetu (łączenie szkół, zamykanie małych placówek, ograniczanie etatów psychologów i pedagogów szkolnych). Trudności ekonomiczne raczej nie stwarzają bezpiecznej podstawy dla podejmowania szerokiego zakresu terapeutycznych czy profilaktycznych na terenie lokalnej szkoły wobec dzieci ich potrzebujących. Brak specjalistów w szkołach i sukcesywna minimalizacja pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych powoduje nadmierne obciążenie nauczycieli, którzy stanowią grupę ryzyka wypalenia zawodowego, a pomimo poszerzania wiedzy i umiejętności w zakresie diagnozy i terapii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie są w stanie w pełni zastąpić w tych działaniach specjalistów.

Zespół pracowników Ośrodka Stiftung St. Zeno Berufsbildungswerk z Kirchseeon szczegółowo przedstawił kwestie kształcenia zawodowego w Niemczech. Bernd Zimmer w prezentacji *The dual model of vocational training in Germany* przedstawił niemiecki dualistyczny model kształcenia, w sposób ścisły integrujący edukację ogólną i zawodową, która nie jest realizowana w pracowniach szkolnych, ale w prawdziwych miejscach pracy. System edukacyjny jest w skomplikowany sposób połączony z rynkiem pracy oraz siecią prywatnych firm, które uczniów szkolnych mają obowiązek przyjmować (co czynią chętnie ze względu na korzyści, jakie przynoszą dobrze wykształceni pracownicy) na płatne praktyki. Uczniowie, którzy zaczną współpracę z renomowanymi niemieckimi firmami i koncernami, już w trakcie nauki mają zagwarantowaną dobrą i dobrze płatną pracę po ukończeniu szkoły.

Natomiast Ursula Spichtinger w wystąpieniu *Vocational counselling and pre-vocational*

*training for students with special needs in Vocational Training Institution Kirchseien, Germany* skupiła się na kwestiach bardziej szczegółowych i przybliżyła zasady oraz efekty funkcjonowania ośrodka Stiftung St. Zeno Berufsbildungswerk. Ośrodek niemający dokładnego odpowiednika w polskim systemie edukacji jest modelową placówką niemieckiego sposobu rozwiązania problemu nauczania i przygotowania zawodowego, pewnym połączeniem szkoły zawodowej, internatu oraz warsztatu praktycznego. Kolejny referat, *The economical aspects of vocational counselling and pre-vocational training*, przedstawił Karl-Heinz Schindler. Zaprezentował on dane statystyczne i szczegółowe analizy ekonomiczne dotyczące kosztów kształcenia zawodowego. Mimo dużych nakładów finansowychłożonych na doskonale zorganizowane kształcenie zawodowe młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi ono źródło wykwalifikowanych specjalistów w bardzo różnych dziedzinach gospodarki, którzy podejmując pracę zawodową, przynoszą konkretne wpływy do budżetu państwa. Z wyliczeń wynika, że już po trzech latach zatrudnienia osoby niepełnosprawnej zwracają się poniesione przez państwo nakłady na jej edukację zawodową i przez dalsze swoje życie zawodowe wnosi ona istotny wkład w sytuację finansową państwa, płacąc podatki. Warto zaznaczyć, że 70% osób niepełnosprawnych znajduje zatrudnienie i samodzielnie się utrzymuje, nie tylko nie korzystając z pomocy finansowej państwa, lecz także jeszcze wnosząc do budżetu swój wkład w postaci płaconych podatków. Wydaje się, że takich długoterminowych analiz ekonomicznych w Polsce się nie przeprowadza, a realizowana polityka oszczędnościowa (zamykanie szkół, łączenie placówek, ograniczanie praktyk zawodowych) w krótkiej perspektywie przynosi efekty finansowe, lecz w dalszej pochłonie znaczne środki obciążające budżety różnych resortów.

Gospodarze konferencji wystąpili w osobie Aiste Valaikiene, która w referacie *Vocational counselling for pupils with SEN in Lithuania* przedstawiła założenia doradztwa

zawodowego na Litwie oraz film obrazujący organizację i formy kształcenia zawodowego w szkołach przygotowujących dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Litewski system kształcenia zawodowego dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oparty jest na kształceniu przedzawodowym w masowych szkołach ogólnokształcących. Celem poradnictwa jest pomoc uczniom w określeniu ich zainteresowań i predyspozycji zawodowych, nabycie podstawowych umiejętności w zakresie planowania kariery i wypracowanie indywidualnego programu edukacyjnego. Na Litwie brakuje ujednoliconego programu wsparcia kształcenia przedzawodowego. Szkoły mają zróżnicowane możliwości w zakresie zapewnienia usług kształcenia przedzawodowego. Jedne mają bogatą infrastrukturę, inne opierają się wyłącznie na posiadanych zasobach ludzkich.

Ze szczególnym zainteresowaniem publiczności spotkał się film prezentujący szkołę ponadgimnazjalną Söderport w Kristianstad w Szwecji, która stanowi doskonały przykład instytucji zaspokajającej wszechstronnie potrzeby młodzieży niepełnosprawnej ruchowo. Placówka jest doskonale wyposażona i przygotowana pod względem materialnym i personalnym do kształcenia zawodowego osób o głębszych stopniach niepełnosprawności ruchowej lub też sprzężonej. Film przedstawiał różne formy zajęć praktycznych przygotowujących do realizacji pracy zawodowej, a także sposoby spędzania czasu wolnego, na przykład mecz piłki na wózkach. Referat *A piece of the vocational counselling in Sweden*, prezentujący badania realizowane wśród przedsiębiorców, przedstawili Sven Apelund i Jan Astrand. W Szwecji od ubiegłego roku obowiązują nowe przepisy, zgodnie z którymi istnieją trzy rodzaje Agencji Państwowych, które nadzorują system kształcenia na trzech poziomach nauczania – podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Państwo sprawuje większą niż dotychczas kontrolę nad realizowanym programem, pozostawiając indywidualnym placówkom edukacyjnym zdecydowanie mniejszą dowolność i swobodę w porównaniu z poprzednimi regulacjami. Na

poziomie ponadgimnazjalnym obowiązuje powszechnie polityka inkluzji – wszyscy uczniowie niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczęszczają do takich samych szkół, w których mogą wybrać właściwy dla siebie program kształcenia ogólnego (spośród 6 dostępnych) oraz program kształcenia zawodowego (spośród 12 dostępnych). Kształcenie zawodowe w Szwecji jest bardzo efektywne, a przedsiębiorcy prezentują przychylną postawę wobec zatrudniania osób niepełnosprawnych, co w praktyce przekłada się na rzeczywisty udział tych osób w strukturze zatrudnienia. Gotowość pracodawców do zatrudnienia osób niepełnosprawnych jest jednak zależna od ich doświadczenia w tym zakresie. Brak doświadczenia powoduje zwiększenie dystansu wobec osób niepełnosprawnych, co jednak w praktyce społecznej dotyczy bardzo nielicznych przypadków. Pracodawcy są w większości przekonani o adekwatnym wykształceniu osób niepełnosprawnych, ich wysokich kwalifikacjach i kompetencjach, a także skłonni do udzielania wsparcia w formie i zakresie proporcjonalnym do indywidualnych potrzeb. Oprócz interesujących wyników zainteresowanie publiczności zwróciła sama metodologia badań oraz podejście uczestniczących w nich respondentów, którzy wykazali się wielkim zdyscyplinowaniem, wypełniając wielostronicową ankietę. Sam fakt udziału w badaniach prawie stu pracodawców (ze średnich i dużych przedsiębiorstw) świadczy o ich prospołecznej postawie.

Kolejne wystąpienie w formie referatu i projekcji filmowej było poświęcone analizie kształcenia zawodowego w Finlandii. Minna Hykkonen i Piia Pirhonen w prezentacji *The system of vocational counselling of pupils with SEN: the experience of Keskuspuisto Vocational College* przybliżyły organizację doradztwa zawodowego w fińskim systemie oświaty oraz doświadczenia szkoły zawodowej, przygotowującej młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych do dorosłego samodzielnego życia. Fiński system szkolnictwa gwarantuje równość w dostępie do nauki niezależnie od pochodzenia społecznego. Szczególny nacisk kładzie się na wspieranie

i pomoc dzieciom wymagającym szczególnej troski, ich integrację szkolną, szkolenie niepełnosprawnych w zakładach pracy i przygotowanie zawodowe w specjalnych ośrodkach szkolenia zawodowego. Osobom niepełnosprawnym przysługują różnego rodzaju formy pomocy materialnej: zapomogi (na studia), pożyczki (studenckie) i dodatki (mieszkanie). Keskuspuisto Vocational College jest drugą co do wielkości w Helsinkach szkołą zawodową dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Choć jest to szkoła prywatna, to jej wydatki są w 100% refundowane przez państwo. Przy szkole znajduje się również szpital ortopedyczny oraz centrum badawcze. Szkoła zapewnia indywidualne i elastyczne plany nauczania w małych grupach. Uczniowie korzystają z edukacji w dogodnym dla siebie zakresie (treningi przawodowe i rehabilitacyjne, trening przygotowujący dla imigrantów, kontynuacja edukacji ogólnej). Szkoła Keskuspuisto przygotowuje do pracy zawodowej w następujących sektorach: rzemiosło, usługi sprzątania, informacja i telekomunikacja, elektronika, projektowanie techniczne, tapicer, technologia pojazdów, opieka zdrowotna, biznes i administracja, muzyka, taniec, turystyka i catering. Stosowany jest tu model wspierającego doradztwa (*supported guidance*), który obejmuje: identyfikację potrzeb w zakresie doradztwa wspierającego, konsultacje doradców zawodowych, wsparcie w okresie nauki zawodu, formułowanie i realizację planów kształcenia. W procesie doradztwa współpracują z sobą: nauczyciel, doradca państwowy, uczeń, trener zawodu i pracodawca. Po ukończeniu szkoły 50% absolwentów znajduje pracę na otwartym rynku pracy lub w sektorze zatrudnienia wspieranego. Większość pracodawców wywodzi się z sektora prywatnego, znacznie trudniej jest zainteresować efektywną współpracą pracodawców w sektorze publicznym.

Kolejne wystąpienie oraz prezentacja multimedialna *The model of vocational counselling for teenagers and youth in Italy* autorstwa prof. Porfirio Grazioli z International Institute for Studies of Contemporary Youth Problems „Boys’ Town” dotyczyły działalno-

ści Fundacji Księdza Johna Patricka Carrolla-Abbinga oraz powołanego przez niego ośrodka Boys' Town, przeznaczonego dla młodzieży pozbawionej właściwej opieki rodzicielskiej. Mieszkańcy Boys' Town mają własny parlament, a w demokratycznych wyborach społeczność wybiera dwóch majorów Boys' Town co dwa miesiące (osobno dla grupy do lat 15 i powyżej). Na terenie kampusu znajdują się też wszystkie inne instytucje, niezbędne do prawidłowego funkcjonowania społecznego i ekonomicznego (kościół, szkoła, sąd, bank z własną walutą, wymienną na euro, zakłady usługowe). Fenomen pedagogiczny stanowiący podstawę kształcenia i wychowania młodzieży w Boys' Town opiera się, podobnie jak w Domu Sierot Janusza Korczaka, na praktycznej realizacji idei samorządności, na wychowaniu poprzez samorząd, wychowaniu przez pracę. Samorząd nie jest zabawą w autonomię ani treningiem współżycia społecznego, jest natomiast prawdziwą formą społecznego działania, w trakcie którego rozwiązywane są konkretne problemy codziennego życia.

Wystąpienie *Vocational counseling of pupils with SEN: the parameters of an ideal model in the European Union countries* było poświęcone podsumowaniu projektu realizowanego przez ostatnie dwa lata przez międzynarodowy zespół w ramach program Leonardo da Vinci. Profesor Ingrida Baranauskienė z Uniwersytetu w Šiauliai zaprezentowała **Idealny Model Poradnictwa Zawodowego**, który powstał na podstawie krytycznej analizy istniejących w Europie rozwiązań organizacyjnych, badań empirycznych oraz efektów zespołowej pracy ekspertów korzystających ze stosowanej powszechnie w krajach Europy Zachodniej oraz USA metody badań Delphi. Nazwa metody Delphi wywodzi się od słynnej starożytnej wyroczni Apollina w Delfach, gdzie Pytia przepowiadała przyszłość. Jest to narzędzie wykorzystywane do prognozowania i podejmowania decyzji na bazie opinii ekspertów wyrażających swoje stanowiska w badanej kwestii w procesie strukturalizowanej komunikacji, której towarzyszy sprżęenie zwrotne. Metodę opracowali

Olaf Helmer, Norman Dalkey z organizacji RAND (Research and Development) w Santa Monica w Kalifornii, która prowadzi badania i analizy dla sił powietrznych USA. Obecnie metoda Delphi jest szeroko stosowana do przewidywania zjawisk w wielu obszarach związanych z rozwojem technologii, edukacji i ochrony zdrowia. Zastosowanie tej metody pozwala ograniczyć wady tradycyjnych metod prognozowania wynikające z procesu grupowego myślenia, które mogą prowadzić do podejmowania błędnych decyzji. Prezentowany Idealny Model Poradnictwa Zawodowego obejmuje cztery istotne aspekty: rozwojowy, środowiskowy, celowościowy i strukturalny. Jest to indywidualny model poradnictwa zawodowego, oparty na szeroko pojętym dialogu między podmiotami uczestniczącymi w tym procesie, zorientowany na ucznia i jego umiejętności indywidualne, rozwijanie mocnych stron i praktycznych umiejętności. Tworzenie struktury doradztwa zawodowego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych stwarza możliwość dostosowania się do warunków rynku pracy poprzez praktyki w realnych miejscach pracy. Niezbędne jest także indywidualne podejście podczas realizacji procesu, rozwinięta współpraca, pragmatyzm zorientowany na nowoczesne treści kształcenia i odpowiedzialność specjalistów. Poradnictwo zawodowe nie jest ograniczone w czasie i może być kontynuowane w zależności od osobistego rozwoju i indywidualnych planów dalszego kształcenia. Współpraca pomiędzy różnymi uczestnikami procesu edukacji jest niezbędnym warunkiem tworzenia modelu poradnictwa zawodowego, a kompetencje i odpowiedzialność specjalistów są nieodłączną częścią struktury. Otwarty system poradnictwa zawodowego charakteryzuje się realizacją nowoczesnych treści w elastyczny sposób, a jego sukces jest uwarunkowany przez zaangażowanie i aktywny udział wszystkich uczestników procesu, a także koordynację procesu i skuteczne zarządzanie.

Na zakończenie obrad Aiste Valaikiene w referacie *Modelling of pre-vocational training for pupils with SEN in Lithuania* przedstawiła możliwości praktycznego wykorzystania

Idealnego Modelu Poradnictwa Zawodowego, po czym rozpoczęła się otwarta dyskusja nad możliwościami implementacji tego modelu w litewskich szkołach, w której uczestniczyli licznie zgromadzeni praktycy: doradcy zawodowi, nauczyciele, dyrektorzy szkół.

Prezentowane podczas konferencji wystąpienia stanowią impuls do intensywnego doskonalenia systemu kształcenia zawodowego i poradnictwa zawodowego uczniów o spe-

cialnych potrzebach edukacyjnych w Polsce. Pomimo licznych sukcesów polski system nie przynosi oczekiwanych efektów w postaci szerokiej obecności osób niepełnosprawnych na rynku pracy, co wymaga głębokiego namysłu i zdecydowanych działań zmierzających do zmiany tej sytuacji, niekorzystnej zarówno dla indywidualnej jednostki, jak i gospodarki państwa.



## Wskazówki dla autorów

W czasopiśmie „Psychologia Rozwojowa” drukowane są wyłącznie artykuły oryginalne.

Wstępnym warunkiem publikacji artykułu jest odniesienie do problematyki rozwojowej, które może mieć dwojaki charakter. Po pierwsze, prezentowany artykuł może wprost przedstawiać badania lub teorie odnoszące się do zmian rozwojowych. Po drugie, w wypadku braku bezpośrednich odniesień do problematyki rozwojowej należy zaznaczyć, jakie implikacje dla wiedzy o rozwoju człowieka mają prezentowane badania lub teorie.

Artykuły należy nadsyłać w formie plików w formacie Microsoft Word lub rtf o objętości nieprzekraczającej 36 000 znaków i spacji. Tabele i ilustracje należy przysyłać w oddzielnych plikach zgodnych z podanymi wyżej formatami.

Tekst powinien być przygotowany w sposób standardowy: podwójna interlinia, czcionka wielkości 12 pkt., około 1800 znaków na stronie.

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: wprowadzenie, problem (pytania badawcze lub hipotezy), metoda (grupa badana, techniki, procedura) wyniki, dyskusja. Należy wyraźnie zaznaczyć strukturę tekstu poprzez wprowadzenie wymienionych powyżej podtytułów oraz wcięć w tekście. Przypisy i bibliografię zamieszczamy na oddzielnych stronach na końcu tekstu, a materiał ilustracyjny (rysunki z podpisami, tabele z tytułami) w oddzielnych plikach. Streszczenie artykułu (w języku polskim i angielskim), w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

Należy podać dokładne nazwy stosowanych technik badawczych, a w wypadku technik adaptacyjnych z języka angielskiego także ich oryginalną nazwę.

Należy podać nazwy zastosowanych tekstów statystycznych i określić poziom istotności oraz wszystkie konieczne parametry (w zależności od zastosowanej techniki); wyniki liczbowe, na przykład poziom istotności, zapisujemy w następujący sposób: .05 (a nie 0.05).

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. W razie cytowania pracy, która ma wielu autorów, za pierwszym razem podajemy nazwiska wszystkich autorów, a w następnych przywołaniach tylko pierwszego oraz skrót „i wsp.”. W przywołaniu w nawiasie pozycji różnych autorów zachowujemy porządek alfabetyczny, a w przypadku kilku pozycji jednego autora – porządek chronologiczny. Jeśli dany autor jest w tekście przywoływany po raz pierwszy, podajemy pełne imię; jeśli po raz kolejny – podajemy pierwszą literę imienia.

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

Lachowska B., Braun-Gałkowska M. (2003), Agresja u dzieci i jej ekspresja w rysunku rodziny [w:] M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, 97–124. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Białek A. (2010), *Patrz gdzie patrzę. Psychologiczne aspekty podejmowania cudzej perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grabowska M. (2009), Stereotypy płci i starości a zachowania seksualne osób w okresie późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 14, 4, 45–56.

Przypisy numerujemy kolejno i podajemy wszystkie na oddzielnej stronie na końcu tekstu.

Dane o autorze zamieszczamy na stronie tytułowej: imię i nazwisko, miejsce pracy, miejscowość (np. Anna Kowalska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań), także w języku angielskim. Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.

W czasopiśmie publikujemy recenzje oraz sprawozdania z konferencji naukowych.

Adres Redakcji:

al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl





## LISTA RECENZENTÓW W ROKU 2012

Katarzyna Adamczyk	Eugenia Mandal
Maria Braun-Gałkowska	Grażyna Mendecka
Dorota Chmielewska-Łuczak	Jolanta Miluska
Jan Ciecuch	Adam Niemczyński
Anna Cierpka	Nina Ogińska-Bulik
Ewa Czaplewska	Anna Oleszkowicz
Ewa Czerniawska	Maria Oleś
Elżbieta Dryll	Piotr Oleś
Adam Frączek	Ewa Pisula
Stefan Frydrychowicz	Mieczysław Płopa
Henryk Gasiul	Ryszard Poprawa
Magdalena Grabowska	Józef Porayski-Pomsta
Maciej Haman	Adam Putko
Iwona Janicka	Mieczysław Radochoński
Dorota Jasiocka	Aleksandra Rogowska
Aleksandra Jasielska	Irminda Rostek
Elżbieta Jaszczyszyn	Jan Rostowski
Barbara Kaja	Joanna Rytel
Grażyna Kutra	Katarzyna Schier
Alicja Keplinger	Alicja Senejko
Joanna Konarska	Grzegorz Sędek
Małgorzata Kościelska	Maria Straś-Romanowska
Grażyna Krasowicz-Kupis	Janusz Trempała
Marcin Krawczyński	Stanisława Tucholska
Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz	Dorota Turska
Hanna Liberska	Zenon Uchnast
Wiesława Limont	Czesław Walesa
Małgorzata Lipowska	Ludwika Wojciechowska
Mariusz Lipowski	Wanda Zagórska
Zbigniew Łoś	Ewa Zasepa
Józef Makselon	

**W następnym numerze:**

**I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE**

Milon Potmesil, Jiri Pospisil, *Resilience Factors in Families of Children with Hearing Impairment*

Tomasz Czub, Anna Izabela Brzezińska, *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*

**II. RAPORTY Z BADAŃ**

Elżbieta Napora, *Komunikowanie się matek z dorastającymi dziećmi w rodzinach o różnej strukturze: perspektywa dorastającego*

Nina Ogińska-Bulik, Magdalena Zadworna-Cieślak, *Percepcja postaw rodzicielskich a osobowy wzrost po traumie u dzieci i młodzieży – ofiar wypadków drogowych*

Anna Siudem, *Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej*

Dominika Karaś, Maria Kłym, Jan Ciecuch, *Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej*

**III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE**

Maria Kielar-Turska, *Recenzja: J. Wnęk (2012). Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra*

Justyna Kotowicz, *Sprawozdanie: SLI – Specyficzne zaburzenia językowe – diagnoza, prognoza, interwencja. Warszawa, 5–8 lipca 2012 roku*