

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR ZESZYTU

Michał Grygielski

REDAKTOR PROWADZĄCY

Agnieszka Stęplewska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Joanna Myśliwiec

KOREKTA

Grzegorz Bogdał

SKŁAD I ŁAMANIE

Barbara Kerschner

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2011

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.

ISBN 978-83-233-3068-4

ISSN 1895-6297

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja online wydawana w sposób ciągły w internecie



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

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

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Adaptive and Maladaptive Pathways of Self-Development: Mental Health and Interactions Among Personality Systems
Julius KUHL 9

Sugestialność dziecięca – przegląd badań nad efektem dezinformacji u dzieci
Małwina SZPITALAK 33

Rozwój zawodowy psychologów w zakresie kompetencji diagnostycznych – wybrane aspekty
Anna SŁYSZ 47

II. RAPORTY Z BADAŃ

Przyjmowanie perspektywy w obszarze poznawczym, społecznym i afektywnym: wzajemne zależności u dzieci w wieku przedszkolnym
Małgorzata STĘPIEŃ-NYCZ 57

O prognozowaniu twórczości w dzieciństwie. Twórcze przedszkolaki 12 lat później
Dorota KUBICKA 73

Postawy rodzicielskie a zdolności w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli
Romana KADZIKOWSKA-WRZOSEK 89

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Sprawozdanie z XX Jubileuszowej Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka”, Kraków, 13–16 czerwca 2011
Karolina BYCZEWSKA, Magdalena KOSNO, Magorzata STĘPIEŃ-NYCZ 111

RECENZJA: *Memory, Aging and the Brain. A Festschrift in Honour of Lars-Göran Nilsson*,
Lars Bäckman, Lars Nyberg (red.) (2010), Hove, New York: Psychology Press, 355 s.

Karolina BYCZEWSKA

121

English Abstracts

127

Lista recenzentów w 2011 roku

134

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE
I PRZEGLĄDOWE

Adaptive and Maladaptive Pathways of Self-Development: Mental Health and Interactions Among Personality Systems¹

JULIUS KUHLE

University of Osnabrück
Germany

ABSTRACT

The developmental precursors of the “fully functioning person” (Rogers) have not received much systematic attention neither in psychological research nor in theories of personality and its development. Likewise, the developmental conditions for maladaptive personality functioning and the formation of psychological symptoms have not been the primary target of research in clinical psychology during the past decades (Castonguay, 2011). On the basis of a theory of personality that specifies a functional architecture of personality (i.e., personality systems interactions theory: PSI theory) developmental pathways are described that promote successful or impaired development of the integrated self which plays a pivotal role in PSI theory. Adaptive developmental pathways are described in terms of the developmental conditions promoting the ability to initiate unattractive instrumental activities (action control) and the integration of self-alien and painful experiences into an ever growing personal knowledge base (self-development). Maladaptive pathways are proposed to describe the developmental conditions for two major forms of psychological disorders: symptoms related to impaired action control (e.g., procrastination, eating disorders, depression) and symptoms related to impaired self-growth (e.g., rigidity, failure to learn from mistakes, psychosomatic symptoms).

Any theory of personality should be able to explain adaptive and maladaptive forms

of personality development. However, this issue does not belong to the prime targets of research efforts made in personality, developmental, or clinical psychology. Instead, competing hypotheses are derived from global constructs such as self-efficacy, irrational thinking, poor self-esteem and the like. Typical questions arising from this global-construct approach are: Does a man who has problems initiating simple activities at home (despite his efficient performance at his work) suffer from impaired self-efficacy, poor self-esteem, or does he simply have chauvinistic attitudes against his wife? Global constructs are also offered by the two major schools of thinking in psychology: From a psychoanalytic point of view, a woman’s overeating may be caused by an “oral regression” which dictates her behavior to eat as impulsively as oral needs drive baby’s feelings during the oral stage of development? In contrast, behavioristic learning theory would attribute those and other symptoms such as disturbed sleep, impaired immune function and stress-dependent pain like headache or backpain to the acquisition of irrational thinking or maladaptive behaviors that can be remedied by rewarding more appropriate behaviors.

Key words: affect regulation, depression, developmental psychopathology, eating disorders, mental health, personality functioning, procrastination, psychosomatic symptoms, self-development, self-regulation

INTRODUCTION

In the initial stages of scientific psychology, the search for the developmental origins of psychological health and illness had generated diverse explanatory approaches, notably those stemming from the two major schools of thinking, that is psychoanalysis and (cognitive) behaviorist approaches (Blatt, Auerbach, Levy, 1997; Castonguay, 2011; First, Tasman, 2004; Hollon, Beck, 2005). In this article I would like to explore the extent to which the state of the art accomplished in personality psychology can make a contribution to a better understanding of mental health and the advancement of adaptive and maladaptive personality development. I will start with a critical discussion of the limitations of current approaches to personality and explain a new theory of personality which suggests some new perspectives toward the mechanisms underlying self-development over a life span. I will apply this developmental model to explain the precursors of successful and impaired development of self-competencies and its role in the etiology of psychological disorders.

During the past 50 years or so, the contribution of personality psychology to a better understanding of mental illness has reached a stage of diminishing returns. Why does theory and research on personality have so little to say about the conditions for successful development or about the causes underlying psychological symptoms? One possible answer would be that the study of personality has focused on issues that do not have much relevance for some of the central questions related to healthy and disturbed personality functioning. In fact, for more than half a century a great portion of personality research has capitalized on a method that might not have much potential for answering questions about healthy or impaired personality functioning. The well-known story about Mullah Nasrudin can be taken as a warning against choosing an easy, but suboptimal method over a difficult, but adequate strategy to reach one's goal: When Nasrudin was looking for his lost key a man who had been helping him for a while in his

desperate search asked him: "Don't you remember where exactly you lost your key?" Nasrudin pointed down the street and said: "Down there, but I am searching here because I can see better under the street light."

Has personality psychology been searching for answers in the wrong place because it happened to get a hold of a convenient method that prompted it to search there? Interestingly, factor analysis has been used for more than five decades to answer a question that seemed optimally suited for it: What are the basic categories or dimensions people use to describe themselves or others? However, is this the essential question for a scientific study of personality? And if so, is factor analysis the appropriate method to answer it? A brief reflection about other sciences may provide a clue to answer this question: Would we have a periodic table in chemistry, the genetic code in biology and quantum mechanics in physics if those sciences would have used a method like factor analysis which aggregates things that happen to go together when we observe them in the external world? Probably not: Scientific progress has been made in the history of science when elements that naturally go together could be separated. Experimental dissociation rather than descriptive aggregation has been the pathway toward a deeper understanding of nature.

When I started my experimental studies into human motivation and personality some forty years ago I was surprised that the two fundamental questions that both common sense and psychological practitioners expected personality psychology to answer were not on the agenda of systematic experimental personality research. These two questions relate to volitional efficiency ("action control" or "self-management": Kanfer, 1970) and self-growth (Rogers, 1961). In order to answer these questions it takes more than collecting people's judgments about themselves and others and aggregating them according to their natural co-occurrence. An alternative approach to personality gained momentum in the seventies and eighties of the last century. This approach focused on mental contents in

order to improve our understanding of personality. The rationale behind this approach may be illustrated by the following example: If you want to predict the itinerary of a traveling salesman it seems better to find out something about his preferences, beliefs and goals (i.e., mental contents) than taking the engine of his car apart or analyzing the functional components of his brain. However, the problem with this content-focused method is that it often confounds prediction with explanation. Mental contents such as control beliefs (e.g., self-efficacy) or goals do very well in predicting behavior (Bandura, 1989; Locke, Latham, 1990). However, as a method for explaining the way personality works, the analysis of mental contents is about as useful as the prediction of a car's speed on the basis of the inclination of the gas pedal is in helping us understand how the many parts of a car work together.

The theory of Personality Systems Interactions (PSI theory) integrates diverse theories of personality and many findings from experimental psychology and neurobiology and adds an essential feature which runs counter to most traditional and current approaches to personality: Instead of focusing on mental contents such as beliefs, goals, intentions, as well as emotional contents, PSI theory provides a functional analysis of the mental systems and their interactions producing a given behavior. For example, when a student fails to do his homework, the common view would search for mental contents "explaining" this behavior by referring to his impaired control beliefs (low self-efficacy), insufficient goal-setting or his negative attitude and debilitating emotions (e.g., anxiety). The functional analysis provided by PSI theory adds an additional level of explanation to the content level: The homework-avoiding student may even have the right mental content (i.e., the intention to finish homework or a firm belief that he can do it), but for some reason the memory system which keeps reminding him of his uncompleted intention (i.e., intention memory) cannot make contact with the system which controls the necessary behavior. In the following section I will provide a brief summary of PSI the-

ory that will pave the way for the final section explaining the developmental conditions of psychological symptoms such as procrastination, messy behavior, eating disorders and stress-dependent psychosomatic symptoms on the basis of disturbed interactions among personality systems.

THE THEORY OF PERSONALITY SYSTEMS INTERACTIONS (PSI)

According to the *first modulation assumption* of PSI theory (Kuhl, 2000, 2001), the interaction between intention memory and the behavior control system can be intensified by positive affect (see the diagonal arrow "action control" in Figure 1). Therefore, the deeper reason why our student often fails to finish his homework may be found in his inability to generate positive affect which is necessary to enact his intention (i.e., the student may suffer from impaired "self-motivation"). As a result, development of action control, that is growing efficiency in enacting one's intentions requires some "emotional dialectic", that is an alternation between the ability to tolerate the loss of positive affect for a while (which helps to maintain even difficult or unpleasant intentions active in memory) and subsequent generation of positive affect (e.g., through self-motivation) to be able to enact the intention (Figure 1). Direct empirical evidence for this first modulation assumption of PSI theory stems from findings showing that volitional efficiency (i.e., action control) can be substantially increased when the shift toward positive affect is experimentally facilitated through external cues, for example, through positive affective primes presented before a difficult self-regulatory task such as the Stroop task (Kuhl, Kazén, 1999; Kazén, Kuhl, 2005) or through having participants shift their attention between the anticipation of positive affect associated with goal attainment and the tolerance of reduction of positive affect which is typically associated with the unpleasant sides of the immediate steps to be taken (Oettingen, Pak, Schnetter, 2001).

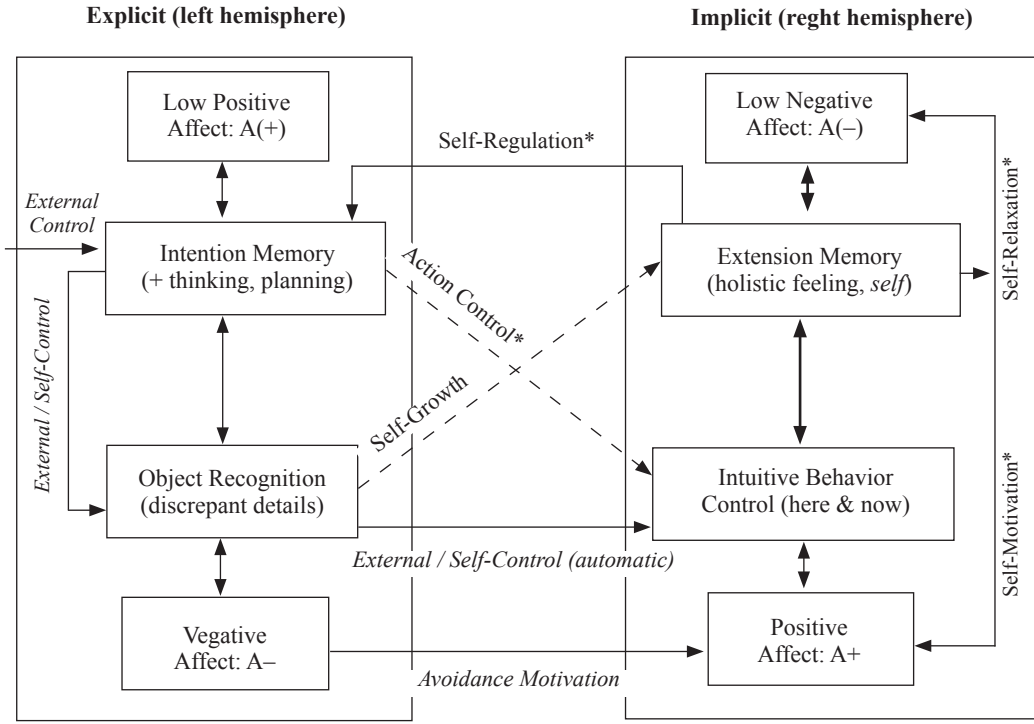


Figure 1. Cognitive systems of PSI Theory and their modulation by high (+) vs. low (-) positive (A+) or negative (A-) affect. Note: 1. Dashed arrows indicate antagonisms between cooperating systems that can only be overcome through an affective change from the affect associated with the starting system to the affect associated with the target system.

A second issue concerns the question why the performance of complex tasks deteriorates after people experience failure. Again, prevailing explanations have focused on mental contents. For example, performance deficits observed after exposure to uncontrollable failure (“learned helplessness”: Hiroto, Seligman, 1975) have been attributed to a generalized belief in loss of control or to low perceived self-efficacy (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978; Bandura, 1989).

However, empirical findings are not compatible with this view. The data suggest a primary functional deficit which even occurs when impaired control beliefs do not generalize to new tasks (Kuhl, 1981; Lewinsohn et al., 1981). This functional deficit seems to re-

sult from an impairment of self-regulation in people who are not able to downregulate the negative affect elicited by a failure experience. According to the *second modulation assumption* of PSI theory, excessive negative affect inhibits access to an extended network integrating personally relevant experience (i.e., extension memory and the implicit self) and decouples this system from a low-level experiential system (i.e., object recognition) which focuses on a single detail (i.e., an “object”) rather than the extended overview provided by extension memory and the implicit self (Figure 1). Focusing on a single experience (i.e., an “object”) that cannot be integrated into the extended experiential network can be regarded as the basis of uncontrollable rumi-

nation: When people are stuck in a negative emotional state (i.e., when they are “state-oriented”), they cannot volitionally stop ruminating about negative events because their negative affect over-activates the object recognition system. Uncontrollable rumination about details that are isolated from the full picture (including one’s extended experiential knowledge base, that is the self or “extension memory”) impairs the ability to learn from mistakes, that is to update one’s experiential system (which would require some contact between the failure experience reverberating through the object recognition system and extension memory with its most important part: the implicit self).

Self-development (i.e., the development of a mature self) requires the ability to learn from mistakes and to integrate painful experiences into an ever growing self system. According to PSI theory, this process is driven by another form of emotional dialectics which operates along the negative axis: repeated shifts between a focus on some negative event or object (i.e., focusing on rather than repressing a mistake or a painful experience) and subsequent downregulation of negative affect to bring the negative event in contact with extension memory and help integrate the new experience into a growing intuitive knowledge base (see the diagonal arrow “self-growth” in Figure 1).

Empirical evidence directly supporting this second modulation assumption (i.e., facilitated self-access as a function of downregulation of negative affect) stems from experiments on self-infiltration (Baumann, Kuhl, 2003; Kuhl, Kazén, 1994): Under a condition arousing negative affect, participants who are not able to downregulate it (i.e., “state oriented” individuals) show an increased tendency to misattribute assigned tasks or options preferred by another person to their own choice (e.g., they remember activities as “self-chosen” even if those activities were suggested to them by an authority figure). Participants who are able to downregulate negative affect (i.e., action-oriented individuals) do not show this stress-dependent tendency toward false self-ascriptions of externally controlled activi-

ties. This finding is consistent with the second modulation assumption of PSI theory which states that excessive negative affect impairs self-access. Since the self can be understood as the integrated knowledge base derived from a huge variety of personal experiences, impaired self-access caused by exposure to aversive events can explain both deteriorated performance of complex tasks (Hiroto, Seligman, 1975; Kuhl, 1981) and stress-dependent impaired discrimination between own and others’ choices (Kuhl, Kazén, 1994).

PSI theory not only describes the interactions among the four systems comprising the “architecture of personality” as a function of continuous shifts among opposing emotional states (i.e., between low and high positive affect for action control and between high and low negative affect for self-development: Figure 1). In addition, the theory provides detailed descriptions of the functional characteristics of each of the four cognitive-behavioral systems (i.e., intention and extension memory, object recognition and intuitive behavior control). The functional profiles of the four systems are based on experimental and neurobiological evidence related to explicit and implicit self-perception and explicit as well as implicit perception of the external world (Kuhl, 2001; Kuhl, Koole, 2008).

An especially noteworthy example of the functional analysis provided by PSI theory concerns the integrated (implicit) self which plays a pivotal role in this theory. Its functional profile is characterized by parallel-holistic rather than sequential-analytic processing up to the highest level of integration of personally relevant experience. The integrated self combines this parallel processing with an intuitive and multidimensional (“polysemantic”) representation of meaning (Baumann, Kuhl, 2002; Rotenberg, 2004) and a multidimensional integration of emotions and somatic markers (Bechara, Damasio, Damasio, 2000; Wittling, 1990).

Besides the structural elements of PSI theory (i.e., the four cognitive-behavioral systems plus reward and punishment systems modulating their interaction), additional features of the

theory relate to different forms of interactions among those systems. Two types of low-level control, two types of motivation, and two forms of high-level volition are of particular interest in the present context: The two types of low-level control are automatic and intuitive control. The common feature of automatic or intuitive control is that neither requires the participation of the two high-level systems (i.e., intention or extension memory). An important difference between automatic and intuitive control is that the former is more focused than the latter: A consciously perceived stimulus (processed in the object recognition system: Figure 1) can **automatically** elicit a behavioral routine associated with it. In contrast, **intuitive** behavior control is guided by an implicit perceptual network (Goodale, Milner, 1992) which provides parallel processing of a wide variety of context information rendering behavior control extremely flexible.

The second distinction concerning systems interactions relates to approach versus avoidance motivation. Automatic and intuitive control can operate without positive or negative affect (e.g., when I go to my office in the morning, irrespective of whether or not I happen to feel like it). However, affectively charged incentives add emotional support to approach or avoidance oriented forms of intuitive or automatic behavior, respectively. The two types of motivation mentioned earlier relate to this case: Avoidance motivation can operate at a low level of processing (e.g., energizing fight or flight routines) or at a high level (e.g., using experiential knowledge from extension memory for accomplishing self-relaxation); likewise approach motivation can operate at a low level (e.g., energizing consummatory behavior such as eating an apple or engaging in some habitual small talk) or at a high level of processing (e.g., when personal meaning and self-congruence are involved). High level avoidance motivation entails self-confrontational rather than defensive coping (e.g., focusing on a difficult experience and talking about it rather than denying or embellishing it). High level approach motivation enables the individual to engage in instrumental activ-

ities that do not have successive positive valence to energize behavior for their own sake (e.g., raising positive energy for an aversive task through self-motivation).

The third dichotomy concerning various forms of interactions among psychological systems involves volition: Self-control is a narrow form of control governed by intention memory and its narrow focus on one conscious intention at a time whereas self-regulation is a wide (parallel) and flexible form of largely unconscious regulation associated with the extended experiential network provided by the integrated self (Figure 1). The narrow vs. wide scope of processing associated with two modes of volition (i.e. self-control and self-regulation) mirrors the narrow vs. wide focus of attention which is characteristic for the two modes of low-level processing (i.e., automatic versus intuitive behavior control).

How can we learn more about the functional profiles of the four epistemic systems described in PSI theory? Neurobiological findings suggest a neuroanatomical basis of the functional profiles of the four personality systems. The relationship between functional and neuroanatomical distance is a useful heuristic in exploring possible implications of neurobiological findings for developing a functional architecture of personality: The lower the neuroanatomical distance between two networks (i.e., the more closely they are located in the brain) the more likely it is that they form a functional network of cooperating functional components, that is a "system" (Sporns et al., 2004). Ipsilaterality is a special case of this general rule: When two functions share the same hemisphere they are more likely to form an efficient functional unit compared to two functions that cannot cooperate unless a switch occurs from one hemisphere to the other (e.g., when a holistic experience supported by the right hemisphere is to be translated into propositional language generated in the left hemisphere). Does this neurobiological principle of the relationship between functional and neuroanatomical distance extend to personality dynamics? This seems to be the case: If the ipsilaterality hypothesis were cor-

rect, one should be able to increase self-access simply by activating any network within the right hemisphere. In fact, when the motor cortex of the right hemisphere is activated, the self-infiltration effect, produced by deficient self-access, disappears (Baumann, Kuhl, Kazén, 2005). Conversely, when the right hemispheric network supporting implicit self-perception is activated the right-hemispheric side of the motor cortex is activated (Molnar-Szakacs, Uddin, Iacoboni, 2005).

HEALTHY SELF-DEVELOPMENT

Since the general developmental implications of PSI theory have been elaborated elsewhere (Kuhl, Keller, 2008), I can focus here on some specific details related to the development of efficient action control and successful self-growth. How does healthy self-development come about? Presumably, interpersonal responsiveness is a crucial condition for a healthy development of the self system. The cognitive side of self-growth has been investigated in the context of children's acquisition of a theory of mind (Fonagy et al., 2002; Wimmer, Perner, 1983; Wellman, Cross, Watson, 2001) which seems to be closely related to the ability to take another person's perspective, a cognitive prerequisite for empathy (Decety, Jackson, 2006). Children's play has been recognized as an important basis for the acquisition of symbolic reasoning, which enables a child, for example, to take a perceived object (e.g., a pencil) as a symbol for something else (e.g., a person or a tree). Within the PSI framework, this symbolization corresponds to a transition from a dominance of object recognition (Figure 1) to the level of internal representations which eventually leads to the development of extension memory and the integrative self. When children learn to imagine mental states they are able to form mental representations of another person's mental state (e.g., thoughts, intentions, mood) even if those representations are different from observable objects in the external world or from their own subjective state. A failure at this developmen-

tal task can result in an impairment of social skills that heavily draw upon the ability to distinguish one's own or others' emotional states from the objective external world (e.g., when a borderline patient misattributes his own anger to an "aggressive gesture" of another person – who might actually behave in a very friendly manner).

According to the second modulation assumption of PSI theory, a high-level form of empathy with another person's emotional state (i.e., "accommodative empathy") develops through the emotional dialectics driving the continuous exchange between the integrated self and focusing on single "objects" that are unexpected, unwanted or otherwise not "fitting" within the integrated self (i.e., when a shift occurs between negative affect and its downregulation). During childhood this process requires consistent support from caretakers in helping the child tolerate and regulate negative emotional states (rather than defensively avoiding them). Accommodative empathy differs from a simpler form (i.e., "assimilative empathy") in which holistic representations of others' states can be easily understood (and felt empathically) provided they are already integrated within the self system (i.e., when they feel "familiar"). This simple form of empathy does not require emotional dialectics because it is confined to others' emotional states as long as they are similar to one's own state and can be easily assimilated. From the PSI perspective, assimilative empathy does not require a shift from object recognition (left hemisphere) to extension memory (right hemisphere). Instead, ipsilateral cooperation of intuitive behavior control and the integrated self are sufficient.

The more difficult form of (accommodative) empathy entails the ability to focus on painful discrepancies between one's own state and somebody else's current state. This ability to feel and understand another person's state even if it differs substantially from one's own current states or those experienced in the past can be developed through frequent shifts from holistic processing to object-focused processing and vice versa (Figure 1). This shift sup-

ports the development of “accommodative empathy”, that is the ability to understand and feel another person’s actual state, even if it substantially departs from one’s own or any personally familiar state. Accommodative empathy includes the ability to empathically feel another person’s state without confounding it with one’s own emotional state.

Ideally, the two forms of empathy cooperate. Assimilative empathy is activated through “emotional contagion” when another person’s state is or becomes similar to one’s own current state whereas accommodative empathy emerges when emotional similarity or contagion do not work because the discrepancy among one’s own and another person’s states cannot be overcome by similarity detection or emotional contagion. Self-growth is impeded by developmental conditions that interfere with the dialectical shift between those two forms of empathy, that is between holistic representations of familiar states (assimilative empathy) and focused recognition of self-discrepant states of others (accommodative empathy). On the other hand, healthy self-growth is promoted through autonomy support, that is when children or adults have the opportunity to interact with people who respond promptly and efficiently to their needs (Ryan et al., 2006). Repeated validation of one’s own feelings seems to be a prerequisite for learning to empathize both with familiar and with unfamiliar or even self-alien feelings of others without losing contact with one’s own internal states: When caretakers mirror a child’s emotional state (“you look so sad”) and simultaneously express their own emotions even if they differ from the child’s state, children learn to represent others’ emotional states separately from their own state even if the latter differ from the former. This ability should be a prerequisite for developing accommodative empathy.

Perhaps the most important step in healthy development of an integrated and autonomous self concerns the acquisition of affect-regulatory skills. Vygotsky (1978) described the development of self-regulation in terms of an internalization of external regulation received

from a caretaker. For example, the encouragement experienced from his father in difficult situations later enables a boy to generate encouragement himself in difficult situations (i.e., self-motivation). Within the PSI framework, this process is specified in more detail in the *systems conditioning model*: Self-regulation of affect (e.g., self-motivation or self-relaxation) requires a strengthening of the connectivity between the self (e.g., some network in the right prefrontal cortex) and an affect generating system (e.g., in the reward or punishment part of the limbic system, respectively). New connections are strengthened in the brain when the networks to be connected are activated almost simultaneously. Classical conditioning is the most familiar example for this process (Schmajuk, DiCarlo, 1992).

What does “quasi-simultaneous activation of the processes to be connected” mean for strengthening the connection between the self and affect generating systems? If quasi-simultaneous activation is crucial for strengthening the connectivity between those two systems, the affect generation system needs to be activated (e.g., when a caretaker encourages or soothes a child) in temporal contiguity with an activation of the self system. However, how can a caretaker tell when the child’s self would be activated? The answer is simple: A system is activated when it is needed. The self is needed for expression of one’s feelings (the right prefrontal cortex is indeed activated when babies express their distress at their mother leaving the room: Fox, Davidson, 1987). Later in life, the self is needed to feel understood (as a person) and to understand another person and empathize with him or her (Decety, Jackson, 2006). This is another way of saying that the self is activated through mutual understanding, that is within positive personal relationships. We can conclude, then, that external affect regulation is internalized when it is provided by a caretaker in conjunction with the child’s self being active, that is when the child feels understood and accepted within a personal relationship. The mere frequency of encouragement, of positive mood, or of soothing and relaxation does not suffice: It may change

affective sensitivity, but it would not change affect regulation because the latter requires a strengthening between the self and affectively sensitive systems which in turn requires external regulation of affect to occur in positive personal relationships (i.e., when the child's self is activated).

The explanatory power of PSI theory for understanding healthy development of self-related competencies can even be expanded beyond the level described until now: When the two macro-functions (i.e., action control and self-growth) are decomposed into their functional components explanatory power increases substantially. In the context of an extended research program focusing on the developmental precursors of action control and self-growth, our team at the Research Center for Aptitude Development at Osnabrück (Lower Saxony Institute for Early Childhood Education and Development: <http://nifbe.de/pages/das-institut/forschung/begabung.php>) has developed new methods for the assessment of developmental precursors of action control and self-development. Empirical findings are consistent with the central hypothesis that the quality of relationships between child and adult promote the development of self-competencies (e.g., intention memory, frustration tolerance, empathy, integration of negative experience, intrinsic motivation etc.) and that those competencies moderate the degree to which a child's abilities can be transformed into performance, which in turn promotes further development of latent abilities (Kuhl, Küne, Aufhammer, 2011; Völker, Schwer, 2011).

MALADAPTIVE PATHWAYS OF SELF-DEVELOPMENT

A pivotal developmental step concerns the coordination of explicit and implicit mental representations which probably involves the coordination between the two hemispheres. Implicit-explicit coordination (and its cross-hemispheric basis) should be involved when parents verbalize their children's mental states (e.g., "Oh, you look so happy right now"). The

explicit (denotative) part of this message is largely processed in the left hemisphere. Presumably, when the verbalization approximates the child's implicit subjective state (typically represented in the right hemisphere) rather well, explicit and implicit systems develop a smooth cooperative interaction in which the explicit system mirrors the implicit (experiential) one and the implicit system may learn to generate emotional support for whatever goals or intentions the explicit system comes up with (as long as those goals are or can be made self-compatible). However, when the caretaker's verbalizations do not match the child's implicit experience, coordination of explicit and implicit systems can be disrupted.

Examples of this case are parents' imposing their goals, aspirations or even their problems and conflicts on the child irrespective of his or her current mental state. In our (post-) modern world disruptions between left hemispheric verbal input and right hemispheric personal experience are strongly enforced by the information overload coming from the media, internet, and child-computer interactions. These effects can disrupt the mirroring of children's internal states even when parents are doing well in explicitly mirroring their children's implicit states (a computer game or TV does not reliably mirror the child's current emotional state in a self-compatible way). Even more serious dissociations between hemispheres can be caused by severe cases of traumatization (e.g., when an adult abusing a child describes his behavior as a sign of his love and affection for the child). Most of those parental failures to align their explicit feedback with the child's internal state can be related to what Rogers (1961) called "conditions of worth": To the extent that children's (implicit) experiential states are not reflected in explicit verbalizations they hear from their caretakers children implicitly learn that their experiential states are not respected as they are, but need to be changed or distorted in explicit communication in order to be accepted by the adult.

In the following paragraphs, I will apply this functional analysis provided by PSI theory to a deeper explanation of psycholog-

ical symptoms caused by disruptions among explicit and implicit systems. Presumably, patients who have been exposed to developmental conditions of invalid parental feedback develop symptoms such as procrastination and other impairments of action control (e.g., messy behavior), eating disorders, severe disruptions of social interaction, psychosomatic complaints associated with impaired stress regulation or even auto-aggressive behavior (Blasczyk-Schiep, 2004; Fonagy et al., 2002; Linehan, 1993; Sapolsky, 1992). Analyzing those symptoms within the functional architecture of personality provided by PSI theory (Ritz-Schulte, Schmidt, Kuhl, 2008), we can explain them on the basis of impairments of action control or self-development and the disruption of the two forms of affect regulation which modulate the interaction among the systems relevant for action control or self-development, respectively (see diagonal arrows in Figure 1).

SYMPTOMS RELATED TO REDUCED POSITIVE AFFECT AND IMPAIRED ACTION CONTROL

Let us begin with symptoms presumably associated with impaired action control. What do procrastination, messy behavior, and eating disorders have in common? From an action control point of view, these symptoms are associated with an impairment of the motivational basis for instrumental behavior, that is a general problem of action control which need not be confined to the specific symptoms at hand. Procrastinators, messies and many patients with eating disorders may have no problem engaging in any immediately gratifying behavior. Their problems arise when they want to engage in some unattractive instrumental behavior (not necessarily related to their specific symptoms) in order to reach a goal (e.g., studying a boring lecture to be well prepared for an exam). Kurt Lewin (1936) has already mentioned that it is difficult to explain, from an action theoretical point of view, why a person should engage in any instrumental beha-

avior that does not have a positive valence in and of its own. Where does the energy come from that would motivate the person to engage in unattractive behavior?

One possible pathway is designed for attempts to avoid an aversive state. This pathway starts with the negative affect associated with the to-be-avoided aversive state. Positive affect may be involved here as a secondary source of behavioral facilitation: a certain type of positive affect (e.g., relief), derives from avoiding an aversive state. In behavioral learning theory, this condition is called negative reinforcement. Presumably, external control is mediated by a similar form of avoidance motivation. The avoidance-based pathway from external control to behavior control is illustrated in Figure 1 as a possible continuation of the external control pathway indicated by labels in italics which starts with some sort of external control (e.g., mother telling the child to finish homework in a strict tone): From the PSI point of view, positive affect caused by the relief from negative affect, that is avoidance motivation (e.g., when the child, after starting with his homework, feels some relief from his anxiety to get punished) may intensify object-oriented automatic (intuitive) behavior because object recognition is enhanced by negative affect. Recall that object recognition amounts to focusing on single details abstracted from their context (e.g., focusing on a requested outcome without taking into account the motivational context comprising many positive and negative valences associated with the activity). As a result behavior becomes rigidly and narrowly focused on the requested outcome rather than the motivational context of the activity in question (Elliot, McGregor, 2001).

Self-control is functionally similar to external control. In contrast to automatic and intuitive behavior control, self-control involves an explicit intention which is normally formed when enactment is emotionally difficult (i.e., with an unattractive instrumental activity). According to PSI theory, self-control can be conceptualized as an internalized form of external control: In either case an intention is generated (either external or by an

internal “controller”) and enactment of that intention does not require coordination with (right hemispheric) high level self-regulatory processing such as self-motivation. As mentioned earlier, the latter mode of volition which is called “self-regulation” is not as narrowly focused on one behavioral intention as it is the case for self-control. Specifically, self-regulation involves the wide experiential network provided by extension memory and the integrated self (Figure 1). This explains the enormous flexibility associated with self-regulation and personal autonomy or self-determination (Ryan et al., 2006): When the intended action fails to reach the goal alternative new options for action can be retrieved from extension memory. Also, the extended connectivity between extension memory and emotions opens many possibilities for finding motivational support for an intended action (i.e., self-motivation). For example, when a boring math lesson from a textbook has to be memorized, the extended experiential network of the integrated self may remind of some positive sides of that lesson (e.g., things one can do with this knowledge) or of the positive implications of obtaining a good grade etc).

In contrast, self-control has limited access to positive incentives for action and it is narrowly focused on one specific action: In Figure 1 the final part of the self-control pathway is denoted by the horizontal arrow between object recognition (which can be intensified by negative affect if there is one) and intuitive behavior control. Both external control and self control can be described in PSI theory with or without avoidance motivation. Without avoidance motivation object recognition simply focuses on an outcome to be achieved or on an error to be corrected and automatically elicits appropriate behavioral routines to reach the desired outcome or to correct the error, respectively: In Figure 1 the external/self-control route from intention memory (indicated in italics) can reach the intuitive behavior control system either through the avoidance motivation pathway or through the direct pathway from object recognition into behavior control.

The latter “affect-free” route is based on the fact that PSI theory integrates neurobiological evidence suggesting a route into behavioral facilitation which does not necessarily depend on participation of reward or punishment systems (i.e., on approach or avoidance oriented incentives). This nigrostriatal dopaminergic system can support automatic (habitual) behavior without the mediation of reward or punishment related affect (Depue, Spont, 1986; Faure et al., 2005). For example, habitual tooth-brushing in the morning may be performed automatically, that is even when one does not enjoy it and even in the absence of any avoidance motivation (e.g., thinking of the negative consequences of a failure to do it). Empirical evidence for this automatic and potentially incentive-free form of behavioral facilitation has been collected by Gollwitzer (1999) and his associates.

Either self-control route into behavioral facilitation (i.e., the automatic and the avoidance-oriented one) can be a basis for highly committed work motivation, even up to the risk of workaholism and other forms of compulsive behavior (Wojdyło, 2010). People who have problems initiating instrumental behavior can sometimes perform instrumental activities through one of the two self-control forms of behavioral facilitation (i.e., when their behavior is energized through negative incentives, time pressure, external threats or through incentive-free automatized habitual behavior). Their problems arise in situations in which they cannot rely on negative incentives (e.g., external pressure or threat) or automatized behavior. In such cases, failure to enact instrumental behavior occurs when people who typically rely on external incentive or self-control are confronted with situations in which behavioral facilitation largely depends on positive incentives (e.g., at home, during leisure time, in friendly contexts etc.) or when the individual’s sensitivity to punishment or negative affect is rather low, dispositionally or temporarily.

It should be noted that instrumental activities are typically associated with low positive affect rather than with high negative

affect (i.e., they are not attractive, but they need not be threatening). In this case, upregulation of positive affect (i.e., self-motivation) is required as the natural form of behavioral facilitation. Self-motivation is not provided by self-control (which is associated with negative affect or affect-free automatic behavior). Instead, another form of volition is required, that is self-regulation in the sense described above: When intentions are to be enacted without automatic behavior control and without capitalizing on negative affect and avoidance motivation, the transition from intention memory to intuitive behavior control needs to be mediated by generating positive affect as a primary source of behavioral facilitation. Early behaviorists speculated that some sort of automatic anticipation of positive affect associated with imagined goal attainment would provide the necessary behavioral facilitation (cf. Atkinson, 1964). Do procrastinators, messies and under- or overeaters have problems imagining the positive sides of goal attainment (e.g., memorizing the boring lesson, cleaning up one's desk or keeping one's dietary intentions, respectively)? Even if this were the case, it would not suffice to explain their problems: Empirical studies revealed that, compared to negative imagery, positive goal imagery alone does not increase facilitation of instrumental behavior, that is behavior that requires the actor to complete some unpleasant or difficult steps (Oettingen, Pak, Schnetter, 2001). Oettingen's research demonstrates that positive anticipatory imagery needs to be coordinated (or "contrasted") with the difficult instrumental steps to be taken, in order to improve efficient action control (i.e., enactment of difficult intentions without relying on automatic behavior or avoidance motivation).

According to PSI theory, a difficult intention is formed when people can tolerate the inhibition of positive affect (i.e., frustration or delay of reward) for a while (see Figure 1: A(+) and intention memory). An emotionally difficult intention is enacted when the motivational energy for (unattractive) instrumental behavior can be generated. According to PSI theory, this positive energy is largely generated with-

in the self system through a process of self-motivation (Figure 1) whose developmental conditions have been described in the systems conditioning model mentioned above (this assumption has been confirmed in a recent study in which self-generated behavioral facilitation was associated with a brain network which is close to the one supporting implicit self-representations: Radke et al., 2008). From this point of view, the most obvious developmental condition causing problems with instrumental behavior should be a lack of responsive (self-contingent) encouragement during childhood: As mentioned earlier in this article, self-motivation cannot develop unless parents provide sufficient encouragement and their encouragement connects with the child's self (e.g., when encouragement is given when the child needs it and when the child feels secure and accepted within a loving relationship). Fortunately, self-motivation training can be an effective remedy when applied later in life at school, during training, coaching or therapy (Kuhl, Kazén, Koole, 2006; Renger, 2009; Storch, Kuhl, 2011).

In many cases, the causes of impaired instrumental initiative are even deeper than the self-motivation problem. Even intact self-motivational abilities do not suffice when explicit and implicit systems (e.g., explicit intentionality and the implicit self) do not cooperate smoothly. Presumably, the process of self-motivation requires some cross-hemispheric coordination to be put into effect: The implicit self with its affect generating capacity seems to be supported by the right prefrontal cortex (Kircher et al., 2002; Levesque et al., 2003; Molnar-Szakaacs, Uddin, Iacoboni, 2005) whereas explicit (verbalized) intentions should typically depend on left hemispheric networks (Kimura, in press; Toga, Thompson, 2003). Hence, enactment of explicit intentions requires a coordination between a left hemispheric network maintaining the intention in an active (explicitly verbal) state and a right hemispheric network generating the necessary positive energy to overcome the unattractive valence of the instrumental steps to be taken. We can now understand why the discrepancy

between explicit communication and implicit experience during childhood mentioned at the beginning of this section can interfere with action control, that is the enactment of explicitly intended unattractive instrumental behavior. Symptoms that Freud explained in terms of a regression to the oral stage can be explained today in terms of an impaired interaction among (left hemispheric) explicit intentions (cf. Freud's ego) and (right hemispheric) experiential networks (i.e., the implicit self, not elaborated in Freud's theorizing) providing the motivational basis necessary to overcome the negative valence associated with instrumental steps toward the goal.

In this case, any intervention that supports the interaction between explicit intentionality and the implicit experiential system (i.e., the self) should alleviate problems to enact unpleasant instrumental behavior. The work by Oettingen and her associates (2001) mentioned earlier confirms this claim: Having participants alternate between positive fantasies about goal attainment (which should activate the right, experiential, hemisphere) and the difficult steps to be enacted (presumably activating the left hemisphere) significantly increases their volitional efficiency (i.e., the proportion of intentions enacted). Presumably, this alternation treatment improves the cooperation between the hemispheres, which is especially important when participants are locked into one of the hemispheres (e.g., when somebody is over-analytic or over-impressionistic, roughly comparable to the two types of insecure attachment, that is the avoidant and the ambivalent type: Blatt, Levy, 2003). To the extent that, in western (or westernized) countries, hemispheric over-activation more frequently affects the left than the right hemisphere, supporting shifts toward right-hemispheric processing may be especially useful. This hypothesis was confirmed in a recent study: Activating the right hemisphere restores self-access (Baumann, Kuhl, Kazén, 2005). In a similar vein, the overestimation of own body size observed in patients with eating disorders seems to be mediated by the left hemisphere (Smeets, Kosslyn, 2001) and can

be reduced by activating the right hemisphere (Kazén et al., 2011).

The distinction between approach and avoidance routes into high-level forms of behavioral facilitation (e.g., self-regulation vs. self-control, respectively) helps understand a paradoxical observation many patients report: As long as there is some external pressure or anticipation of negative consequences they can enact their intentions because they can utilize the self-control form of behavioral facilitation; but as soon as external pressure subsides, they have problems to initiate even simple instrumental activities (e.g., helping with domestic chores; tidying up one's desk etc.). In situations providing neither external pressure nor other sources of avoidance motivation impairments of action control are caused by those patients' problem to enter the self-regulation mode which would generate the positive affect needed to overcome the insufficient positive valence of instrumental activities.

The hemispheric coordination hypothesis may even be applied to explain some patients' problems in social interaction which seem to result from childhood experience of invalid communication involving a mismatch between explicit and implicit channels: Some of these patients have problems even in positive relationships because they keep worrying about the other person's emotional state or about other aspects of the relationship (e.g., whether it might break down when the other person discovers some negative side of the actor). It should be noted that those problems can occur without any hemispheric coordination problems because the mere content of such worries may interfere with smooth and gratifying social interactions. However, the functional view proposed by PSI theory provides an additional (or alternative) possibility: Worries can be the *consequence* of impaired hemispheric coordination rather than its cause. Presumably, individuals who have often been exposed to incongruence between implicit and explicit messages early in their lives have acquired a dissociation between explicit and implicit systems. This can result in automatic

dissociation even in positive contexts: For example when their implicit experiential system is activated by a mutually satisfying interactional experience (e.g., in a loving relationship), their explicit system often fails to become coordinated with this experience simply because of the learned dissociation between the two systems. In this case worrying thoughts that accompany and possibly interrupt the positive experience are the consequence of an acquired dissociation of the two hemispheres rather than its cause.

Having difficulties in completing one's intentions (i.e., when people are confronted with many demands) may reduce well-being (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005). People who habitually inhibit positive affect (e.g., characterized by a reserved, analytical, or schizoid personality style) report reduced well-being unless they can counterregulate reduced positive affect (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007). However, impairments of self-motivation and action control do not cause psychosomatic symptoms (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005). In the next section, I will discuss the dynamics underlying psychosomatic symptoms and some other disorders related to downregulation of negative rather than upregulation of positive affect.

SYMPTOMS RELATED TO INCREASED NEGATIVE AFFECT AND IMPAIRED SELF-GROWTH

Besides symptoms related to impaired action control there is another class of symptoms. These symptoms are typically characterized by impaired performance of complex tasks or tasks involving episodic or spatial memory. Additional symptoms of this category are rigidity when faced with changes in the environment and stress-dependent psychosomatic complaints which range from headache, back pain, stomach ulcers to insomnia, sexual malfunction and even impaired immune function (Sapolsky, 1992). Taking the PSI perspective, we can detect a common functional element across those phenotypically diverse symp-

toms: Each of them can be related to an impairment of some integrative function. Complex tasks such as dealing with an eco-system, managing a company or a city (Brehmer, Dörner, 1993) or making a complex decision require the integration of a variety of input information. Likewise, episodic and spatial memory systems are based on an integration of many pieces of information making up an autobiographical episode or a cognitive map of the environment, respectively.

Does flexible adjustment to new situations (i.e., overcoming rigid adherence to ongoing behavior) and adaptive modulation of the psychosomatic interface (e.g., unconscious regulation of bodily functions) also require some form of integration? I propose that this is the case. However, flexibility and psychosomatic regulation require a different form of integration compared to the complexity-based form. Specifically, flexibility and psychosomatic regulation are based on some "vertical" rather than horizontal integration: When a new situation arises (e.g., when in the Wisconsin card sorting test, the experimenter surreptitiously changes the category defining "correct" responses), a dominant (habitual) response category has to be inhibited and replaced by a new response category. Quickly installing this new guide for action requires some top-down (executive) control (Barceló, Knight 2002). In a similar vein, regulating emotions (e.g., by self-motivation or self-relaxation) and other somatic processes (including immune functions) also requires an intact top-down flow of control which is impeded by excessive stress even in animals (Schmajuk, DiCarlo, 1992).

In light of the substantial differences between horizontal and vertical forms of integrative competence, one may wonder whether it is justified to postulate a common mechanism affecting either form of integration. Within the PSI framework, the integrative self presumably has either potential: the (horizontal) integration of information across an extended semantic network (Baumann, Kuhl, 2002) and the vertical impact on elementary processes such as object recognition (Kuhl, 1981) or stress reduction (Quirin et al. 2009). Keeping

object recognition from unwanted “rumination” about an isolated discrepant detail like a failure or reducing the production of cortisol are examples of efficient top down regulation emanating from the implicit self (which does not “want” the rumination) and keeping object recognition from ruminating about task-irrelevant objects: This case can be depicted in Figure 1 by inverting the direction of the arrow connecting object recognition and extension memory. Affect regulation is depicted in Figure 1 by arrows from the implicit self (extension memory) to positive or (low) negative affect, respectively (cf. the arrows for self-motivation and self-relaxation in Figure 1).

It should be noted that, in PSI theory, personality functioning is not confined to the three levels of personality illustrated in Figure 1, that is the level of intentional control and self-regulation (intention and extension memories), the level of elementary perceptual and behavioral processing (object recognition and intuitive behavior control) and the level of positive and negative affect. PSI theory describes four additional levels of personality (Table 1): a level of temperament (global motor activation and sensory arousal), a pre-conceptual level of cognitive-emotional integration (imagery, motives), the level of con-

ceptual thinking (which closely cooperates with intention memory: Figure 1) and a stress-sensitive intermediate level that relays the impact of the three high level systems (i.e., pre-conceptual motives, conceptual thinking, and both intentionality and self-regulation) toward low level systems thereby regulating object perception (e.g., terminating rumination or sensitizing for self-congruent information), temperament (e.g., reducing overarousal or increasing motor activation) and modifying affect intensity as in self-motivation and to self-relaxation (see Kuhl, Koole, 2008, for a more detailed account of the seven levels of personality functioning in PSI theory).

Neurobiological evidence confirms the role assigned to the stress-sensitive intermediate level of personality functioning postulated in PSI theory: The hippocampus is a system which (horizontally, that is within levels of personality functioning) integrates elements making up autobiographical episodes (Squire, 1992) or spatial representations of the environment (Meaney et al., 1988). In addition, the hippocampus (vertically, i.e., across levels of personality functioning) relays top-down effects from neocortical networks toward subcortical networks involved in affect regulation, perception and (automatic)

Table 1. PSI theory differentiates 7 levels of personality functioning and subdivides each into a primarily behavior-focused and a primarily experience-focused system (with the possibility of secondary crossovers, e.g. when positive affect is contemplated rather than serving its primary function of behavioral facilitation or when negative affect energizes flight or fight behavior). Note: Levels included in Figure 1 are in *italics*.

Level	Behavior Focus	Experience Focus
7. <i>Volition</i>	<i>Intention Memory: Ego</i>	<i>Extension Memory: Self</i>
6. Cognition: Concepts	Local Goals, Plans	Global Goals, Meaning
5. Preconceptual (associative networks)	Effectance Motives (achievement, power)	Experiential Motives (affiliation, freedom)
4. Stress-dependent Pro- vs. Regression	Top-Down (Progression: moderate stress)	Bottom-up (Regression: excessive stress)
3. <i>Incentives</i> (affect-object links)	<i>Positive Affect</i>	<i>Negative Affect</i>
2. Temperament (global, opportunistic)	Motor Activation	Sensory Arousal
1. <i>Elementary Control</i>	<i>Intuitive Behavior Control</i>	<i>Object Recognition</i>

behavior control (Pruessner et al., 2005; Schmajuk, DiCarlo, 1992). The hippocampus has a high density of glucocorticoid receptors which are activated when the stress hormone cortisol exceeds a critical concentration. In this case hippocampal functions are inhibited (Sapolsky, 1992).

This mechanism provides a simple explanation of the common psychological basis of the symptoms related to impaired horizontal and vertical integration (i.e., deterioration in performance of complex tasks, rigidity, and psychosomatic symptoms): When stress intensity exceeds a critical level and cannot be down-regulated, the risk to develop those symptoms increases because of the impairment of horizontal and vertical integration which is presumably mediated by the hippocampus and all integrative functions drawing upon it (including the integrative self). From the perspective of PSI theory it is important to note that those integration-impeding effects are closely related to excessive negative affect rather than a reduction of positive affect (recall that we have identified the latter as a determinant of impairments of action control). An empirical test of the hypothesis that the stress hormone cortisol should be associated with impaired self-access confirmed this hypothesis by showing that an increase in cortisol after a stress induction predicted self-infiltration, that is the number of false self-ascriptions of tasks that were chosen by another person (Quirin et al., 2009; recall that self-infiltration can be regarded as a consequence of impaired self-access).

The difference between symptoms related to excessive negative affect and those related to insufficient positive affect suggests making a careful distinction between two different types of stress, that is one resulting from excessive negative affect (i.e., threat) and another one resulting from (emotionally) difficult intentions (i.e., demands) which dampen positive affect needed for instrumental activities (cf. Higgins, 1987, for a similar distinction). The former type of anxiety-prone stress associated with increased negative affect has been related to hippocampal malfunction whereas the latter type of depression-prone stress is as-

sociated with dampened positive affect resulting from an overload of uncompleted intention and impairments of action control. When the two types of stress are assessed separately, their predicted consequences can be clearly distinguished: People reporting high demands in their everyday life (e.g., many uncompleted intentions) show significantly reduced well-being, but no increased risk of developing psychosomatic symptoms (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005). On the other hand, the same study demonstrated that an increased level of everyday threat-related stress (involving high negative rather than low positive affect) did increase psychosomatic risk across a variety of symptoms (assessed with the Symptom Checklist by Derogatis et al., 1974). Finally, the study revealed a hypothetical index of the degree of dissociation between explicit and implicit self-representations (implicit measures vs. explicit self-ratings of one's achievement motive) as a mediator between demanding or threat-related stress and reduced well-being or psychosomatic symptoms, respectively (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005).

Dissociation between explicit goals (self-reported motives or needs) and implicit motives or needs is important source of reduced well-being or increased psychosomatic risk (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005; Brunstein, Schultheiss, Grässmann, 1998). When self-reported needs or motives (assessed with questionnaires) underestimate the actual strengths of needs and motives (assessed through projective or operant methods such as the Thematic Apperception Test), people do not form explicit goals that satisfy their needs. Conversely, when people overestimate their needs and motives, they are likely to form explicit goals that are not emotionally supported by their needs. In an ongoing project we replicated our earlier findings (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005) demonstrating discrepancies between explicit and implicit motives in patients suffering from diverse psychosomatic symptoms. Interestingly, different motives were relevant for different nosological categories: Depression was associated with a discrepancy between explicit and implicit needs for affiliation (commun-

ion), substance abuse (alcoholism) was associated with discrepancies between explicit and implicit power motives, and a dissociation between explicit and implicit achievement needs was observed in patients suffering from an overload of daily duties, including burn-out symptoms (Kazén, Kuhl, 2011).

It should be noted that, according to PSI theory, affect regulation is more crucial for symptom formation than affective sensitivity as assessed by anxiety scales or extraversion and neuroticism (i.e., two of Big Five personality factors: McCrae, Costa, 1987). In fact, the emotional dialectics underlying healthy action control and self-development (see Figure 1) suggests that even strong sensitivity to negative affect or low sensitivity to positive affect can have beneficial effects on self-growth or action control, respectively, provided those affective states can be counter-regulated through appropriate affect-regulatory abilities (i.e., self-motivation to counteract low positive affect or self-relaxation to down-regulate high negative affect). In other words, the theory predicts that even strong negative emotional sensitivity as indicated by high scores on traditional personality scales (e.g., introversion, neuroticism, anxiety etc.) can be a basis for efficient action control and successful self-growth over the life span (as a buffer against psychosomatic illness) provided the primary negative response to new situations can be counterregulated by effective affect-regulatory competencies resulting in a less negative secondary response.

This hypothesis has been confirmed in a study examining 154 patients suffering from diverse psychosomatic symptoms (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007): For example, a highly avoidant personality style (i.e., apprehensiveness toward social evaluation) was associated with increased risk of developing symptoms only in patients whose ability to downregulate negative affect was insufficient. A highly avoidant, compared to an emotionally more robust, style even turned into a source of protection against symptoms (as indicated by a significantly reduced risk to develop psychosomatic symptoms), provided it came along

with efficient affect regulation. This counter-intuitive (but theoretically expected) finding can be explained on the basis of the emotional dialectics presumably underlying self-development: High sensitivity toward negative affect increases awareness of experiences that are difficult to integrate (and which emotionally stable people might ignore); when this sensitivity is combined with effective downregulation of negative affect, painful experiences can be integrated into a growing self system (Figure 1).

A particularly severe condition is the case when the two types of stress or the two types of affect regulatory impairments coincide: When low positive affect is closely intertwined with high negative affect, PSI theory predicts the severe situation that the two basic competencies of healthy personality functioning (i.e., action control and self-access) break down simultaneously. This condition may have serious implications for healthy personality development and for therapy success (Cordero-Prantl, 2005): As long as only one of the two basic functions (i.e., action control or self-access) is impaired, the intact function may compensate for deficits in the other function, at least to some extent. This assumption can be tested by examining the interaction between low positive affect (e.g. listlessness or dejection) and high negative affect. If the combination of those two conditions is especially conducive to developing symptoms, those conditions should form a significant interaction in producing adverse effects in a patient sample, but not in a sample of psychologically healthy individuals. In a recent pilot study, this expectation was confirmed: Within a sample of psychosomatic patients there was an interaction between self-reported listlessness (i.e., low positive affect) and negative affect on a measure of generalized hopelessness which turned out to be an indicator of symptom severity and reduced effectiveness of therapy. In contrast, a similar analysis conducted in a non-clinical sample of university students yielded only additive main effects of listlessness and negative affect on occasional feelings of hopelessness.

These findings suggest that, in normal personality functioning, action control and self-development can operate independently when necessary. In contrast, in clinical patients, symptoms may be aggravated and therapy rendered more difficult, when impaired action control interferes with self-development (e.g., learning from mistakes) and vice versa or, to put it in more basic terms, when negative affect dampens positive affect or vice versa. It is not difficult to imagine the developmental precursors of this confounding of the two affective dimensions that are normally driven by independent neuropsychological systems (Berntson, Cacioppo, 2008) and can also be separated from a developmental point of view (MacDonald, 1992): When parents respond to situations involving negative affect (e.g., a child has hurt herself) with admonitions (i.e., activating intentions like “you have got to pay more attention in the future”), a dampening of positive affect is conditioned upon the experience of negative affect (recall that any activation of intention memory can dampen positive affect). The coupling between the positive and negative affective systems can also be caused by the opposite condition, that is when caretakers respond to a reduction of positive affect (e.g., a child has lost a toy) with an induction of negative affect (e.g., through getting nervous or resorting to verbal or physical punishment).

Another serious source of impaired action control and psychosomatic regulation requires an even deeper level of analysis: Dysfunctional coupling of affective dispositions can also happen at an even more elementary emotional level. The source of this condition can be located at the level of temperament (Table 1) which dominates emotional life during the first months of infancy, even before reliable bonds between specific objects and positive or negative affects are made (that is before “object permanence” has developed and incentive motivation dominates behavior). Emotions generated at this elementary level of personality have been called “proto-emotions” (Arieti, 1967) to denote their inarticulate and seemingly “irrational” status which may partly be attributable to the fact that they do not form reliable bonds

with objects. Instead, they diffusely emanate from several (often unintelligible) sources in the internal and external environment (e.g., unconscious needs, implicit stressors etc.). The proto-emotion which is especially relevant for understanding impairments of action control and psychosomatic disorders is called *tense arousal*. This proto-emotion is characterized by increased sensory arousal (comparable to negative affect) combined with inhibited motor activation (comparable to inhibited positive affect) which amounts to another example of affect confounding (i.e., the coupling of positive and negative affects). Presumably, this combined proto-emotional condition can occur when caretakers fail to satisfy the infants needs (e.g., when mother is depressed, stressed or emotionally rejects her child).

What is it that makes proto-emotions such as tense arousal have an impact on positive and negative affect? According to PSI theory, tense arousal simultaneously dampens positive and intensifies negative affect: Motor activation and sensory arousal are two forms of temperament that can intensify positive and negative affect, respectively (Diener et al., 1985; Lang, 1995). As a result, similar symptoms can be expected as discussed for low positive and high negative affect (i.e., impairments of action control and self-access or self-growth). In addition, tense arousal can cause hemispheric dissociation, even without incongruence between explicit and implicit channels happening between the child and his or her caretakers during later (verbal) stages of development. For example, when, later during development, a child or adolescent tries to make sense out of his inability to motivate himself for instrumental activities (“Why is it so difficult for me to keep my things in order or to study a difficult lesson?”) or when he or she, during adulthood, is confronted with some consequence of his or her impaired self-access (“Do I have the right size, the right weight, the right preferences?”), the explicit system may fill the explanatory gap with more or less acceptable constructions: “I am too fat”, “I am not interested in difficult topics at school” etc. (Note that self-access is necessary for developing a realistic

body image because the self-system is closely intertwined with somatic representations: Bechara, Damasio, Damasio, 2000). Training and therapy is more difficult when hemispheric dissociation and impairments of action control and psychosomatic regulation have their roots at the level of temperament: At this level, affect regulation is much more difficult (e.g., because the true source of an emotional response cannot be discerned) and, as a result, mentalization is rendered very difficult even if basic mentalization skills have been acquired during childhood: It is hard to form a mental representation of one's emotional state unless one can relate it to any source or object that elicited that emotion.

CONCLUDING REMARKS

In conclusion I may summarize the contribution of PSI theory to our understanding of symptom formation: Impairments of the interaction among psychological systems necessary for action control and self-growth (including self-access) can contribute to the development of symptoms, over and above effects of psychodynamic conflicts, unfavorable learning conditions (e.g., rewarding dysfunctional cognitive schemas or behavior), or unconscious attempts to manipulate family members (cf. Freud's "secondary gains from illness" or similar arguments proposed by early behaviorists). An additional or alternative developmental determinant of those deficits can be an impaired development of affect regulation which in turn can result from caretakers' failure to provide sufficient self-sensitive encouragement or relaxation during childhood and/or from invalid feedback causing a dissociation between the child's explicit and implicit processing systems.

Poor self-regulation of affect can even develop when the frequency of encouragement

or relaxation received from caretakers has been high: Affect-regulatory experiences cannot be integrated into the self system unless the self is active during interactional episodes in which those encouraging or relaxing interventions occur. The self is active when an individual expresses his or her emotions or other mental states and (especially in later stages of development) when an individual feels understood and accepted as a person (i.e., as a whole including his past, present and future inclinations and experiences). In other words, even frequent encouragement and relaxation provided by caretakers cannot promote the development of self-motivation or self-relaxation, respectively, unless it occurs within a personal context in which the child feels understood and accepted as a person (otherwise the self is not activated and affect-regulatory experiences cannot be integrated into it).

Finally, even when developmental conditions for affect regulation have been optimal, an impaired coordination between hemispheres can interfere with the utilization of affect-regulatory skills for action control or self-growth: For those two fundamental personality functions some coordination between one explicit and one implicit mental system is required in addition to self-regulation of affect: the coordination between intention memory and intuitive behavior control is needed for action control and the coordination between object recognition and the implicit self is required for self-growth (integrating a single painful or self-alien experience into the extended self). The functional account of symptom formation provided by PSI theory can be applied for a better understanding of the mechanisms underlying various interventions in training and therapy (Kuhl, 2007; Kuhl, Kazén, Koole, 2006) and it can be used to develop additional methods for alleviating impairments of action control and psychosomatic regulation (Storch, Kuhl, 2011).

NOTE

¹ I would like to express special thanks to Brigitte Ruploh for helpful and inspiring discussions on the intricacies and paradoxes discernible across a variety of mental disorders.

REFERENCES

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J. (1978), Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–79.
- Arieti S. (1967), *The Intrapsychic Self: Feeling, Cognition, and Creativity in Health and Mental Illness*. New York: Basic Books.
- Atkinson J.W. (1964), *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura A. (1989), Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Barceló F., Knight R.F. (2002), Both Random and Perseverative Errors Underlie WCST Deficits in Prefrontal Patients. *Neuropsychologia*, 40, 349–356.
- Baumann N., Kaschel R., Kuhl J. (2005), Striving for Unwanted Goals: Stress-dependent Discrepancies between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-being and Increase Psychosomatic Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 781–799.
- Baumann N., Kaschel R., Kuhl J. (2007), Affect Sensitivity and Affect Regulation in Dealing with Positive and Negative Affect. *Journal of Research in Personality*, 41, 239–248.
- Baumann N., Kuhl J. (2002), Intuition, Affect, and Personality: Unconscious Coherence Judgments and Self-regulation of Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1213–1223.
- Baumann N., Kuhl J. (2003), Self-infiltration: Confusing Assigned Tasks as Self-selected in Memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 487–497.
- Baumann N., Kuhl J., Kazén M. (2005), Hemispheric Activation and Self-infiltration: Testing a Neuropsychological Model of Internalization. *Motivation and Emotion*, 29, 135–163.
- Bechara A., Damasio H., Damasio A.R. (2000), Emotion, Decision-making and the Orbitofrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 10, 295–307.
- Berntson G.G., Cacioppo J.T. (2008), The Functional Neuroarchitecture of Evaluative Processes [in:] A.J. Elliot (ed.), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, 307–322. New York, NY: Psychology Press.
- Blasczyk-Schiep S. (2004), *Selbststeuerung und Suizidrisiko. Self-regulation and Suicidal Risk*. Bern, New York: Peter Lang.
- Blatt S.J., Levy K.N. (2003), Attachment Theory, Psychoanalysis, Personality Development, and Psychopathology. *Psychoanalytic Inquiry*, 23, 102–150.
- Blatt S.J., Auerbach J.S., Levy K.N. (1997). Mental Representations in Personality Development, Psychopathology, and the Therapeutic Process. *Review of General Psychology*, 1, 351–374; doi: 10.1037/1089-2680.1.4.351
- Brehmer B., Dörner, D. (1993), Experiments with Computer-simulated Microworlds: Escaping Both the Narrow Straits of the Laboratory and the Deep Blue Sea of the Field Study. *Computers in Human Behavior*, 9, 171–184.
- Brunstein J.C., Schultheiss O.C., Grässmann R. (1998), Personal Goals and Emotional Well-being: The Moderating Role of Motive Dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494–508.
- Castonguay L.G. (2011), Psychotherapy, Psychopathology, Research and Practice: Pathways of Connections and Integration. *Psychotherapy Research*, 21, 125–140.
- Cordero-Prantl S. (2005), *Persönlichkeitsstile und Psychische Erkrankung (Achse I und II): Zur Rolle von Bedürfnisfrustration, Stress, Affekten und Selbststeuerungsdefiziten* [Personality Styles and Mental Illness (Axis I and II): The Role of Need Frustration, Stress, Affective Sensitivity and Affect Regulation]. Unpublished Dissertation. Universität Osnabrück.
- Decety J., Jackson P.L. (2006), A Social-Neuroscience Perspective on Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 54–58.
- Depue R.A., Spont M.R. (1986), Conceptualizing a Serotonin Trait: A Behavioral Dimension of Constraint. *Annals of the New York Academy of Science*, 487, 47–61.
- Derogatis L.R., Lipman R.S., Rickels K., Uhlenhuth E.H., Covi L. (1974), The Hopkins Symptom Checklist (HSLC): A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1–15.
- Diener E., Larsen R.J., Levine S., Emmons R.E. (1985), Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580–592.

- Elliot A.J., McGregor H.A. (2001), A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Faure A., Haberland U., Condé F., El Massioui N. (2005), Lesion to the Nigrostriatal Dopamine System Disrupts S-R Habit Formation. *The Journal of Neuroscience*, 25, 2771–2780; doi:10.1523/JNEUROSCI.3894-04.2005
- First M.B., Tasman A. (2004), *DSM-IV-TR Mental Disorders: Diagnosis, Etiology and Treatment*. Chichester, GB: Wiley.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E., Target M. (2002), *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fox N., Davidson R.A. (1987), Electroencephalogram Asymmetry in Response to the Approach of a Stranger and Maternal Separation in 10-month-old Infants. *Developmental Psychology*, 23, 233–240.
- Gollwitzer P.M. (1999), Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186–197.
- Goodale M.A., Milner A.D. (1992), Separate Visual Pathways for Perception and Action. *Trends in Neuroscience*, 15, 20–25.
- Higgins E.T. (1987), Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Hiroto D.W., Seligman M.E.P. (1975), Generality of Learned Helplessness in Man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311–327.
- Hollon S.D., Beck A. (2005), Cognitive and Cognitive Behavioral Therapy [in:] M.J. Lambert (ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, 447–491. New York: Wiley.
- Kanfer F.H. (1970), Self-regulation: Research, Issues, and Speculations [in:] C. Neuringer, J.L. Michael (eds.), *Behavior Modification in Clinical Psychology*, 178–220. New York: Appleton.
- Kazén M., Baumann N., Twenhöfel J., Kuhl J. (2011), *Body-image Distortion in Patients with Anorexia Nervosa as a Function of Left-hemispheric Activation and Negative Self-relevant Words*. Unpublished paper. University of Osnabrück, Germany.
- Kazén M., Kuhl J. (2005), Intention Memory and Achievement Motivation: Volitional Facilitation and Inhibition as a Function of Affective Contents of Need-related Stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 426–448.
- Kazén M., Kuhl J. (2011), Bereichsspezifische Diskrepanzen Zwischen Impliziten und Expliziten Motiven und Auswirkungen auf das Wohlbefinden [Domain-specific Discrepancies Between Implicit and Explicit Motives and their Impact on Well-being]. Invited lecture at 31th German Conference on Motivation, Munich, July, 25–26, 2011.
- Kimura D. (2011), From Ear to Brain. *Brain and Cognition*, doi:10.1016/j.bandc.2010.11.009
- Kircher T.T.J., Brammer M., Bullmore E., Simmons A., Bartels M., David A.S. (2002), The Neural Correlates of Intentional and Incidental Self Processing. *Neuropsychologia*, 40, 683–692.
- Kuhl J. (1981), Motivational and Functional Helplessness: The Moderating Effect of Action vs. State Orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155–170.
- Kuhl J. (2000), A Functional-design Approach to Motivation and Self-regulation: The Dynamics of Personality Systems Interactions [in:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 111–169. San Diego: Academic Press.
- Kuhl J. (2001), Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme [Motivation and Personality: Architectures of Mood and Mind]. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl J. (2007), Der Sinn und das Selbst: Experimentelle Bestätigung logotherapeutischer Prinzipien. [Meaning and Self: Experimental Validation of Principles of Logotherapy]. *Existenzanalyse*, 15, 22–41.
- Kuhl J., Kazén M. (1994), Self-discrimination and Memory: State Orientation and False Self-ascription of Assigned Activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1103–1115.
- Kuhl J., Kazén M. (1999), Volitional Facilitation of Difficult Intentions: Joint Activation of Intention Memory and Positive Affect Removes Stroop Interference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 382–399.
- Kuhl J., Kazén M., Koole S.L. (2006), Putting Self-regulation Theory into Practice: A User's Manual. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 408–418.

- Kuhl J., Keller H. (2008), Affect-regulation, Self-development and Parenting: A Functional-Design Approach to Cross-cultural Differences [in:] R. Sorrentino, S. Yamaguchi (Eds.), *The Handbook of Motivation and Cognition across Cultures*, 19–47. New York, NY: Elsevier.
- Kuhl J., Koole S. (2008), The Functional Architecture of Approach and Avoidance Motivation [in:] A. Elliot (Ed.), *The Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, 535–553. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuhl J., Künne T., Aufhammer F. (2011), Wer Sich Angenommen Fühlt, Lernt Besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen [Loved Children Learn Better: Ability Development Requires Self-competencies] [in:] J. Kuhl S. Müller-Using, C. Solzbacher, W. Warnecke (Eds.), *Bildung durch Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten* [Education and Communion: Boosting Self-competencies – Unfolding Talents]. Freiburg: Herder.
- Lang P.J. (1995), The Emotion Probe: Studies of Motivation and Attention. *American Psychologist*, 50, 372–385.
- Levesque J., Fanny E., Joanett Y., Paquette V., Mensour B., Beaudouin G., Leroux J.-M., Borugouin P., Beau-regard M. (2003), Neural Circuitry Underlying Voluntary Suppression of Sadness. *Biological Psychiatry*, 53, 502–510.
- Lewin K. (1936), *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewinsohn P.M., Steinmetz J.L., Larson D.W., Franklin J. (1981), Depression-related Cognitions: Antecedent or Consequence? *Journal of Abnormal Psychology*, 40, 213–219.
- Linehan M.M. (1993), *Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Locke E.A., Latham G.P. (1990), *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacDonald K. (1992), Warmth as a Developmental Construct: An Evolutionary Analysis. *Child Development*, 63, 753–773.
- McCrae R.R., Costa P.T. (1987), Validation of the Five-factor Model of Personality across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
- Meaney M., Aitken D., van Berkel C., Bhatnagar S., Sapolsky R. (1988), Effect of Neonatal Handling on Age-related Impairments Associated with the Hippocampus. *Science*, 239, 766–768.
- Molnar-Szakacs I., Uddin L.Q., Iacoboni M. (2005), Right-hemisphere Motor Facilitation by Self-descriptive Personality-trait Words. *European Journal of Neuroscience*, 21, 2000–2006.
- Oettingen G., Pak H.J., Schnetter K. (2001), Self-regulation of Goal-setting: Turning Free Fantasies about the Future into Binding Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 736–753.
- Pruessner J.C., Baldwin M.W., Dedovic K., Renwick R., Mahani N.K., Lord C., Meaney M., Lupien S. (2005), Self-esteem, Locus of Control, Hippocampal Volume, and Cortisol Regulation in Young and Old Adulthood. *NeuroImage*, 28, 815–826.
- Quirin M., Koole S.L., Baumann N., Kazén M., Kuhl J. (2009), You Can't Always Remember What You Want: The Role of Cortisol in Self-ascription of Assigned Goals. *Journal of Research in Personality*, 43, 1026–1032.
- Radke S., Nüsser C., Erk S., Kuhl J., Walter H. (2008), The Contribution of Achievement Motivation to Stroop Interference: An Event-related fMRI Study. Poster presented at the International Congress of Psychology, Berlin, Germany.
- Renger S. (2009), Begabungsausschöpfung-Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung [Actualizing Latent Talents: Self-development through Competence-oriented Support]. Unpublished Dissertation. Universität Osnabrück.
- Ritz-Schulte G., Schmidt P., Kuhl J. (2008), *Persönlichkeitsorientierte Psychotherapie* [Person-oriented Psychotherapy]. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers C.R. (1961), *On Becoming a person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rotenberg V.S. (2004), The Peculiarity of the Right-hemisphere Function in Depression: Solving the Paradoxes. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 28, 1–13.

- Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S., La Guardia J.G., Cicchetti D. (2006), The Significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology. *Developmental Psychopathology* [in:] D.J. Cohen (ed.), *Developmental Psychopathology*, Vol 1: Theory and Method (2nd ed.), 795–849. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sapolsky R.M. (1992), *Stress, the Aging Brain, and the Mechanism of Neuron Death*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schmajuk N.A., DiCarlo J.J. (1992), Stimulus Configuration, Classical Conditioning, and Hippocampal Function. *Psychological Review*, 99, 268–305.
- Smeets M.A.M., Kosslyn S.M. (2001), Hemispheric Differences in Body Image in Anorexia Nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 409–416.
- Sporns O., Chialvo D.R., Kaiser M., Hilgetag C.C. (2004), Organization, Development and Function of Complex Brain Networks. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 418–425.
- Squire L.R. (1992), Memory and the Hippocampus: A Synthesis from Findings with Rats, Monkeys, and Humans. *Psychological Review*, 99, 195–231.
- Storch M., Kuhl J. (2011), *Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für das Unbewusste* [The Power of Self: Seven Mental Gyms for the Unconscious]. Bern: Huber.
- Toga A.W., Thompson P.M. (2003), Mapping Brain Asymmetry. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 37–48.
- Völker S., Schwer C. (2011), Die Bindungs-Explorations-Balance im Kita-Alltag [The Balance between Attachment and Exploration in Nursery School] [in:] J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher, W. Warnecke (eds.): *Bildung durch Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten* [Education and communion: Boosting self-competencies – Unfolding talents]. Freiburg: Herder.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wellman H.M., Cross D., Watson J. (2001), A Meta-analysis of Theory of Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- 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.
- Wittling W. (1990), Psychophysiological Correlates of Human Brain Asymmetry: Blood Pressure Changes During Lateralized Presentation of an Emotionally Laden Film. *Neuropsychologia*, 28, 457–470.
- Wojdyło K. (2010), *Workaholism. A Cognitive Perspective*. Warszawa: Difin.

Sugestialność dziecięca – przegląd badań nad efektem dezinformacji u dzieci

MALWINA SZPITALAK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter przeglądowny. Jego podstawowym celem jest zaprezentowanie zagadnienia sugestialności dziecięcej. Po zdefiniowaniu pojęcia sugestialności i efektu dezinformacji przedstawiono pokrótce historię badań nad sugestialnością dziecięcą. Zaprezentowano także wyniki najistotniejszych badań nad efektem dezinformacji u dzieci oraz korelaty sugestialności dziecięcej. Zwrócono także uwagę na możliwości dziecka w zakresie trafnego zeznawania na temat danej sprawy i konieczność optymalizowania warunków jego przesłuchiwania.

Słowa kluczowe: efekt dezinformacji, pamięć, sugestialność, zeznania świadków

DEFINICJA SUGESTIALNOŚCI I JEJ PODŁOŻE U DZIECKA

Sugestialność, traktowana jako cecha (por. Gudjonsson, 2003), odnosi się do określonego wzorca reagowania jednostki na sugestie. W psychologii sądowej bywa ona przez niektórych badaczy utożsamiana z efektem dezinformacji (Holliday, Reyna, Hayes, 2002, s. 38). W związku z faktem, że pojęcie sugestialności jest pojęciem bardzo szerokim, obejmującym swoim zasięgiem także wszczepianie „wspomnień” zdarzeń, które w rzeczywistości nie miały miejsca (np. zgubienie się w dzieciństwie w centrum handlowym – por. Garry, Manning, Loftus, Sherman, 1996), przedmio-

tem niniejszego artykułu będą jedynie kwestie ulegania sugestiom zawartym w pytaniach sugerujących i ulegania dezinformacji.

Efekt dezinformacji jest definiowany jako zjawisko polegające na włączaniu przez świadka do zeznania na temat danego zdarzenia informacji nieprawidłowych, pochodzących z innych niż samo zdarzenie źródeł (Polczyk, 2007). Typowa procedura eksperymentalna (por. Loftus, Miller, Burns, 1978; Pezdek, 1977) polega na prezentowaniu osobom badanym materiału oryginalnego (np. w postaci filmu), przedstawieniu im materiału następczego (który w grupie eksperymentalnej zawiera dezinformację) oraz testowaniu pamięci materiału oryginalnego. Możliwa, i często wykorzystywana w badaniach nad sugestialnością dzieci, jest tzw. procedura dwuetapowa (por. np. Loftus, 1975), w której po prezentacji materiału oryginalnego następuje etap testowania pamięci, a dezinformacja wpleciona jest w niektóre pytania tego testu. Najczęstszym rezultatem badań prowadzonych w którymś ze wspomnianych paradygmatów (bądź ich modyfikacji) jest zdecydowanie gorszy poziom wykonania testu pamięci materiału oryginalnego przez osoby dezinformowane w porównaniu z niedezinformowanymi.

Podczas rozpatrywania zagadnienia sugestialności dziecięcej pojawia się pytanie o specyfikę zjawiska u dzieci w porównaniu z sugestialnością osób dorosłych. Znaczący wynik badań świadczących o tym, że dzieci w wieku przedszkolnym odpowiadają dorosłemu nawet na bezsensowne pytania (np. „Czy czerwony jest cięższy od żółtego?” – Hughes, Grieve,

1980), trudno oprzeć się wrażeniu, że dziecku – w przeciwieństwie do osoby dorosłej – można wmówić wszystko i skłonić go do zeznania treści, o jakie osobie przesłuchującej chodzi.

Najistotniejszą kwestią wydają się znaczące różnice w rozwoju, przede wszystkim rozwoju poznawczym, pomiędzy dziećmi a dorosłymi. Maria Jagodzińska (2003) wymienia wiele ograniczeń w funkcjonowaniu dziecięcej pamięci, które przyczyniają się do wzmoczonej podatności dzieci na sugestie. Są to przede wszystkim: (1) obniżony zakres pamięci bezpośredniej; (2) obniżone szybkość zapamiętywania oraz trwałość pamięci; (3) obniżona pojemność pamięci roboczej; (4) deficyty strategiczne związane z funkcjonowaniem pamięci zamierzonej; (5) deficyty metapoznawcze; (6) tworzenie reprezentacji pamięciowych mających cechy utrudniające późniejsze przypominanie; (7) duża zależność przypominania od wskazówek zewnętrznych. Te cechy pamięci dziecięcej, rozpatrywane z perspektywy zwiększonej podatności na sugestię, można sprowadzić do trzech głównych charakterystyk: mniejszej liczby ulegających zakodowaniu szczegółów, silnej zależności od kontekstu sytuacyjnego oraz silnej zależności od czynników społecznych. O tym, że deficyty pamięciowe u dzieci w dużym stopniu odpowiadają za wzmoczoną sugestialność, świadczą wyniki licznych badań. Przykładowo Leslie Templeton i Sharon Wilcox (2000) stwierdzili, iż ogólne zdolności pamięciowe oraz zdolność do tworzenia reprezentacji umysłowych były efektywnymi predyktorami dziecięcej podatności na sugestie. Zdaniem tych autorów najwcześniejszy wiek, kiedy dziecko można rozpatrywać w kategoriach świadka zbliżonego pod względem rzetelności zeznań do świadka dorosłego, to 6. rok życia¹.

HISTORIA BADAŃ NAD SUGESTIALNOŚCIĄ DZIECIĘCĄ – NAJISTOTNIEJSZE DONIESIENIA

Początek badań² nad sugestialnością dziecięcą datuje się na przełom XIX i XX wieku. Już

w 1900 roku Alfred Binet postulował, że dzieci przejawiają skłonności do zmiany swoich odpowiedzi pod wpływem grupy rówieśniczej. Twierdził on ponadto, że za sugestialność dziecka odpowiadają czynniki o charakterze zarówno poznawczym (zmiany w zapisach pamięciowych), jak i społecznym (np. konformizm). Badania nad sugestialnością dziecięcą były kontynuowane przez Williama Sterna (1910), który zauważył, że za dużą liczbę błędów w zeznaniach dzieci mogą odpowiadać nieprawidłowo przesłuchujący dziecko dorośli, którzy często powtarzają zadane wcześniej pytanie. Stern zwrócił uwagę na fakt, że dziecko może wówczas czuć przymus udzielenia odpowiedzi nawet w sytuacji, kiedy jej nie zna. Także późniejsze badania (np. Bjorklund, Bjorklund, Brown, Cassel, 1998) poparły postulaty Sterna i wykazały, że wielokrotne przesłuchiwanie z powtarzaniem pytań sugerujących prowadzi u dzieci pięcio- i sześciolletnich do zmian wcześniej udzielonych odpowiedzi.

Na początku XX wieku przeprowadzono ciekawe badanie, w którym stwierdzono, iż na 22 dzieci aż 17 podało imię i opisało wygląd nieistniejącego w rzeczywistości mężczyzny, spotkanego rzekomo w pobliżu ich szkoły (Varendonck, 1911). Interesujące spostrzeżenie opisał również Otto Lipmann (1911). Zauważył on, że – odpowiadając na pytania dorosłego – dzieci przejawiają tendencję do przeformułowywania wiedzy, jaką na temat danego zdarzenia dysponują, w taki sposób, by odpowiedzieć na pytanie zgodnie z oczekiwaniami przesłuchującego. Uzupełniają więc często luki pamięciowe „odpowiednimi” treściami, przekształcając sobie pytanie w taki sposób, by jego znaczenie (nieraz dość odległe od pierwotnego) pasowało do ich wiedzy na temat zdarzenia. Podsumowując wczesne badania nad sugestialnością dziecięcą, można stwierdzić, że zainteresowania badaczy koncentrowały się na zastosowaniu wyników badań w praktyce sądowej oraz na weryfikacji hipotezy, że u podłoża sugestialności dziecięcej stoją różnorodne mechanizmy.

Kolejny okres badań, datowany na lata 1924–1963, określany jest jako okres „posu-

chy” (Ceci, Bruck, 1993, s. 407–408). Sugestialność dziecięca jako przedmiot badań straciła znacznie na popularności, a prowadzone prace skupiały się na wykryciu związków pomiędzy sugestialnością a określonymi cechami, takimi jak np. wiek, płeć czy inteligencja. Przykładowo, Margaret Otis (1924) wykazała, że istnieje ujemny związek sugestialności z wiekiem oraz inteligencją. Wyniki te zostały zreplikowane przez Elizabeth B. Hurlock (1930). Rezultaty badań z tego okresu można sprowadzić do dwu podstawowych wniosków: po pierwsze, młodsze dzieci są bardziej sugestialne niż dzieci starsze; po drugie, istnieje ujemna korelacja pomiędzy inteligencją a sugestialnością³.

W następnym okresie badań, którego początek to 1979 rok, miał miejsce ponowny rozkwit zainteresowania trafnością zeznań dziecka jako świadka. Akcent został wówczas przesunięty z odpowiedzi na pytanie, czy dziecko jest bardziej podatne na sugestie niż dorosły, na próbę znalezienia **warunków**, w jakich dziecko jest bardziej sugestialne. Podsumowując wyniki badań z tego okresu, można stwierdzić, że badacze zagadnienia podzielili się na dwie opozycyjne frakcje. Przedstawiciele pierwszej z nich (np. Cohen, Harnick, 1980; Oates, Shrimpton, 1991; Ornstein, Gordon, Larus, 1992) postulowali, że dzieci są zdecydowanie bardziej sugestialne niż osoby dorosłe. Reprezentanci drugiej utrzymywali, że dzieci nie są bardziej podatne na sugestie niż osoby dorosłe (np. VanOss Marin, Holmes, Guth, Kovac, 1979). Istnieją także dane empiryczne świadczące o tym, że dzieci mogą być niekiedy mniej podatne na sugestie niż dorośli (Duncan, Whitney, Kunen, 1982; Roebbers, McConkey, 2003).

Konsensus, jaki został osiągnięty, odnosi się do stwierdzenia, że dzieci są bardziej sugestialne niż dorośli, jednak należy poszukiwać takich metod przesłuchiwania, które maksymalizują prawdopodobieństwo uzyskania rzetelnych zeznań (por. np. Bull, 2003; Ceci, Bruck, Battin, 2000) i zapobiegają zadawaniu pytań sugerujących czy też manifestacji tendencji nośności przesłuchującego (*interviewer bias* – por. np. Ceci i in., 2000).

WYBRANE WYNIKI BADAŃ NAD EFEKTEM DEZINFORMACJI U DZIECI

Poniżej syntetycznie zaprezentowano wyniki eksperymentów w najistotniejszych dla badania efektu dezinformacji paradygmatach. Kryterium doboru przedstawianych wyników stanowiła możliwość skonfrontowania rezultatów badań prowadzonych na próbie z populacji dorosłej z wynikami analogicznych eksperymentów z udziałem dzieci.

Efekt dezinformacji, podobnie jak na próbie osób dorosłych (np. Bekerian, Bowers, 1983; Loftus, Miller, Burns, 1978; Zaragoza, Lane, 1994), wielokrotnie wykazywano także na uczestnikach w wieku przedszkolnym (Roberts, Powell, 2007) lub szkolnym (Pezdek, Roe, 1995; Schwartz-Kenney, Goodman, 1999). W jednym z badań Elizabeth Loftus, Bjorn Levidow i Sally Duensing (1992) stwierdzili najwyższą podatność na dezinformację u dzieci pomiędzy 5. a 10. rokiem życia. Warto jednakże zauważyć, że przedział wiekowy uczestników tego badania wahał się między 5. a 75. rokiem życia, toteż nie można wykluczyć, że młodsze dzieci okazałyby się jeszcze bardziej sugestialne niż dzieci pięcioletnie.

Pomimo tego, że wiele modyfikacji klasycznej procedury badania efektu dezinformacji ze względu na niewystarczający rozwój poznawczy nie jest możliwych do przeprowadzenia na dzieciach, również z udziałem młodszych uczestników przeprowadza się eksperymenty ukierunkowane na wyjaśnienie mechanizmów efektu dezinformacji. Są to, między innymi, procedury z zastosowaniem tzw. zmodyfikowanej procedury wymuszonego wyboru (Holliday, 2003a) czy też procedury logiki przeciwieństwa⁴ (Schaaf, 2001).

Interesujące badanie z udziałem dzieci pięcioletnich przeprowadzili Alexandra Bright-Paul i Christopher Jarrold (2009). Autorzy chcieli sprawdzić, czy odstępy czasowe pomiędzy poszczególnymi fazami eksperymentu (prezentacja materiału oryginalnego, prezentacja materiału następczego i faza testowa) mają wpływ na wielkość efektu dezinformacji.

formacji u dzieci. Podobne badanie na próbie osób dorosłych przeprowadziła Loftus i jej współpracownicy (1978). W eksperymencie Bright-Paula i Jarrolda (2009) stwierdzono, że jeśli proporcja odstępów czasowych pomiędzy poszczególnymi fazami badania była stała (np. 18 dni między materiałem oryginalnym i następczym oraz 6 dni między materiałem następczym a fazą testową w jednym warunku, a 9 i 3 dni w drugim), wielkość efektu dezinformacji nie zmieniała się (niezależnie od tego, że w pierwszym z warunków całkowity odstęp czasowy dzielący etap ekspozycji materiału oryginalnego i fazę testową wynosił aż 24 dni, a w drugim zaledwie 12).

Podjęmowano również liczne badania ukierunkowane na zapobieganie efektowi dezinformacji bądź zmniejszenie jego wielkości. W populacji „dorosłej” najczęstszym czynnikiem redukującym podatność na sugestie zdaje się ostrzeżenie o rozbieżnościach pomiędzy materiałem oryginalnym a materiałem następczym (zawierającym dezinformację) (por. Chambers, Zaragoza, 2001; Echterhoff, Hirst, Hussy, 2005; Greene, Flynn, Loftus, 1982). W eksperymentach z udziałem dzieci część badaczy nie stwierdzała, aby ostrzeżenie niwelowało efekt dezinformacji (np. Beuscher, Roebbers, 2005 – badanie z udziałem dzieci sześć-, ośmio- oraz dziesięcioletnich), część natomiast wykazywała taką zależność (Endres, Poggenpohl, Erben, 1999 – badania z udziałem dzieci z przedziału wiekowego 4.–7. r. ż.; Warren, Hulse-Trotter, Tubbs, 1991 – badania na próbie dzieci siedmio- oraz dwunastoletnich). Należy w tym miejscu zauważyć, że również w przypadku osób dorosłych nie zawsze odnotowywano skuteczność ostrzeżenia (np. Neuschatz, Payne, Lampinen, Togli, 2001).

Czynnikiem, który wydaje się bardzo znaczący dla skuteczności ostrzeżenia w redukowaniu efektu dezinformacji, może być świadomość rozbieżności pomiędzy materiałem oryginalnym a dezinformacją (por. Polczyk, 2007). Możliwe jest, że podanie osobie badanej ostrzeżenia jest efektywne przede wszystkim w sytuacji, kiedy osoba ta dysponuje śladem pamięciowym zarówno treści pocho-

dzących z materiału oryginalnego, jak i z materiału następczego (zawierającego dezinformację). Zatem jeżeli podmiot jest świadomy, że informacja oryginalna oraz informacja następcza się różnią, może skorzystać z ostrzeżenia i oprzeć się dezinformacji. Ostrzeżenie spełnia wówczas funkcję „uzasadnienia” dostrzeganych niezgodności. Kwestią, która wydaje się znacząca, zwłaszcza w przypadku badania efektywności ostrzeżenia podanego dzieciom, jest natomiast wyrazistość obu informacji. Przekłada się ona bowiem na zapamiętanie informacji (np. Loftus, 1979), a to – na świadomość rozbieżności. Tak więc, im bardziej wyrazista jest informacja oryginalna, tym większe szanse na jej zapamiętanie przez badane dziecko, a im lepsza pamięć treści z materiału oryginalnego, tym większa szansa na dostrzeżenie rozbieżności między materiałem oryginalnym a dezinformacją i efektywne wykorzystanie ostrzeżenia.

Kolejnym obszarem badawczym podejmowanym z udziałem zarówno uczestników dorosłych (np. Lindsay, 1990; Zaragoza, Lane, 1994), jak i dzieci (np. Lindsay, 2000; Roberts, Powell, 2006) było badanie efektu dezinformacji w paradygmacie monitorowania źródła informacji. Monitorowanie źródła informacji jest zdolnością poznawczą stanowiącą, między innymi, podstawę tworzenia wspomnień autobiograficznych (Lindsay, 2000). Trudności z monitorowaniem źródła informacji zazwyczaj dotyczą, w szczególności u dzieci, różnicowania między źródłami podobnych wspomnień oraz podobnymi źródłami różnych wspomnień (Lindsay, Johnson, Kwon, 1991). W niektórych badaniach na próbie złożonej z dzieci instrukcja monitorowania źródła informacji powodowała redukcję efektu dezinformacji (np. Poole, Lindsay, 2002 – w przypadku dzieci siedmio- i ośmioletnich, nie stwierdzano jednak, aby redukcja ta miała miejsce w przypadku dzieci młodszych; Roberts, Powell, 2006 – badania z udziałem dzieci sześć- oraz siedmioletnich; Thierry, Spence, Memon, 2001 – badania na próbie dzieci między 3. a 6. r. ż.), w innych natomiast okazywała się nieefektywna (np. Poole, Lindsay, 1995 – badania z udziałem dzieci między

4. a 7. r. ż.). Należy podkreślić, iż także badania prowadzone na osobach dorosłych nie zawsze skutkowały redukcją efektu dezinformacji w następstwie monitorowania przez osoby badane źródła informacji (Zaragoza, Lane, 1994).

Warto zwrócić uwagę, że trudności w monitorowaniu źródła informacji mogą mieć u dzieci podłoże między innymi w specyfice prezentowania treści poszczególnych materiałów. Podczas gdy u uczestników dorosłych zazwyczaj dezinformację podaje się w postaci tekstu, u dzieci, zwłaszcza tych młodszych, podanie zawierającego dezinformację opisu materiału oryginalnego zdaje się trudne do przeprowadzenia, w związku z czym dezinformację podaje się wizualnie lub akustycznie. Wydaje się, że dziecko – w przeciwieństwie do osoby dorosłej, która może zapoznać się z materiałem następczym we własnym tempie (ewentualnie przed oddaniem eksperymentatorowi opisu wrócić do określonych treści) – któremu materiał następczy jest czytany bądź pokazywany, nie ma takiej możliwości. Może to prowadzić do trudności w monitorowaniu źródła informacji, przede wszystkim jeśli dziecko jest zmuszone różnicować między dwoma zewnętrznymi źródłami o podobnej formie, np. wizualnej.

Efekt dezinformacji u dzieci próbowano także zmniejszać poprzez włączanie do procedury eksperymentalnej zmodyfikowanej wersji wywiadu poznawczego (por. Fisher, Geiselman, 1992; Geiselman, Fisher, 1988). Również w tym obszarze wyniki badań nie są jednoznaczne. Robyn Holliday, Amanda Albon (2004) w badaniach na próbie złożonej z dzieci cztero- oraz pięcioletnich stwierdziły, że zastosowanie wywiadu poznawczego niwelowało wielkość efektu dezinformacji. Podobne wyniki otrzymała Holliday (2003b – eksperymenty, w których uczestniczyły dzieci cztero- oraz ośmioletnie). Zmniejszenie podatności na sugestie poprzez wykorzystanie wywiadu poznawczego zdaje się zależeć od wieku dziecka. Holliday (2003a) stwierdziła, że wywiad poznawczy był skuteczniejszy wśród dzieci dziesięcioletnich niż czteroletnich. Ze względu na oczywiste różnice w poziomie rozwoju poznawczego dzieci cztero- oraz dziesięcio-

letnich, np. dysponowanie umiejętnością zmieniania perspektywy u tych drugich, jasne wydają się przyczyny zróżnicowanej skuteczności wywiadu poznawczego w zależności od wieku dziecka.

Warto również przytoczyć pokrótce wyniki badania w paradygmacie sugestialności interogatywnej Gisli Gudjonssona (2003). W procedurze tej osobie badanej odczytuje się krótką historyjkę, po czym jest ona proszona o jej opowiedzenie. Po pewnym czasie uczestnik ponownie odtwarza historyjkę, po czym odpowiada na serię 20 pytań (spośród których 15 ma charakter pytań sugerujących; próba pierwsza). Po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie pytania osoba badana otrzymuje negatywną informację zwrotną odnośnie do poprawności udzielonych odpowiedzi i jest proszona przez eksperymentatora, aby w kolejnym podejściu postarała się odpowiadać lepiej. Po udzieleniu takiej informacji osobie badanej ponownie zadaje się te same pytania (próba druga). Zmiennymi zależnymi są tu: uległość w stosunku do sugestii w próbie pierwszej, uległość w stosunku do sugestii w próbie drugiej oraz zmiana odpowiedzi wskutek otrzymania negatywnej informacji zwrotnej. Uległość w próbie pierwszej oraz zmiana odpowiedzi po otrzymaniu negatywnego feedbacku stanowią ogólną miarę sugestialności. Ciekawe rezultaty badań za pomocą tej procedury uzyskali Thomas Hünefeldt, Clelia Rossi-Arnaud i Augusta Furia (2009). Autorzy ci zaobserwowali, że u dzieci pomiędzy 5. a 6. rokiem życia najczęściej zdarzają się – po otrzymaniu negatywnej informacji zwrotnej – zmiany w kierunku dobra odpowiedź–zła odpowiedź. Odwrotny wzorzec (poprawa odpowiedzi ze złej na prawidłową) nie został odnotowany.

Sugestialność dzieci była także przedmiotem eksploracji z wykorzystaniem paradygmatu społecznego zarażania pamięci autorstwa Henry L. III Roedigera i współpracowników (Meade, Roediger, 2002; Roediger, Meade, Bergman, 2001), zaliczanego przez Marię Zaragozę, Roberta Belliego oraz Kristie Payment (2006) do najnowszych kierunków w badaniu efektu dezinformacji. Eksperyment taki został przeprowadzony przez Lucy Akehurst,

Nathalie Burden i Jane Buckle (2009)⁵. Osobami badanymi były dzieci z przedziału wiekowego między 9. a 11. rokiem życia. W badaniu tym dezinformację wprowadzano albo bezpośrednio (poprzez opis narracyjny), albo społecznie – za pośrednictwem dorosłego pomocnika eksperymentatora. Największy odsetek dzieci ulegających dezinformacji stwierdzono w warunkach, w których błędne informacje wprowadzono w sposób społeczny. Podobne wyniki uzyskali także Claudia Roebbers, Stefania Schwarz i Roland Neumann (2005).

RÓŻNICE INDYWIDUALNE W PODATNOŚCI NA SUGESTIĘ U DZIECI

Rozpatrując zagadnienie sugestialności dziecięcej, nie należy pomijać jej korelatów. Szczegółowe opracowanie tej kwestii przedstawiają w swojej pracy Maggie Bruck i Laura Melnyk (2004). Za najistotniejsze korelaty dziecięcej podatności na sugestię autorzy uważają zdolności językowe oraz poziom kreatywności (por. McHenry, Shouksmith, 1970). Ważną rolę odgrywają także, zdaniem Bruck i Melnyk (2004), styl przywiązania oraz relacje z opiekunem. Poniżej zaprezentowano wyniki badań dotyczących związków poszczególnych sfer funkcjonowania dziecka z jego uległością w stosunku do sugestii. Warto zaznaczyć, że rezultaty badań są niejednokrotnie niespójne.

Płeć i status społeczno-ekonomiczny

Wyniki badań świadczą na korzyść hipotezy, że z sugestialnością dziecięcą pozytywnie koreluje niski status społeczny rodziny (McFarlane, Powell, Dudgeon, 2002). Analizy związków między płcią a sugestialnością dziecięcą nie przyniosły konkluzyjnych rezultatów. Angela Crossman (2001) stwierdziła, że chłopcy są bardziej sugestialni niż dziewczynki, podczas gdy Felicity McFarlane, Martine B. Powell i Paul Dudgeon (2002) odnotowali, że podatniejsze na sugestię są dziewczynki. Różnice między płciowe stwierdzano także w ramach różnych przejawów podatności na sugestię

(Danielsdottir, Sigurgeirdottir, Einarsdottir, Haraldsson, 1993) – chłopcy częściej niż dziewczynki zmieniali swoje odpowiedzi pod wpływem negatywnej informacji zwrotnej, jednak nie stwierdzono, aby byli bardziej niż dziewczynki podatni na sugestię zawarte w pytaniach sugerujących.

Funkcjonowanie poznawcze

Jak wspomniano, badania dotyczące powiązań sugestialności dziecięcej z poziomem inteligencji były prowadzone od początku minionego stulecia (por. np. Otis, 1924). Systematycznie wykazywano ujemny związek inteligencji z podatnością na sugestię (np. Chae, 2004; Geddie, Fradin, Beer, 2000). Nie należy jednak przeceniać udziału poziomu intelektualnego dziecka w jego sugestialności. W badaniu McFarlane i jej współpracowników (2002) zaobserwowano wprawdzie negatywny związek inteligencji z podatnością na sugestię, jednakże relacja ta wyjaśniała zaledwie 6% zmienności sugestialności. Na uwagę zasługuje także publikacja, w której autor przytacza argumenty świadczące na korzyść tezy, że sugestialność może być pozytywnie skorelowana z inteligencją dziecka (Tamaoka, 1937). Obecnie uważa się, że zależność między inteligencją a sugestialnością jest krzywoliniowa – dzieci z obniżonym ilorazem inteligencji charakteryzują się podwyższoną sugestialnością, jednak dzieci o normalnym i podwyższonym ilorazie inteligencji nie różnią się podatnością na sugestię (Ceci i in., 2000).

Kolejną zmienną o charakterze poznawczym korelującą z sugestialnością są zdolności językowe dziecka. Odnotowywano, że zdolności językowe dzieci w wieku przedszkolnym są negatywnie związane z sugestialnością (Clarke-Stewart, Malloy, Allhusen, 2004; Danielsdottir i in., 1993). Nie stwierdzono natomiast, aby sam zasób słownictwa, jakim dysponuje dziecko, korelował z podatnością na sugestię (Paterson, 2001).

W przypadku funkcjonowania pamięci wyniki także nie są spójne. W badaniu Kerry Lee (2004) wykazano ujemny związek między sugestialnością a funkcjonowaniem pamięci. Od-

notowywano również, iż pamięć danego wydarzenia jest ujemnie związana z podatnością na sugestie dotyczące tego zdarzenia (Marche, 1999; Pezdek, Roe, 1995). Istnieją jednakże doniesienia, w których stwierdzano, iż tradycyjne miary zdolności pamięciowych nie korelowały z podatnością na sugestie (Henry, Gudjonsson, 2003).

Wyniki niektórych badań wskazują, że sugestialność jest także skorelowana z wykształceniem przez dziecko teorii umysłu (Bright-Paul, 2004; Welch-Ross, Diecidue, Miller, 1997), jednak część analiz nie wykazuje takich zależności (Crossman, 2001; Quas, Schaaf, 2002). Stwierdzono również, iż zasób wiedzy dziecka na temat sprawy będącej przedmiotem przesłuchania może sprzyjać zarówno trafności zeznania, jak i jego zniekształceniom pod wpływem sugestii (Ceci i in., 2000). Jeżeli sugestia jest zgodna z tym, co dziecko na temat sprawy wie, podatność na sugestie rośnie. Jeśli natomiast sugestia jest niezgodna z wiedzą, jaką dziecko dysponuje, staje się ono bardziej odporne.

Funkcjonowanie psychospołeczne

Odnotowywano związki sugestialności z samooceną – Aldert Vrij i Nicola Bush (2000) stwierdzili, że wraz ze wzrostem samooceny dziecka spada jego podatność na sugestie. Analizom poddano także stan emocjonalny dziecka, wyniki nie przyniosły jednak jednoznacznych rozstrzygnięć. W badaniu, jakie przeprowadzili Gail Goodman, Jodi Hirschman, Debra Hepps i Leslie Rudy (1991), odnotowano negatywną korelację między stresem a podatnością na sugestie. Odmienny wzorzec relacji między stresem a sugestialnością stwierdzono w innym badaniu (Peters, 1991) – związek tych zmiennych przybrał formę korelacji dodatniej. Jeśli chodzi o funkcjonowanie emocjonalne wskutek wzbudzenia u dziecka emocji pozytywnych/negatywnych, obserwowano odmienny kształt podatności na sugestie (Burgess, 2000). Dzieci, u których zaindukowano emocje negatywne (smutek lub złość), okazały się bardziej nieodporne na sugestie niż dzieci, u których wywoływano uczucie ra-

dości. Anne Ridley, Brian Clifford i Edmund Keogh (2002) odnotowali natomiast, że wysoki poziom lęku związany jest z redukcją podatności na sugestie.

Sprawdzano także empirycznie, czy z sugestianością dziecięcą jest związany styl przywiązania i przejawiany przez opiekuna styl rodzicielski. K. Alison Clarke-Stewart, Lindsay C. Malloy i Virginia D. Allhusen (2004) stwierdzili, że nieredundantnym predyktorem dziecięcej podatności na sugestie jest lękowo-unikający styl przywiązania. Dzieci przywiązane lękowo-unikająco okazały się najbardziej podatne na sugestie. Rezultatu tego nie zreplikował inny zespół badawczy (Alexander i in., 2002). Elaine Burgwyn-Bailes, Lynne Baker-Ward, Betty Gordon i Peter Ornstein (2001) odnotowali, że skutecznym predyktorem sugestialności dziecięcej okazał się permissywny styl rodzicielski, podczas gdy Crossman (2001) za taki styl uznała styl autorytarny. Jeśli chodzi o kondycję psychiczną dziecka i opiekuna, nie wykazywano związków pomiędzy stanem zdrowia psychicznego dziecka a stopniem jego podatności na sugestie (Bruck, Melnyk, 2004). K.A. Clarke-Stewart i in. (2004) stwierdzili natomiast negatywną korelację między samooceną matki a sugestialnością dziecka.

UWAGI KOŃCOWE

Syntetyczny artykuł z pewnością nie wyczerpuje bogatej tematyki, jaką jest dziecięca podatność na sugestie. Tak jak zaznaczono na wstępie, autorka skoncentrowała się na efekcie dezinformacji i podatności na sugestie zawarte w pytaniach osoby przesłuchującej. Nie podjęto natomiast pokrewnego, chociaż odrębnego – jak się wydaje – problemu wszczepiania fałszywych „wspomnień” czy sugestialności w kontekście przesłuchiwanie dziecka jako potencjalnej ofiary molestowania seksualnego.

Należy podkreślić, iż sugestialność podlega przemianom rozwojowym w cyklu życia. Jak już pisano wcześniej, istniejące badania wskazują, że sugestialność jest największa

u dzieci, obniża się w okresie dorosłości i ponownie wzrasta w wieku senioralnym (Minkowska, Gąbarczyk, Polczyk, 2005). Ponieważ wiadomo, że podatność na sugestie jest związana z jakością pamięci (np. Gudjonsson, 2003), to tłumaczeniem dla zmian rozwojowych w zakresie sugestialności mogą być zmiany w zakresie pamięci. Szczególną uwagę, w przypadku sugestialności dziecięcej rozpatrywanej z punktu widzenia zmian rozwojowych w funkcjonowaniu pamięci, należałoby zwrócić na rozwój metapamięci. Przyczynia się on bowiem do ogólnego rozwoju pamięci (Jagodzińska, 2008). Dzięki nabywaniu wiedzy na temat funkcjonowania własnej pamięci dziecko jest w stanie kontrolować i regulować procesy pamięciowe. Kontrola czynności pamięciowych wiąże się również ze stosowaniem strategii pamięciowych. To natomiast sprzyja efektywności pamięci (Flavell, 1970).

Jak podaje Maria Jagodzińska (2008), bardzo częstym sposobem radzenia sobie przez dzieci z przerastającymi ich możliwościami zadaniami pamięciowymi jest szukanie pomocy u osób dorosłych. Jednakże, opierając się na pomocy osoby dorosłej, dzieci mogą także ulegać sugestiom (np. Akehurst, Bureden, Buckle, 2009). Jeżeli bowiem nie znają odpowiedzi na zadane im pytanie, a polegają na dorosłym, który np. przesłuchuje je w sposób niewłaściwy czy wręcz tendencyjny, wydają się w szczególności narażone na zniekształcenia pamięciowe. Uległość dziecka wobec dorosłego może w tym kontekście skutkować albo wzrostem poprawności składanego raportu pamięciowego (jeśli dorosły wspomaga procesy pamięciowe dziecka, pomaga mu poprzez stwarzanie odpowiedniej atmosfery,

dostosowanie stopnia trudności zadawanych pytań do poziomu rozwojowego dziecka, danie mu możliwości nieudzielenia odpowiedzi itp.), albo zaburzeniem jego trafności (jeśli dziecko przesłuchiwane jest w nieprawidłowy sposób).

Pomimo wielu doniesień empirycznych świadczących o podwyższonej sugestialności dziecka w porównaniu z osobą dorosłą, należy pamiętać, że coraz częściej podkreśla się możliwości, jakimi dysponuje dziecko jako świadek, a nie jego ograniczenia (por. Ceci i in., 2000). Ponadto zwraca się uwagę na fakt, że trafne zeznania dziecka mocno zależą od umiejętności przesłuchującego (np. Bruck, Ceci, 1999; Bull, 2003; Waterman, Blades, Spencer, 2000). Chociaż brakuje pełnej zgody co do determinant dziecięcej podatności na sugestie (Malloy, Quas, 2009), coraz większy nacisk kładzie się na to, że dziecko – jeśli podczas przesłuchania zapewni mu się odpowiednie warunki – może przedstawić wartościowy materiał na temat sprawy. Z metaanalizy dokonanej przez Helen Demmie (1999) wynika, że wartość bezwzględna średniej korelacji wieku z podatnością na sugestie wynosi około 0,34, a więc jest to związek co najwyżej umiarkowany. Część badaczy postuluje (por. np. Ochsner, Zaragoza, Mitchell, 2001), że wyniki badań laboratoryjnych nie doszacowują możliwości dziecka w zakresie dokładności i ilości przytaczanych na temat danego zdarzenia informacji. Wydaje się więc, że – dysponując bogatą wiedzą na temat uwarunkowań dziecięcej podatności na sugestie i świadomością pewnych, zanikających w toku niezaburzonego rozwoju jednostki, deficytów – należy się koncentrować na tym, **jak** dziecko przesłuchiwać, żeby zeznało trafnie i rzetelnie.

PRZYPISY

¹ W wyniku syntezy doniesień z wielu badań Gísla Gudjonsson (2003) szacuje ten wiek na 12. rok życia.

² Szczegółowy opis badań nad sugestialnością dziecka w porządku chronologicznym można znaleźć w artykule Stephena Ceciego i Maggie Bruck (1993). W niniejszym artykule przedstawiono jedynie wybrane najistotniejsze doniesienia w tym obszarze.

³ We współczesnych opracowaniach (por. np. Ceci, Bruck, 1993) pojawiają się pewne zastrzeżenia metodologiczne dotyczące ówczesnych miar inteligencji (głównie ze względu na „faworyzowanie” osób dobrze radzących sobie w testach typu „papier-olówek”).

⁴ Ze względu na oszczędność miejsca nie wyjaśniano tu dokładnie wspomnianych paradygmatów. Zmodyfikowana procedura wymuszonego wyboru, opracowana przez Michaela McCloskeya i Marię Zaragozę (1985), polega na odmiennej niż klasyczna (por. Loftus, Miller, Burns, 1978) formie testu końcowego. Procedura logiki przeciwieństwa, opracowana przez Larry'ego L. Jacoby'ego, Verę Woloshyn i Colleen Kelley (1989) oraz zaadaptowana przez D. Stephena Lindsaya (1990), polega na uprzedzeniu uczestników badania, po ekspozycji dezinformacji, a przed sesją testową, że wszystkie informacje, jakie pojawiły się podczas prezentacji informacji mylących, są błędne i nie należy ich używać w teście końcowym.

⁵ Co ciekawe, autorki nie powołują się na prace Henry'ego L. III Roedigera i jego współpracowników (2001).

BIBLIOGRAFIA

- Akehurst L., Burden N., Buckle J. (2009), Effect of Socially Encountered Misinformation and Delay on Children's Eyewitness Testimony. *Psychiatry, Psychology and Law*, 16, 125–136.
- Alexander K.W., Goodman G.S., Schaaf J.M., Edelstein R.S., Quas J.A., Shaver P.R. (2002), The Role of Attachment and Cognitive Inhibition in Children's Memory and Suggestibility for a Stressful Event. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 262–290.
- Bekerian D.A., Bowers J.N. (1983), Eyewitness Testimony: Were we Misled? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1, 139–145.
- Beuscher E., Roebers C. (2005), Does a Warning Help Children to More Accurately Remember an Event, to Resist Misleading Questions, and to Identify Unanswerable Questions? *Experimental Psychology*, 52, 232–241.
- Binet A. (1900), *La suggestibilité*. Paris: Schleicher Frères.
- Bjorklund D.F., Bjorklund B.R., Brown R.D., Cassel W.S. (1998), Children's Susceptibility to Repeated Questions: How Misinformation Changes Children's Answers and Their Minds. *Applied Developmental Science*, 2, 99–111.
- Bright-Paul A. (2004), *Source Monitoring and Theory of Mind Contributions to Variation in Preschoolers' Suggestibility*. University of Bristol, UK. Niepublikowana praca doktorska.
- Bright-Paul A., Jarrold Ch. (2009), A Temporal Discriminability Account of Children's Eyewitness Suggestibility. *Developmental Science*, 12, 647–661.
- Bruck M., Ceci J.S. (1999), The Suggestibility of Children's Memory. *Annual Reviews Psychology*, 50, 419–439.
- Bruck M., Melnyk L. (2004), Individual Differences in Children's Suggestibility: A Review and Synthesis. *Applied Cognitive Psychology. Special Issue: Individual and Developmental Differences in Suggestibility*, 18, 947–996.
- Bull R. (2003), Uzyskiwanie informacji od dziecka występującego w charakterze świadka [w:] R. Bull, A. Memon, A. Vrij (red.), *Prawo i psychologia. Wiarygodność zeznań i materiału dowodowego*, 231–255. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Burgess S.L. (2000), *The Effects of Specific Emotions on Memory and Suggestibility in Young Children*. University of California-Irvine. Niepublikowana praca doktorska.
- Burgwyn-Bailes E., Baker-Ward L., Gordon B., Ornstein P. (2001), Children's Memory for Emergency Medical Treatment After One Year: The Impact of Individual Difference Variables on Recall and Suggestibility. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 25–48.
- Ceci S.J., Bruck M. (1993), Suggestibility of the Child Witness: A Historical Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403–439.
- Ceci S.J., Bruck M., Battin D.B. (2000), The Suggestibility of Children's Testimony [w:] D.F. Bjorklund (red.), *False-memory Creation in Children and Adults. Theory, Research, and Implications*, 169–201. Mahwah, New Jersey–London: LEA.
- Ceci S.J., Crossman A.M., Scullin M.H., Gilstrap L., Huffman M.L. (2000), Children's Suggestibility Research: Implications for the Courtroom and the Forensic Interview [w:] D.F. Bjorklund (red.), *False-*

- memory *Creation in Children and Adults. Theory, Research, and Implications*, 117–130. Mahwah–New Jersey–London: LEA.
- Chae Y. (2004), *Individual Differences in Children's Recall and Suggestibility: The Effect of Intelligence, Temperament, and Self-perceptions*. Cornell University, Ithaca, NY. Niepublikowana praca doktorska.
- Chambers K.L., Zaragoza M.S. (2001), Intended and Unintended Effects of Explicit Warnings on Eyewitness Suggestibility: Evidence from Source Identification Tests. *Memory & Cognition*, 29, 1120–1129.
- Clarke-Stewart K.A., Malloy L.C., Allhusen V.D. (2004), Verbal Ability, Self-control, and Close Relationships with Parents Protect Children Against Misleading Suggestions. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1037–1058.
- Cohen R.L., Harnick M.A. (1980), The Susceptibility of Child Witnesses to Suggestion. *Law and Human Behavior*, 4, 201–210.
- Crossman A.M. (2001), *Predicting Suggestibility: The Role of Individual Differences and Socialization*. Cornell University, Ithaca, New York. Niepublikowana praca doktorska.
- Danielsdottir G., Sigurgeirdottir S., Einarsdottir H.R., Haraldsson E. (1993), Interrogative Suggestibility in Children and its Relationship with Memory and Vocabulary. *Personality and Individual Differences*, 14, 499–502.
- Demmie, H.M. (1999), *Suggestibility of Children's Recollections: A Meta-analysis*. Miami: Miami Institute of Psychology of the Caribbean Center For Advanced Studies, US. Niepublikowana praca doktorska.
- Duncan E.M., Whitney P., Kunen S. (1982), Integration of Visual and Verbal Information in Children's Memories. *Child Development*, 53, 1215–1223.
- Echterhoff G., Hirst W., Hussy W. (2005), How Eyewitness Resist Misinformation: Social Postwarnings and the Monitoring of Memory Characteristics. *Memory & Cognition*, 33, 770–782.
- Endres J., Poggenpohl C., Erben Ch. (1999), Repetitions, Warnings and Video: Cognitive and Motivational Components in Preschool Children's Suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 4, 129–146.
- Fisher R.P., Geiselman R.P. (1992), *Memory Enhancing Techniques for Investigative Interviewing*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Flavell J.H. (1970), Developmental Studies of Mediated Memory [w:] H.W. Reese. L.P. Lipsitt (red.), *Advances in Child Development and Behavior*, 181–211. New York: Academic Press.
- Garry M., Manning Ch.G., Loftus E.F., Sherman S. J. (1996), Imagination Inflation: Imagining a Childhood Event Inflates Confidence that it Occurred. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 208–214.
- Geddie L., Fradin S., Beer J. (2000), Child Characteristics which Impact Accuracy of Recall and Suggestibility in Preschoolers: Is Age the Best Predictor? *Child Abuse and Neglect*, 24, 223–235.
- Geiselman R.P., Fisher P.E. (1988), The Cognitive Interview: An Innovative Technique for Questioning Witnesses of Crime. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 4, 1–4.
- Goodman G.S., Hirschman J.E., Hepps D., Rudy L. (1991), Children's Memory for Stressful Events. *Merrill Palmer Quarterly*, 37, 109–158.
- Greene E., Flynn M.B., Loftus E.F. (1982), Inducing Resistance to Misleading Information. *Journal of Learning and Verbal Behavior*, 21, 207–219.
- Gudjonsson G.H. (2003), *The Psychology of Interrogations, and Confessions. A Handbook*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Henry L.A., Gudjonsson G.H. (2003), Eyewitness Memory, Suggestibility and Repeated Recall Sessions in Children with Mild and Moderate Intellectual Disabilities. *Law and Human Behavior*, 27, 481–505.
- Holliday R.E. (2003a), The Effect of a Prior Cognitive Interview on Children's Acceptance of Misinformation. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 443–457.
- Holliday R.E. (2003b), Reducing Misinformation Effects in Children with Cognitive Interviews: Dissociating Recollection and Familiarity. *Child Development*, 74, 728–751.
- Holliday R.E., Albon A.J. (2004), Minimizing Misinformation Effects in Young Children with Cognitive Interview Mnemonics. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 263–281.
- Holliday R.E., Reyna V.F., Hayes B.K. (2002), Memory Processes Underlying Misinformation Effects in Child Witnesses. *Developmental Review*, 22(1), 37–77.

- Hughes M., Grieve R. (1980), On Asking Children Bizarre Questions. *First Language*, 1, 149–160.
- Hurlock E. (1930), Suggestibility in Children. *Journal of Genetic Psychology*, 37, 59–74.
- Hünefeldt T., Rossi-Arnaud C., Furia A. (2009), Effects of Information Type on Children's Interrogative Suggestibility: Is Theory-of-mind Involved? *Cognitive Processing*, 10, 199–207.
- Jacoby L.L., Woloshyn V., Kelley C. (1989), Becoming Famous Without Being Recognized: Unconscious Influences of Memory Produced by Dividing Attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 115–125.
- Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jagodzińska M. (2008), *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Lee K. (2004), Age, Neuropsychological, and Social Cognitive Measures as Predictors of Individual Differences in Susceptibility to the Misinformation Effect. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 997–1019.
- Lindsay D.S. (1990), Misleading Suggestions can Impair Eyewitness's Ability to Remember Event Details. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 1077–1083.
- Lindsay D.S. (2000), Children's Source Monitoring [w:] D.F. Bjorklund (red.), *False-memory Creation in Children and Adults. Theory, Research, and Implications*, 83–98. Mahwah–New Jersey–London: LEA.
- Lindsay D.S., Johnson M.K., Kwon, P. (1991), Developmental Changes in Memory Source Monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 297–318.
- Lipmann O. (1911), Pedagogical Psychology of Report. *Journal of Educational Psychology*, 2, 253–261.
- Loftus E.F. (1975), Leading Questions and the Eyewitness Report. *Cognitive Psychology*, 7, 560–572.
- Loftus E.F. (1979), Reactions to Blatantly Contradictory Information. *Memory & Cognition*, 5, 368–374.
- Loftus E.F., Levidow B., Duensing S. (1992), Who Remembers Best? Individual Differences in Memory for Events that Occurred in a Science Museum. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 93–107.
- Loftus E.F., Miller D.G., Burns H.J. (1978), Semantic Integration of Verbal Information Into a Visual Memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19–31.
- Malloy L.C., Quas J.A. (2009), Children's Suggestibility: Areas of Consensus and Controversy [w:] K. Kuehne, M. Connell (red.), *The Evaluation of Child Sexual Abuse Allegations: A comprehensive Guide to Assessment and Testimony*, 267–299. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Marche T.A. (1999), Memory Strength Affects Reporting of Misinformation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 45–71.
- McCloskey M., Zaragoza M. (1985), Misleading Postevent Information and Memory for Events: Arguments and Evidence Against Memory Impairment Hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: General*, 14, 1–16.
- McFarlane F., Powell M., Dudgeon P. (2002), An Examination of the Degree to which IQ, Memory Performance, Socio-economic Status and Gender Predict Young Children's Suggestibility. *Legal & Criminological Psychology*, 7, 227–239.
- McHenry R.E., Shouksmith G.A. (1970), Creativity, Visual Imagination and Suggestibility: Their Relationship in a Group of 10-year-old Children. *British Journal of Educational Psychology*, 40, 154–160.
- Meade M.L., Roediger III H.L. (2002), Explorations in the Social Contagion of Memory. *Memory & Cognition*, 30, 995–1009.
- Minakowska I., Gąbarczyk A., Polczyk R. (2005), Zmiany sugestybilności interwencyjnej w ciągu życia [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Neuschatz J.S., Payne D.G., Lampinen J. M., Toglia M.P. (2001), Assessing the Effectiveness of Warnings and the Phenomenological Characteristics of False Memories. *Memory*, 9, 53–71.
- Oates K., Shrimpton, S. (1991), Children's Memories for Stressful and Non-stressful Events. *Medicine, Science, and the Law*, 31, 4–10.
- Ochsner J.E., Zaragoza M.S., Mitchell K.J. (2001), The Accuracy and Suggestibility of Children's Memory for Neutral and Criminal Eyewitness Events. *Legal and Criminological Psychology*, 4, 79–92.
- Ornstein R.A., Gordon B.N., Larus D. (1992), Children's Memory for a Personally Experienced Event: Implications for Testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 49–60.

- Otis M. (1924), A Study of Suggestibility in Children. *Archives of Psychology*, 11, 5–108.
- Peters, D.P. (1991), The Influence of Stress and Arousal on the Child Witness [w:] J.L. Doris (red.), *The Suggestibility of Children's Recollections*, 60–76. Washington, DC: American Psychological Association.
- Paterson B. (2001), *Improving Children's Eyewitness Memory: Cognitive and Social Considerations*. University of Portsmouth, UK. Niepublikowana praca doktorska.
- Pezdek K. (1977), Cross-modality Semantic Integration of Sentence and Picture Memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 515–524.
- Pezdek K., Roe Ch. (1995), The Effect of Memory Trace Strength on Suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 116–128.
- Polczyk R. (2007), *Mechanizmy efektu dezinformacji w kontekście zeznań świadka naocznoego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Poole D.A., Lindsay D.S. (1995), Interviewing Preschoolers: Effects of Nonsuggestive Techniques, Parental Coaching, and Leading Questions on Reports of Nonexperienced Events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 129–154.
- Poole D.A., Lindsay D.S. (2002). Reducing Child Witnesses' False Reports of Misinformation from Parents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 117–140.
- Quas J.A., Schaaf J.M. (2002), Children's Memories of Experienced and Nonexperienced Events Following Repeated Interviews. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 304–338.
- Ridley A.M., Clifford B.R., Keogh E. (2002), The Effects of State Anxiety on the Suggestibility and Accuracy of Child Eyewitnesses. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 547–558.
- Roberts K.P., Powell M.B. (2006), The Consistency of False Suggestions Moderates Children's reports of a Single Instance of a Repeated Event: Predicting Increases and Decreases in Suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 68–89.
- Roberts K.P., Powell M.B. (2007), The Roles of Prior Experience and the Timing of Misinformation Presentation on Young Children's Event Memories. *Child Development*, 78, 1137–1152.
- Roebers C.M., McConkey K.M. (2003), Mental Reinstatement of the Misinformation Context and the Misinformation Effect in Children and Adults. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 477–493.
- Roebers C.M., Schwarz S., Neumann R. (2005), Social Influence and Children's Event Recall and Suggestibility. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 47–69.
- Roediger H.L., Meade M.L., Bergman E.T. (2001), Social Contagion of Memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8, 365–371.
- Schaaf J.M. (2001), *Do Children Believe Misleading Information? Investigating the Effects of Postevent Misinformation Using the Logic of Opposition Instruction*. Davis: University of California, US. Niepublikowana praca doktorska.
- Schwartz-Kenney B.M., Goodman G.S. (1999), Children's Memory of a Naturalistic Event Following Misinformation. *Applied Developmental Science, Special issue: New research on child witnesses*: I, 3, 34–46.
- Stern W. (1910), Abstracts of Lectures on the Psychology of Testimony and on the Study of Individuality. *American Journal of Psychology*, 21, 273–282.
- Tamaoka S. (1937), The Suggestibility of Children. *Transactions of the Institute of Child Studies*, 17, 65–105.
- Templeton L.M., Wilcox S.A. (2000), A Tale of Two Representations: The Misinformation Effect and Children's Developing Theory of Mind. *Child Development*, 71, 402–416.
- Thierry K.L., Spence M.J., Memon A. (2001), Before Misinformation is Encountered: Source Monitoring Decreases Child Witness Suggestibility. *Journal of Cognition and Development*, 2, 1–26.
- VanOss Marin B., Holmes D.L., Guth M., Kovac P. (1979), The Potential of Children as Eyewitnesses: A Comparison of Children and Adults on Eyewitness Tasks. *Law and Human Behavior*, 3, 295–306.
- Varendonck J. (1911), Les Temoignages D'enfants Dans un Proces Retentissant. *Archives de Psychologie*, 77, 129–171.
- Vrij A., Bush N. (2000), Differences in Suggestibility Between 5–6 and 10–11 Year Olds: The Relationship with Self-confidence. *Psychology, Crime, & Law*, 6, 127–138.

- Warren A., Hulse-Trotter K., Tubbs E.C. (1991), Inducing Resistance to Suggestibility in Children. *Law and Human Behavior*, 15, 273–285.
- Waterman A., Blades M., Spencer Ch. (2000). How and Why do Children Respond to Nonsensical Questions? [w:] D.F. Bjorklund (red.), *False-memory Creation in Children and Adults. Theory, Research, and Implications*, 147–160. Mahwah–New Jersey–London: LEA.
- Welch-Ross M.K., Diecidue K., Miller S.A. (1997), Young Children’s Understanding of Conflicting Mental Representations Predicts Suggestibility. *Developmental Psychology*, 33, 43–53.
- Zaragoza M.S., Belli R.S., Payment K.E. (2006), Misinformation Effects and the Suggestibility of Eyewitness Memory [w:] M. Garry, H. Hayne (red.). *Do Justice and Let the Sky Fall: Elizabeth F. Loftus and her Contributions to Science, Law, and Academic Freedom*, 35–63. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zaragoza M.S., Lane S.M. (1994), Source Misattributions and the Suggestibility of Eyewitness Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 934–945.

Rozwój zawodowy psychologów w zakresie kompetencji diagnostycznych – wybrane aspekty

ANNA SŁYSZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

STRESZCZENIE

Ważnym elementem rozwoju zawodowego psychologów jest rozwój profesjonalnych kompetencji. Celem artykułu jest przedstawienie modelu rozwoju wybranych kompetencji diagnostycznych podczas nabywania doświadczenia zawodowego po zakończeniu edukacji akademickiej. Jako punkt odniesienia autorka przyjmuje wielowymiarowy model kompetencji (competency cube) psychologa (Rodolfa i in., 2005; Fouad i in., 2009) oraz model zdobywania kompetencji braci Huberta i Stuarta Dreyfus (1986, za: Wolf, 2009). Przedmiotem analizy jest rozwój takich kompetencji diagnostycznych, jak: znajomość metod diagnostycznych, diagnoza różnicowa, konceptualizacja przypadku oraz refleksja nad praktyką.

Słowa kluczowe: diagnoza, doświadczenie, kompetencje diagnostyczne, rozwój zawodowy

WPROWADZENIE

Ważnym elementem rozwoju zawodowego psychologów jest rozwój profesjonalnych kompetencji. Jako punkt wyjścia autorka przyjmuje wielowymiarowy model kompetencji (*competency cube*) psychologa (Rodolfa i in., 2005; Fouad i in., 2009). Pierwszy wymiar stanowią następujące domeny: refleksja nad praktyką i autodiagnoza, wiedza naukowa i znajomość metod diagnostycznych, relacje z pacjentem/klientem, etyka, różnice indy-

widualne i kulturowe. Drugi wymiar obejmuje różne obszary aktywności zawodowej psychologa: diagnoza, interwencja, badania naukowe, superwizja i nauczanie. Trzeci wymiar obejmuje fazy rozwoju zawodowego (różne etapy kształcenia). Przedmiotem analizy jest jeden z obszarów aktywności zawodowej psychologa – diagnozowanie, a w jego ramach rozwój takich kompetencji diagnostycznych, jak: znajomość metod diagnostycznych, diagnoza różnicowa, konceptualizacja przypadku oraz refleksja nad praktyką. W modelu tym nacisk został położony na aspekt rosnącej samodzielności psychologa w podejmowaniu decyzji diagnostycznych. Do opisu poszczególnych etapów rozwoju kompetencji diagnostycznych zostanie wykorzystany model nabywania kompetencji autorstwa braci Huberta i Stuarta Dreyfus (1986, za: Wolf, 2009) odnoszący się do preferowanych kryteriów i reguł postępowania w zależności od poziomu doświadczenia zawodowego. Oba prezentowane modele mają charakter opisowy.

Celem artykułu jest przedstawienie modelu rozwoju wybranych kompetencji diagnostycznych podczas nabywania doświadczenia zawodowego po zakończeniu edukacji akademickiej. Warto zaznaczyć, że rozwój zawodowy i rozwój osobisty jednostki wpływają na siebie wzajemnie, co w sposób szczególnie uwiadcza się w przypadku zawodu psychologa. Oprócz doświadczenia zawodowego i refleksji w praktyce, które uwzględniono w niniejszym artykule, istnieje wiele innych czynników decydujących o rozwoju zawodowym, na przy-

kład uzdolnienia kierunkowe czy aspiracje zawodowe. W artykule zwrócono uwagę na rolę podejmowanych przez jednostkę czynności stymulujących rozwój zawodowy w dorosłości, a mianowicie kształcenie się po studiach w ramach specjalistycznych kursów. Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) staje się koniecznością w rozwoju zawodowym.

ETAPY ROZWOJU ZAWODOWEGO – MODEL BRACI DREYFUS

Pięcioletni model nabywania kompetencji braci Dreyfus (1986, za: Wolf, 2009) odnosił się pierwotnie do umiejętności technicznych, ale można go zastosować z powodzeniem także w innych obszarach aktywności zawodowej. Model dotyczy zdobywania konkretnych, mniej lub bardziej ogólnych kompetencji, w myśl założenia, że ekspert w jednej dziedzinie może być nowicjuszem w innej.

Nowicjusz (*novice*), wykonujący swoją pracę po raz pierwszy, jest nastawiony na szybką realizację prostych zadań. Uczy się reguł rozpoznawania (np. problemu), ale często nie zauważa specyfiki sytuacji, w której można daną regułę zastosować.

Zaawansowany początkujący (*advanced beginner*) powoli zaczyna rozumieć, na czym polega jego praca i zauważa powtarzalne wzorce (jest to możliwe dzięki minimalnemu doświadczeniu zawodowemu). Osoba będąca na tym etapie ma do czynienia z większą liczbą sytuacji i uczy się różnicować znaczące aspekty tych sytuacji. Potrzebuje jednak kogoś, kto jej doradzi, jak należy postąpić w konkretnej sytuacji.

Dopiero kompetentny (*competent*) dobrze orientuje się w wyuczonej dziedzinie, dzięki czemu może przejść od wykonywania zleconych zadań do samodzielnej realizacji celów. Różnice między poszczególnymi sytuacjami, z jakimi się spotyka, są tak duże, że pracownik przestaje przywiązywać wagę do sztywnych reguł i podejmując decyzje, odwołuje się także do własnego emocjonalnego nastawienia.

Biegły (*proficient*) zaczyna syntezować wiedzę z innych dziedzin, aby więcej zrozu-

mieć. Przejście na ten poziom wymaga dużego wysiłku intelektualnego. Emocjonalne zaangażowanie w asymilację szerokiego wachlarza doświadczeń zawodowych prowadzi do lepszego różnicowania sytuacji, ale osoba nie ma wystarczającego doświadczenia do poradzenia sobie w trudnych sytuacjach i wówczas wraca do reguł decyzyjnych.

Ekspert (*expert*) zdobył wystarczające doświadczenie zawodowe i nauczył się, jak postępować w wielu różnych sytuacjach. Często podejmuje decyzje intuicyjnie, a jego działania są bardziej spontaniczne.

Zgodnie z tym modelem (Dreyfus, Dreyfus, 1986, za: Wolf, 2009) w pierwszej fazie pracownicy potrzebują jasnych reguł postępowania, które z czasem stają się mniej istotne, a ich miejsce częściowo zajmuje intuicja. Przedstawiony model osiągania kompetencji zakłada liniowy rozwój od pierwszego do trzeciego poziomu (od nowicjusza do kompetentnego), ponieważ sprawność osiąga się poprzez wielokrotne powtarzanie pewnych czynności. Natomiast dalszy rozwój (od biegłego do eksperta) wymaga skoku jakościowego polegającego m.in. na poszerzeniu zakresu poszukiwań, znajdowaniu analogii do innych zagadnień. Ten ogólny model można zastosować do opisu etapów osiągania kompetencji diagnostycznych.

ETAPY ROZWOJU KOMPETENCJI DIAGNOSTYCZNYCH

Kompetencja zawodowa została zdefiniowana jako „powszechnie i rozważnie (*habitual and judicious*) wykorzystywanie komunikowania się, wiedzy, technicznej biegłości, klinicznego rozumowania, wartości i refleksji w codziennej praktyce, która służy odnoszeniu korzyści przez jednostki i społeczności” (Epstein, Hundert, 2002, s. 227). Niezbędnym elementem kompetencji zawodowej psychologa jest kompetencja diagnostyczna, czyli umiejętność posługiwania się odpowiednimi metodami w celu określenia istotnych właściwości badanej osoby, grupy lub organizacji (Stemplewska-Żakowicz, 2009).

Do najważniejszych kompetencji diagnostycznych zalicza się: znajomość teorii badania psychologicznego, znajomość metod diagnostycznych, wiedzę na temat konstrukcji testów i ich psychometrycznej oceny, wiedzę na temat procesu badania za pomocą testów, umiejętność diagnozowania jednostek, grup i systemów, umiejętność pisania raportów z badania, zrozumienie problemów różnorodności kulturowej i etnicznej (Krishnamurthy i in., 2004, za: Paluchowski, 2008). Wśród kompetencji niespecyficznych, przydatnych jednak w diagnozie, znajdują się dodatkowo: umiejętność nawiązania relacji z pacjentem/klientem, refleksja nad praktyką oraz umiejętność rozstrzygania dylematów etycznych (Rodolfa i in., 2005; Fouad i in., 2009).

Wspomniany model Emila Rodolfa i in. (2005) odnosi się do pięciu faz rozwoju zawodowego: studia doktoranckie, staż, superwizja, praca wykładowcy, dalszy rozwój kompetencji. W modelu nie uwzględniono etapów kształcenia na poziomie studiów magisterskich. W nawiązaniu do tego modelu dokonano szczegółowego zestawienia poszczególnych kompetencji (komponenty oraz przejawy) (Fouad i in., 2009). Dla każdej kompetencji wyróżniono trzy etapy rozwoju, które nie zostały przyporządkowane konkretnym etapom kształcenia¹. Omawiając poszczególne etapy rozwoju kompetencji diagnostycznych, uwzględnę dwie kompetencje specyficzne dla diagnozy i jedną niespecyficzną. Pierwsza z omawianych kompetencji (znajomość narzędzi diagnostycznych) jest przydatna w różnych obszarach praktycznej działalności psychologa, a druga (diagnoza nozologiczna) odnosi się przede wszystkim do diagnozy klinicznej.

Kompetencja: wiedza i znajomość narzędzi diagnostycznych

Etap 1. Na początku diagnosta posiada podstawową wiedzę na temat teoretycznych i kontekstualnych podstaw wywiadu psychologicznego oraz konstrukcji testów. Ma świadomość korzyści płynących ze standaryzacji w diagnozie, posiada wiedzę na temat diagnozowa-

nych konstruktów, trafności i rzetelności oraz zna zasady konstrukcji testów. Wiedzę tę nabywa podczas psychologicznych studiów magisterskich (podstawy diagnostyki psychologicznej itp.).

Etap 2. Na kolejnym etapie diagnosta potrafi dokonać selekcji konkretnych narzędzi diagnostycznych ze względu na wskaźniki trafności i rzetelności (umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej). W praktyce potrafi dobrać odpowiednie metody diagnostyczne do przypadków, ale zwykle potrzebuje konsultacji (np. z nauczycielem, superwizorem) dotyczącej wyboru narzędzi diagnostycznych. Etap ten może być osiągnięty na ostatnim roku studiów magisterskich (praktyki studenckie), a także w ciągu pierwszego roku pracy (stażu) po zakończeniu studiów.

Etap 3. Dopiero na trzecim etapie diagnosta potrafi samodzielnie dokonać wyboru i zastosować różne metody, uzasadnić ich wybór oraz dostrzec w pełni różnorodność osób, rodzin, grup i kontekstów. W praktyce potrafi kompetentnie posługiwać się narzędziami „wrażliwymi kulturowo”, normami, a także wskazać ograniczenia danych diagnostycznych analizowanych w raporcie. Jest to możliwe po kilku latach praktyki (Fouad i in., 2009).

Kompetencja: diagnoza nozologiczna

Etap 1. Na początku edukacji w zakresie diagnozy psycholog ma podstawową wiedzę dotyczącą zachowań z obszaru normy i patologii, faz rozwojowych i różnic indywidualnych. W praktyce potrafi zidentyfikować kryteria diagnostyczne (np. z systemów klasyfikacji ICD-10 lub DSM-IV) i określić prawidłowy rozwój.

Etap 2. Na drugim etapie diagnosta potrafi zastosować w diagnozie koncepcje dotyczące zachowań z obszaru normy i patologii, uwzględnić etapy rozwoju i różnice indywidualne. Ponadto umiejętnie stawia pytania diagnostyczne (dotyczące właściwości rozwojowych i symptomów klinicznych), jest w stanie zidentyfikować obszary problemowe i zastosować koncepcje diagnozy różnicowej.

Etap 3. Kolejny etap rozwoju to umiejętne wykorzystanie wniosków diagnostycznych do zaplanowania interwencji, w kontekście etapów rozwoju i różnic indywidualnych (Fouad i in., 2009).

Kompetencja: refleksyjna praktyka

Etap 1. Początkowo diagnosta ma podstawową samoświadomość i refleksyjność; podejmuje refleksję nad profesjonalną praktyką (*reflection-on-action*). Posiada umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego i elastycznego myślenia. Charakteryzuje go także otwartość na: rozważanie własnych problemów osobistych, rozpoznanie swojego wpływu na innych, przyglądanie się swoim umiejętnościom z superwizorem/nauczycielem.

Etap 2. Drugi etap charakteryzuje szersza samoświadomość diagnosty, refleksja nad profesjonalną praktyką (*reflection-on-action*), elementy refleksji w działaniu (*reflection-in-action*). Rozpoznaje swój wpływ na innych, opisuje jak doświadczenia innych i zidentyfikowane role mogą funkcjonować w grupie. Wykorzystuje superwizję do poszerzania refleksji zawodowej.

Etap 3. Na ostatnim etapie rozwoju tej kompetencji diagnosta jest w stanie podjąć refleksję w kontekście profesjonalnej praktyki (*reflection-in-action*), umiejętnie wykorzystuje siebie jako „narzędzie terapeutyczne”. Potrafi na bieżąco rozpoznawać własne problemy i minimalizować ich wpływ na profesjonalne funkcjonowanie (Fouad i in., 2009).

Zastosowanie modelu braci Dreyfus do opisu etapów rozwoju kompetencji diagnostycznych

Rozwój niektórych elementarnych kompetencji diagnostycznych może przebiegać równoległe, ale w pewnym stopniu niezależnie. Po przeanalizowaniu wspólnych elementów można wskazać kierunki rozwoju zawodowego psychologa diagnosty w zakresie nabywania wybranych kompetencji diagnostycznych (na przykładzie diagnozy w psychologii kli-

niczej): zwiększanie autonomii profesjonalnych decyzji diagnostycznych, refleksja nad własną aktywnością diagnostyczną, myślenie krytyczne, świadomość ograniczeń (w zakresie metod i danych), poszerzanie samoświadomości.

Przedstawiony podział na etapy rozwoju kompetencji jest trójfazowy. Aby uszczegółowić ten opis, zastosuję model braci Dreyfus (1986, za: Wolf, 2009) i podam konkretne przykłady umiejętności w zakresie diagnozy depresji (por. Wolf, 2009). Pierwszy etap, według Nady Fouad i in. (2009), nie znajduje swojego odpowiednika w modelu braci Dreyfus (1986, za: Wolf, 2009), ponieważ dotyczy okresu edukacji akademickiej sprzed podjęcia praktyki zawodowej.

Drugi etap, opisany przez Fouad i in. (2009), można z kolei podzielić na dwie fazy. W pierwszej fazie („nowicjusz”) diagnosta zna metodę wywiadu ustrukturyzowanego oraz kwestionariusze do diagnozy depresji i odwołuje się jedynie do tego (Wolf, 2009). W drugiej fazie („zaawansowany początkujący”) diagnosta stosuje kwestionariusze w diagnozie depresji w stosunku do większej liczby pacjentów i uczy się, że podobne wyniki można odnieść do różnych kontekstów (np. reakcja na traumę, chroniczna depresja).

W ramach trzeciego etapu, według Fouad i in. (2009), można wyodrębnić trzy kolejne fazy. W trzeciej fazie („kompetentny”) psycholog posługuje się gotowymi narzędziami w diagnozie depresji, ale ufa także własnej ocenie. Ponadto w większym stopniu uwzględnia czynniki sytuacyjne, a jego diagnoza końcowa jest bardziej złożona. W czwartej fazie („biegły”) praktyk jest wprawny w diagnozie do tego stopnia, że nie musi używać dodatkowych narzędzi (kwestionariuszy) do stwierdzenia np. depresji, ale może mieć wątpliwości co do tego, jak najlepiej postąpić w danej sytuacji diagnostycznej. Dopiero w fazie piątej („ekspert”) diagnosta jest biegły w diagnozowaniu np. depresji, rozpoznaje różne jej rodzaje i jest pewny swoich decyzji diagnostycznych; nie zastanawia się długo i często działa spontanicznie (Wolf, 2009).

Kolejne stopnie biegłości diagnostycznej są związane z nabywanym stopniowo doświadczeniem praktycznym (np. kontakt z wieloma pacjentami cierpiącymi na depresję). Samo doświadczenie praktyczne jednakże nie gwarantuje przejścia od „biegłego” do „eksperta”.

UWARUNKOWANIA ROZWOJU KOMPETENCJI

Bazą do zdobycia podstawowych kompetencji diagnostycznych (por. etap pierwszy według Fouad i in., 2009) jest edukacja na studiach wyższych. Dalszy rozwój zawodowy w tym zakresie jest możliwy dzięki samokształceniu oraz nabywaniu doświadczenia zawodowego.

Badania nad wpływem doświadczenia i edukacji na trafność diagnozowania wykazały, iż oba czynniki są predyktorami trafnej diagnozy (w przypadku edukacji zmienną pośredniczącą była liczba pytań diagnostycznych) (Brammer, 2002). Badani byli psychologowie i studenci psychologii. Z badań wynika, że edukacja i doświadczenie przyczyniają się do nabywania odmiennych umiejętności. Edukacja akademicka uczy psychologów, jakie zadawać pytania (jakie informacje są potrzebne) i jak pomijać informacje niediagnostyczne; z kolei doświadczenie uczy zbierania szerszego zakresu informacji umożliwiających lepsze zrozumienie pacjenta/klienta. Badania dotyczyły trafności diagnozy nozologicznej i nie wiadomo, czy podobne zależności wystąpiłyby w przypadku diagnozy funkcjonalnej.

Podobne wyniki badań, pod względem zakresu poszukiwanych informacji przez nowicjuszy i ekspertów, otrzymali Kathy O’Byrne i Rodney Goodyear (1997). Autorzy wykazali, iż nowicjusze (średnio 1,8 roku doświadczenia zawodowego) i eksperci (średnio 13 lat doświadczenia) stosowali różne strategie diagnozowania, a konkretnie: eksperci wyrażali zapotrzebowanie na znacząco więcej informacji na temat osoby badanej (stawiali więcej pytań) niż nowicjusze i w mniejszym stopniu koncentrowali się na przełomowych aspektach sytuacji klienta. Zatem w przytoczonych

badaniach nie potwierdziły się założenia Dane’a Chapmana i Chandry Aubin (2002) na temat związku między poziomem doświadczenia zawodowego a stosowaniem reguł heurystycznych w diagnozie. Badania dotyczyły strategii diagnozowania i nie dostarczają informacji na temat efektywności diagnozowania w obu grupach.

Na podstawie metaanalizy wyników badań niektórzy autorzy (Walters, White, Greene, 1988, Werner, Rose, Yesavage, 1983, za: Rabinowitz, Efron, 1997) stwierdzili, że skłonność do popełniania błędów diagnostycznych, wynikających ze stosowania klasycznych heurystyk, nie zmniejsza się istotnie pod wpływem treningu czy doświadczenia. Do podobnych wniosków skłaniają wyniki badań własnych autorki, w których nie wykazano zależności między poziomem doświadczenia zawodowego a efektywnością diagnozowania (kryterium była trafność diagnozy nozologicznej – stwierdzenie schizoidalnego zaburzenia osobowości) (Słysz, 2008). Nie potwierdziło się także oczekiwanie, że im wyższy poziom doświadczenia zawodowego (stażu pracy), tym większa tendencja do stosowania reguł heurystycznych w procesie diagnozowania. Można jednak znaleźć pojedyncze wyniki badań świadczące o roli doświadczenia zawodowego w nabywaniu tego rodzaju kompetencji (Shelton, 1999, za: Bhattacharjee, Moreno, 2002).

Inne badania (Eells i in., 2005) wykazały, że eksperci (mający doświadczenie praktyczne, prowadzący zajęcia ze studentami oraz publikujący artykuły naukowe) wypadli lepiej w sytuacji testowania kompetencji diagnostycznych niż studenci psychologii klinicznej i doświadczeni terapeuci (minimum 12 lat stażu pracy). Co ciekawe, studenci psychologii wypadli lepiej niż doświadczeni praktycy (kryteria były następujące: jakość konceptualizacji, zakres informacji, złożoność, spójność, opracowanie planu interwencji). Szukając wyjaśnienia tego układu wyników, można zauważyć, że studenci i eksperci są pod pewnymi względami podobni: często myślą o jakości swoich działań, poddają je ocenie, starają się

spełnić określone standardy doskonałości (Eells i in., 2005), czytają profesjonalną literaturę, uczestniczą w szkoleniach, doskonalą swoje umiejętności i wiedzę (Garb, 1989, 2006, za: Stemplewska-Żakowicz, 2009). Niezwykle ważnym czynnikiem rozwoju kompetencji diagnostycznych jest zatem udział w profesjonalnych szkoleniach także po studiach (Garb, 1989, za: Stemplewska-Żakowicz, 2009).

Na podstawie przedstawionych wyników badań nasuwa się ogólny wniosek, iż doświadczenie zawodowe nie jest czynnikiem wystarczającym dla rozwoju zawodowego w zakresie kompetencji diagnostycznych i osiągnięcia poziomu eksperckiego. Innymi słowy, doświadczenie jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym bycia ekspertem. Kluczowe jest uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*), włączając w to m. in.: udział w dodatkowych szkoleniach, czytanie bieżącej literatury przedmiotu, refleksję nad praktyką czy udział w grupach superwizyjnych (Stoltenberg, 2005).

ZAKOŃCZENIE

W miarę kształcenia się i nabywania doświadczenia zawodowego psycholog buduje swoje kompetencje diagnostyczne. Zmierza w kierunku samodzielnego podejmowania decyzji w zakresie stosowania różnych metod diagnostycznych, diagnozy różnicowej i konceptualizacji przypadku, a także większej refleksji w działaniu (w trakcie diagnozowania). Ostatnia z wymienionych kompetencji ma specyficzną funkcję – najprawdopodobniej warunkuje rozwój pozostałych. W postępie zawodowym ważna jest koncentracja na rozwijaniu nie tylko specyficznych umiejętności diagnostycznych, ale także niespecyficznych, takich jak autorefleksja, myślenie krytyczne, refleksja nad praktyką itp. Jedynie świadomy rozwój w ciągu całego życia zawodowego gwarantuje osiągnięcie poziomu eksperckiego w zakresie różnych kompetencji diagnostycznych i tym samym zwiększa efektywność diagnozowania.

PRZYPIS

¹ Mimo różnic w sposobie kształcenia psychologów w Europie (por. Reykowski, 2004), obowiązujące w Polsce standardy kształcenia są porównywalne do wymagań najważniejszych uniwersytetów europejskich (Brzeziński, Doliński, Strelau, 2004). W związku z tym prezentowane etapy rozwoju kompetencji (zakres wiedzy i umiejętności) można odnieść także do warunków polskich.

BIBLIOGRAFIA

- Bhattacharjee S., Moreno K. (2002), The Impact of Affective Information on the Professional Judgments of More Experienced and Less Experienced Auditors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 361–377.
- Brammer R. (2002), Effects of Experience and Training on Diagnostic Accuracy. *Psychological Assessment*, 14 (1), 110–113.
- Brzeziński J., Doliński D., Strelau J. (2004), Nowe spojrzenie na standardy kształcenia na pięcioletnich studiach psychologicznych. Założenia, doświadczenia, nowe wyzwania. *Czasopismo Psychologiczne*, 10 (2), 205–219.
- Chapman D., Aubin Ch. (2002), *Cognitive Strategies for Reducing Errors in Clinical Decision Making*. <http://www.saem.org/download/02chapman.pdf>13 [dostęp: 12.03.2007].
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986), *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.

- Eells T.D., Lombart K.G., Kendjelic E.M., Turner L.C., Lucas C.P. (2005), The Quality of Psychotherapy Case Formulations: A Comparison of Expert, Experienced, and Novice Cognitive–Behavioral and Psychodynamic Therapists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (4), 579–589.
- Epstein R.M., Hundert E.M. (2002), Defining and Assessing Professional Competence. *The Journal Of The American Medical Association* [JAMA], 287 (2), 226–235.
- Fouad N.A., Grus C., Hatcher R.L., Kaslow N.J., Hutchings Ph.,S., Madson M.B., Collins F.L., Crossman R.E. (2009), Competency Benchmarks: A Model for Understanding and Measuring Competence in Professional Psychology Across Training Levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3 (4), 5–26.
- Garb H.N. (1989), Clinical Judgment, Clinical Training, and Professional Experience. *Psychological Bulletin*, 3, 387–396.
- Garb H.N. (2006), The Conjunction Effect Clinical Judgment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9 1048–1056.
- Krishnamurthy R., VandeCreek L., Kaslow N.J., Tazeau Y.N., Miville M.L., Kerns R., Stegman R., Suzuki L., Benton S.A. (2004), Achieving Competency in Psychological Assessment: Directions for Education and Training. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (7), 725–739.
- O’Byrne K.R., Goodyear R.K. (1997), Client Assessment by Novice and Expert Psychologists: A Comparison of Strategies. *Educational Psychology Review*, 9 (3), 267–278.
- Paluchowski W.J. (2008), Kompetencyjny model zawodu psychologa [w:] St.A. Witkowski, T. Listwan (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, 37–45. Warszawa: Difin.
- Rabinowitz J., Efron N., (1997), Diagnosis, Dogmatism and Rationality. *Journal of Mental Health Counseling*, 19 (1), 40–56.
- Reykowski J. (2004), Studia psychologiczne w Europie. Analiza porównawcza wybranych przykładów. *Czasopismo Psychologiczne*, 10 (2), 197–204.
- Rodolfa E.R., Bent R.J., Eisman E., Nelson P.D., Rehm L., Ritchie P. (2005), A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 347–354.
- Shelton S. (1999), The Effect of Experience on the Use of Irrelevant Evidence in Auditor Judgment. *The Accounting Review*, 74, 217–224.
- Słysz A. (2008), *Typy diagnostów. Preferencje poznawcze diagnostów a strategie diagnozowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009), *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stemplewska-Żakowicz K., Paluchowski W. J. (2008), Podstawy diagnozy psychologicznej [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 2, 25–94. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stoltenberg C.D. (2005), Enhancing Professional Competence Through Developmental Approaches to Supervision. *American Psychologist*, 60, 857–864.
- Walters G.D., White T.W., Greene R.L. (1988), Use of the MMPI to Identify Malingering and Exaggeration of Psychiatric Symptomatology in Male Prison Inmates. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 111–117.
- Werner P.D., Rose T.L., Yesavage J.A. (1983), Reliability, Accuracy, and Decision-making Strategy in Clinical Predictions of Imminent Dangerousness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 715–825.
- Wolf A.W., (2009), Comment Can Clinical Judgment Hold Its Own Against Scientific Knowledge? Comment on Zeldow (2009). *American Psychological Association*, 46 (1), 11–14.

II. RAPORTY Z BADAŃ

Przyjmowanie perspektywy w obszarze poznawczym, społecznym i afektywnym: wzajemne zależności u dzieci w wieku przedszkolnym¹

MAŁGORZATA STĘPIEŃ-NYCZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono badanie dotyczące związków w zakresie przyjmowania perspektywy w różnych obszarach funkcjonowania psychicznego. Podstawę teoretyczną badania oraz ramę pojęciową wykorzystaną do interpretacji wyników stanowi koncepcja Perspektywicznego Rozumienia Umysłu (Perspectival Understanding of Mind – PUM; Perner, 2000), zgodnie z którą istotą rozwijającej się w 5. roku życia kompetencji, łączącej wiele zadań opanowywanych przez dzieci w tym właśnie czasie, jest zdolność rozumienia i koordynowania różnych perspektyw.

Zbadano 120 dzieci w wieku 3;6–5;6 lat. Do badania przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym zastosowano Test Elastycznego Wyboru (Flexible Item Selection Task – FIST; Jacques, Zelazo, 2001), w obszarze afektywnym Test Wiedzy o Emocjach (TWE; Stępień, 2007), a w obszarze społecznym klasyczne testy fałszywych przekonań.

Uzyskane wyniki wskazują, że rzeczywiście po skończeniu 4. roku życia dzieci zaczynają radzić sobie z rozwiązywaniem zadań wymagających przyjmowania perspektywy, jednakże wzajemne zależności między przyjmowaniem perspektywy w obszarze poznawczym, społecznym i afektywnym są zróżnicowane, a ponadto zmieniają się w okresie przedszkolnym.

Słowa kluczowe: elastyczność poznawcza, teoria umysłu, zdolność przyjmowania perspektywy

WPROWADZENIE

Słownik Języka Polskiego PWN (2009) definiuje perspektywę jako „punkt widzenia, z jakiego coś jest przedstawiane lub oceniane”. Za Carlem Graumannem (2002) warto jeszcze dodać, że z danego punktu widzenia to, co obserwujemy czy przedstawiamy, jawi się jedynie w tych aspektach, które korespondują z danym punktem widzenia. Zatem z każdego punktu widzenia pewne aspekty zjawiska są dostępne, inne zaś pozostają zakryte. Termin „perspektywa” odnosi się nie tylko do spostrzegania rzeczy, ale również do przyjmowania określonego poglądu w jakiejś sprawie, do oceny stanu rzeczy z własnego punktu widzenia. Na ten aspekt zwracają również uwagę Josef Perner i współpracownicy, definiując perspektywę jako umysłowy pogląd (*view*) na względną ważność rzeczy (Perner, Stummer, Sprung, Doherty, 2002). Według najszerzej definicji, również zaproponowanej przez Pnera, perspektywa jest po prostu „sposobem, w jaki coś jest reprezentowane” (Perner, Brandl, Garnham, 2003, s. 357). Znaczenie perspektywy w odbiorze świata i poznawaniu rzeczywistości jest trudne do przecenienia.

Analiza poglądów filozofów i psychologów, przeprowadzona przez Arkadiusza Białka (2007, s. 137), doprowadziła autora do wniosku, że „poznanie jest inherentnie perspektywiczne: każde reprezentowanie zachodzi z jakiejś określonej perspektywy, przez co reprezentowane są tylko pewne aspekty reprezentowanego, czyli reprezentowanie jest zawsze «reprezentowaniem jako»”. Również Perner jest zdania, że nie można reprezentować, nie reprezentując w jakiś sposób, gdyż każde użycie środka reprezentacji odbywa się z jakiejś perspektywy (Perner, Brandl, Garnham, 2003). Próba zrozumienia lub wyobrażenia sobie perspektywy, z jakiej patrzy na daną sytuację inna osoba, nazywana jest przyjmowaniem perspektywy.

Zgodnie z przytoczonymi wyjaśnieniami definicyjnymi perspektywa jest obecna w wielu różnych obszarach funkcjonowania człowieka – między innymi językowym, poznawczym, społecznym czy afektywnym. W szczególnie silny sposób perspektywa jest obecna w obszarze językowym i komunikacyjnym, poprzez sam fakt perspektywiczności języka – za pomocą języka można bowiem wyrażać różne perspektywy odnośnie do tego samego obiektu (Clark, 1997). W obszarze poznawczym najczęściej mówi się o przyjmowaniu perspektywy spostrzegania wzrokowego, a więc polegającej na rozumieniu, w jaki sposób druga osoba, stojąc w innym miejscu, spostrzega dany obiekt (Piaget, Inhelder, 1956; Flavell, 1992). W szerszym znaczeniu można mówić o przyjmowaniu perspektywy w obszarze poznawczym również w odniesieniu do elastyczności (giętkości) poznawczej, która jest składową funkcji zarządzających² (Miyake i in., 2000; Lehto, Juujärvi, Kooistra, Pulkkinen, 2003; Blair, Zelazo, Greenberg, 2005). Elastyczność poznawcza polega przede wszystkim na umiejętności płynnej zmiany punktu widzenia i przełączania się między różnymi aspektami sytuacji czy zadania (Miyake i in., 2000), ale również na umiejętności jednoczesnego ujmowania danego obiektu z różnych punktów widzenia (Jacques, Zelazo, 2001, 2005), co

jest istotą umiejętności przyjmowania perspektywy. Jednym z narzędzi do badania elastyczności poznawczej, które wymaga również umiejętności przyjmowania perspektywy, jest Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task* – FIST; Jacques, Zelazo, 2001). Aby prawidłowo rozwiązać test, potrzebna jest nie tylko umiejętność elastycznej zmiany perspektyw, ale również umiejętność jednoczesnego rozpatrywania prezentowanego obiektu z dwóch punktów widzenia.

W obszarze społecznym umiejętność przyjmowania perspektywy jest niezbędna do rozumienia cudzych przekonań, pragnień czy motywów działania (Perner, 2000) oraz do przewidywania czyichś zachowań na podstawie wiedzy o przekonaniach tejże osoby. Umiejętność przyjmowania perspektywy w tym obszarze pozwala również na zrozumienie, że pragnienia lub przekonania drugiej osoby mogą różnić się od własnych pragnień i przekonań. Wszystkie te kompetencje wchodzi w zakres tak zwanej teorii umysłu (szersze omówienie tej problematyki zob. Białecka-Pikul, 2002; Putko, 2008). W tym kontekście możemy zatem mówić także o perspektywie mentalnej – związanej z rozumieniem stanów umysłowych innych ludzi.

Wreszcie w obszarze afektywnym przyjmowanie perspektywy pozwala na rozumienie uczuć i przeżyć innych osób (Denham, 1986). Warto zaznaczyć, że przyjmowanie perspektywy nie jest konieczne do opanowania prostszych kompetencji afektywnych, związanych np. z rozpoznawaniem ekspresji emocjonalnej, w tej sytuacji bowiem do odczytania emocji wystarczą same wskazówki wzrokowe, odniesione do dotychczasowych doświadczeń dziecka. Przyjmowanie perspektywy jest natomiast niezbędne do rozumienia, dlaczego dana osoba odczuwa właśnie taką, a nie inną emocję, szczególnie w sytuacji, gdy myślimy w podobnych okolicznościach czujemy się zupełnie inaczej (Denham, 1986; Harwood, Farrar, 2006). Zestawienie trzech obszarów przyjmowania perspektywy zostało przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie umiejętności przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach

Przyjmowanie perspektywy	Obszar poznawczy	Obszar społeczny	Obszar afektywny
Istota	Spostrzeganie obiektów	Spostrzeganie cudzych stanów umysłowych	Spostrzeganie cudzych emocji
Przejawy	Rozumienie różnic w spostrzeganiu w zależności od punktu widzenia; umiejętność jednoczesnego rozpatrywania obiektu z różnych punktów widzenia i pod kątem różnych kryteriów	Rozumienie cudzych pragnień i przekonań; umiejętność przewidywania zachowania na ich podstawie	Rozumienie cudzych emocji; rozpoznawanie emocji na podstawie wiedzy o sytuacji; umiejętność przewidywania zachowania na podstawie wiedzy o przeżywanych emocjach

ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI PRZYJMOWANIA PERSPEKTYWY

Rozwojem zdolności przyjmowania perspektywy niezwykle zainteresowany był Jean Piaget, choć sam nie posługiwał się terminem „przyjmowanie perspektywy”, lecz swoje badania prowadził w kontekście dziecięcego egocentryzmu i rozwijającej się w toku rozwoju poznawczego zdolności do decentracji. Jego badania dotyczyły przede wszystkim przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby w odniesieniu do spostrzeganych obiektów. Wraz z Bärbel Inhelder (Piaget, Inhelder, 1956) skonstruował Zadanie Trzech Gór, które wymagało od dziecka opisanie, co widzi na makiecie z trzema górami osoba znajdująca się w innym miejscu niż dziecko. Z badań Piageta i Inhelder wynika, że aż do 6. roku życia dzieci nie mają świadomości swojego punktu widzenia ani tego, że punkt widzenia poszczególnych osób jest różny. Nie oznacza to jednak, że małe dzieci nie poznają rzeczywistości z określonej perspektywy, gdyż doświadczają i poznają świat w aspektach związanych z pozycją, jaką aktualnie zajmują (Perner, 2000). Nie są jednakże świadome tej perspektywy. W takiej sytuacji można mówić o niejawniej perspektywiczności poznawania (Graumann, 2002). Niemniej nowsze badania sugerują, że Piaget przeszacował poziom dziecięcego egocentryzmu: zastosowanie łatwiejszych metod, bliższych do-

świadczeniu dziecka, zaowocowało wynikami świadczącymi, że już niespełna czteroletnie dzieci potrafią uwzględniać punkt widzenia drugiej osoby (Donaldson, 1986), choć zależy to od warunków zadania oraz od obszaru, którego dotyczy zadanie (Schaffer, 2005). Również Perner (2000; Perner, Stummer, Sprung, Doherty, 2002) stwierdził, że już czterolatki potrafią rozwiązywać wiele zadań, wymagających umiejętności przyjmowania perspektywy. Wśród nich znajdują się takie zadania, jak testy fałszywych przekonań (wymagające przewidzenia zachowania innej osoby na podstawie wiedzy, iż posiada ona fałszywe przekonanie na temat rzeczywistości; Wimmer, Perner, 1983), test drugiego poziomu wiedzy o postrzeganiu wzrokowym (wymagający umiejętności przewidzenia, w jaki sposób osoba stojąca w innym miejscu niż dziecko będzie widziała dany obiekt; Flavell, 1992; Piaget, Inhelder, 1956) oraz test pseudosynonimów (Doherty, Perner, 1998; Perner, Stummer, Sprung, Doherty, 2002), w którym dziecko musiało nazwać przedstawiony obiekt za pomocą innego słowa, niż zrobił to eksperymentator; zadanie to wymaga umiejętności spojrzenia na przedstawiony obiekt z różnych punktów widzenia – np. zrozumienia, że dany obiekt jest jednocześnie królikiem i zwierzęciem (por. Clark, 1997; Tomasello, 2002). Zdaniem Pnera (2000) właśnie pod koniec 4. roku życia kształtuje się perspektywiczne rozumienie umysłu (*Perspectival Understan-*

ding of Mind; PUM), którego istotą jest zdolność jednoczesnego ujmowania różnych perspektyw (w przeciwieństwie do ich zmiany, która to umiejętność pojawia się wcześniej).

Z kolei badania nad przyjmowaniem perspektywy afektywnej (*affective perspective taking*) wskazują, że ta umiejętność jest opanowywana przez dzieci już w 3. roku życia (Denham, 1986; Harris, 1989), jednak tylko w sytuacji, gdy emocja odczuwana przez inną osobę jest zgodna z emocją odczuwaną w takiej samej sytuacji przez dziecko. Bardziej złożona umiejętność, polegająca na przewidywaniu emocji drugiej osoby w sytuacji, gdy są one niespójne z emocjami odczuwanymi przez dziecko, jak również w sytuacji, gdy ocena emocji dokonywana jest na podstawie pragnień i przekonań, pojawia się między 4. a 6. rokiem życia (Harris, 1989; Garner, Power, 1996; Pons, Harris, de Rosnay, 2004).

Podsumowując, w 5. roku życia dzieci zaczynają rozwiązywać wiele różnych zadań, wymagających umiejętności przyjmowania perspektywy (Perner, 2000). Co więcej, przyjmowanie perspektywy w różnych obszarach jest silnie skorelowane. Ta prawidłowość została jak dotąd potwierdzona w zakresie przyjmowania perspektywy wrozkowej i rozumienia fałszywych przekonań (Bigelow, Dugas, 2008), rozumienia perspektywiczności języka i fałszywych przekonań (Doherty, Perner, 1998), elastyczności poznawczej i rozumienia fałszywych przekonań (Perner, Lang, Kloo, 2002; Kloo, Perner, 2003), oraz przyjmowania afektywnej perspektywy i rozumienia fałszywych przekonań (Harwood, Farrar, 2006). Zgodnie z koncepcją Perspektywicznego Rozumienia Umysłu (PUM; Perner, 2000) zdolność przyjmowania perspektywy pojawia się około 5. roku życia, niezależnie od dziedziny (ale zob. badania Denham [1986]) nad przyjmowaniem perspektywy w obszarze afektywnym). Jak dotąd brak badań, które podejmowałyby próbę uchwycenia wzajemnych zależności przyjmowania perspektywy w kilku różnych obszarach jednocześnie, dzięki czemu możliwe byłoby ustalenie kolejności rozwojowej pojawiania się kompetencji przyjmowania perspektywy w zależności od dziedziny.

BADANIA WŁASNE

Prezentowane badania własne stanowią fragment większego projektu dotyczącego rozwoju reprezentacji emocji w okresie średniego dzieciństwa (jest to pierwszy etap pięcioletnich badań ukośnych) i jego związku z innymi obszarami rozwoju, takimi jak teoria umysłu i funkcje zarządzające. Otrzymane wyniki są rozważane z punktu widzenia umiejętności przyjmowania perspektywy w badanych obszarach – afektywnym, społecznym i poznawczym. Zaznaczyć należy, że zastosowane w badaniach narzędzia nie były zaprojektowane do badania umiejętności przyjmowania perspektywy, jednak ta umiejętność jest potrzebna do ich rozwiązania.

W związku z przedstawioną problematyką sformułowano trzy pytania badawcze:

1. W jakim wieku pojawia się umiejętność przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach?
2. Czy można wskazać kolejność rozwojową nabywania umiejętności przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach?
3. Czy istnieje związek pomiędzy umiejętnością przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym, społecznym i afektywnym?

Na podstawie analizy literatury postawiono następujące hipotezy:

1. Umiejętność przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach pojawia się w 5. roku życia i rozwija dalej w okresie przedszkolnym; w 5. roku życia występuje największe różnicowanie interindywidualne w zakresie poziomu zdolności przyjmowania perspektywy.
2. W różnych obszarach umiejętności przyjmowania perspektywy pojawia się w tym samym czasie.
3. Istnieje pozytywny związek pomiędzy umiejętnością przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym, społecznym i afektywnym.

METODA I PROCEDURA

Osoby badane

W badaniach wzięło udział 120 dzieci z trzech grup wiekowych, uczęszczających do krakowskich przedszkoli. Szczegółowe dane dotyczące wieku, płci oraz liczby badanych w poszczególnych grupach zostały podane w tabeli 2.

współczynnik α Cronbacha wyniósł .89, tak samo jak współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana.

Do badania przyjmowania perspektywy w obszarze społecznym zastosowano dwa klasyczne testy fałszywych przekonań (TFP) I rzędu. Test Niespodziewanej Zmiany, skonstruowany w oparciu o zadanie Wimmera, Perner (1983), zawierał historyjkę o Zosi i Franku, odgrywaną przez eksperymentatora

Tabela 2. Charakterystyka badanej grupy

Wiek dzieci (średnia i rozstęp w miesiącach)	Liczba dzieci	Chłopcy	Dziewczynki
42 (40–45)	35	19	16
55 (51–57)	42	22	20
66 (63–69)	43	24	19
Razem	120	65	55

Narzędzia badawcze i procedura badań

Do badania przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym wykorzystano Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task* – FIST) autorstwa Sophie Jacques i Philipa Zelazo (2001, 2005), w adaptacji własnej. W teście tym prezentowano dziecku plansze przedstawiające 3 obrazki, z których każdy można było scharakteryzować pod względem trzech cech: koloru (niebieski, żółty, czerwony), kształtu (czajnik, statek, but) oraz wielkości (mały, średni, duży). Zadaniem dziecka w każdej próbie było dwukrotne odnalezienie dwóch obrazków (spośród trzech zaprezentowanych), które są do siebie podobne, kierując się za każdym razem innym kryterium³. Dziecko uzyskiwało punkt za poprawne dokonanie obydwu wyborów. Przyjmowanie perspektywy wyraża się w tym zadaniu w umiejętności jednoczesnego spojrzenia na dany obiekt z dwóch różnych punktów widzenia. Wskaźnikiem zmiennej przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym jest zatem wynik w teście FIST, mieszczący się w zakresie 0–15 punktów. Rzetelność testu okazała się wysoka:

za pomocą laleczek i rekwizytów. W historyjce tej Franek razem z Zosią chowają kulkę do pudełka; następnie, pod nieobecność Zosi, Franek przekłada kulkę z pudełka do drewnianej skrzyneczki. Zadaniem dziecka jest odpowiedź na pytanie, gdzie Zosia będzie szukała przedmiotu po powrocie. Dziecko musi zatem skonfrontować własną perspektywę („wiem, że kulka została przełożona”) z perspektywą bohaterki („Zosia nie wie, że kulka została przełożona”). Za poprawną odpowiedź dziecko otrzymywało 1 punkt. Drugim zastosowanym zadaniem był test zwodniczego pudełka (Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986; Gopnik, Astington, 1988). Dziecku prezentowano pudełko po czekoladzie i proszono je o odgadnięcie, co jest w środku. Następnie wspólnie z dzieckiem sprawdzano zawartość pudełka (był w nim schowany grzebień). Zadaniem dziecka była odpowiedź na pytanie, co odpowie nieobecny w pokoju kolega zapytany o zawartość zamkniętego pudełka oraz co ono samo na początku (przed otwarciem pudełka) myślało o jego zawartości. W tym zadaniu dziecko musiało skonfrontować perspektywę własną z perspektywą

kolegi („ja wiem – on nie wie”), a także dwie własne perspektywy w różnym czasie („teraz wiem – przedtem nie wiedziałem”). Za każdą poprawną odpowiedź dziecko otrzymywało 1 punkt, łącznie w testach fałszywych przekonania dziecko mogło otrzymać maksymalnie 3 punkty – zatem wartość wskaźnika zmiennej przyjmowania perspektywy w obszarze społecznym mieściła się w zakresie 0–3.

Przyjmowanie perspektywy w obszarze afektywnym mierzono za pomocą zmodyfikowanej wersji Testu Wiedzy o Emocjach (TWE; pierwsza wersja zob. Stępień, 2007). Test składa się z dwóch części, werbalnej i niewerbalnej; każda z części testu zawiera pięć zadań. Każde zadanie zawiera materiał wizualny (fotografie lub obrazki), będący podstawą udzielenia odpowiedzi przez dziecko. Przyjmowanie perspektywy w tych zadaniach wyraża się przede wszystkim w rozpoznaniu lub przewidzeniu emocji drugiej osoby, a także jej zachowania, na podstawie wiedzy o sytuacji, w jakiej ta osoba się znajduje, bądź odwrotnie – na rozpoznaniu sytuacji, która doprowadziła daną osobę do określonego stanu emocjonalnego. W zadaniu pierwszym przedstawiano dziecku obrazek prezentujący jakieś dziecko znajdujące się w sytuacji emotogennej; zadaniem badanego dziecka było pokazanie (za pomocą mimiki lub pantomimiki) własnych uczuć w takiej sytuacji. Zadanie drugie służyło mierzeniu umiejętności różnicowania emocji pozytywnych i negatywnych – spośród czterech zdjęć prezentujących osoby przeżywające różne emocje dziecko miało wybrać takie, na którym osoba czuje się zupełnie inaczej niż pozostałe. Z kolei trzecie zadanie służyło mierzeniu umiejętności rozpoznawania emocji na podstawie ekspresji mimicznej – zadaniem dziecka było wybranie spośród zestawu zdjęć takich, które przedstawiały osoby wyrażające tę samą emocję. W zadaniu czwartym mierzono umiejętność przewidywania zachowania osoby na podstawie emocji, którą przeżywa – dziecko łączyło w pary obrazki, przedstawiające różne zachowania, ze zdjęciami prezentującymi dzieci przeżywające różne emocje. W zadaniu piątym z kolei dziecko musiało – na podstawie prezentowanej na zdjęciach ekspresji mimicz-

nej – ocenić możliwą przyczynę przeżywania takiej emocji (w postaci przedstawionych na obrazkach sytuacji).

Druga część testu zawierała zadania werbalne. W zadaniu szóstym dziecko nazywało emocje, przeżywane przez osoby przedstawione na fotografiach. W zadaniu siódmym dziecko nie tylko nazywało przedstawioną na fotografii emocję, ale również musiało wyjaśnić jej przyczynę oraz wymyślić sposób poradzenia sobie z nią. Dziecko w ósmym zadaniu miało uzupełnić przedstawione historyjki (zilustrowane zdjęciem) o wypowiedź bohatera historyjki, przeżywającego określoną emocję. Z kolei zadanie dziewiąte służyło mierzeniu umiejętności przewidywania emocji bohatera historyjki, przy czym przebieg historyjki wskazywał, że bohater ma ambiwalentne odczucia wobec sytuacji, w której się znajduje. W zadaniu ostatnim dziecko musiało – na podstawie ilustrowanej historyjki – przewidzieć emocję bohatera tej historyjki, jak również przewidzieć ekspresję mimiczną bohatera, wiedząc, że nie chce on pokazać swoich prawdziwych emocji. Trzeba zauważyć, że niektóre zadania (2, 3, 6) nie wymagają umiejętności przyjmowania perspektywy afektywnej, wobec czego wyłączono je z przedstawianych dalej analiz. Wskaźnikiem przyjmowania perspektywy afektywnej był zatem wynik w TWE (z wyłączeniem trzech zadań), mieszczący się w zakresie 0–65 punktów. Rzetelność testu okazała się zadowalająca (współczynnik α Cronbacha dla całości testu wyniósł .82, natomiast dla wersji bez zadań 2, 3 i 6, .074).

Wszystkie dzieci były badane na terenie przedszkola. Kolejność wykonywania zadań była stała dla wszystkich dzieci i przedstawiała się następująco: FIST, Test Niespodziewanej Zmiany, TWE, Test Zwodniczego Pudełka.

WYNIKI

Pierwszy etap analiz dotyczył zróżnicowania wyników ze względu na płeć oraz wiek. Wyniki analizy wariancji wskazują, że dziewczynki istotnie lepiej rozwiązywały TWE, a na poziomie trendu również test FIST. Dokładne dane

zawiera tabela 3. Bardziej szczegółowa analiza wykazała, że różnica pomiędzy dziewczynkami a chłopcami wystąpiła tylko w grupie dzieci 4,5-letnich.

Przeprowadzona analiza wariancji wykazała również istotne różnice w zakresie umiejętności przyjmowania perspektywy pomiędzy wszystkimi grupami wiekowymi (co najmniej na poziomie $p = .009$, obliczone testem *post hoc* Najmniejszej Istotnej Różnicy). Choć wyniki dziewczynek i chłopców różnią się nieco co do wartości, zaobserwowany trend rozwo-

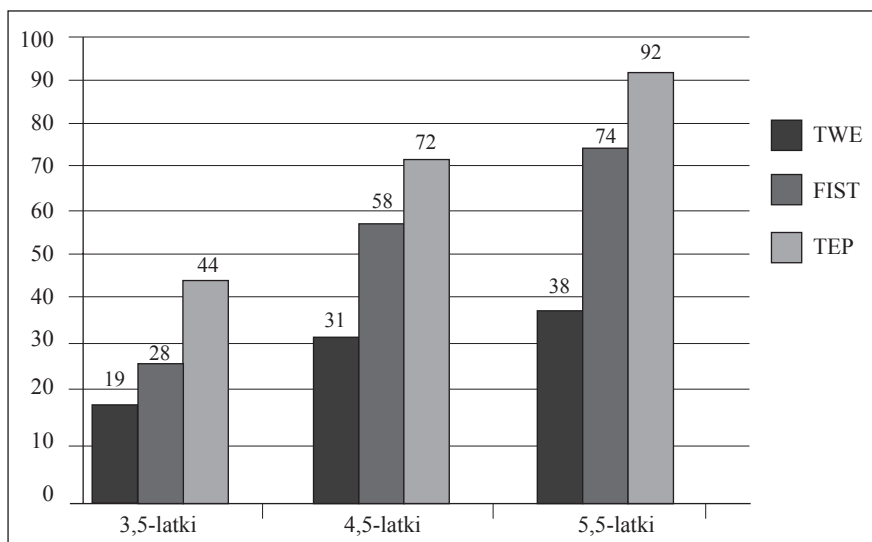
jowy jest taki sam dla obu płci. Na wykresie 1 przedstawiono wyniki uzyskiwane przez dzieci w poszczególnych grupach wiekowych, łącznie dla obu płci.

Jak wynika z przedstawionego wykresu i powyższych obliczeń, starsze dzieci wykonywały wszystkie zadania lepiej niż młodsze. Uwagę zwracają jednak stosunkowo niskie wyniki TWE – nawet najstarsze dzieci niezbyt dobrze radziły sobie z tymi zadaniami. Obliczenia przeprowadzone za pomocą testu t-Studenta wykazały, że we wszystkich grupach

Tabela 3. Średnie wartości wskaźników zmiennych przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach uzyskiwane przez dziewczynki i chłopców

Obszar	Wskaźniki	Dziewczynki		Chłopcy		F	p	Zakres*
		średnia	odchylenie	średnia	odchylenie			
Poznawczy	FIST	9.09	4.7	7.56	4.3	3.4	.06	0–15
Społeczny	TFP	2.25	.09	2.01	1.2	1.48	.22	0–3
Afektywny	TWE	21.19	7.6	18.32	7.3	4.36	.03	0–65

FIST – Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task*); TFP – Testy Falszywych Przekonań (wynik sumaryczny); TWE – Test Wiedzy o Emocjach; * zakres punktów **możliwych** do zdobycia



Wykres 1. Średnie wartości procentowe (procent punktów możliwych do zdobycia w poszczególnych zadaniach) wskaźników zmiennych przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach, uzyskiwane przez dzieci z różnych grup wiekowych

Tabela 4. Różnice w średnich wartościach procentowych wskaźników zmiennych przyjmowania perspektywy w poszczególnych obszarach, uzyskiwanych przez dzieci w poszczególnych grupach wiekowych

Obszary	Afektywny i Społeczny				Afektywny i Poznawczy				Społeczny i Poznawczy			
	TWE	TFP	t	p	TWE	FIST	t	p	TFP	FIST	t	p
3,5-latki	19	44	-4.51	<.001	19	28	-2.16	.03	44	28	2.26	.02
4,5-latki	31	72	-7.24	<.001	31	58	-6.26	<.001	72	58	2	.04
5,5-latki	38	92	-16.4	<.001	38	74	-10.1	<.001	92	74	3.95	<.001

FIST – Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task*); TFP – Testy Fałszywych Przekonań (wynik sumaryczny); TWE – Test Wiedzy o Emocjach

wiekowych wyniki w Teście Wiedzy o Emocjach są znacząco niższe niż wyniki testu FIST oraz TFP (obliczeń dokonano na wynikach przeliczonych na wspólną skalę procentową). Szczegółowe dane zawiera tabela 4.

Kolejna część analizy miała na celu weryfikację hipotezy zakładającej, że umiejętność przyjmowania perspektywy w różnych obszarach pojawia się około 5. roku życia i w tym właśnie wieku występuje największe zróżnicowanie wyników osiąganych przez dzieci. Aby zweryfikować drugi człon tej hipotezy, przeprowadzono test Levene'a w celu oceny jednorodności wariancji w grupach. Uzyskane wyniki wskazują, że jedynie w zakresie wyników w TFP grupy wiekowe różnią się wariancją – w grupie najstarszej zróżnicowanie

wyników jest mniejsze niż w grupach młodszych. Z kolei w celu dokładniejszego określenia podstawowego stopnia radzenia sobie przez dzieci w różnym wieku z zadaniami wymagającymi umiejętności przyjmowania perspektywy w różnych obszarach porównano wyniki uzyskane przez dzieci z wynikami oczekiwanymi przy założeniu, że odpowiedzi podawane są losowo⁴. Za takim sposobem obliczania wyników stoi założenie, że jeśli dziecko wykonuje zadanie powyżej poziomu losowego, oznacza to, że nie zgaduje odpowiedzi, ale próbuje rozwiązać zadanie, stosując posiadaną wiedzę, nawet jeśli nie osiąga poziomu maksymalnego czy nawet poziomu połowy punktów. W tabeli 5 przedstawiono rezultaty tej analizy.

Tabela 5. Różnice między rzeczywistym (obserwowanym) a losowym (oczekiwanym) poziomem wykonania poszczególnych zadań w różnych grupach wiekowych

Obszar	Poznawczy				Społeczny				Afektywny			
	TWE	TFP	t	p	TWE	FIST	t	p	TFP	FIST	t	p
Grupa wiekowa	w.obs. (suma)	w.ocz. (suma)	chi ²	p	w.obs. (suma)	w.ocz. (suma)	chi ²	p	w.obs. (suma)	w.ocz. (suma)	chi ²	p
3,5-latki	154	180	94	<.001	48	36	42	.19	425	438	59	.003
4,5-latki	369	210	249	<.001	91	42	103	<.001	859	542	305	<.001
5,5-latki	469	210	405	<.001	116	42	144	<.001	1033	542	563	<.001

w.obs. – wartości obserwowane; w.ocz. – wartości oczekiwane na podstawie rachunku prawdopodobieństwa

Jak można wnioskować z przedstawionych danych, najmłodsze dzieci wykonywały zadania wymagające umiejętności przyjmowania perspektywy na poziomie losowym lub poniżej niego. Z kolei starsze dzieci wykonywały wszystkie zadania powyżej poziomu losowego. Również analiza liczebności dzieci wykonujących poszczególne zadania poniżej lub powyżej poziomu losowego (zob. tabela 6) wskazuje, że choć niektóre 3,5-latki wykonują te zadania lepiej, niż by to wynikało z udzielania odpowiedzi w sposób losowy, to jednak dopiero w wieku 4,5 lat większość dzieci rozwiązuje zadania powyżej poziomu losowego.

Dane przedstawione w tabeli 6, wskazują, że w każdej grupie wiekowej podobna liczba dzieci rozwiązywała każde zadanie powyżej progu losowego (analiza testem Q Cochran nie wykazała w tym zakresie żadnych istotnych różnic). Ponadto większa liczba dzieci osiągała wyniki spójne (w tym sensie, że w dwu testach wyniki dziecka plasowały się poniżej lub powyżej progu losowego) niż niespójne. Jedynie w grupie najmłodszej, pomiędzy zadaniami FIST i TFP (χ^2 McNemary = .03, $p = .86$) oraz FIST i TWE (χ^2 McNemary

= 1.44, $p = .23$), nie zaobserwowano istotnej różnicy między liczbą dzieci osiągających w tych zadaniach wyniki spójne oraz niespójne.

Ostatni etap analizy ukierunkowany był na określenie związków pomiędzy przyjmowaniem perspektywy w różnych obszarach. Jednym wskaźnikiem związku jest przedstawione powyżej osiągnięcie spójnych wyników w różnych zadaniach wymagających umiejętności przyjmowania perspektywy. Innym wskaźnikiem związku są korelacje, które również zaobserwowano, choć nie były to korelacje wysokie. Gdy kontrolowano wiek, wyniki w teście FIST korelowały z wynikami w TFP na poziomie $r = .23$ ($p = .013$), natomiast z wynikami testu TWE na poziomie $r = .33$ ($p < .001$). Z kolei wyniki w teście TWE korelowały z wynikami TFP na poziomie $.29$ ($p = .001$). Warto zwrócić uwagę, że zaobserwowane korelacje były zróżnicowane w poszczególnych grupach wiekowych. U dzieci młodszych nie zaobserwowano istotnych korelacji między wynikami testu FIST oraz TFP, a w grupach starszych brak związku wyników testu FIST i TWE. Szczegółowe dane zawarło to w tabeli 7.

Tabela 6. Liczba i procent dzieci z poszczególnych grup wiekowych, których wyniki znalazły się powyżej lub poniżej progu losowego

Obszar Zadanie/ Grupa wiekowa	Poznawczy		Społeczny		Afektywny	
	FIST		TFP		TWE	
	poniżej progu	powyżej progu	poniżej progu	powyżej progu	poniżej progu	powyżej progu
3,5-latki	20 (55%)	16 (45%)	21 (58%)	15 (42%)	24 (67%)	12 (33%)
4,5-latki	7 (17%)	35 (83%)	10 (24%)	32 (76%)	5 (12%)	37 (88%)
5,5-latki	3 (7%)	39 (93%)	3 (7%)	39 (93%)	0 (0%)	42 (100%)
razem	30 (25%)	90 (75%)	34 (28%)	86 (72%)	29 (25%)	91 (75%)

FIST – Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task*); TFP – Testy Fałszywych Przekonań (wynik sumaryczny); TWE – Test Wiedzy o Emocjach

Tabela 7. Korelacje wyników w testach FIST, TFP i TWE w poszczególnych grupach wiekowych

Obszar		Poznawczy			Społeczny		
Obszar	Zadanie	FIST			TFP		
		3,5-latki	4,5-latki	5,5-latki	3,5-latki	4,5-latki	5,5-latki
społeczny	TFP	.07 ^{ns}	.28 [†]	.35 [*]	-	-	-
afektywny	TWE	.44 ^{**}	.42 ^{**}	.1 ^{ns}	.5 ^{**}	.22 ^{ns}	.25 ^{ns}

^{ns} p>.1, [†] p<.1, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

FIST – Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task*); TFP – Testy Fałszywych Przekonań (wynik sumaryczny); TWE – Test Wiedzy o Emocjach

Na zróżnicowanie zależności przyjmowania perspektywy w różnych obszarach ze względu na wiek badanych dzieci wskazują również wyniki analizy regresji (zob. tabela 8), przeprowadzonej osobno dla każdej grupy wiekowej.

Przedstawione dane odzwierciedlają obraz korelacji opisany wcześniej, jednak warto również zwrócić uwagę na zmniejszający się w kolejnych grupach wiekowych procent wyjaśnianej wariancji różnych zmiennych (ostatnia kolumna tabeli 8).

Tabela 8. Wyniki analizy regresji w poszczególnych grupach wiekowych

Grupa wiekowa	Predyktory	Zmienna zależna: p.p. w obszarze społecznym (wskaźnik: TFP)			
		Beta	t	p	R ²
3,5-latki	TWE	.53	3.25	.002	.41
	wiek (miesiące)	.37	2.55	.016	
4,5-latki	wiek (miesiące)	.44	2.85	.007	.26
5,5-latki	FIST	.38	2.47	.018	.21
	TWE	.31	1.91	.06	
Grupa wiekowa	Predyktory	Zmienna zależna: p.p. w obszarze poznawczym (wskaźnik: FIST)			
		Beta	t	p	R ²
3,5-latki	TWE	.56	2.89	.007	.23
4,5-latki	TWE	.29	1.86	.07	.26
5,5-latki	TFP	.37	2.47	.018	.21
Grupa wiekowa	Predyktory	Zmienna zależna: p.p. w obszarze afektywnym (wskaźnik: TWE)			
		Beta	t	p	R ²
3,5-latki	TFP	.5	3.26	.002	.45
	FIST	.4	2.89	.007	
4,5-latki	pleć	.35	2.22	.03	.29
	FIST	.29	1.86	.07	
5,5-latki	wiek (miesiące)	.44	3.05	.004	.27
	TFP	.29	1.91	.06	

p.p. – przyjmowanie perspektywy

FIST – Test Elastycznego Wyboru (*Flexible Item Selection Task*); TFP – Testy Fałszywych Przekonań (wynik sumaryczny); TWE – Test Wiedzy o Emocjach

DYSKUSJA

Prezentowane badania dotyczyły wzajemnych związków między rozwojem w obszarze afektywnym (rozumienie emocji), społecznym (teoria umysłu) oraz poznawczym (elastyczność poznawcza) u dzieci w wieku przedszkolnym. Uzyskane wyniki są dyskutowane pod kątem umiejętności przyjmowania perspektywy w wymienionych obszarach i sugerują złożony obraz badanych zależności.

Zaobserwowane różnice międzypłciowe w poziomie wykonania zadań mierzących przyjmowanie perspektywy afektywnej mogą stanowić kolejny przyczynek do debaty nad zróżnicowaniem kompetencji emocjonalnych dziewcząt i chłopców oraz kobiet i mężczyzn (zob. Brody, Hall, 2005). Potocznie uważa się, że kobiety cechuje większe zainteresowanie sferą emocji, przejawiające się zarówno w ich zachowaniu, jak i w głębszym rozumieniu emocji. Ten pogląd znajduje raczej umiarkowane i niespójne wsparcie w wynikach badań empirycznych (stwierdzone różnice międzypłciowe: np. Cutting, Dunn, 1999; Garner, Power, 1996; Jasielska, Szczygieł, 2008; brak różnic – np. Blair, Granger, Razza, 2005; Donaldson, Westerman, 1986; Pons, Harris, de Rosnay, 2004). Niemniej jednak, we wszystkich badaniach, w których stwierdzano istnienie różnic międzypłciowych w zakresie rozumienia emocji, lepsze wyniki uzyskiwały dziewczęta (bądź kobiety). Z kolei niewielkie różnice międzypłciowe w wykonaniu testu FIST (z przewagą dziewczynek) zostały stwierdzone także w innych badaniach (Blair, Granger, Razza, 2005).

Zgodnie z przewidywaniami zaobserwowano różnice poziomu wykonania wszystkich zadań na korzyść dzieci starszych. Wynik ten wskazuje, że okres średniego dzieciństwa jest czasem intensywnego rozwoju kompetencji w zakresie przyjmowania perspektywy we wszystkich obszarach – poznawczym, społecznym i afektywnym (Harwood, Farrar, 2006; Pons, Harris, de Rosnay, 2004; Wellman, Cross, Watson, 2001; Perner, 2000). Zaobserwowano również istotne różnice w poziomie wykonania zadań przyjmowania perspekty-

wy w różnych dziedzinach. Najtrudniejszy dla dzieci okazał się TWE. Trzeba zaznaczyć, że test ten, oprócz wymagań w zakresie przyjmowania perspektywy afektywnej, wymaga także rozumienia różnych aspektów emocji, takich jak np. emocje mieszane i udawane. Tymczasem te aspekty rozumienia emocji są przez dzieci opanowywane dopiero pod koniec średniego dzieciństwa, a nawet w późnym dzieciństwie (Donaldson, Westerman, 1986; Pons, Harris, de Rosnay, 2004). Z tego względu należy zachować pewną ostrożność w interpretacji wyników dotyczących przyjmowania perspektywy w obszarze afektywnym. Być może zastosowanie prostszego zadania, mierzącego tylko i wyłącznie zdolność przyjmowania afektywnej perspektywy (np. w procedurze zaproponowanej przez Denham, 1986), pozwoliłoby na sformułowanie pewniejszych wniosków odnośnie do rozwoju tej kompetencji.

Niemniej jednak, obraz otrzymany z porównania wyników oczekiwanych na podstawie losowości z wynikami rzeczywiście obserwowanymi wskazuje na duże podobieństwo w zakresie wyłaniania się umiejętności przyjmowania perspektywy w różnych obszarach. Wykonanie zadania na poziomie wyższym niż losowy może wskazywać na opanowywanie umiejętności, mierzonej przez dane zadanie, nawet jeśli umiejętność ta nie jest jeszcze opanowana w pełni. Uzyskane wyniki są zgodne z hipotezą, że 5. rok życia jest momentem wyłaniania się umiejętności przyjmowania perspektywy (Perner, 2000). Wprawdzie prezentowane wyniki pochodzą z badania poprzecznego, wobec czego nie jest uprawnione wyciąganie wniosków na temat zmian rozwojowych, jednakże porównanie wyników dzieci w różnym wieku skłania do przyjęcia postulatu, że to właśnie w tym okresie kształtuje się zdolność do przyjmowania perspektywy w różnych obszarach. Spośród dzieci w wieku (średnio) 3 lat i 6 miesięcy niespełna połowa rozwiązała zadania wymagające umiejętności przyjmowania perspektywy powyżej progu losowego, natomiast spośród dzieci w wieku (średnio) 4 lat i 6 miesięcy zdecydowana większość radziła sobie z tymi zada-

niami. Tym bardziej dla grupy najstarszej zadania te nie stanowiły trudności. Zdaniem Perner (2000) rozwój zdolności do przyjmowania perspektywy umożliwia dziecku rozwiązywanie wielu zróżnicowanych zadań, których wspólnym mianownikiem jest konieczność rozumienia, że możliwe są różne perspektywy patrzenia na dany obiekt lub sytuację oraz umiejętność jednoczesnego ujmowania tych różnych perspektyw (a nie jedynie ich płynnej zmiany). Jak można wnioskować na podstawie przeprowadzonych badań, dzieci w podobnym czasie – około czwartych urodzin – opanowują umiejętność przyjmowania perspektywy w różnych obszarach – afektywnym, społecznym i poznawczym. Nie oznacza to oczywiście braku różnic indywidualnych, różnice takie wystąpiły, a ponadto – niezgodnie z postawioną hipotezą – w większości zakresów były one podobne w różnych grupach wiekowych.

Warto zwrócić również uwagę na zmieniające się relacje między przyjmowaniem perspektywy w różnych obszarach mimo podobnego momentu pojawiania się tej umiejętności. Stwierdzone korelacje pomiędzy różnymi obszarami przyjmowania perspektywy były stosunkowo niskie (choć np. Blair, Granger, Razza, 2005, otrzymali korelacje podobnej wielkości), jednakże – co wydaje się ważniejsze – były one różne w kolejnych grupach wiekowych. Przyjrzyjmy się najpierw zależności między przyjmowaniem perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym. Wydaje się, że początkowo zdolność przyjmowania perspektywy w tych obszarach rozwija się niezależnie od siebie – 3,5-letnie dzieci albo nie rozwiązują żadnego z zadań wymagających przyjmowania perspektywy poznawczej lub społecznej, albo wykonują tylko jedno z nich. Brak tej zależności potwierdza nieistotna korelacja stwierdzona w najmłodszej grupie. Sytuacja nieco zmienia się w okresie, gdy zdolność przyjmowania perspektywy zaczyna rozwijać się intensywnie, czyli w 5. roku życia. Większość 4,5-latków uzyskiwało spójne wyniki w obu obszarach, choć w dalszym ciągu około 1/4 z nich (11) radziła sobie tylko w jednym obszarze. W grupie

tej korelacja między przyjmowaniem perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym była już większa, choć istotna tylko na poziomie trendu. Z kolei dzieci najstarsze potrafią zastosować rozwiniętą umiejętność przyjmowania perspektywy zarówno w obszarze poznawczym, jak i społecznym. Zdecydowana większość z nich poprawnie rozwiązywała zadania wymagające tych umiejętności, istotna była w tej grupie również korelacja między nimi. Na najsilniejszy związek przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym w najstarszej grupie wskazują również otrzymane wyniki analizy regresji – tylko w tej grupie poziom umiejętności przyjmowania perspektywy w jednym obszarze można było wyjaśnić na podstawie poziomu umiejętności przyjmowania perspektywy w drugim obszarze. Mimo to wyjaśniany za pomocą tych zmiennych procent wariancji wyników był niewielki.

Zmienny (a jednocześnie odmienny od przedstawionego powyżej) jest również zaobserwowany wzorzec zależności między przyjmowaniem perspektywy w obszarze afektywnym oraz poznawczym i społecznym. Otrzymane korelacje oraz wyniki analizy regresji wskazują, że w najmłodszej grupie wiekowej przyjmowanie perspektywy w obszarze afektywnym jest w dużym stopniu związane z przyjmowaniem perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym – te dwie zmienne wyjaśniają prawie połowę wariancji wyników w TWE, wykorzystanym jako miara przyjmowania perspektywy w obszarze afektywnym. W starszych grupach ten związek wyraźnie słabnie – zmniejszają się zarówno zaobserwowane korelacje, jak i poziom przewidywania wyników w zakresie perspektywy afektywnej na podstawie poziomu umiejętności przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym oraz procent wyjaśnianej przez nie wariancji.

Zatem, mimo iż przewidywany związek przyjmowania perspektywy w obszarze afektywnym, społecznym i poznawczym został zaobserwowany, nie jest on silny, a ponadto jest zróżnicowany w zależności od obszaru oraz wieku badanych dzieci, co może świadczyć

o pewnej niezależności w rozwoju tej umiejętności w różnych dziedzinach, przeciwnie do założenia zaproponowanego przez Perner (2000). Początkowo występuje związek przyjmowania perspektywy w obszarze afektywnym z obszarem poznawczym i społecznym. W przedstawianych badaniach dzieci uzyskiwały wprawdzie najniższe wyniki właśnie w zakresie przyjmowania perspektywy afektywnej, jednakże, jak zaznaczono wcześniej, zastosowane narzędzie stawiało przed nimi dodatkowe wymagania w zakresie rozumienia wielu złożonych aspektów emocji. Być może – tak jak w rozwoju teorii umysłu najpierw pojawia się u dzieci zrozumienie uczuć i pragnień innych osób, a dopiero później przekonania (Bartsch, Wellman, 1989) – podobnie jest w przypadku przyjmowania perspektywy w różnych obszarach. Przyjmowanie perspektywy afektywnej w największym stopniu bowiem związane jest z percepcją, gdyż bazuje na dostępnych percepcyjnie wskazówkach wewnętrznego stanu emocjonalnego (por. Tager-Flusberg, Sullivan, 2000). Z kolei w obszarze poznawczym i społecznym przyjmowanie perspektywy w większym stopniu wymaga opracowania konceptualnego. Ponadto, przyjmowanie perspektywy w obszarze afektywnym w większym stopniu może być oparte na własnych doświadczeniach w podobnych sytuacjach (Harwood, Farrar, 2006). Być może więc początkowo to zdolność przyjmowania perspektywy w obszarze afektywnym (choć w niewielkim stopniu ujawniona w niniejszych badaniach z uwagi na trudność zastosowanego zadania) stanowi podstawę do rozwoju przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym – stąd istniejące w młodszych grupach zależności między tymi miarami. W toku dalszego rozwoju, gdy dziecko coraz lepiej opanowuje umiejętność przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym, zależność ta maleje. Oczywiście, hipoteza ta powinna zostać zwerifikowana w dalszych badaniach.

Odrotną zmianę zaobserwowano w zakresie związku między przyjmowaniem perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym – u dzieci młodszych nie odnaleziono

między nimi związków, natomiast były one obecne u dzieci starszych. Być może zatem ścieżki rozwoju umiejętności przyjmowania perspektywy w obszarze poznawczym i społecznym łączą się dopiero wtedy, gdy umiejętność ta zaczyna intensywniej się rozwijać, a więc w 5. roku życia (Perner, 2000), natomiast wraz z rozwojem tej kompetencji zależność między jej stosowaniem w różnych obszarach staje się coraz silniejsza.

Na zakończenie warto jeszcze zwrócić uwagę na słabości przedstawionego badania. Po pierwsze, zastosowane miary przyjmowania perspektywy w różnych obszarach nie są miarami „czystymi”, lecz wymagają również innych umiejętności. Wprawdzie TFP (niespodziewanej zmiany – Wimmer, Perner, 1983; zwodniczego pudełka – Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986; Gopnik, Astington, 1988) są, mimo krytyki (zob. np. Białecka-Pikul, 2007), powszechnie wykorzystywane do badania umiejętności dziecka przewidywania czyjegoś zachowania na podstawie wiedzy o fałszywym przekonaniu tej osoby (Wellman, Cross, Watson, 2001) i wymagają niewątpliwie umiejętności rozumienia i przyjmowania perspektywy (Perner, 2000), jednakże posiadają również tzw. wymagania wykonawcze (zob. np. Murawska, Putko, 2008). Wymagania te dotyczą między innymi hamowania (np. Carlson, Moses, 2001) oraz elastyczności poznawczej (Jacques, Zelazo, 2005; Perner, Lang, Kloo, 2002). Ta ostatnia umiejętność jest konieczna również do prawidłowego rozwiązania testu FIST (Jacques, Zelazo, 2001, 2005; Blair, Granger, Razza, 2005). Otrzymana korelacja wyników TFP i FIST może zatem wynikać nie z podzielanego wymagania dotyczącego rozumienia perspektywy, ale z podzielanego wymagania dotyczącego elastyczności poznawczej. Wydaje się jednak, że przyjmując tę hipotezę, trudno byłoby wytłumaczyć zmieniającą się z wiekiem zależność między wykonaniem obu testów. Podobnie – o czym już wspomniano – TWE, oprócz przyjmowania perspektywy afektywnej, wymaga rozumienia różnych aspektów emocji, co znacząco wpływa na poziom jego trudności.

Warto jednak zwrócić uwagę, że takie zróżnicowanie metod (pod względem umiejętności koniecznych do wykonania zadania) może stanowić również wsparcie tezy o istnieniu wspólnej dla nich zdolności – przyjmowania perspektywy – odpowiedzialnej za zaobserwowane związki. Warto zatem prze-

śledzić przedstawione zależności przyjmowania perspektywy w różnych obszarach również w układzie longitudinalnym, co pozwoli na dokładniejsze opisanie wzajemnych zależności w tym zakresie i zrozumienie kwestii, które wciąż jeszcze nie zostały satysfakcjonująco wyjaśnione.

PRZYPISY

¹ Prezentowane badania zostały sfinansowane ze środków na naukę w latach 2009–2011, jako projekt badawczy nr N N106 019536 (grant promotorski prowadzony pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej).

² W polskiej literaturze istnieją kontrowersje, czy termin *executive functions* należy tłumaczyć jako *funkcje wykonawcze* (np. Putko, 2008), *funkcje zarządzające* (np. Kielar-Turska, Białecka-Pikul, Skórska, 2006), czy też *zarządcze* (np. Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). W artykule przyjęto tłumaczenie *funkcje zarządzające*, akcentujące nie tylko wykonawczą, ale i organizacyjno-kontrolną rolę procesów poznawczych oznaczanych tym terminem.

³ Przykładowo, gdy prezentowano dziecku planszę zawierającą mały czerwony czajnik, mały niebieski czajnik oraz średni niebieski czajnik, dziecko mogło wskazać jako podobne czajniki niebieskie oraz czajniki małe. Zatem jeden z obrazków jest wybierany dwukrotnie (w podanym przykładzie jest to mały niebieski czajnik). Cechę kształtu w tym przykładzie należało zignorować jako wspólną dla wszystkich trzech obrazków.

⁴ Przykładowo, dla testu FIST obliczenia wyglądały następująco:

Jeżeli przez X oznaczymy zmienną losową, przedstawiającą liczbę punktów możliwą do zdobycia w jednym zadaniu przy losowym wybieraniu odpowiedzi, to:

$P(X=0) = 2/3$, ponieważ są trzy kombinacje par obrazków możliwe do wyboru, z czego dwie są nieprawidłowe;

$P(X=1) = 1/3$, ponieważ są trzy kombinacje par obrazków możliwe do wyboru, z czego jedna jest prawidłowa, a stąd średnia liczba punktów możliwa do zdobycia w jednym zadaniu $E(X)$ wynosi:

$$E(X) = 0 \cdot 2/3 + 1 \cdot 1/3 = 1/3.$$

Jeżeli przez Y oznaczymy zmienną losową przedstawiającą liczbę punktów możliwych do zdobycia w całym teście (15 zadań), przy losowym wybieraniu odpowiedzi, to:

$$E(Y) = 15 \cdot E(X) = 5.$$

BIBLIOGRAFIA

- Bartsch K., Wellman H.M. (1989), Young Children's Attribution of Action to Beliefs and Desires. *Child Development*, 60, 946–964.
- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu? Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białecka-Pikul M. (2007), Krytycznie o sposobach badania teorii umysłu. Dziecięce strategie radzenia sobie z rozumieniem stanów mentalnych na materiale metafor. *Psychologia Rozwojowa*, 12 (1), 23–36.
- Białek A. (2007), *Poziom zdolności do podejmowania perspektywy a akceptowane wartości*. Kraków: UJ. Niepublikowana praca doktorska, przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. H. Grzymały-Moszczyńskiej.
- Bigelow A.E., Dugas K. (2008), Relations Among Preschool Children's Understanding of Visual Perspective Taking, False Belief and Lying. *Journal of Cognition and Development*, 9 (4), 411–433.

- Blair C., Granger D., Razza R.P. (2005), Cortisol Reactivity is Positively Related to Executive Function in Preschool Children Attending Head Start, *Child Development*, 76 (3), 554–567.
- Blair C., Zelazo P.D., Greenberg M.T. (2005), The Measurement of Executive Function in Early Childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28 (2), 561–571.
- Brody L.R., Hall J.A. (2005), Pleć, emocja i ekspresja [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, 431–445. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Carlson S.M., Moses L.J. (2001), Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development*, 72, 1032–1053.
- Clark E. (1997), Conceptual Perspective and Lexical Choice in Acquisition. *Cognition*, 64, 1–37.
- Cutting A.L., Dunn J. (1999), Theory of Mind, Emotion Understanding, Language and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70 (4), 853–865.
- Denham S.A. (1986), Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57, 194–201.
- Doherty M., Perner J. (1998), Metalinguistic Awareness and Theory of Mind: Just Two Words for the Same Thing? *Cognitive Development*, 13, 279–305.
- Donaldson M. (1986), *Myślenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Donaldson S.K., Westerman M.A. (1986), Development of Children's Understanding of Ambivalence and Causal Theories of Emotions. *Developmental Psychology*, 22 (5), 655–662.
- Flavell J.H. (1992), Perspectives on Perspective Taking [w:] H. Beilin, P. Pufall (red.), *Piaget's Theory. Prospects and Possibilities*, 107–140. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garner P.W., Power T.G. (1996), Preschoolers' Emotional Control in the Disappointment Paradigm and its Relation to Temperament, Emotional Knowledge and Family Expressiveness. *Child Development*, 67, 1406–1419.
- Gopnik A., Astington J.W. (1988), Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of the False Belief and the Appearance-reality Distinction. *Child Development*, 59, 26–37.
- Graumann C.F. (2002), Explicit and Implicit Perspective [w:] C.F. Graumann, W. Kallmeyer (red.), *Perspective and Perspectivation in Discourse*, 25–40. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Harris P.L. (1989), *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Harwood M.D., Farrar M.J. (2006), Conflicting Emotions: the Connection Between Affective Perspective Taking and Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401–418.
- Hogrefe G.J., Wimmer H., Perner J. (1986), Ignorance Versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. *Child Development*, 57, 567–582.
- Jacques S., Zelazo P.D. (2001), The Flexible Item Selection Task (FIST): A Measure of Executive Function in Preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20 (3), 573–591.
- Jacques S., Zelazo P.D. (2005), Language and the Development of Cognitive Flexibility: Implications for Theory of Mind. [w:] J.W. Astington, J.A. Baird (red.), *Why Language Matters for Theory of Mind*, 144–162. Oxford: Oxford University Press.
- Jasielska A., Szczygieł D. (2008), Czy z wiekiem stajemy się bardziej inteligentni emocjonalnie? Przetwarzanie informacji o emocjach w wieku młodzieńczym i średniej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 13 (1), 85–99.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., Skórska A. (2006), Rozwój zdolności mentalizacji. Z badań nad związkiem teorii umysłu, sprawności językowych i funkcji zarządzającej. *Psychologia Rozwojowa*, 11 (2), 35–47.
- Kloo D., Perner J. (2003), Training Transfer Between Card Sorting and False Belief Understanding: Helping Children Apply Conflicting Descriptions. *Child Development*, 74 (6), 1823–1839.
- Lehto J. E., Juujärvi P., Kooistra L., Pulkkinen L. (2003), Dimensions of Executive Functioning: Evidence from Children. *The British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59–80.
- Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. (2000), The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

- Murawska M., Putko A. (2008), Test fałszywych przekonań: jak silne są wymagania wykonawcze? *Studia Psychologiczne*, 46 (2), 69–79.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
- Perner J. (2000), RUM, PUM, and the Perspectival Relativity of Sortals [w:] J. Astington (red.), *Minds in Making: Essays in honor of David R. Olson*, 212–232. Oxford: Blackwell Publishers.
- Perner J., Brandl J.L., Garnham A. (2003), What is a Perspective Problem? Developmental Issues in Belief Ascription and Dual Identity. *Facta Philosophica*, 5, 355–378.
- Perner J., Lang B., Kloos D. (2002), Theory of Mind and Self-control: More Than a Common Problem of Inhibition. *Child Development*, 73, 752–767.
- Perner J., Stummer S., Sprung M., Doherty M. (2002), Theory of Mind Finds Its Piagetian Perspective: Why Alternative Naming Comes With Understanding Belief. *Cognitive Development*, 17, 1451–1472.
- Piaget J., Inhelder B. (1956), *The Child's Conception of Space*. London: Routledge.
- Pons F., Harris P., de Rosnay M. (2004), Emotion Comprehension Between 3 and 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127–152.
- Putko A. (2008), *Dziecięca 'teoria umysłu' w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Słownik Języka Polskiego PWN (2009), www.sjp.pwn.pl. [dostęp: 15.05.2009].
- Stępień M. (2007), Wiedza o emocjach: badania nad strukturą i zmianami rozwojowymi. *Psychologia Rozwojowa*, 12 (1), 49–59.
- Tager-Flusberg H., Sullivan K. (2000), A Componential View of Theory of Mind: Evidence from Williams Syndrome. *Cognition*, 76, 59–89.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wellman H.M., Cross D., Watson J. (2001), Meta-analysis of Theory-of-Mind development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Wimmer H., Perner J. (1983), Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Belief in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103–128.

O prognozowaniu twórczości w dzieciństwie. Twórcze przedszkolaki 12 lat później

DOROTA KUBICKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Artykuł nawiązuje do koncepcji i badań twórczości dziecięcej, przedstawionych w książce Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej (Kubicka, 2003). W tej pracy opisano opartą na projekcyjnym Scenoteście metodę badania twórczych strategii w działaniach dziecka podczas zabawy konstrukcyjno-symbolicznej. W 1997 roku przebadano tą metodą 120 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Po 12 latach skonstruowano drugą wersję tej metody i przebadano nią 18 uczniów, którzy podczas pierwszego badania uzyskali najwyższe i najniższe wyniki. Z tymi uczniami przeprowadzono też pogłębione rozmowy na temat czynników, które mogły mieć znaczenie dla ich twórczego rozwoju, zarówno w dzieciństwie, jak i w okresie dorastania. Uzyskane rezultaty wskazują, że wartość prognostyczna pomiaru twórczości zależy od wielu czynników, i przestrzegają przed prognozowaniem twórczości dziecka na podstawie prostych wskaźników testowych. Wyniki te świadczą zarazem o potrzebie bardziej dynamicznego, kompleksowego, rozwojowego podejścia do diagnostyki twórczości dzieci.

Słowa kluczowe: pomiar twórczości, projekcja, rozwój twórczości, strategie twórcze

WPROWADZENIE

W psychologicznych badaniach i diagnostyce twórczości zdecydowanie przeważają me-

tody ilościowe, zwłaszcza rozmaitego typu testy twórczości, kwestionariusze i wystandardyzowane procedury oceny wytworów. Takie metody dają wrażenie obiektywności i naukowości postępowania badawczego, ułatwiają dostęp do dużych grup badanych, są oszczędne pod względem czasu i wydatkowanych pieniędzy, pozwalają na błyskawiczną niemal ocenę i diagnozę różnych aspektów twórczości jednostki w kategoriach wyniku tej aktywności. I rzeczywiście, liczne badania dowodzą dość wysokiej trafności i rzetelności tych metod (Plucker, 1999), choć nie brakuje w tym zakresie sceptycyzmu i wątpliwości (Kubicka, 2003; Szmidt, 2003; Gralewski, 2009).

Od pewnego czasu rozpowszechniły się jednak również podejścia jakościowe i bardziej kompleksowe. Chodzi tu zwłaszcza o coraz szersze stosowanie w badaniach nad twórczością obserwacji (Ruscio, Whitney, Amabile, 1998; Kubicka, 2003), głośnego myślenia (Khandwalla, 1993; Daugherty, 1993) i rozmowy psychologicznej (Richards, Kinney, Benet, Merzel, 1988). Metody jakościowe pozwalają na analizę przebiegu procesu twórczego w czasie¹ i w szerszym kontekście czynników wpływających na ten proces. I choć nieustannie podejrzewa się je o nadmierny subiektywizm, to współczesna metodologia badań jakościowych w znacznym stopniu pozwala odeprzeć ten zarzut (np. Brzezińska, Brzeziński, 2004).

Jednym z ważniejszych problemów z identyfikowaniem twórczości jest trafność, czyli powiązanie wyników badań psychologicznych, wskazujących na poziom tzw. twórczości

potencjalnej, z rzeczywistymi kompetencjami twórczymi danej osoby, tj. tzw. twórczością efektywną. Pojęcie „trafność” pochodzi z teorii testów psychologicznych i posiada kilka znaczeń. Tzw. trafność diagnostyczna to stopień odpowiedniości między wynikami pomiaru psychologicznego a zachowaniami danej osoby w życiu. Test, a szerzej pomiar twórczości, jest tym bardziej trafny, im bardziej uzyskane wyniki zgadzają się z tym, jak dana osoba zachowuje się w rozmaitych sytuacjach codziennych.

Dla psychologów rozwojowych znacznie bardziej interesujące jest pojęcie trafności prognostycznej, które z zadaniem prawdopodobieństwem pozwala przewidywać osiągnięcia w danej sferze aktywności psychicznej w przyszłości. Rodzi się tutaj wiele wcale niebagatelnych pytań: Jakie informacje o dziecku mają największą wartość, jeśli chodzi o prognozowanie w dziedzinie twórczości? Na podstawie jakich pomiarów twórczości w dzieciństwie i co można przewidywać? Czy konkretne twórcze osiągnięcia tego człowieka w życiu dorosłym (np. wytwory uzyskujące społeczne uznanie)? Czy ogólnie twórcze podejście do życia (np. ciągle zmienianie i ulepszanie dostępnego wycinka rzeczywistości – w miejscu pracy, w życiu pozazawodowym, rodzinnym itp.)? Czy może chodzi o stałe działania człowieka skierowane na rozwijanie własnego potencjału, zwane autokreacją?

W tych pozornie prostych pytaniach pojawiają się sprawy wymagające dookreślenia z perspektywy rozwojowej. A patrząc z tej perspektywy, niełatwo na nie odpowiedzieć, zwłaszcza że wysokie wyniki uzyskiwane w pomiarach twórczości w dzieciństwie wcale nie muszą się przekładać – jak to się dzieje w przypadku inteligencji – na równie wysokie twórcze kompetencje w życiu dorosłym². Wiadomo bowiem, że z biegiem lat w psychice człowieka zachodzą istotne zmiany w sposobach poznawania i przeżywania świata oraz działania w tym świecie. W ciągu życia właściwości psychiczne stale napotykać na nowe konteksty: biologiczne, psychologiczne, emocjonalne czy społeczne, w związku z tym następują znaczne przekształcenia w całym

systemie psychicznej regulacji aktywności życiowej. Dlatego mechanizmy i formy aktywności twórczej dziecka są zupełnie nieporównywalne z tymi, które podejmuje osoba dorosła, nawet jeśli rozwiązują one takie same standardowe zadania twórcze (Cohen, 1989). Mimo tych zastrzeżeń jakieś twórcze zadatki muszą stanowić pewien potencjał wyjściowy dla rozwoju twórczości w ciągu życia człowieka, i właśnie dlatego trzeba rzetelnie i trafnie je identyfikować *in statu nascendi*. Do tego jednak potrzebne są określone rozstrzygnięcia koncepcyjne.

W książce *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej* (Kubicka, 2003) zaproponowałam badanie twórczości nie w kategoriach zdolności, mierzonych przez specjalnie skonstruowane testy, lecz w postaci obserwowalnego działania, które spełnia trzy kryteria: (1) jest to ukierunkowane działanie podejmowane w odpowiedzi na twórcze zadanie, (2) realizowane w sposób twórczy, czyli z zastosowaniem systemu twórczych strategii i heurystyk, (3) zakończone jakimś obserwowalnym wytworem, będącym rezultatem nie tylko twórczego myślenia, ale i konkretnego twórczego działania.

Ponieważ aktywność twórcza zazwyczaj wymaga inwestowania większej ilości energii i zasobów niż działanie rutynowe (Włodarski, 1998), znaczna część naszej aktywności życiowej polega na realizacji gotowych programów działania. Osoby twórcze natomiast wyróżniają się tym, że nie oglądając się na otoczenie, same stawiają sobie twórcze zadania i wszędzie znajdują okazję do tworzenia. Osoby te dostrzegają, doceniają lub szukają w otoczeniu sytuacji nowych, ciekawych, nieokreślonych, niepewnych, dynamicznych, złożonych, i rozwijają w tych warunkach aktywność skierowaną na uzyskanie nowych wyobrażonych stanów rzeczy. Twórcze zadanie to idealny projekt, wizja, która nie pozostaje tylko marzeniem, lecz staje się celem konkretnego działania, a działanie to zostaje podjęte z własnej inicjatywy, jest realizowane według własnego programu i nieustannie kontrolowane przez sam podmiot według samodzielnie ustalonych standardów wykonania.

Twórczość to działanie strategiczne, czyli realizowane z rozmysłem i za pomocą specjalnych strategii i procedur. Badaczom udało się zidentyfikować i opisać wiele takich ogólnych twórczych strategii w działaniach dorosłych twórców (Stróżewski, 1983; Kocowski, 1989; Nosal, 1990; Nęcka, 1995). Stąd wiadomo, że akurat te cechy i umiejętności są istotne dla twórczości i mogą stanowić wzorzec dla określenia potencjału twórczego przeciętnego człowieka. Wymienimy tu tylko niektóre z nich: (1) zamykanie struktur – czyli tworzenie z nieuporządkowanych elementów sensownych całości, (2) urozmaicenie – wytwarzanie wielu różnorodnych pomysłów, (3) czasowe celowe oddalanie się od głównego kierunku aktywności, (4) nagle, nieoczekiwane zwroty aktywności, (5) redefiniowanie używanych obiektów, (6) celowe zmierzanie ku oryginalności, (7) rozpoznawanie w tworzywie pewnych wartościowych struktur i wydobywanie ich na jaw, (8) poddawanie się ukierunkowującym emocjom i wiele innych. Ale nawet ten niepełny przecież zestaw strategii pokazuje, że twórczość jest czymś innym niż myślenie dywergencyjne, skojarzeniowe, metaforyczne, czy rozwiązywanie problemów. Przy takim ujęciu tworzenie to działanie całej osobowości, wszystkich instancji natury poznawczej, motywacyjnej, metapoznawczej, uwikłane, a nawet osadzone w kontekście wartościowań i subiektywnych ustosunkowań podmiotu.

Powyższe założenia na temat natury zjawiska twórczości implikują konieczność stosowania w badaniach odmiennej metodologii niż tradycyjne testy i kwestionariusze.

W związku z tym w latach 1997–1998 przeprowadzono badania, w których inspirowano dzieci do twórczego działania, stawiając przed nimi zadanie projekcyjne o charakterze zabawowym: była to układanka z wybranych elementów Scenotestu³. W tej sytuacji dziecko musiało wymyślić jakąś koncepcję scenki, wybrać odpowiednie elementy i stworzyć z nich spójną konstrukcję, podobnie jak dorosły twórca, który poddaje tworzywo obróbce według własnego pomysłu. Zadanie to miało pokazać, czy dziecko podejmie aktywność

twórczą, jak ją będzie realizować, co własnego do niej wniesie, jak poradzi sobie z ograniczeniami i trudnościami itp.

Przebadano 120 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Przebieg całego działania, czyli każdą kolejną czynność konstrukcyjną i werbalną, rejestrowano kamerą filmową i sporządzono pisemne protokoły tych obserwacji. Następnie trzy osoby, przeszkolone w procedurach szacowania danych obserwacyjnych, dokonywały szczegółowej mikroanalizy przebiegu działania dziecka podczas wykonywania tego zadania i identyfikowały w nim twórcze strategie analogiczne do twórczych strategii stosowanych przez osoby dorosłe.

I tak, strategii „zamykania struktur” odpowiada w działaniu u dzieci strategia porządkowania zbioru przypadkowych obiektów w jakąś sensowną całość, tworzenia konfiguracji o charakterze całości, tak jakby dziecko „zamykało” je w określonej strukturę, podobnie jak to robią dorośli twórcy. Dążenie do „urozmaicenia i nadmiaru” dzieci realizują poprzez „wykorzystywanie zróżnicowanego tworzywa”, czyli używanie wielu obiektów należących do różnych kategorii. „Czasowe oddalanie” od celu może się u dzieci realizować poprzez „wprowadzanie dynamicznych” przerywników konkretnego działania (ruch, śpiew), co daje pewien dystans i przynosi nowe, świeższe spojrzenie na działanie. „Nieoczekiwane zwroty” kierunku aktywności manifestują się jako różnego rodzaju „zmiany koncepcji”, świadczące o umiejętności szybkiego przełączania się między różnymi poziomami czy dziedzinami funkcjonowania i chwytania w locie okazji ważnych z racji podjętego działania. Strategia „redefiniowania” obiektów to przecież to samo, co „przemianowywanie” używanych przez dziecko przedmiotów i postaci, czyli celowe zmienianie ich funkcji, wydobywanie nowych, ukrytych informacji, widzenie „inaczej”. Strategia celowego „zmierzania ku oryginalności” to u dzieci „fantazjowanie”, wkraczanie w świat niemożliwości, które jedynie tym różni się od strategii stosowanych przez dorosłych twórców, że jest bardziej spontaniczna. Rozpoznawanie zaś „konieczności wydobycia

z danego tworzywa nowej wartości” objawia się u dzieci jako uniezależnianie własnej koncepcji działania „od konkretnych cech tworzywa”, wykraczanie poza związane z nim schematy i skojarzenia, wydobywanie na zewnątrz tego, co dziecko dostrzega ponad i poza obserwowalnymi cechami i jakościami tego tworzywa. Natomiast „poddawanie się ukierunkowanym emocjom” to u dzieci zapominanie „o Bożym świecie” podczas danego działania, uwrażliwienie na informacje nacechowane emocjonalnie, uleganie subiektywnym ocenom, skłonność do decydowania pod wpływem namiętności i wiary w sukces oraz przeżywanie przy tym głównie emocji wyzwania: radości, dumy, zachwytu, pewności siebie.

Udział twórczych strategii oceniano, stosując skale porządkowe 4-stopniowe z opisanymi wszystkimi punktami kontinuum. Ogólny wskaźnik udziału twórczych strategii obliczano, dodając cząstkowe wyniki uzyskane w każdej z ośmiu podskal⁴.

Zaproponowane podejście ma tę zaletę, że umożliwia znalezienie czegoś wspólnego w twórczych działaniach dzieci (głównie w zabawach) i dorosłych (w różnych formach aktywności zawodowej i pozazawodowej). Pozwala ono przerzucić pomost między kolejnymi fazami życia i – analizując przebieg aktywności typowej dla danego okresu rozwojowego – oszacować twórcze skłonności człowieka jako przejaw twórczej postawy wobec świata.

Co i jak zmieniło się z wiekiem w strategiach twórczego działania dziecka

Po 12 latach przeprowadzono powtórne badania, poszukując odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest aktualny udział twórczych strategii podczas wykonywania przez ucznia zadania projekcyjnego?
2. Czy aktualny udział twórczych strategii w działaniu ma związek z testowymi wskaźnikami myślenia dywergencyjnego?

3. Czy i co się zmieniło po 12 latach w systemie twórczych strategii stosowanych przez dziecko podczas wykonywania zadania projekcyjnego?
4. Jakie doświadczenia życiowe mogły mieć wpływ na te zmiany?

Uzyskanie empirycznych odpowiedzi na te szczegółowe pytania miało dostarczyć argumentów pozwalających rozstrzygnąć bardziej generalny problem, a mianowicie – jaką wartość prognostyczną ma pomiar twórczości jako systemu strategii rozwiązywania zadania projekcyjnego.

METODA

Istotnym (i typowym dla badań rozwojowych) problemem był dobór odpowiedniego zadania projekcyjnego, bardziej odpowiadającego naturalnej aktywności życiowej nastolatka niż układanie zabawek na magnetycznej podstawie. Tym razem zdecydowano się na użycie kart testu projekcyjnego TAT (Thematic Apperception Test, Test Apepcjeji Tematycznej), inspirując uczniów do układania historii do obrazków. Opowiadanie historii na kanwie wieloznacznych obrazków nie jest wprawdzie równie powszechnym i naturalnym typem aktywności nastolatków, jak układanki dzieci przedszkolnych, jednak podczas lat spędzonych w szkole uczniowie szczególnie intensywnie rozwijają właśnie myślenie werbalne, zatem wybór tego typu aktywności był uzasadniony. Oba te zadania można uznać za porównywalne także w tym sensie, że miały charakter otwarty, wymagały stworzenia jakiejś koncepcji, podjęcia czynności realizacyjnych i kończyły się materialnym wytworem. Wybrane karty TAT zawierały też elementy podobne do elementów Scenotestu: postacie rzeczywiste i wyimaginowane, elementy przyrody, pojazdy, przedmioty określone i nieokreślone. Karty były przedstawiane każdej osobie indywidualnie w kolejności: (1) chłopiec ze skrzypcami (seria I, nr 1), (2) most nad rzeką (seria II, nr 17), (3) łódź na brzegu (seria II, nr 12), (4) droga nad przepaścią (seria II, nr 11), (5) biała karta (seria II, nr 16).

Do zbadania, czy aktualny udział twórczych strategii w działaniu ma związek z testowymi wskaźnikami myślenia dywergencyjnego, użyto testu rysunkowego z baterii TTCT (Torrance Test of Creative Thinking) – Dokończ rysunek. Zadaniem osoby badanej jest w tym teście uzupełnić 10 schematycznych rysunków tak, aby przedstawiały jakieś interesujące i ciekawe obiekty, oraz wymyślić do każdego z nich interesującą nazwę⁵. Test ten oferuje cztery niezależne wskaźniki myślenia dywergencyjnego: płynność (liczba pomysłów), giętkość (kategorialna różnorodność), opracowanie (dopracowanie, kunszt, finezja) i oryginalność (rzadkość) pomysłów. W badaniach przeprowadzonych przez Windak (2009) na próbie młodzieży ($n = 154$) miary te nie okazały się całkiem niezależne: giętkość umiarkowanie korelowała z opracowaniem ($r = .49, p < .05$), a opracowanie z oryginalnością ($r = .48, p < .05$); płynności myślenia nie brano pod uwagę wobec jej zerowej mocy dyskryminacyjnej.

W celu poznania przejawów twórczości w życiu codziennym oraz kontekstów i dziedzin rozwoju twórczej aktywności tych uczniów przeprowadzono z nimi standaryzowane rozmowy, koncentrując się na sprawach ważnych dla rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia. Uporządkowano je w następujące obszary:

- 1) nauka szkolna (ulubione przedmioty teraz/kiedyś, trudności teraz/kiedyś, zajęcia dodatkowe teraz/kiedyś, konkursy, osiągnięcia szkolne teraz/kiedyś, stosunek do szkoły teraz/kiedyś, co lubi robić w szkole oprócz nauki teraz/kiedyś, strategie uczenia się),
- 2) osobiste, ważne subiektywnie osiągnięcia (w dziedzinie szkolnej, zainteresowań pozaszkolnych, w relacjach z innymi osobami),
- 3) zainteresowania (plastyka teraz/kiedyś, muzyka teraz/kiedyś, literatura teraz/kiedyś, media teraz/kiedyś, sport teraz/kiedyś, inne teraz/kiedyś),
- 4) pasje (co stanowi pasję teraz/kiedyś, sposób realizacji pasji teraz/kiedyś),

- 5) mocne i słabe strony,
- 6) idol (kto jest idolem i dlaczego właśnie ta osoba),
- 7) plany na przyszłość (plany zawodowe i plany dalszej edukacji),
- 8) ważne relacje z innymi osobami (z kim, znaczenie relacji, sposób spędzania czasu z tymi osobami, co sprawia satysfakcję w relacji),
- 9) konflikty (w szkole, w domu, z kolegami, sposoby radzenia sobie z konfliktami).

Opowiadania i rozmowy były rejestrowane elektronicznie, następnie sporządzono pisemne protokoły nagrań.

Osoby badane

Powtórne badanie przeprowadzono z 18 uczniami zaliczonymi pierwotnie do dwóch skrajnych grup: „twórczej” TW ($n = 11$) i „nietwórczej” NTW ($n = 7$)⁶.

Procedura analizy opowiadań

Analizując opowiadania do kart TAT, badano, czy osoby stosują przy tym podobny system twórczych strategii, jak przed 12 laty podczas układania Scenotestu. Do oszacowania stopnia udziału tych samych ośmiu strategii twórczych w opowiadaniach opracowano analogiczne skale dostosowane do oceny materiału werbalnego: były to również skale 4-stopniowe z opisanymi wszystkimi punktami kontinuum (Filipiak, 2002; Kubicka, 2003). I tak „porządkowanie” (PO) zdefiniowano jako wiązanie wszystkich słów i wątków w spójną całość, najwyżej punktowano opowiadania, które wykazywały pełną spójność logiczno-syntaktyczną. Z kolei „wykorzystywanie zróżnicowanego tworzywa językowego” (ZR) to posługiwanie się językiem w szerokim zakresie jego możliwości. Tę strategię oceniano tym wyżej, im bardziej osoba wchodziła w tok myśli bohaterów, analizowała motywacje, komunikowała własne „ja” wobec językowej rzeczywistości, a najniżej punktowano wypowiedzi przekazujące treści w sposób lakoniczny. „Dynamizowanie” (DY) w tym

wypadku definiowano i oceniano ze względu na wprowadzanie do opowiadania fabuły i dramaturgii, co podnosi dynamizm opowiadania, natomiast „zmienianie” (ZM) – według ilości i jakości zmian i modyfikacji historyjki podczas opowiadania. Strategia „przemianowywanie” (PR) to oryginalne używanie środków językowych, subiektywny i osobisty zbiór środków wyrazu, przy czym najwyżej oceniano subiektywny i osobisty styl komunikowania treści. „Fantazjowanie” (FA) oceniano według ilości wprowadzanych do opowiadań treści fantastycznych; „uniezależnianie od tworzywa” (UN) – za nadawanie obrazkom własnych znaczeń, odrywanie się od dyktatu tworzywa, czyli konkretnych cech obiektów przedstawianych na kartach TAT. Strategia „zaangażowanie” (ZA) oznaczała odwoływanie się do własnego doświadczenia, subiektywne interpretacje, nasycenie wypowiedzi silnymi emocjami i oceniano ją tym wyżej, im silniej zachowania te manifestowały się podczas badania. Poziom twórczości w TAT obliczano, sumując oceny uzyskane w ośmiu podskalach⁷. Maksymalnie można było uzyskać 32 punkty.

Poniżej przedstawiono przykłady oceny dwóch skrajnych wypowiedzi na temat kart nr 1 i 5 (biała kartka).

Karta nr 1

Chłopczyk, któremu rodzice... Chłopczyk biedny, który chciał mieć skrzypce. Rodzice mu w końcu kupili skrzypce, lecz się okazało, że nie spodobały mu się i nie miały... No i mu się nie spodobały te skrzypce. No i tyle.

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
2	1	1	1	1	2	1	1	10

Karta nr 1

No dobra coś wymyślimy. Pięć dni temu dostałem super skrzypce na urodziny do mojego dziadka. Zastanawiam się, jak nimi zagrać, ale nie mam zielonego pojęcia, jakiś

kijek mi przynieśli, jakieś struny, nie wiem, co z tym zrobić, a tu jeszcze dziadek chciałby mieć w rodzinie jakiegoś muzyka. Co tu zrobić teraz? No nie wiem, jak to położyć na ramieniu czy w ręce trzymać. A tu najgorsze jest to, że mam za niedługo jakiś koncert. Dziadek mnie zapisał. I teraz myślę nad tym i pocę się (śmieje się). Nie wiem, może być czy nie? Myślę, że tyle.

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
4	4	4	1	3	2	3	4	25

Karta nr 5

Mam do tego znaleźć jakąś historyjkę, tak? No więc pasuje jakaś, pasuje jakiś biegły, księgowość, która nie miała czystych kartek. Szef jednej z tych pań kazał znaleźć jakieś ksero, które jest bardzo ważne, i musi je oddać w czasie. Ta pani już szukała przez dwa dni ksera i nie mogła znaleźć, po czym usiadła sobie tak spokojnie, popatrzyła na biurko i znalazła jedną jedyną kartkę pustą pod biurkiem. Tyle (śmieje się).

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
2	2	1	1	1	2	2	1	12

Karta nr 5

Biała kartka? Mam myśleć o białej kartce? Najprościej idąc, to może być to biały kwadrat na białym tle Malewicza, ale stworzymy coś innego. Może być to grupa, o, wiem, grupa świetlistych nimf w zimie, zima niestety nie za bardzo się podoba, ale właśnie mamy grupę takich jasnych, pięknych dziewcząt, które tak harcują wśród śniegu, bawiąc się nim, dookoła latają śnieżnobiałe gołębie, a nagle zapada mgła i wszystko zasłania, i już jest zupełnie biało.

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
4	4	3	4	4	3	4	3	29

WYNIKI

Rzetelność pomiaru strategii twórczości za pomocą kart TAT oceniano na podstawie wartości korelacji między poszczególnymi strategiami oraz między poszczególnymi kartami, co przedstawiają tabele 1 i 2⁸.

Korelacje między podskalami ocen dla TAT w zdecydowanej większości okazały się wysokie i istotne statystycznie, podobnie jak korelacje między wynikami twórczości dla poszczególnych kart TAT, co świadczy o wysokiej spójności (czyli rzetelności) tego pomiaru.

Udział twórczych strategii w opowiadaniach TAT wykazał dość silny związek korelacyjny ze wskaźnikiem TTCT „opracowanie pomysłów” ($r = .59, p < .001$), czyli osoby o większych zdolnościach do elaboracji po-

mysłów tworzyły bardziej kunsztowne i twórcze opowiadania TAT. Natomiast ani „giętkość”, ani „oryginalność” myślenia w TTCT nie miały istotnego znaczenia dla globalnej oceny twórczości w TAT, choć wykazały istotne powiązania z niektórymi strategiami („giętkość z porządkowaniem” $r = .52, p < .05$); „oryginalność z przemianowywaniem” $r = .49, p < .05$). Na podstawie tych wyników można uznać pomiar nie tylko za rzetelny, ale i umiarkowanie trafny, pamiętając wszakże o tym, że elementarne zdolności dywergencyjne są jedynie jednym z podsystemów w regulacji twórczego działania, że są to miary różnych rodzajów czy odmian szeroko rozumianej twórczości (Kubicka, 2000, 2003)

Porównania między utworzonymi przed 12 laty grupami TW i NTW pod względem

Tabela 1. Wartości korelacji r Spearmana dla podskal TAT

	PO	ZR	DY	PR	FA	UN
ZR	.88***					
DY	.45	.69***				
PR	.83 ***	.85***	.70**			
FA	.46	.52*	.65**	.45		
UN	.51 *	.65**	.84***	.63**	.73***	
ZA	.91***	.91***	.47*	.77***	.46	.51*

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

Tabela 2. Wartości korelacji r Spearmana dla pięciu kart TAT

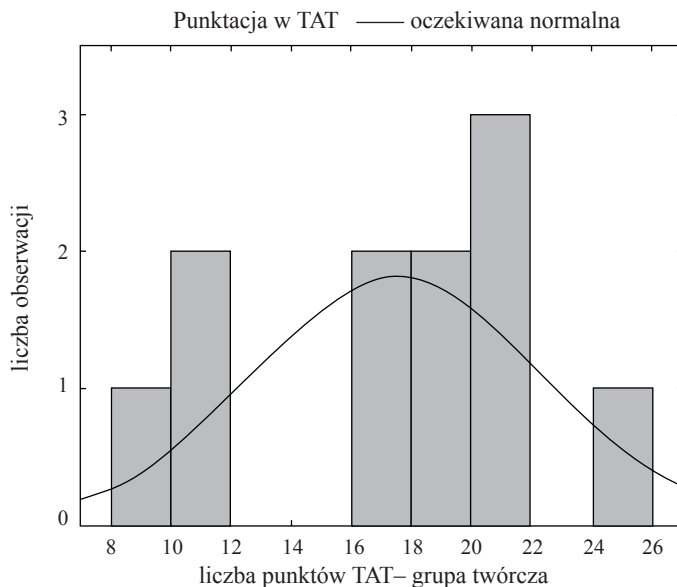
	TAT – karta nr 1	TAT – karta nr 2	TAT – karta nr 3	TAT – karta nr 4
TAT – karta nr 2	.80***			
TAT – karta nr 3	.47*	.59**		
TAT – karta nr 4	.74***	.80***	.63**	
TAT – karta nr 5	.55*	.58*	.32	.77 ***

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

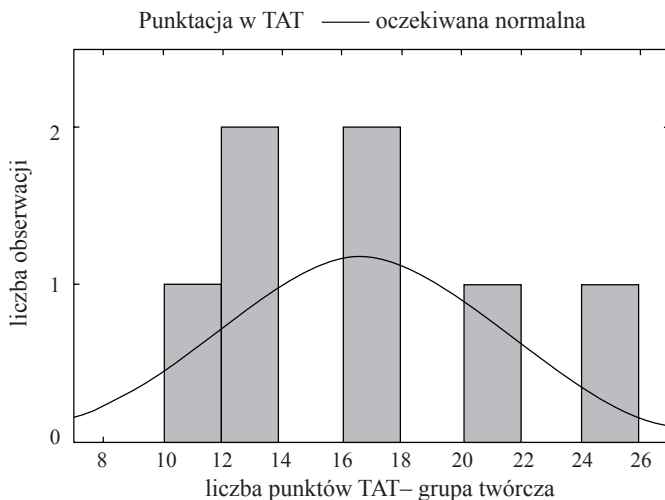
średnich ocen globalnych (sumy ocen cząstkowych w ośmiu podskalach) nie wykazały żadnych istotnych różnic, a korelacja między 1. i 2. pomiarem dla całej grupy (N = 18) wyniosła zaledwie .26. Wyniki te mogą wskazywać, że proponowany typ pomiaru nie ma żadnej mocy prognostycznej. Bliższa analiza uzyskanych danych dowodzi, że jednak tak nie jest.

Poniżej przedstawiono rozkłady wyniku TAT w obu porównywanych grupach.

Z wykresu 1 można odczytać, iż największej uczniów z grupy TW uzyskało w TAT wyniki bardzo wysokie, a tylko 3 – raczej niskie, rozkład jest prawostronnie skośny. Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki w grupie NTW.



Wykres.1. Rozkład wyników w TAT w grupie pierwotnie TW



Wykres 2. Rozkład wyników w TAT w grupie pierwotnie NTW

Widać tutaj, iż tylko dwie osoby uzyskały wysokie wyniki, a rozkład pozostaje lewostronnie skośny. Wygląda więc na to, że choć średnie wyniki obu grup w TAT są zbliżone, to ogólne tendencje zaobserwowane podczas badania Scenotestem po 12 latach nadal się utrzymują.

Przyglądając się wynikom, jakie w obu badaniach uzyskały poszczególne osoby, zauważono, że 11 (61%) badanych pozostało mniej więcej na tym samym wysokim ($n = 5$) lub niskim ($n = 6$) poziomie twórczości, u 7 (49%) nastąpiły zmiany typu wzrost ($n = 3$) lub spadek ($n = 4$) większe niż 4 punkty. W całej grupie TW poziom twórczości obniżył się średnio o 3,17 punktu, a grupie NTW wzrósł o 6,63 punktu. Test znaków dla pomiarów powtarzanych dla grupy TW wykazał brak istotnych różnic między pomiarami przeprowadzonymi w latach 1997 i 2009. Ten sam test wskazuje natomiast na istotny wzrost poziomu twórczości w grupie NTW ($z = 2,27$, $p = 0,02$), i to w zakresie wszystkich strategii (z wyjątkiem strategii „Zmienianie”). W grupie TW u wszystkich dzieci (poza jednym) badanych po raz pierwszy przed ukończeniem 5. roku życia poziom twórczości w zadaniu projekcyjnym uległ zmianie: wzrósł średnio o 2,8 punktu lub zmalał średnio o 5,6 punktu (na 32 możliwe). Bardziej stałe wyniki uzyskano u dzieci, których potencjał twórczy diagnozowano w wieku powyżej 5 lat, choć i tu zdarzył się przypadek spektakularnego spadku aż o 10 punktów. W grupie NTW u wszystkich dzieci zaobserwowano wzrost twórczego potencjału średnio o 4,1 punktu, przy czym przyrosty te były bardzo nierównomierne od 1,6 do 11,6 punktu.

Jakie czynniki mogły się przyczynić do zmian w zakresie stosowania twórczych strategii w działaniu po 12 latach?

Dla psychologów zajmujących się rozwojem człowieka jednym z najistotniejszych, a zarazem najtrudniejszych pytań jest właśnie pytanie o to, co sprawia, że ludzie się zmieniają i rozwijają. Wprawdzie problem ten doczekał się wielu rozmaitych propozycji teoretycz-

nych, lecz do ich weryfikacji wciąż brakuje wystarczającej bazy empirycznej, gdyż badania takie wymagają śledzenia zmian i ich kontekstów w ciągu życia danej osoby, są uciążliwe, kosztowne i mocno ryzykowne. Tę procedurę można jednak uprościć, sięgając do pamięci osób i wydobywając z niej informacje istotne dla rozwoju danej aktywności psychicznej z punktu widzenia rozwijającego się podmiotu. Temu właśnie celowi służyła standaryzowana rozmowa z uczniami na tematy ważne dla rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia.

Poniżej zestawiono dane, które różnicują uczniów o odmiennych liniach rozwoju twórczości na przestrzeni 12 lat życia: wzrost, spadek, zbliżony wysoki poziom, zbliżony niski poziom. Wzrost lub spadek to zmiana globalnej oceny twórczości większa niż 4 punkty.

Uczniowie ogólnie bardziej twórczy i ci, którzy znacznie poprawili swoje wyniki w powtórnym badaniu, nie mają w ogóle problemów z nauką szkolną i w większości lubią szkołę, umieją stosować różne strategie uczenia się: *Piszę sobie konspekty* (M.T.); *Stosuję wizualizacje* (D.B.). Natomiast uczniowie nietwórczy uczą się dla ocen, na ostatnią chwilę, często kombinują: *Strategii nie mam. Ja zawsze najwięcej mówię na lekcji. Moja strategia jest taka, żeby nie dostać złej oceny, nie umiając nic* (J.K.); *Uczę się na pamięć* (M.M.); *Mam z nauką problemy* (D.S.).

Wyraźne różnice dotyczą też stosunku do czytania i oglądania telewizji. Uczniowie bardziej twórczy bardzo dużo czytają, wręcz uwielbiają czytanie, a znacznie mniej z nich ceni i ogląda telewizję, w przeciwieństwie do uczniów nietwórczych: *Nie lubię czytać! To jest masakra!* (B.M.).

Jeszcze inne różnice dotyczą zakresu i różnorodności zainteresowań. Bardziej twórczy uczniowie mają ich znacznie więcej i bardziej zróżnicowanych, a w dodatku każde z nich ma jakąś wyraźną pasję, której poświęca więcej czasu: *Jestem wielbicielek angielskiego* (M.T.); *Uwielbiam język polski* (D.B.); *Ten będzie już trzeci mój skuter* (K.W.); *Pasje są najważniejsze* (P.G.); *Jestem człowiekiem natury. Moje zainteresowanie to storczyki i tropikalne motyle* (P.G.). Uczniowie nietwórczy także

Tabela 3. Porównanie czynników różnicujących uczniów o wysokim i niskim poziomie twórczości (cyfry wskazują liczbę osób, które spełniają dane kryterium)

Kryteria porównania	Stali wysoki poziom twórczych strategii (n = 5)	Znaczący wzrost poziomu twórczych strategii (n = 3)	Stali niski poziom twórczych strategii (n = 6)	Znaczący spadek poziomu twórczych strategii (n = 4)
Nauka szkolna	łatwa 5	łatwa 3	trudna 5	trudności 3
Stosunek do szkoły	lubi 5	lubi 3	nie lubi 5	nie lubi 2
Czytanie książek	dużo 3	bardzo dużo 3	nie czyta 4	nie czyta 3
Telewizja	ogląda 2	nie ogląda 3	ogląda 6	ogląda 3
Zainteresowania	dużo różnych 5	dużo różnych 3	pojedyncze 6	pojedyncze 3
Pasje	wyraźne 5	wyraźne 3	brak 3	brak 3
Osiągnięcia	nagrody 3	konkursy 3	wygrana w konkursie 1	konkurs 1 (dawno)
Idol	babcia 1, bracia 1, znajomi dorośli 3	babcia 1, matka 1	kolega 1, aktorka 1 brak brak 4	koleżanka 1, brak 3
Świadomość mocnych stron	znaczna 5	znaczna 3	brak 6	brak 3
Plany na przyszłość	zdecydowane 5	zdecydowane 3	brak 3	brak 3
Zachowania przejawiane podczas rozmowy	pewność siebie, duma, uśmiechy, zadawanie pytań 4	samodzielność, odwaga, krytycyzm 2	nieśmiałość, niepewność, rzadki kontakt wzrokowy 4	zahamowanie, niepewność 3
Praca dodatkowa	4	1	nie pracuje	nie pracuje

deklarują jakieś zainteresowania, ale są one jednego typu, brak w nich pasji lub są czasowo zawieszono: *Teraz nie mam żadnych zainteresowań* (N.K.).

Osiągnięcia i świadomość swoich mocnych stron także dominują u osób twórczych:

Mam sukcesy w hodowli roślin, z których jestem bardzo dumny (P.G.); *Wszystko mi dobrze idzie* (K.W.); *Udało mi się pogodzić szkołę muzyczną i podstawową* (M.W.); *Jak pracowaliśmy w grupach, to ja zawsze zostawałam liderką* (J.B.). Uczniowie, którzy nie osiągnęli przeciętnych wyników w TAT, często twierdzą, że: *Nie ma niczego takiego, co mi się udało osiągnąć* (K.S.). Znamienne, że nawet kiedy spotykają je sukcesy, osoby te nie wierzą, że to ich zasługa, albo je bagatelizują:

Jeszcze w życiu nic nie osiągnąłem to... a nie, kiedyś śpiewałem. Wygrałem „Od przedszkola do Opola”. Ale to etap, który zamknąłem (J.K.); *Jak udało mi się dostać do etapu wojewódzkiego (olimpiady z języka polskiego), dla mnie to był wielki szok. Nie mogłam w to wszystko uwierzyć* (O.M.).

Pozostałe różnice to wyraźnie sprecyzowane plany na przyszłość: *Wiem, co chcę robić w życiu* (P.G.). Idolem osób twórczych bywa najczęściej jakaś bliska lub znajoma osoba dorosła; u nietwórczych brak idola lub są nim koledzy albo jakieś osoby medialne. Dalsze różnice to duża deklarowana samodzielność i odwaga bardziej twórczych uczniów: *Sprawdziłam sobie kartkówkę u biologa z innej szkoły* (M.T.); *Sama próbuję do wszystkiego dojść*

(D.B.); *Mówię to, co ja myślę, co uważam, przecież nie będę przytakiwać komuś, jak ktoś nie ma racji, prawda?* (A.G.).

Osoby twórcze często, oprócz nauki i realizowania pasji, podejmują dodatkową pracę lub pomagają rodzinie: *Uczę dwoje dzieci angielskiego* (M.W.); *Opiekuję się bratanicą roczną* (A.G.); *Pomagam tacie tworzyć dokumentację do projektów* (A.G.); *Mam małą firmę ogrodniczą, pomagam ludziom w ogrodach* (P.G.).

Analiza rozmów wykazała, że osoby ocenione w wieku przedszkolnym jako wysoce twórcze, które po 12 latach zachowały ten status, oraz te, które znacząco go podwyższyły (n = 8), przejawiają bardzo podobne wzorce aktywności życiowej:

- 1) uzyskują dobre stopnie w szkole, i to z wielu przedmiotów jednocześnie,
- 2) mają liczne zainteresowania i rozwijają szerokie działania pozaszkolne,
- 3) biorą udział i zdobywają nagrody w rozmaitych konkursach,
- 4) czytają dużo książek (ale nie oglądają telewizji),
- 5) są dumne z jakichś swoich konkretnych osiągnięć,
- 6) ich wzorem życiowym jest jakaś bliska osoba dorosła (mama, babcia, dorosły znajomy),
- 7) myślą o sobie raczej w kategoriach pozytywnych niż negatywnych,
- 8) są bardziej otwarte, zajmują partnerskie relacje podczas rozmowy.

DYSKUSJA

Przeprowadzone badania wykazały cały złożony układ różnic w wynikach pomiaru twórczości w czasie t1 (1997 r.) i t2 (2009 r.). Czy jednak stwierdzone empirycznie różnice świadczą o zmianach rozwojowych? Poszukując wyjaśnienia tego empirycznego faktu, trzeba przede wszystkim rozważyć, czy obie sytuacje badawcze były porównywalne, czyli czy aktywizowały podobne procesy twórcze. Na to pytanie należy odpowiedzieć twierdząco, ponieważ metodologia obu badań opiera się

na tych samych założeniach na temat natury procesów twórczych, obie sytuacje miały podobny zabawowo-zadaniowy charakter i zastosowano analogiczną procedurę oceniania. Wątpliwości jednak nadal budzi sprawa potencjalnych mechanizmów tej aktywności. Zgodnie ze stadialnym – najbardziej prawdopodobnym – modelem rozwoju twórczej aktywności (Cohen, 1989; Kubicka, 2004) w wieku przedszkolnym dominuje tzw. twórczość synkretyczna, potencjalna, zaznaczająca się „po trochu” we wszystkim, co dziecko robi. W okresie dorastania natomiast twórczość „lokuje się” w jakichś konkretnych uzdolnieniach, a więc w tych dwóch okresach rozwojowych organizacja czynności twórczych musi być odmienna. U uczniów znacznie większy wpływ na uzyskane wyniki – oprócz umiejętności stosowania twórczych strategii – mogły mieć na przykład zdolności językowe. W każdym razie jednak wyniki tych badań wskazują na złożoność i wielowymiarowość procesów, które należałoby brać pod uwagę w prognozowaniu twórczości na podstawie badań prowadzonych w dzieciństwie.

W repertuarze twórczych strategii z wiekiem nastąpiły w większości zmiany typu wzrost, czyli uczniowie w większym zakresie stosowali wszystkie twórcze strategie, co potwierdza ogólne tendencje rozwojowe twórczości w okresie dorastania. Ale jednocześnie należy zauważyć, że ten globalny, „grupowy” przyrost twórczości nie dotyczy wszystkich członków grupy. Wniosek stąd taki, że mówiąc o rozwoju twórczości, trzeba wyraźnie oddzielać dwa porządki analizy: ogólny potencjał rozwojowy, bez którego nie byłby możliwy rozwój człowieka w żadnej sferze psychicznej, oraz różnice indywidualne w wykorzystaniu tego potencjału na tle psychospołecznych kontekstów rozwoju danej osoby.

Jakie czynniki przyczyniły się do zmian w zakresie stosowania twórczych strategii w działaniu? Badania wskazują, że ważnymi kontekstami rozwoju twórczości w okresie szkolnym mogły być w tym przypadku prokreatywne przekonania i dążenia nastolatków:

wysoki poziom aktywności życiowej, pozytywny stosunek do szkoły i różnorodne zainteresowania pozaszkolne. Istnieje zresztą wiele dowodów na to, że szczególną rolę w rozwoju twórczości odgrywa aktywność własna (Cohen, 1989; Gruber, 1989; Albert, 1990; Gardner, 1993, 1994; Rostan, Goertz, 2000; Popek, 2001; James, Asmus, 2001): bardzo aktywny tryb życia, zajmowanie się wieloma sprawami, podkreślanie własnej indywidualności i sprawczości, umiejętność takiej organizacji czasu, aby pogodzić naukę, pracę, spotkania ze znajomymi i rozwijanie swoich pasji, traktowanie szkoły jako miejsca nawiązywania kontaktów, a nie tylko miejsca nabywania wiedzy. Można powiedzieć, że mimo konieczności wykonywania wielu rutynowych obowiązkowych zajęć szkolnych i domowych osoby te prowadzą bogate i twórcze życie codzienne, co przyczynia się do stałej aktywizacji mechanizmów twórczej aktywności i podtrzymuje mechanizm samorozwoju tych funkcji.

Między pomiarem twórczych strategii w TAT a wynikami w teście myślenia dywergencyjnego TTCT występuje słaba zależność, ponieważ obie te metody mierzą twórczość na odmiennych poziomach organizacji: TTCT mierzy twórczość na poziomie zdolności, czyli bazowych struktur operacyjnych, TAT – na poziomie strategii działania (zob. hierarchiczne modele umysłu, np. Nosal, 1990), metody te są raczej kompatybilne niż tożsame.

Pozostaje na koniec odpowiedzieć na najważniejsze pytanie, a mianowicie – jaka jest trafność prognoz twórczości dziecka przedszkolnego na podstawie jego zachowania w sytuacji zabawowo-zadaniowej?

Zakres prognoz dokonywanych na podstawie jakiegokolwiek metody zależy od dwóch czynników: wieku badanych i natury przewidywanych zachowań. Przewidywania można formułować na podstawie danych dotyczących tzw. pierwszego poziomu organizacji czynności (cech bazalnych, komponent wykonawczych, operacji wykonawczych, zdolności) bądź drugiego poziomu organizacji czynności (układów programujących, metakomponent, strategii). Zdaniem Obuchowskiego (1985)

prognozowanie na podstawie cech bazalnych umożliwia tylko formułowanie prognoz negatywnych, w gruncie rzeczy nie potrafimy bowiem w istotny sposób wpływać na te właściwości człowieka. „Prognoza pozytywna dotycząca tego, co dana osoba **zrobi** (podkreślenie moje – D.K.), musi brać w rachubę głównie charakterystykę programującego układu osobowości” (Obuchowski, 1985, s. 301), a „(...) sprawności realizacyjne są i powinny być traktowane jako czynnik drugorzędny (...) wobec tego, jak człowiek rozumie świat i do czego dąży w tym świecie” (Obuchowski, 1985, s. 320).

Wprawdzie układ programujący podlega w toku rozwoju dziecka bardzo znacznym przeobrażeniom, jednak przekonania, preferencje i skłonności – jako elementy tego układu – wydają się w sytuacjach potencjalnie twórczych lepszym prognostykiem przyszłych zachowań dziecka niż zdolności twórcze. Wykorzystanie potencjalnych zdolności zależy przecież w dużym stopniu od oceny sytuacji i zaprogramowania działań stosownych w tej sytuacji.

W opisywanych badaniach zastosowano dwa możliwie najbardziej trafne ekologicznie narzędzia do pomiaru skłonności i umiejętności dziecka w zakresie stosowania twórczych strategii w rozwiązywaniu potencjalnie twórczych zadań. Trzeba stwierdzić, że nawet tak mała grupa dowodzi ogromnego zróżnicowania przebiegu rozwoju twórczości, i to na przestrzeni zaledwie 12 początkowych lat życia. Stawia to pod znakiem zapytania wartość diagnostyczną i prognostyczną innych, znacznie mniej trafnych ekologicznie i bardziej wycinkowych pomiarów twórczości dziecięcej (Wygotski, 1931/2000; Kitto, Lock, Rudowicz, 1994; McCrea, 1999; Kubicka, 2003; Wu, Cheng, Ip, Mc-Bride-Chang, 2005). Ponieważ w toku rozwoju zmienia się cała konstelacja psychologicznych właściwości i procesów uwikłanych w twórczą aktywność, zmieniają się jej dziedziny i konteksty społeczne, w sprawie prognozowania twórczych osiągnięć dziecka wskazany byłby umiarkowany sceptycyzm.

WNIOSKI

Oszacowanie potencjału twórczego dziecka w wieku przedszkolnym na podstawie sposobu układania Scenotestu pozwala na przewidywanie twórczych sposobów jego działania w okresie dorastania tylko pod pewnymi warunkami. Jeżeli dziecko zostanie ocenione jako „twórcze”, daje to 72% pewności (w 8 przypadkach na 11 tendencje te utrzymują się lub się nasilają), że po 12 latach nadal będzie stosować twórcze strategie w działaniu w sytuacji potencjalnie twórczej. Jeżeli natomiast przedszkolak znajdzie się w grupie „nietwórczej”, daje to 57% pewności (w 4 przypadkach na 7), że po 12 latach nadal nie będzie stosować twórczych strategii w działaniu w sytuacji potencjalnie twórczej. Oszacowania mają tym większą wartość prognostyczną, im starsze jest dziecko w momencie badania: poniżej 5. roku życia oszacowania co do twórczości stają się mniej wiarygodne.

Potencjalnie twórcze zadania, wybrane ze standardowych testów projekcyjnych, okazały się skutecznym stymulatorem twórczej aktywności dzieci i młodzieży, pozwalając

na rzetelną i trafną ocenę udziału twórczości w rozwiązywaniu tych zadań. Walory tej metodologii mogłyby podnieść: (1) dopracowanie zestawu skal szacunkowych (zwiększenie liczby wymiarów ocen oraz zwiększenie rozpiętości skal szacunkowych, np. z 4 do 7 punktów oraz opracowanie norm dla różnych poziomów wieku), (2) prowadzenie dwu-, a nawet trzykrotnego pomiaru w niewielkich odstępach czasowych, (3) dołączenie do standardowej procedury badania rozgrzewki czy jakiegoś zadania próbnego.

Wyniki tych badań prowadzą do jeszcze jednej, bardziej generalnej konkluzji. Poszukując mianowicie coraz lepszych narzędzi do diagnozy i prognozy rozwoju twórczości (czy jakiegokolwiek innej właściwości psychicznej, zob. Matczak, 1998), warto badać nie tyle pojedyncze izolowane właściwości człowieka, które zmieniają się w sposób liniowy, ale trzeba też się przyjrzeć mechanizmom powiązań różnych szczegółowych twórczych predyspozycji z ich efektywnym zastosowaniem w postaci realizowania różnych zadań w sposób twórczy.

PRZYPISY

¹ Jednostką badania może być aktywność realizowania w różnych interwałach czasowych, np. podczas rozwiązywania jakiegoś zadania, w ciągu przyjętego z góry okresu (dnia, tygodnia, lat, życia).

² Uważana za przekonującą reanaliza wyników badań prowadzonych przez 22 lata popularnym testem TTCT Torrance’a dowodzi dużej trafności prognostycznej tego testu (Plucker, 1999). Dzieci o wysokich wynikach w TTCT po 22 latach rzeczywiście funkcjonowały bardziej twórczo w różnych dziedzinach życia. Jednak wniosek ten wyprowadzono na podstawie badania dzieci o ponadprzeciętnej inteligencji (średni IQ = 121), u przeciętnych może to wyglądać zupełnie inaczej. W latach 60. w słynnych badaniach prowadzonych przez IPAR wykazano przecieź, że twórczość musi być wspomagana dość wysoką inteligencją. Dopiero u osób bardzo inteligentnych zdolności twórcze manifestują się jakby niezależnie od inteligencji, w „czystej” postaci, dlatego łatwiej badać ich rozwój, stosując proste testy.

³ Scenotest to test projekcyjny przeznaczony do badania relacji rodzinnych dzieci (von Staabs, 1991). Badanie przypomina zabawę konstrukcyjno-symboliczną, podczas której dziecko wybiera z zestawu (postacie rzeczywiste, postacie wymaginowane, zwierzęta, rośliny, pojazdy, sprzęty, przedmioty domowego użytku, przedmioty nieokreślone, klocki) dowolne elementy i układa je na magnetycznej scenie, a następnie zachowanie dziecka podlega interpretacji z perspektywy psychoanalitycznej. W opisywanych badaniach procedura została znacznie zmieniona, niemniej całe badanie zachowało charakter zadaniowo-zabawowy.

⁴ Analizy te zawiera książka *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków 2003.

⁵ Bardzo pracochłonne badania nad wstępną standaryzacją i normalizacją tego testu wykonały w Instytucie Psychologii UJ Anita Całek (2003) i Agnieszka Windak (2009).

⁶ Badania przeprowadziła pod moim kierunkiem Pani Agnieszka Windak i przedstawiła je w pracy magisterskiej *Od twórczego dziecka do twórczego nastolatka* (Kraków 2009). Wprawdzie odszukano znacznie większą liczbę uczniów, którzy uczestniczyli w pierwszym badaniu, ale zgodę na powtórne badanie wyraziło tylko 13 dziewcząt i 5 chłopców.

⁷ Innym sposobem analizy tych wyników może być analiza profilowa (zob. Kubicka, 2003, s. 149–150).

⁸ Z analiz wyłączono strategię **zmienianie**, ponieważ nie różnicowała osób badanych.

BIBLIOGRAFIA

- Albert R.S. (1990), Identity, Experiences, and Career Vhoice Among the Exceptionally Gifted and Eminent [w:] M.A. Runco, R.S. Albert (red.), *Theories of Creativity*, 13–34. Newbury Park, CA: Sage.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2004), Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, 232–307. Warszawa: PWN.
- Całek A. (2003), Test Twórczości Torrance’a: analiza i interpretacja wyników badań, próba adaptacji, ocena przydatności do badania twórczości dzieci. Kraków UJ. Maszynopis niepublikowany.
- Cohen L. (1989), A Continuum of Adaptive Creative Behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169–174.
- Daugherty M. (1993), Creativity and private speech. *Creativity Research Journal*, 6, 287–296.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Gardner H. (1993), *Creating Minds: On the Breakthroughs That Shaped Our Era*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1994), The Creators’ Patterns [w:] M. Boden (red.), *Dimensions of Creativity*, 143–158. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gralewski J. (2009), Testy zdolności twórczych w Polsce [w:] M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*, 77–104. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gruber H.E. (1989), The Evolving System Approach to Creative Work [w:] D.B. Wallace, H.E. Gruber (red.), *Creative People at Work*, 3–24. New York: Oxford University Press.
- James K., Asmus Ch. (2001), Personality, Cognitive Skills, and Creativity in Different Domains. *Creativity Research Journal*, 134, 2, 149–159.
- Khandwalla P.N. (1993), An Exploratory Investigation of Divergent Thinking Through Protocol Analysis. *Creativity Research Journal*, 6, 241–259.
- Kitto J., Lock D., Rudowicz E. (1994), Measuring Creative Thinking: An Activity Based Approach. *Creativity Research Journal*, 7, 59–69.
- Kocowski T. (1989), Procesy twórcze a heurystyczna i motywacyjna funkcja idei kierunkowych w ich przebiegu. *Przegląd Psychologiczny* 3, 559–593.
- Kubicka D. (2000), Kontrowersje wokół pomiaru twórczości. *Psychologia Wychowawcza*, 2–3, 208–221.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: WUJ.
- Kubicka D. (2004), Rozwojowe podejście do badania twórczości. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 51–63.
- Mateczak A. (1998), O potrzebie modyfikacji testowego badania zdolności. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 89–104.
- McCrea R. (1999), Consistency of Creativity Across Life Span [w:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity*, 1, 361–366. San Diego: Academic Press.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Nosal Cz. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Plucker J.A. (1999), Is the Proof in the Pudding? Reanalyses of Torrance’s Longitudinal Data. *Creativity Research Journal*, 12, 103–114.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Richards R.L., Kinney D.K., Benet M., Merzel A.P.C. (1988), Assessing Everyday Creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and Validation with Three Large Samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 476–485.

- Rostan S.M., Goertz J. (2000), Creators – Thinking and Producing: Towards a Developmental Approach to the Creative Process [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (red.), *Investigating Creativity in Youth: Research and Methods* 97–113. Creskill, New Jersey: Hampton Press
- Ruscio J., Whitney D.M., Amabile T.M. (1998), Looking Inside the Fishbowl of Creativity: Verbal and Behavioral Predictors of Creative Products. *Creativity Research Journal*, 11, 243–263.
- Stróżewski W. (1983), *Dialektyka twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Muzyczne.
- Szmidt K.J. (2003), Czy twórczość można mierzyć? [w:] A. Niedźwiecka, E. Dombrowska (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, 39–59. Kraków: Impuls.
- von Staabs G. (1991), *The Scenotest*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Windak A. (2009), Od twórczego dziecka do twórczego nastolatka. Wartość prognostyczna pomiaru strategii twórczego działania w wieku przedszkolnym. Kraków: Instytut Psychologii UJ. Praca magisterska pod kierunkiem D. Kubickiej.
- Włodarski Z. (1998), Różne poziomy działań człowieka [w:] Z. Włodarski, A. Matczak (red.). *Wprowadzenie do psychologii*, 50–83. Warszawa: WSiP.
- Wu Ch.H., Cheng Y., Ip H.M., Mc-Bride-Chang C. (2005), Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base. *Creativity Research Journal* 17, 4, 321–326.
- Wygotski L. (1931/2000), Wyobraźnia i twórczość w okresie dorastania [w:] L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, 305–331. Poznań: Zysk i S-ka.

ANEKS

Przykład dwóch skal szacunkowych do badania poziomu twórczości historyjek TAT

I. Porządkowanie (PO) – wiązanie wszystkich słów i wątków w spójną i logiczną całość.

Wskaźnikiem tendencji porządkujących jest spójność logiczno-syntaktyczna wypowiedzi.

- 1 punkt: osoba badana nazywa, wylicza, wymienia obiekty, czynności, zdarzenia bez łączenia ich w całość, historyjka jest tylko statycznym opisem
- 2 punkty: spójność logiczno-syntaktyczna oparta na schemacie narracyjnym w jednym czasie (przeszłym)
- 3 punkty: zdyscyplinowanie logiczne i syntaktyczne, narracyjny ciąg wydarzeń ujęty w organizację temporalną przeszłość–teraźniejszość–przyszłość
- 4 punkty: nienarracyjna spójność logiczno-syntaktyczna

II. Wykorzystywanie zróżnicowanego tworzywa (ZR) – posługiwanie się językiem w szerokim zakresie jego możliwości, produktywność na poziomie semantycznym i syntaktycznym, zróżnicowanie tworzywa wypowiedzi.

- 1 punkt: lakoniczny sposób przekazywania treści zdarzeń bez zwracania uwagi na przeżycia bohaterów, badany mówi o ich zewnętrznych cechach (wygląd, co robią), używając słów niezabarwionych emocjonalnie
- 2 punkty: ocena zdarzeń i sytuacji, badany uwzględnia w wypowiedzi stan emocjonalny bohaterów, ich przeżycia, wyraz twarzy
- 3 punkty: badany w wypowiedzi odzwierciedla sposób myślenia i wyrażania bohatera, angażuje się w jego tok myśli, analizuje motywację działań bohaterów
- 4 punkty: wypowiedź odzwierciedla osobisty udział w danej sytuacji komunikowania, rolę postawy, pragnienia, sądy badanego, obecne są porzekadła, powiedzenia, badany komunikuje „ja” wobec opowieści i językowej rzeczywistości, interpretuje ukryte informacje, treści językowego komunikatu w kontekście własnych spostrzeżeń

Postawy rodzicielskie a zdolności w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli

ROMANA KADZIKOWSKA-WRZOSEK

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej
Wydział Zamiejscowy w Sopocie

STRESZCZENIE

Celem dwóch badań zaprezentowanych w artykule było wykazanie związku między postawami rodzicielskimi a stopniem zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych postulowanych przez teorię autodeterminacji: przynależności, autonomii i kompetencji, poziomem internalizacji standardów oraz siłą woli. Rezultaty badania 1. potwierdziły, że postawa akceptacji i autonomii okazywana przez matkę i ojca pozytywnie wiąże się ze stopniem zaspokojenia potrzeb. Negatywny związek natomiast wykazują nadmierne wymagania oraz niekonsekwencja. Jednocześnie wykazano, że związek postaw rodzicielskich matki i ojca z zaspokojeniem podstawowych potrzeb jest różny w zależności od płci badanej młodzieży. Analiza wyników badania 1. ujawniła także, że pozytywne postawy rodzicielskie (akceptacja, autonomia) sprzyjają internalizacji standardów w zakresie aktywności szkolnej, z kolei negatywne postawy (niekonsekwencja, nadmierne wymagania) wiążą się z niskim poziomem internalizacji. Rezultaty badania 2. potwierdziły związek postaw rodzicielskich z poziomem internalizacji standardów w zakresie aktywności pozaszkolnej. Dodatkowo uzyskane w badaniu 2. wyniki wykazały pozytywny związek postaw akceptacji i autonomii okazywanych przez rodziców z siłą woli, jednocześnie potwierdzając negatywny związek

postaw związanych z niekonsekwencją i nadmiernymi wymaganiami.

Słowa kluczowe: internalizacja standardów, postawy rodzicielskie, samoregulacja, siła woli, teoria autodeterminacji

WPROWADZENIE

Zdolności w zakresie samoregulacji mają decydujące znaczenie dla adaptacji jednostki do środowiska, a trudności w tej dziedzinie prowadzą do poważnych kosztów zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym (Baumeister, Heatherton, Tice, 1994). Autorzy podkreślają, że warunkiem skutecznej samoregulacji jest posiadanie standardów, monitorowanie zgodności zachowania ze standardem oraz zdolność do podjęcia wysiłku niezbędnego dla zmiany zachowania, która utożsamiana jest z siłą woli (Schmeichel, Baumeister, 2004). Tak rozumiany proces samoregulacji odwołuje się do obecnych na gruncie psychologii rozwojowej koncepcji zajmujących się wewnętrzną (zinternalizowaną) zdolnością do regulacji emocji, myśli i zachowań. Przykładem jest koncepcja Nancy Eisenberg i współpracowników dotycząca tzw. wysiłkowej kontroli (*effortful control*) (Eisenberg, Smith, Sadovsky, Spinrad, 2004). Kontrola ta rozumiana jest jako pojawiająca się

w rozwoju dziecka zdolność do zahamowania dominującej reakcji i wykonania reakcji niedominującej. Odnosi się ona do możliwości dowolnego zahamowania, aktywacji bądź modyfikacji uwagi i zachowania, wiąże się ze świadomością planu działania oraz subiektywnymi odczuciami dowolnej kontroli myśli i uczuć. Pomiar tego rodzaju kontroli odwołuje się do wskaźników regulacji uwagi oraz zachowania (zahamowania bądź aktywacji zachowania). Rozwój w tym zakresie jest ściśle powiązany z rozwojem w dziedzinie społecznej, emocjonalnej oraz poznawczej, a wcześniej pojawiające się problemy stanowią dobry predyktor późniejszych trudności w funkcjonowaniu jednostki. Wsparciem dla takiego stanowiska mogą być rezultaty podłużnych badań, które potwierdzają, że ujawniające się w okresie dzieciństwa różnice w zdolności do kontroli działania wiążą się zarówno z późniejszymi różnicami w poziomie osiągnięć szkolnych, jak i różnicami w przystosowaniu społecznym (Block, Block, 1980; Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005; Kremen, Block, 1998; Mischel, Ayduk, 2004). Podobną zależność wykazały korelacyjne badania June P. Tangney, Roya F. Baumeistera i Angie Luzio Boone (2004), dowodząc, że wysokie zdolności w zakresie samoregulacji łączą się z większymi osiągnięciami akademickimi i lepszym przystosowaniem (niższymi wskaźnikami psychopatologii oraz wyższą samooceną).

Z uwagi na ważne znaczenie samoregulacji dla rozwoju społecznego i poznawczego istotną kwestią staje się odpowiedź na pytanie o rolę czynników kształtujących zdolności w tym zakresie we wczesnym okresie życia. Stanowi to element wiedzy o istotnych predyktorach rozwoju, co obok wartości poznawczej może mieć również praktyczne zastosowanie (Kielar-Turska, 2011). Badacze zajmujący się tą problematyką wskazują zarówno na czynniki biologiczne, jak i na uwarunkowania wychowawcze. Przykładowo według Mary Rothbart i Douglasa Derryberry'ego (1981) podstawę rozwoju samoregulacji stanowi wrodzona tendencja do reagowania strachem jako reakcją na nieznanne i intensywne bodźce.

Badania prowadzone przez M. Rothbart i jej zespół potwierdzają, że dzieci ujawniające wyraźne reakcje strachu i unikania w wieku niemowlęcym, w wieku 7 lat wykazywały również większy strach, smutek, nieśmiałość, małe skłonności do wyrażania złości, agresji oraz niską impulsywność. U tych dzieci odnotowano również większą predyspozycję do reagowania poczuciem winy, większą empatię. Z kolei u dzieci, u których w wieku 3 lat nie stwierdzono skłonności do przeżywania strachu, w wieku 11 lat zauważono silne tendencje do agresywnych zachowań (Rueda, Posner, Rothbart, 2004).

Liczne badania wskazują także, że ważną rolę odgrywają w tym przypadku wychowawcze oddziaływania rodziców. Rezultaty badań zgodnie potwierdzają, że bezpieczny styl więzi, wspieranie autonomii, ciepło, a jednocześnie pełne zaangażowania w proces wychowawczy oddziaływania rodziców kształtują wysokie zdolności w zakresie samoregulacji u dzieci (Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005). Przykładowo Eisenberg wraz ze swoimi współpracownikami potwierdza, że matki dzieci ujawniających trudności w zakresie kontroli są mało wrażliwe na potrzeby dziecka, dyrektywne i narzucające własną wolę dziecku. Wspieranie autonomii dziecka, a także zaangażowanie w opiekę rodzicielską pozwala, zdaniem tych autorów, przewidzieć zdolności w zakresie samoregulacji mierzone na podstawie umiejętności planowania, koncentracji na zadaniu oraz możliwości ukończenia zadania bez nadzoru dorosłych. Adam M. Kremen i Jack Block (1998) konkludując rezultaty badań podłużnych, stwierdzają, że ciepłe, wspierające autonomię oddziaływanie rodziców stanowi czynnik zapobiegający powstaniu związanych z płcią problemów z tzw. kontrolą ego. Takie pozytywne postawy rodzicielskie zapobiegają powstaniu u dziewcząt nadmiernej kontroli ego (*ego-overcontrol*), która wiąże się ze skrupowaniem, zahamowaniem, brakiem okazywania emocji, skłonnością do zachowań kompulsywnych. Z kolei u chłopców ta postawa rodziców pozwala uniknąć problemów z niedostateczną kontrolą ego (*ego-undercontrol*), prowadzącą do im-

pulsywności, poszukiwania natychmiastowej gratyfikacji, ulegania różnego rodzaju pokusom, czy też rezygnowania z działania w obliczu trudności. Wspieranie autonomii, zaangażowanie i ciepło okazywane dziecku wydają się zarówno sprzyjać internalizacji standardów, jak i kształtowaniu wysokiej sprawności mechanizmów odpowiedzialnych za kontrolę działania.

WSPIERANIE AUTONOMII A INTERNALIZACJA STANDARDÓW I SIŁA WOLI

Grażyna Kochańska wraz ze swoimi współpracownikami wyróżnia dwa rodzaje posłuszeństwa dziecka wobec rodzicielskich nakazów: „posłuszeństwo zaangażowane” (*committed compliance*) oraz „posłuszeństwo sytuacyjne” (*situationally driver compliance*) (Kochańska, Aksan, 1995; Kochańska, Coy, Murray, 2001). Autorzy podkreślają, że samo posłuszeństwo dziecka jest zjawiskiem złożonym, a psycholodzy nie zawsze biorą ten fakt pod uwagę, analizując zachowanie dziecka. Posłuszeństwo może się wiązać z przekonaniem dziecka o słuszności zasad przekazywanych przez rodziców oraz poczuciem wewnętrznej obligacji do działania zgodnego z tymi zasadami i ma ono wówczas charakter tzw. posłuszeństwa zaangażowanego. „Posłuszeństwo zaangażowane” jest koncepcyjnie spójne z pojęciem internalizacji i stanowi wskaźnik rozwijającego się dziecięcego sumienia oraz zmiany kontroli o charakterze zewnętrznym na kontrolę wewnętrzną. Drugi rodzaj posłuszeństwa – tzw. posłuszeństwo sytuacyjne – reprezentuje kontrolę zewnętrzną, wyraża bieżące podporządkowanie się dziecka rodzicielskim nakazom, jest związane z kontekstem sytuacyjnym i wymaga nieustannej rodzicielskiej kontroli. Przyjmując perspektywę rozwojową, Kochańska zauważa, że wraz z wiekiem wzrastają tendencje w zakresie „posłuszeństwa zaangażowanego”, a maleją w zakresie „posłuszeństwa sytuacyjnego”. Wyniki jednego z badań przeprowadzonych przez Grażynę Kochańską i Nazana Aksana (1995) wskazują,

że dla przekształcenia „posłuszeństwa sytuacyjnego” w „posłuszeństwo zaangażowane” istotne znaczenie ma charakter relacji między matką a dzieckiem, a szczególnie wspólne doświadczanie pozytywnych emocji. Uzyskane rezultaty potwierdziły, że tzw. łagodne kierowanie (*gentle guidance*), które łączyło się z uzasadnianiem, wyjaśnianiem, pozytywnym komentowaniem, powodowało większe posłuszeństwo dziecka. Odmienne rezultaty uzyskano w przypadku matek, których zachowanie wiązało się z zastraszaniem, fizyczną agresją i negatywną ekspresją emocjonalną, co zostało określone mianem „negatywnej kontroli” (Kochańska, Aksan, 1995).

Richard M. Ryan i Edward L. Deci (2000, 2008) w ramach teorii autodeterminacji (*Self-Determination Theory*) zwracają uwagę na fakt, że internalizacja standardów może łączyć się ze zróżnicowanym poziomem autonomii. Tym samym autorzy obok kontroli zewnętrznej, określanej przez Kochańską i jej współpracowników mianem „posłuszeństwa sytuacyjnego”, wyróżniają trzy różne poziomy internalizacji standardów. Regulacja wewnętrzna czy też, jak to określa Kochańska, „posłuszeństwo zaangażowane” może być kierowane przez motywację o zróżnicowanym poziomie autonomii: introjekcję, identyfikację bądź integrację. Autorzy rozpatrują pewnego rodzaju kontinuum internalizacji standardów, w ramach którego „kontrola zewnętrzna” reprezentuje brak internalizacji, a z kolei „integracja” odnosi się do pełnej internalizacji. Ryan i Deci wraz ze współpracownikami uznają, że optymalnym rezultatem procesu internalizacji jest nie tylko działanie zgodne z określonymi zasadami, ale pełne utożsamianie się z nimi, traktowanie ich jako własne (Joussemet, Landry, Koestner, 2008; Ryan, Deci, 2000, 2008; Soenens, Vansteenkiste, 2005, 2010). Takiej pełnej internalizacji sprzyja kontekst sytuacyjny, który jednocześnie zaspokaja trzy, zdaniem autorów, podstawowe potrzeby psychologiczne: autonomii, przynależności i kompetencji. Potrzebę przynależności zaspokajają zainteresowanie i ciepło okazywane dziecku, potrzebę kompetencji – stawianie wymagań dostosowanych do możliwości dziecka na da-

nym etapie rozwoju i dostarczanie informacji zwrotnych na temat postępów, potrzebę autonomii – stwarzanie możliwości wyboru, przyjmowanie perspektywy dziecka, uzasadnianie słuszności danego polecenia czy standardu (Ryan, Deci, 2000). Wspierający autonomię rodzice jasno przekazują dziecku zasady postępowania, ale jednocześnie dostarczają uzasadnienia i wyjaśniają potrzebę podjęcia określonego działania, zachęcają do inicjatywy, przyjmują perspektywę dziecka, uwzględniają jego uczucia i minimalizują stosowanie kontroli. Niekorzystny wpływ na internalizację, jak i w dalszej konsekwencji na funkcjonowanie dziecka, wywiera stosowanie przez rodziców psychologicznej kontroli. Charakteryzuje się ona wykorzystywaniem różnorodnych technik manipulujących myślami i uczuciami dziecka, takich jak wzbudzanie poczucia winy, zawstydzanie, wycofywanie miłości, zastraszenie, zabranianie swobodnej ekspresji myśli i uczuć w celu nakłonienia dziecka do podporządkowania się rodzicielskim nakazom. W konsekwencji dziecko odbiera rodzicielską miłość jako nieautentyczną, kształtuje się u niego zgeneralizowana niepewność co do własnych kompetencji i brak poczucie autodeterminacji (Soenens i Vansteenkiste, 2005, 2010).

Ryan i Deci (2008) dokonują rozróżnienia między dwoma rodzajami kontroli działania: samoregulacją jako przykładem kontroli autonomicznej, odbywającej się na bazie standardów zintegrowanych bądź też identyfikowanych z „ja”, i samokontrolą jako przykładem nieautonomicznego typu kontroli, działającej w wyniku presji zewnętrznej bądź też przymusu wewnętrznego (introjekcji). Julius Kuhl (2000) określa inaczej samokontrolę jako regulację zgodną z celem (*goal maintenance*), natomiast samoregulację jako regulację zgodną z „ja” (*self-maintenance*). Julius Kuhl i Arno Fuhrmann (2009), podobnie jak Kochańska, zakładają, że rozwój zdolności w zakresie kontroli działania wiąże się z przejściem od etapu, na którym dominuje samokontrola, do etapu, gdzie w przeważającym stopniu to samoregulacja kieruje działaniami jednostki. Jednocześnie autorzy przyjmu-

ją, że samoregulacja związana jest z wysoką sprawnością mechanizmów kontroli działania – silną wolą. Można stąd wnosić, że niezależnie od ogólnego kierunku zmian rozwojowych na każdym etapie rozwoju ujawniają się uwarunkowane siłą woli różnice indywidualne w zakresie dominującego u danej osoby typu kontroli działania. Osoby, które cechuje silna wola – w ujęciu Kuhla – zorientowane na działanie wykazują większe tendencje w zakresie samoregulacji. Z kolei u osób o słabej woli – zdaniem Kuhla – zorientowanych na stan w funkcjonowaniu dominuje samokontrola.

Kuhl wraz ze swoimi współpracownikami powołuje się na prowadzone na gruncie genetyki zachowania badania z udziałem bliźniąt monozygotycznych i dzygotycznych, które potwierdziły, że sprawność mechanizmów kontroli działania, która odpowiada pojęciu siły woli i ma decydujące znaczenie dla efektywności procesu samoregulacji, w niewielkim stopniu jest zdeterminowana przez czynnik genetyczny (Kästele, 1988, za: Kuhl, Fuhrmann, 2009). Autor wskazuje również na proces socjalizacji jako główny czynnik wpływający na różnice w orientacji na stan vs. na działanie. Kuhl wraz ze swoimi współpracownikami zakłada, że podstawę silnej woli stanowi wychowanie, które sprzyja wyraźnemu określeniu granic własnego „ja” oraz kształtowaniu wysokich kompetencji w kwestii regulacji afektu. Wysokie kompetencje w tym zakresie pozwalają na poradzenie sobie z utrudniającymi działanie negatywnymi stanami afektywno-motywacyjnymi. Z tego powodu słaba wola – orientacja na stan – jest konsekwencją symbiotycznych relacji z matką, które nie pozwalają na określenie własnych potrzeb i możliwości, jak i na samodzielność w obszarze regulacji afektu (Kuhl, Keller, 2008). Ponadto Kuhl wskazuje, że orientacja na stan może stanowić konsekwencję wychowania autorytarnego, w ramach którego narzucana jest dziecku wola rodziców. Może także łączyć się z wymogiem nadmiernej obowiązkowości, z odbieraniem dziecku możliwości rozwijania własnej inicjatywy i realizowania zainteresowań, ale także z nadopiekuńczością

oraz brakiem stymulacji. Dodatkowo liczne, powtarzające się porażki, poważne zmiany i brak stabilizacji, a także niekonsekwencja rodziców i nauczycieli mogą stanowić czynnik powodujący ukształtowanie się orientacji na stan (Kuhl, Keller, 2008; Marszał-Wiśniewska, 2001).

Omówione dotychczas koncepcje teoretyczne, a także wyniki badań wskazują na istotną rolę oddziaływań rodziców w kształtowaniu zdolności w zakresie samoregulacji. Celem dwóch badań omówionych w dalszej części artykułu było wykazanie związku między postawami rodzicielskimi a poziomem zaspokojenia podstawowych potrzeb postulowanych przez teorię autodeterminacji (Ryan, Deci, 2000), poziomem autonomii motywacji kierującej aktywnością szkolną i pozaszkolną oraz sprawnością mechanizmów kontroli działania. Grupę badaną stanowili adolescenty, u których w szczególny sposób zauważalne są: kształtowanie się i przemiana wewnętrznych mechanizmów regulacji aktywności oraz dążenie do autonomicznego kierowania własnym życiem i samookreślenia (Mądrycki, 2002; Obuchowska, 2009).

BADANIA WŁASNE

BADANIE 1

Celem badania 1. było określenie związku między oceną postaw rodzicielskich matki i ojca przez adolescentów a deklarowanym przez nich poziomem zaspokojenia potrzeb: autonomii, przynależności, kompetencji oraz charakterem regulacji kierującej aktywnością szkolną. Postawy ujawniane przez matkę i ojca mogą charakteryzować się różnym stopniem spójności, co decyduje o tzw. konstelacji postaw. W rezultacie owe konstelacje mogą mieć charakter jednorodny (w sytuacji, kiedy oboje rodziców ujawniają w jednakowym stopniu niepożądane bądź pożądane postawy) lub niejednorodny (kiedy jedno z rodziców ujawnia właściwą, a drugie niewłaściwą postawę). Autorzy wskazują na istotne znaczenie konstelacji postaw rodzicielskich w kształtowaniu róż-

nych właściwości osobowości dzieci (Plopa, 2008). W badaniu analizowano związek między poziomem zaspokojenia potrzeb oraz charakterem motywacji kierującej aktywnością szkolną a poziomem spójności postaw rodzicielskich matki i ojca. W niniejszym badaniu sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy postawy rodzicielskie stanowią istotny predyktor poziomu deklarowanego zaspokojenia potrzeb: autonomii, przynależności i kompetencji?
2. Czy postawy rodzicielskie stanowią istotny predyktor poziomu autonomii motywacji kierującej aktywnością szkolną?
3. Czy poziom zaspokojenia potrzeb oraz charakter motywacji kierującej aktywnością szkolną wiąże się ze spójnością vs. brakiem spójności w zakresie postaw rodzicielskich ujawnianych przez matkę i ojca?

Osoby badane

W badaniu uczestniczyła grupa składająca się ze 100 osób, w tym 46 dziewcząt i 54 chłopców w wieku 17–19 lat ($M = 18,19$; $SD = 0,75$). Byli to uczniowie jednej ze szkół średnich w Gdańsku.

Mierzone zmienne

1. Postawy rodzicielskie oceniano na podstawie Skali Postaw Rodzicielskich (SPR) w opracowaniu Mieczysława Plopy (2008). Zarówno Skala SPR2-Moja matka, jak i Skala SPR2-Mój ojciec składają się z pięciu wymiarów: Akceptacja–Odrzucenie, Autonomia, Ochranianie, Wymagania i Niekonsekwencja. W badanej próbie poszczególne podskale uzyskały zadowalającą rzetelność. Skala „Moja matka”: Akceptacja–Odrzucenie α Cronbacha .93; Autonomia α Cronbacha .84; Ochranianie α Cronbacha .81; Wymagania α Cronbacha .91; Niekonsekwencja α Cronbacha .91. Skala „Mój ojciec”: Akceptacja–Odrzucenie α Cronbacha .90; Autonomia α Cronbacha .89; Ochranianie α Cronbacha .83; Wymagania α Cronbacha .88; Niekonsekwencja α Cronbacha .92.

2. Poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych oceniano na podstawie Skali Podstawowych Potrzeb Psychologicznych (*Basic Psychological Needs Scale*) Jennifer G. La Guardia, Richarda M. Ryana, Charlesa E. Couchmana, Edwarda L. Deci (2000). Kwestionariusz ten zawiera 21 pozycji, które należą do 3 skal mierzących poziom zaspokojenia potrzeb: kompetencji, autonomii i przynależności. Są to skale typu Likerta, każda z pozycji jest oceniana od 1 – *zupełnie nieprawdliwe* do 7 – *zdecydowanie prawdziwe*. Skala mierząca poziom zaspokojenia potrzeby kompetencji zawiera 6 pozycji (np. *Często czuję, że brakuje mi odpowiednich umiejętności*), rzetelność α Cronbacha .61. Skala mierząca poziom zaspokojenia potrzeby autonomii zawiera 7 pozycji (np. *Niewiele mam okazji, aby decydować, jak powinny układać się sprawy w moim życiu*), rzetelność α Cronbacha .62. Skala mierząca poziom zaspokojenia potrzeby przynależności zawiera 8 pozycji (np. *Są w moim życiu osoby, które troszczą się o mnie*), rzetelność α Cronbacha .70.

3. Poziom autonomii motywacji, leżącej u podstaw aktywności związanej z nauką w szkole, oceniano na podstawie Kwestionariusza Samoregulacji (*Self-Regulation Questionnaires-L*) Richarda M. Ryana i Jamesa P. Connella (1989). Kwestionariusz ten zawiera cztery pytania (*Dlaczego odrabiasz lekcje?; Dlaczego uważasz na lekcjach?; Dlaczego zgłaszasz się do odpowiedzi?; Dlaczego starasz się, jak najlepiej radzić sobie w szkole?*). Badany ustosunkowuje się do tych pytań, oceniając, w jakim stopniu (na skali od 1 – *zdecydowanie nieprawdliwe* do 4 – *zdecydowanie prawdziwe*) jego działaniem kieruje każda z czterech rodzajów motywacji reprezentujących zróżnicowany poziom autonomii: kontrolę zewnętrzną (np. *Lubię, kiedy nauczyciel mnie chwali*), introjekcję (np. *Byłoby mi wstyd, gdybym tego nie robił(a)*), identyfikację (np. *Zależy mi na tym, aby dobrze opanować materiał*), integrację (np. *Daje mi to zadowolenie*). Skale mierzące poszczególne rodzaje motywacji w badanej próbie uzyskały zadowalającą rzetelność: kontrola zewnętrzna α Cronbacha .84, introjekcja α Cronba-

cha .88, identyfikacja α Cronbacha .83, integracja α Cronbacha .85. Wyniki uzyskane na podstawie tego kwestionariusza pozwalają na obliczenie względnego wskaźnika autonomii (*Relative Autonomy Index – RAI*), zgodnie ze wzorem: $2x$ motywacja o charakterze integracji + motywacja o charakterze identyfikacji – $2x$ motywacja o charakterze zewnętrznej kontroli (Ryan, Connell, 1989). Im wyższą wartość przyjmuje ten wskaźnik, tym wyższy poziom autonomii charakteryzuje motywację kierującą aktywnością szkolną.

WYNIKI

Postawy rodzicielskie w percepcji badanych dziewcząt i chłopców a poziom zaspokojenia potrzeb: autonomii, więzi i kompetencji

Zgodnie z normami stenowymi dla młodzieży w wieku 13–19 lat Skali „Moja matka” i „Mój ojciec” (Plopa, 2008) badani oceniali postawy rodzicielskie zarówno matki, jak i ojca jako właściwe (pożądane), umiarkowanie właściwe i niewłaściwe. Nie wykazano istotnych różnic w ocenie postaw rodzicielskich matki i ojca między badanymi chłopcami i dziewczętami.

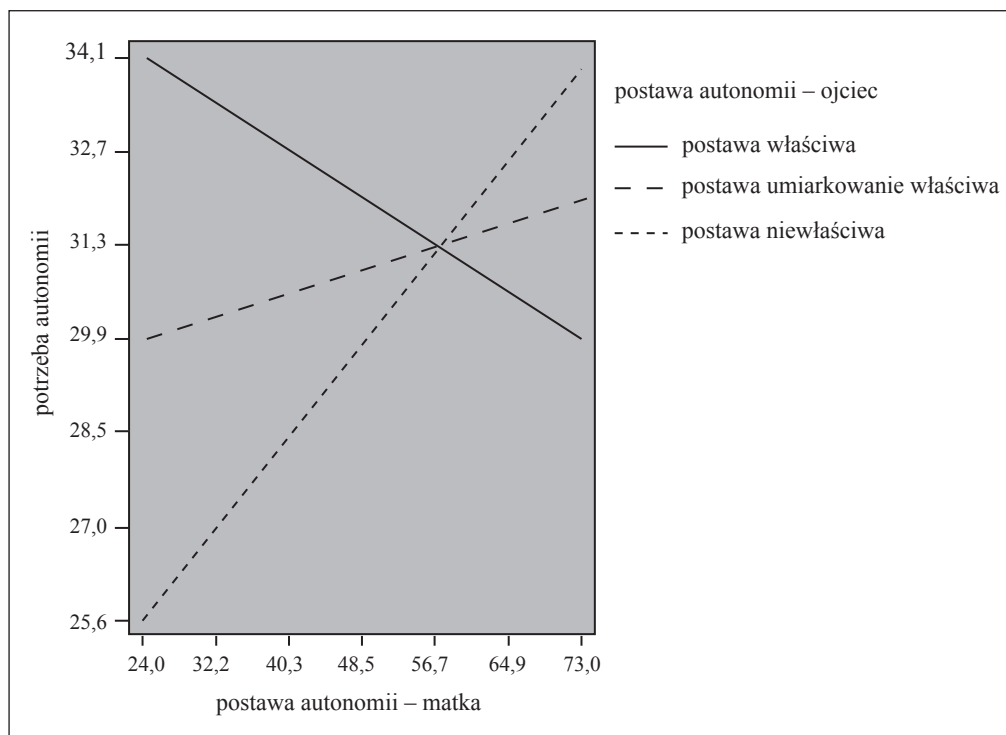
Początkowe analizy nie wykazały istotnych różnic w poziomie zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych postulowanych przez teorię autodeterminacji między badanymi dziewczętami i chłopcami. Aby udzielić odpowiedzi na pytanie, czy postawy rodzicielskie i ich konstelacje są trafnymi predyktorami deklarowanego przez młodzież poziomu zaspokojenia potrzeb psychologicznych, przeprowadzono analizę wielokrotnej regresji zarówno łącznie dla wszystkich badanych, jak i osobno dla płci. W celu oszacowania efektu interakcji postawy rodzicielskiej matki i ojca (konstelacji postaw) wprowadzono do analizy dodatkowy predyktor, będący iloczynem obu zmiennych niezależnych (postawy matki i ojca w zakresie danego wymiaru) (Sosnowski, 2010). Istotne zależności wy-

kazano, obliczając wyniki oddzielnie dla płci. W grupie badanych chłopców uzyskane rezultaty potwierdziły, że dla poziomu zaspokojenia potrzeby autonomii istotne znaczenie ma interakcja postaw rodzicielskich w zakresie autonomii, $F(3,50) = 2,55$; $p < .05$, zmiana $R^2 = .33$, skorygowane $R^2 = .08$. Interakcja (konstelacja) postaw rodzicielskich w zakresie autonomii stanowi istotny predyktor poziomu zaspokojenia potrzeby autonomii deklarowanego przez badanych chłopców, $\beta = -.32$; $t(50) = -2,26$; $p < .05$. Wizualizacja sposobu oddziaływania interakcji postaw rodzicielskich matki i ojca w zakresie autonomii na poziom zaspokojenia potrzeby autonomii w grupie badanych chłopców jest przedstawiona na rysunku 1.

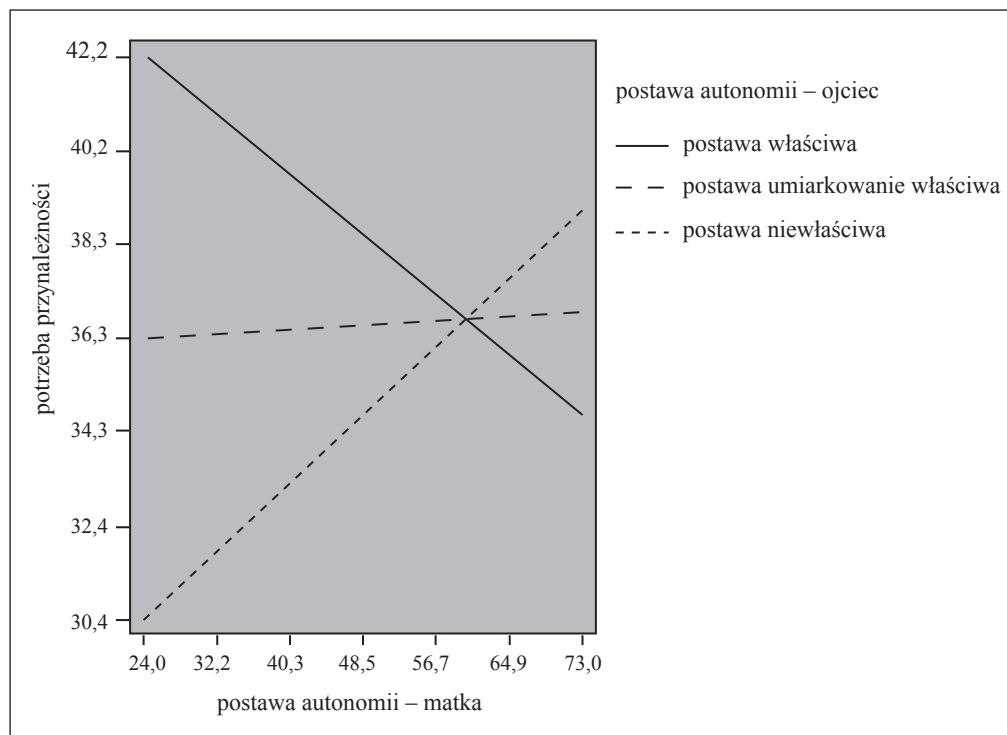
Jak widać, najwyższy poziom zaspokojenia potrzeby autonomii charakteryzuje tych badanych chłopców, których matki i ojcowie ujawniają niespójne postawy w zakresie

wspierania autonomii swoich synów. Brak rozwijania autonomii syna przez ojca jest rekompensowany wspieraniem autonomii przez matkę. Podobnie brak wspierania autonomii przez matkę jest rekompensowany wzbudzeniem autonomii przez ojca.

W grupie badanych chłopców analiza potwierdziła także, że istotnym predyktorem poczucia przynależności jest niejednorodna konstelacja postaw rodzicielskich w zakresie autonomii, $F(3,50) = 2,50$; $p < .05$, zmiana $R^2 = .083$, skorygowane $R^2 = .09$. Interakcja postaw rodzicielskich w zakresie autonomii istotnie wyjaśnia poziom zaspokojenia potrzeby przynależności w grupie badanych chłopców, $\beta = -.31$; $t(50) = -2,18$; $p < .05$. Wizualizacja sposobu oddziaływania interakcji postaw rodzicielskich matki i ojca w zakresie autonomii na poziom zaspokojenia potrzeby przynależności w grupie badanych chłopców jest przedstawiona na rysunku 2.



Rysunek 1. Postawa autonomii matki i ojca a poziom zaspokojenia potrzeby autonomii w grupie badanych chłopców

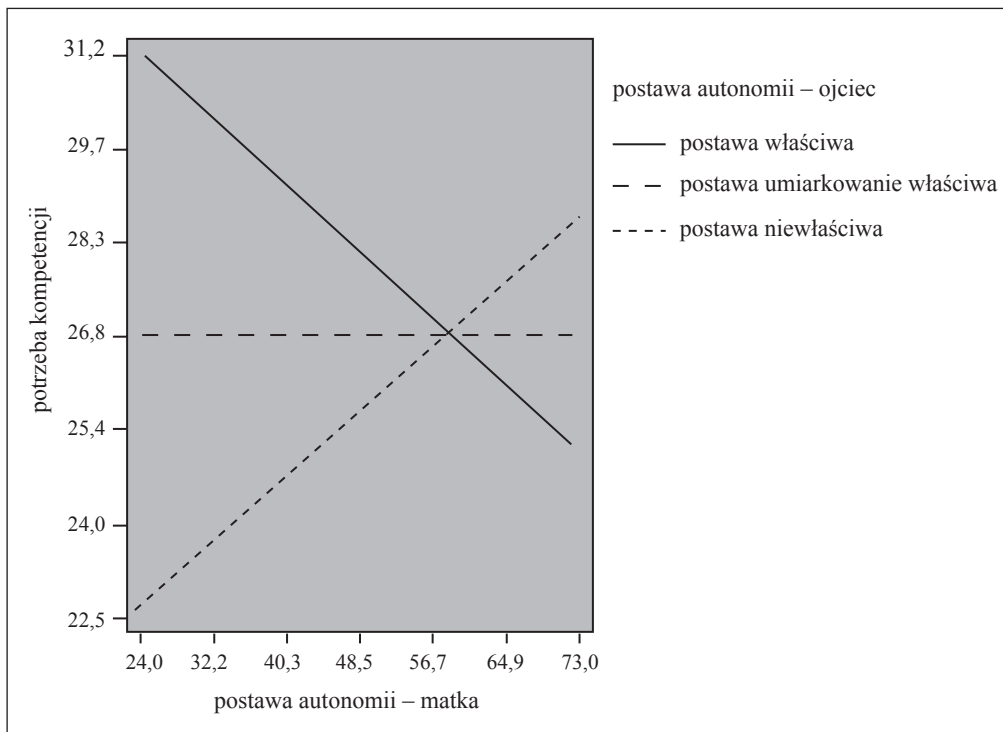


Rysunek 2. Postawa autonomii matki i ojca a poziom zaspokojenia potrzeby przynależności w grupie badanych chłopców

Najwyższy poziom zaspokojenia potrzeby przynależności deklarują ci chłopcy, których ojcowie wspierają autonomię, a jednocześnie matki okazują postawę przeciwną. Wspierająca autonomię synów matka w znacznie niższym stopniu kompensuje brak wspierania autonomii przez ojca – w tym przypadku badani chłopcy w niższym stopniu deklarują zaspokojenie potrzeby przynależności. W grupie badanych chłopców dodatkowo wykazano, że istotnymi predyktorami poziomu zaspokojenia potrzeby przynależności są wymagania ze strony ojca, $\beta = -.35$; $t(52) = -2.71$; $p < .05$; $F(1,52) = 7.35$; $p < .01$, skorygowane $R^2 = .13$ oraz niekonsekwentna postawa ojca, $\beta = -.35$; $t(52) = -2.68$; $p < .05$; $F(1,52) = 7.19$; $p < .05$, skorygowane $R^2 = .12$. Nadmierne wymagania oraz niekonsekwencja

w postępowaniu wiążą się z deklarowanym przez chłopców niższym poziomem zaspokojenia potrzeby przynależności.

W grupie badanych chłopców potwierdzono, że istotnym predyktorem poziomu zaspokojenia potrzeby kompetencji jest niekonsekwentna postawa ojca, $\beta = -.31$; $t(52) = -2.35$; $p < .05$; $F(1,52) = 5.50$; $p < .05$, skorygowane $R^2 = .08$. Im większa niekonsekwencja ojca, tym niższe poczucie kompetencji deklaruje chłopiec. Analiza wykazała także, że trafnym predyktorem poziomu zaspokojenia potrzeby kompetencji deklarowanego przez chłopców jest konstelacja postaw rodzicielskich w zakresie autonomii, $\beta = -.38$; $t(52) = -2.52$; $p < .05$; $F(3,50) = 3.07$; $p < .05$; zmiana $R^2 = .109$, skorygowane $R^2 = .11$. Wizualizacja sposobu oddziaływania interak-



Rysunek 3. Postawa autonomii ojca i matki a poziom zaspokojenia potrzeby kompetencji w grupie badanych chłopców

cji postaw rodzicielskich w zakresie Autonomii na deklarowany poziom zaspokojenia potrzeby kompetencji w grupie chłopców została przedstawiona na rysunku 3.

Najwyższy poziom kompetencji deklarują ci chłopcy, których rodzice ujawniają niejednorodną konstelację w kwestii postawy wspierającej autonomię. Badani chłopcy deklarowali najwyższy poziom zaspokojenia potrzeby kompetencji w sytuacji, kiedy ojciec kompensuje brak wspierania autonomii przez matkę swoją postawą wzbudzającą poczucie autonomii. Jednocześnie, jak widać na rysunku 3, wspieranie autonomii syna przez matkę nie rekompensuje w takim samym stopniu braku rozwijania niezależności u syna przez ojca.

Wyniki analizy wykazały także w grupie badanych dziewcząt, że istotnym predyktorem

poziomu zaspokojenia potrzeby autonomii jest postawa Akceptacji–Odrzucenia ojca, $F(1,44) = 5,00$, $p < .05$, skorygowane $R^2 = .09$, $\beta = .32$; $t(44) = 2,24$; $p < .05$. Podobnie trafnym predyktorem okazała się postawa Autonomii ojca, $F(1,44) = 5,97$; $p < .05$, skorygowane $R^2 = .10$, $\beta = .35$; $t(44) = 2,44$; $p < .05$. Wspieranie autonomii przez ojca ma również istotne znaczenie dla deklarowanego przez badane dziewczęta zaspokojenia potrzeby przynależności, $F(1,44) = 6,69$; $p < .05$, skorygowane $R^2 = .12$, $\beta = .36$; $p < .05$; $t(44) = 2,59$; $p < .05$. Dla poczucia przynależności w grupie badanych dziewcząt istotne znaczenie ma również postawa Akceptacji–Odrzucenia ojca, $F(1,44) = 3,95$; $p < .05$. Im bardziej ojciec okazuje akceptację swojej córce, tym wyższy poziom zaspokojenia potrzeby przynależności

ona deklaruje, $\beta = .29$; $t(44) = 2.06$; $p < .05$. Trafnym predyktorem poziomu zaspokojenia potrzeby kompetencji w grupie badanych dziewcząt okazała się postawa Autonomii matki, $F(1,44) = 6.28$, skorygowane $R^2 = .11$, $\beta = .35$; $t(44) = 2.84$; $p < .05$.

Postawy rodzicielskie w percepcji badanych chłopców i dziewcząt a poziom autonomii motywacji kierującej aktywnością szkolną

Początkowe analizy nie wykazały istotnych różnic w charakterze motywacji kierującej ak-

tywnością szkolną między badanymi dziewczętami i chłopcami. Podobnie jak w przypadku pozostałych zmiennych wyjaśnianych, również dla RAI analizę regresji przeprowadzono łącznie dla wszystkich badanych i oddzielnie dla płci. Istotne zależności potwierdzono, przeprowadzając analizę łącznie dla wszystkich badanych. Wyniki tej analizy są przedstawione w tabeli 1.

Jak widać, trafnymi predyktorami poziomu autonomii motywacji kierującej aktywnością szkolną okazały się akceptująca postawa matki, wspieranie autonomii zarówno przez matkę, jak i ojca, wymagająca postawa matki

Tabela 1. Postawy rodzicielskie a poziom autonomii motywacji związanej z aktywnością szkolną mierzonej na podstawie względnego wskaźnika autonomii (*Relative Autonomy Index* – RAI)

Zmienna przewidywana	Predyktory	Krok 1 β	% wariancji	Predyktory	Krok 2 β	% wariancji
RAI	Akceptacja matki	.21*	8,7	Akceptacja matki	.21*	7,9
	Akceptacja ojca	.14		Akceptacja ojca	.14	
				Akceptacja matki × Akceptacja ojca	-.01	
RAI	Autonomia matki	.40**	19,7	Autonomia matki	.41**	19,0
	Autonomia ojca	.33**		Autonomia ojca	-.32	
				Autonomia matki × Autonomia ojca	.05	
RAI	Ochrona matki	.08		Ochrona matki	.06	
	Ochrona ojca	-.07		Ochrona ojca	-.04	
				Ochrona matki × Ochrona ojca	.07	
RAI	Wymagania matki	-.30**	15,8	Wymagania matki	-.31**	16,2
	Wymagania ojca	-.28*		Wymagania ojca	.29*	
				Wymagania matki × Wymagania ojca	.15	
Względny wskaźnik autonomii (RAI)	Niekonsekwencja matki	-.36**	16,1	Niekonsekwencja matki	-.34**	16,7
	Niekonsekwencja ojca	-.24*		Niekonsekwencja ojca	.25*	
				Niekonsekwencja matki × Niekonsekwencja ojca	.12	

* $p < .05$; ** $p < .01$

i ojca oraz postawa niekonsekwentna matki. Im bardziej matka okazuje akceptację, a także matka i ojciec wspierają autonomię, w tym większym stopniu motywacja kierująca aktywnością szkolną ma charakter autonomiczny. Z kolei tym niższy poziom autonomii cechuje motywację związaną z aktywnością szkolną, im bardziej matka i ojciec są nadmiernie wymagający, a matka dodatkowo również niekonsekwentna.

BADANIE 2

Celem badania 2. było określenie związku między postawami rodzicielskimi w percepcji badanych dziewcząt i chłopców a sprawnością mechanizmów kontroli działania – siłą woli w ujęciu Kuhla. Zmierzano także do ustalenia, jaki związek zachodzi między poziomem autonomii „osobistych dążeń” (*personal strivings*) (Emmons, 1998) badanych chłopców i dziewcząt a postawami rodzicielskimi matki i ojca. Robert A. Emmons, odwołując się do Gordona W. Allporta (1988), definiuje „osobiste dążenia” jako to, co jednostka typowo usiłuje robić. W tym znaczeniu „osobiste dążenia” odzwierciedlają względnie trwale i niezależne od kontekstu sytuacyjnego oraz kulturowego standardy działania jednostki i w pewnym sensie mogą być rozumiane jako idiograficzny wyraz jej bardziej ogólnych cech i motywów (Emmons, 1998).

Rezultaty przeprowadzonego badania miały udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy postawy rodzicielskie stanowią istotny predyktor sprawności mechanizmów kontroli działania – orientacji na stan vs. na działanie?
2. Czy postawy rodzicielskie stanowią istotny predyktor poziomu autonomii w zakresie „osobistych dążeń”?

Osoby badane

W badaniu udział wzięły 92 osoby, w tym 50 dziewcząt i 42 chłopców. Byli to uczniowie czterech klas maturalnych z liceum ogólnokształcącego w Gdyni, wiek od 18 do 19 lat ($M = 18.5$; $SD = 0.50$).

Mierzone zmienne

1. Postawy rodzicielskie oceniano na podstawie Skali Postaw Rodzicielskich (SPR) w opracowaniu Plopy (2008). W badanej próbie poszczególne podskale uzyskały zadowalającą rzetelność. Skala „Moja matka”: Akceptacja–Odrzucenie α Cronbacha .91; Autonomia α Cronbacha .86; Ochronianie α Cronbacha .84; Wymagania α Cronbacha .90; Niekonsekwencja α Cronbacha .93. Skala „Mój ojciec”: Akceptacja–Odrzucenie α Cronbacha .87; Autonomia α Cronbacha .90; Ochronianie α Cronbacha .86; Wymagania α Cronbacha .87; Niekonsekwencja α Cronbacha .90.

2. Orientację na stan vs. na działanie mierzono za pomocą Skali Kontroli Działania (ACS-90, Action Control Scale-90) Kuhla w polskiej adaptacji Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej (2002). Trzy skale odpowiadają wyodrębnionym przez Kula typom orientacji: orientacji na stan vs. na działanie w sytuacjach decyzyjnych AOD/SOD; orientacji na stan vs. na działanie w sytuacjach niepowodzenia AOF/SOF; orientacji na działanie vs. na zmienność AOP/VOP. W badaniu jest możliwy niezależny pomiar na podstawie każdej ze skal. W prezentowanym badaniu wykorzystano dwie skale: skalę AOD/SOD mierzącą zdolności w zakresie wzbudzania afektu pozytywnego i skalę AOF/SOF mierzącą zdolności w zakresie neutralizacji afektu negatywnego. W badanej próbie zarówno skala AOD/SOD uzyskała akceptowalną rzetelność α Cronbacha .65, jak i skala AOF/SOF α Cronbacha .67.

3. Poziom autodeterminacji w zakresie „osobistych dążeń” mierzono za pomocą Kwestionariusza Osobistych Dążeń Emmons (1998). Kwestionariusz składa się z dwóch części. W części pierwszej zadaniem badanych jest wypisanie dziesięciu „osobistych dążeń” (zgodnie z podaną definicją: *o co na ogół się starasz*). Następnie, w części drugiej, osoby badane klasyfikują swoje dążenia według czterech kategorii stworzonych na podstawie teorii autodeterminacji Ryana i Deci (2000): powody zewnętrzne, introjekcja, identyfikacja, integracja. Metoda ta pozwala na

obliczenie trzech wskaźników: 1) „powody kontrolowane” – zawiera zsumowane wyniki wszystkich dążeń w zakresie motywów: powody zewnętrzne, introjekcja, w badaniu skale te uzyskały dobrą rzetelność α Cronbacha .93; 2) „powody autonomiczne” – zawiera zsumowane wyniki wszystkich dążeń w zakresie motywów: identyfikacja i motywacja wewnętrzna, w badaniu skale te uzyskały dobrą rzetelność α Cronbacha .92; 3) „ogólny poziom autonomii”, który oblicza się na podstawie różnicy między „powodami autonomicznymi” i „powodami kontrolowanymi” (Koestner i in., 2006). Podczas analizy rezultatów uzyska-

nych w niniejszym badaniu wykorzystano ostatni, najbardziej syntetyczny wskaźnik poczucia autodeterminacji – „ogólny poziom autonomii”.

WYNIKI

Postawy rodzicielskie w percepcji badanych dziewcząt i chłopców a orientacja na stan vs. na działanie

Badani podobnie jak w badaniu 1. oceniali postawy rodzicielskie jako właściwe (pożądane), umiarkowanie właściwe i niewłaściwe. Nie

Tabela 2. Postawy rodzicielskie a sprawność mechanizmów kontroli działania związana z wzbudzeniem afektu pozytywnego (AOD/SOD)

Zmienna przewidywana	Predyktory	Krok 1 β	% wariacji	Predyktory	Krok 2 β	% wariacji
Orientacja na stan vs. na działanie (AOD/SOD)	Akceptacja matki	.20*	12	Akceptacja matki	.22*	13,3
	Akceptacja ojca	.27**		Akceptacja ojca	.27**	
				Akceptacja matki \times Akceptacja ojca	.06	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOD/SOD)	Autonomia matki	.30**	12,2	Autonomia matki	.31**	11,3
	Autonomia ojca	.21*		Autonomia ojca	.21*	
				Autonomia matki \times Autonomia ojca	.03	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOD/SOD)	Ochrona matki	-.13		Ochrona matki	-.12	
	Ochrona ojca	-.02		Ochrona ojca	-.02	
				Ochrona matki \times Ochrona ojca	.05	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOD/SOD)	Wymagania matki	-.30**	18,6	Wymagania matki	-.30**	17,8
	Wymagania ojca	-.28**		Wymagania ojca	-.28**	
				Wymagania matki \times Wymagania ojca	-.03	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOD/SOD)	Niekonsekwencja matki	-.25*	12,3	Niekonsekwencja matki	-.23*	17,7
	Niekonsekwencja ojca	-.17		Niekonsekwencja ojca	-.16	
				Niekonsekwencja matki \times Niekonsekwencja ojca	.25**	

* $p < .05$; ** $p < .01$

wykazano istotnych różnic w ocenie postaw rodzicielskich matki i ojca między badanymi chłopcami i dziewczętami.

Badani dziewczęta i chłopcy nie różnili się w sprawności mechanizmów kontroli działania (orientacji na stan vs. na działanie). W celu udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy postawy rodzicielskie są trafnymi predyktorami sprawności mechanizmów kontroli działania (orientacji na stan vs. na działanie), przeprowadzono analizę regresji łącznie dla wszystkich osób badanych i oddzielnie dla płci.

Istotne zależności stwierdzono, analizując wyniki wszystkich badanych. Wyniki przeprowadzonych analiz są przedstawione w tabelach 2. i 3.

Rezultaty analizy wykazały, że istotnymi predyktorami sprawności mechanizmów kontroli działania (w zakresie skali AOD/SOD) są postawa akceptacji oraz autonomii wyrażana przez matkę i ojca oraz postawa wymagająca i niekonsekwencja okazywana zarówno przez matkę, jak i ojca. Im bardziej matka i ojciec są akceptujący i wspierają autonomię, tym wyższą

Tabela 3. Postawy rodzicielskie a sprawność mechanizmów kontroli działania związana z neutralizacją afektu negatywnego (AOF/SOF)

Zmienna przewidywana	Predyktory	Krok 1 β	% wariacji	Predyktory	Krok 2 β	% wariacji
Orientacja na stan vs. na działanie (AOF/SOF)	Akceptacja matki	.24*	13,8	Akceptacja matki	.24*	12,9
	Akceptacja ojca	.27**		Akceptacja ojca	.27**	
				Akceptacja matki × Akceptacja ojca	.02	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOF/SOF)	Autonomia matki	.34***	13,4	Autonomia matki	.34***	12,5
	Autonomia ojca	.18		Autonomia ojca	.18	
				Autonomia matki × Autonomia ojca	-.02	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOF/SOF)	Ochrona matki	-.06		Ochrona matki	-.03	
	Ochrona ojca	-.01		Ochrona ojca	-.02	
				Ochrona matki × Ochrona ojca	.14	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOF/SOF)	Wymagania matki	-.24*	8,6	Wymagania matki	-.24*	7,5
	Wymagania ojca	-.18		Wymagania ojca	-.18	
				Wymagania matki × Wymagania ojca	.02	
Orientacja na stan vs. na działanie (AOF/SOF)	Niekonsekwencja matki	-.30**	11,0	Niekonsekwencja matki	-.30**	10,1
	Niekonsekwencja ojca	-.15		Niekonsekwencja ojca	-.15*	
				Niekonsekwencja matki × Niekonsekwencja ojca	.03	

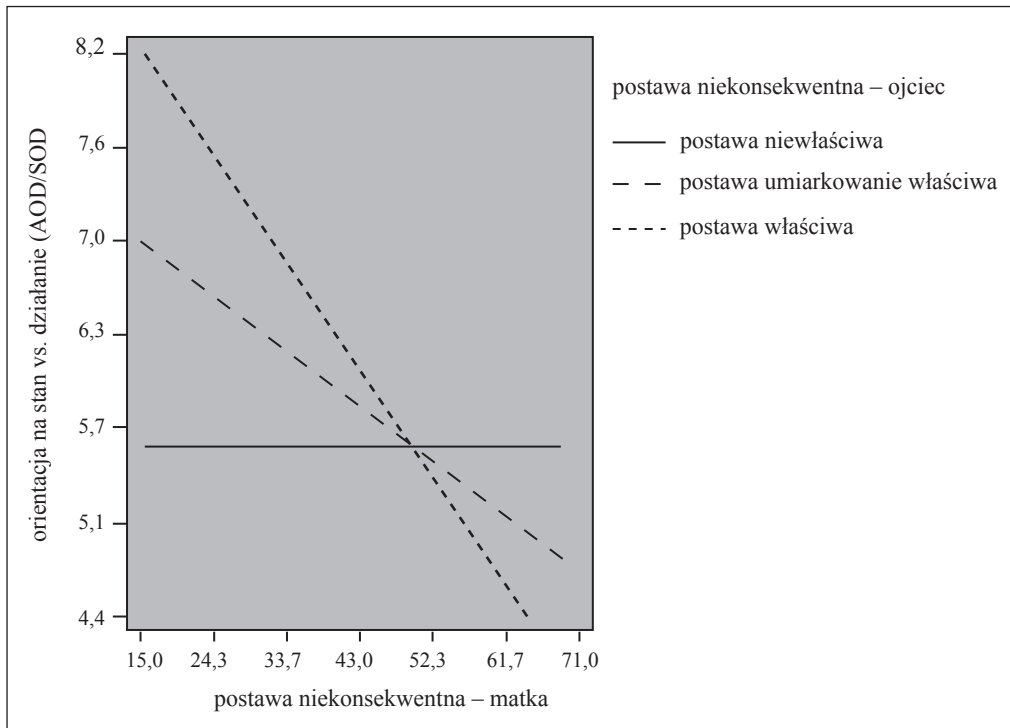
* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

sprawność mechanizmów kontroli działania ujawniają ich dzieci. Z kolei im bardziej są nadmiernie wymagający, a także niekonsekwentni, tym niższa sprawność w kwestii kontroli działania cechuje ich dzieci. Wyniki te pokazują jednocześnie, że jedynie w zakresie postawy rodzicielskiej związanej z niekonsekwencją ma znaczenie interakcja (konstelacja) postaw rodzicielskich, $F(3,96) = 8.10$; $p < .001$, zmiana $R^2 = .062$, $\beta = .25$; $t(96) = 2.72$; $p < .05$. Wizualizacja sposobu oddziaływania interakcji postaw rodzicielskich ojca i matki w zakresie niekonsekwencji na poziom orientacji na stan vs. na działanie badanej młodzieży (AOD/SOD) jest przedstawiona na rysunku 4.

Jak widać, tym wyższy jest pozytywny związek niekonsekwentnej postawy matki z orientacją na działanie w zakresie skali AOD/SOD, im bardziej niekonsekwentną posta-

wę reprezentuje również ojciec. Warto zauważyć, że jeżeli niekonsekwentnej postawie matki towarzyszy niekonsekwentna postawa ojca, to w rezultacie konsekwencja matki nie przekłada się na wysoką sprawność mechanizmów kontroli działania związaną ze zdolnością do wzbudzania pozytywnego afektu. Również wówczas, kiedy niekonsekwentnej postawie matki towarzyszy umiarkowanie właściwa (pożądana) postawa ojca, to konsekwencja matki w mniejszym stopniu wiąże się z wysoką sprawnością mechanizmów kontroli działania badanej młodzieży.

W zakresie orientacji na stan vs. na działanie związanej z neutralizacją afektu negatywnego (AOF/SOF) analizy potwierdziły, że trafnymi predyktorami są postawa akceptacji okazywana zarówno przez ojca i matkę, postawa autonomii wyrażana przez matkę oraz postawa wymagająca i niekonsekwentna



Rysunek 4. Niekonsekwentna postawa matki i ojca a poziom orientacji na stan vs. na działanie w zakresie skali AOD/SOD

ujawniana przez matkę. Im bardziej rodzice są akceptujący oraz w im większym stopniu matka wspiera autonomię, tym większą zdolność w zakresie kontroli działania posiada ich dziecko. Z kolei nadmierne wymagania, a także niekonsekwencja ujawniana przez matkę wiążą się z niższą sprawnością mechanizmów kontroli działania badanej młodzieży.

Postawy rodzicielskie a poczucie autodeterminacji

Wstępna analiza nie wykazała różnic w ocenie poczucia autodeterminacji w kwestii oso-

bistych dążeń między badanymi dziewczętami i chłopcami. W celu udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy postawy rodzicielskie są trafnymi predyktorami poczucia autodeterminacji, przeprowadzono analizę regresji łącznie dla wszystkich osób badanych i oddzielnie dla płci. Istotne zależności stwierdzono, analizując wyniki wszystkich badanych. Wyniki przeprowadzonych analiz są przedstawione w tabeli 4.

Jak można zaobserwować, istotnym predyktorem „ogólnego poziomu autonomii” w systemie osobistych dążeń są: postawa akceptacji i autonomii wyrażana przez matkę,

Tabela 4. Postawy rodzicielskie a poziom „ogólnej autonomii” w systemie „osobistych dążeń”

Zmienna przewidywana	Predyktory	Krok 1 β	% wariancji	Predyktory	Krok2 β	% wariancji
Ogólna autonomia	Akceptacja matki	.30**	12,7	Akceptacja matki	.29**	11,8
	Akceptacja ojca	.19		Akceptacja ojca	.19	
				Akceptacja matki × Akceptacja ojca	-.01	
Ogólna autonomia	Autonomia matki	.36***	14,1	Autonomia matki	.36***	13,1
	Autonomia ojca	.14		Autonomia ojca	.14	
				Autonomia matki × Autonomia ojca	.02	
Ogólna autonomia	Ochrona matki	.02		Ochrona matki	.03	
	Ochrona ojca	-.12		Ochrona ojca	-.12	
				Ochrona matki × ochrona ojca	.4	
Ogólna autonomia	Wymagania matki	-.30**	16,2	Wymagania matki	-.30**	15,4
	Wymagania ojca	-.25*		Wymagania ojca	-.25*	
				Wymagania matki × Wymagania ojca	.03	
Ogólna autonomia	Niekonsekwencja matki	-.27**	11,9	Niekonsekwencja matki	-.27**	13,3
	Niekonsekwencja ojca	-.21*		Niekonsekwencja ojca	-.22*	
				Niekonsekwencja matki × niekonsekwencja ojca	.15	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

postawa wymagająca matki i ojca oraz niekonsekwencja matki i ojca. Tym wyższy poziom autodeterminacji cechuje badaną młodzież, w im większym stopniu matka okazuje akceptację i wspiera autonomię. Z kolei im bardziej rodzice są nadmiernie wymagający oraz niekonsekwentni, w tym mniejszym stopniu „osobiste dążenia” badanej młodzieży kierowane są przez motywację autonomiczną.

DYSKUSJA

Zdolności w zakresie samoregulacji odgrywają istotną rolę zarówno w rozwoju poznawczym, emocjonalnym, jak i moralnym, a w rezultacie decydują o przystosowaniu społecznym jednostki (Baumeister, Heatherton, Tice, 1994; Schmeichel, Baumeister, 2004; Tangney i in., 2004). Kształtowanie tego rodzaju zdolności wiąże się z procesem internalizacji standardów oraz rozwijaniem sprawności mechanizmów kontroli działania – siły woli (Kochańska, Aksan, 1995; Kuhl, Fuhrmann, 2009; Ryan, Deci, 2000). Pojawiające się we wczesnym okresie życia trudności w kontroli działania stanowią dobry predyktor późniejszych problemów w samoregulacji i w konsekwencji również w przystosowaniu (Block, Block, 1980; Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005; Kremen, Block, 1998; Mischel, Shoda, Peake, 1988). Wyniki licznych badań potwierdzają, że szczególnie ważną rolę w kształtowaniu zdolności samoregulacji odgrywa proces socjalizacji. Jednocześnie rezultaty te zgodnie wskazują na korzystne oddziaływanie wychowania wspierającego autonomię, dostarczającego poczucia bezpieczeństwa, ciepła, pozytywnych emocji, a także jasno określonych standardów i wymagań.

Z wynikami tymi wydają się spójne rezultaty badań zaprezentowanych w niniejszym artykule. Przeprowadzone analizy potwierdziły w grupie badanych adolescentów związek większości analizowanych wymiarów postaw rodzicielskich zarówno z deklarowanym przez młodzież stopniem zaspokojenia podstawowych potrzeb postulowanych przez teorię autodeterminacji (Ryan, Deci, 2000), pozio-

mem autonomii motywacji kierującej aktywnością szkolną oraz pozaszkolną, jak i sprawnością mechanizmów kontroli działania – siłą woli. Rezultaty badania 1. pozwalają uznać, że związek postaw rodzicielskich matki i ojca z zaspokojeniem potrzeb: autonomii, przynależności i kompetencji jest różny w zależności od płci dziecka. Rezultaty te podkreślają z jednej strony często niedocenianą w badaniach psychologicznych rolę ojca w procesie rozwoju dzieci, z drugiej potwierdzają, że postawa rodzicielska ojca warunkuje nieco inne właściwości u córek i synów (Plopa, 2008). Ojcowie okazujący ciepło i życzliwość, wspierający autonomię wydają się korzystnie oddziaływać zarówno na zaspokojenie potrzeby autonomii u swoich synów, jak i potrzeby przynależności oraz kompetencji. Jednocześnie wyłącznie w grupie badanych chłopców dla deklarowanego stopnia zaspokojenia tych potrzeb istotne znaczenie miała konstelacja postaw rodzicielskich w zakresie autonomii. Korzystna okazała się konstelacja niejednorodna. Pozytywny związek różnic między postawami matek i ojców a deklarowanym przez chłopców poziomem zaspokojenia potrzeby autonomii wydaje się wskazywać, że dla zaspokojenia tej ważnej potrzeby, jak dowodzą tego Ryan i Deci (2000), wystarczy wspierające w tym zakresie oddziaływanie jednego z rodziców. Z kolei zaspokojenie potrzeby przynależności i kompetencji u chłopców w szczególności zależy od postawy ojca. Ojcowie wspierający autonomię swoich synów, niejako wbrew ograniczającym w tym zakresie oddziaływaniami matek, sprzyjają większemu poziomowi deklarowanego zaspokojenia potrzeby przynależności i kompetencji. Ponadto ojcowie formułujący nadmierne wymagania oraz niekonsekwentni wydają się niekorzystnie oddziaływać zarówno na poczucie przynależności, jak i przekonanie na temat własnych kompetencji u badanych chłopców. Nadmierne wymagania ojca, surowe egzekwowanie poleceń, nakazów, perfekcjonistyczne podchodzenie do wykonywanych przez syna obowiązków, zadań oraz niekonsekwencja związana ze zmiennym stosunkiem ojca do syna i brakiem stabilności

w postępowaniu mogą stanowić elementy psychologicznej kontroli, która negatywnie wiąże się z zaspokojeniem podstawowych potrzeb oraz rozwojem zdolności w zakresie samoregulacji (Soenens, Vansteenkiste, 2005, 2010). W grupie badanych dziewcząt potwierdzono, że okazywanie ciepła i życzliwego zainteresowania oraz wspieranie autonomii przez ojców sprzyja zaspokojeniu potrzeby autonomii oraz przynależności, z kolei przekonanie o własnej kompetencji kształtuje wspierającą autonomię córek matka. Rezultat ten wydaje się zgodny z wynikami badań potwierdzających, że ojcowie odgrywają większą rolę w kształtowaniu sfery emocjonalnej córek (Plopa, 2008).

Rezultaty badania 1. potwierdziły także, że internalizacja wymagań związanych z nauką w szkole w istotny sposób podlega oddziaływaniu postaw rodzicielskich. Ciepło i życzliwe zainteresowanie ze strony matki, ale także wspieranie autonomii przez ojca i matkę sprzyjają autonomicznemu charakterowi motywacji kierującej aktywnością szkolną. Tym samym można uznać, że te pozytywne postawy rodziców w większym stopniu pozwalają na internalizację wymagań związanych z nauką w szkole. Jednocześnie analizy ujawniły negatywną relację między poziomem internalizacji wymagań dotyczących aktywności szkolnej a wyrażającymi tzw. psychologiczną kontrolę, niekonsekwentną oraz nadmiernie wymagającą postawą ojca i matki (Ryan, Deci, 2000, 2008; Soenens, Vansteenkiste, 2005, 2010). Wyniki analizy potwierdziły tym samym, że pozytywne postawy rodzicielskie (ciepło, życzliwość i wspieranie autonomii) w przeciwieństwie do negatywnych postaw rodzicielskich (nadmierne wymagania i niekonsekwencja) łączą się z większym stopniem internalizacji standardów kierujących działaniami. Wniosek ten wspiera również analiza wyników badania 2., która wykazała w zakresie działań związanych z aktywnością pozaszkolną, że akceptacja i wspieranie autonomii przez matkę łączą się z większą integracją standardów działania z „ja” – autonomicznym charakterem realizowanych na co dzień „osobistych dążeń”. Z kolei niekonsekwencja i nadmierne wymagania zarówno matki, jak i ojca sprzyjają

kształtowaniu niskiego poczucia autodeterminacji, czyli słabej integracji standardów z „ja”.

Rezultaty badania 2. potwierdziły także, że pozytywne postawy rodzicielskie wyrażające akceptację i wzmacniające autonomię kształtują silną wolę, czyli wysoką sprawność mechanizmów kontroli działania. Natomiast negatywne postawy rodzicielskie – nadmierne wymagania oraz niekonsekwencja – powodują niską sprawność tych mechanizmów. W przypadku zdolności związanej z wzbudzeniem afektu pozytywnego szczególną rolę odgrywa jednorodna konstelacja postaw w zakresie konsekwentnego podejścia do dziecka. Tylko zgodnie konsekwentne oddziaływanie rodziców pozwalają na rozwój wysokiej sprawności w tym zakresie. Z kolei w przypadku sprawności mechanizmów związanych z neutralizacją afektu negatywnego szczególnie ważną rolę wydaje się odgrywać postawa rodzicielska matki. Pozytywnie łączy się zdolność do neutralizacji afektu negatywnego z ciepłem i życzliwym zainteresowaniem okazywanym przez matkę i ojca, a także wspieraniem autonomii przez matkę. Negatywnie natomiast wydaje się oddziaływać zarówno niekonsekwencja matki, jak i formułowanie nadmiernych wymagań. Zdolność neutralizacji afektu negatywnego ma szczególne znaczenie w sytuacjach codziennych przykrości, porażek, a poradzenie sobie z negatywnym afektem pozwala podjąć decyzję o działaniu zgodną z własnymi preferencjami. Dlatego dla rozwijania sprawności w tym zakresie znaczenie ma kształtowanie autonomii, które pozwala na określenie własnych preferencji, możliwości, a także zdobycie samodzielności w kwestii regulacji afektu (Kuhl, Keller, 2008). Niekonsekwentna postawa zwiększa stopień nieprzewidywalności otoczenia, z kolei postawa nadmiernie wymagająca może się przyczyniać do licznych niepowodzeń i porażek, tym samym obie te postawy osłabiają efektywność kontroli wolicjonalnej (Marszał-Wiśniewska, 2001).

Zaprezentowane badania miały charakter korelacyjny, co z pewnością skłania do ostrożności w interpretacji uzyskanych rezultatów, szczególnie we wskazywaniu kierunku za-

leżności między analizowanymi zmiennymi. Badanymi byli adolescenti i można się spodziewać, że postawy rodzicielskie ujawniane przez matkę i ojca stanowią również pewnego rodzaju reakcję na funkcjonowanie badanej młodzieży. Chociaż rezultaty innych badań wydają się potwierdzać, że to pozytywne postawy rodzicielskie sprzyjają internalizacji standardów oraz kształtowaniu sprawności mechanizmów kontroli działania, w dalszych poszukiwaniach powinno się w większym stopniu wziąć pod uwagę wzajemną interakcję między postawami rodzicielskimi a funkcjonowaniem dzieci. Warto także uwzględnić grupy badanych w młodszym wieku, jak i włączyć metody eksperymentalne. W badaniach zaprezentowanych w artykule nie uwzględniono ponadto innych zmiennych osobowych, takich jak np. temperament, który w koncepcji Rothbart i Derryberry'ego (1981) jest istotnym czynnikiem odpowiedzialnym za kształtowanie zdolności w zakresie samoregulacji. Konkludując, można uznać jednak, że rezultaty dwóch badań przedstawionych w artykule stanowią wstępne potwierdzenie koncepcji teoretycznych oraz wyników badań empirycznych

podkreślających doniosłą rolę procesu socjalizacji w kształtowaniu zdolności do samoregulacji. Postawy rodzicielskie matki i ojca wiążą się zarówno ze stopniem internalizacji standardów działania, jak i sprawnością mechanizmów kontroli działania, czyli siłą woli. Wspieranie autonomii i akceptacja okazywana dziecku przez rodziców kształtują zdolność do działania w większym stopniu na podstawie wewnętrznych mechanizmów regulacyjnych bez konieczności stosowania presji i przymusu. Wynika to z korzystnego oddziaływania tego rodzaju pozytywnych postaw rodzicielskich na proces integracji standardów z „ja” oraz rozwijania siły woli. Nadmierne wymagania i niekonsekwencja, stanowiąc elementy kontroli psychologicznej stosowanej przez rodziców wobec dziecka, przyczyniają się do ukształtowania samokontroli jako dominującego typu kontroli działania, którego skuteczność wymaga nieustannego stosowania presji, przymusu i który to na ogół wiąże się z niską efektywnością działania i niekorzystnym wpływem na ogólne funkcjonowanie jednostki (Beckmann, Kellmann, 2004; Fuhrmann, Kuhl, 1998; Kuhl, Fuhrmann, 2009).

PRZYPIS

¹ Badania relacjonowane w tym artykule były częściowo finansowane z grantu badawczego MNiSW Nr 2820/B/H03/2010/39.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G.W. (1988), *Osobowość a religia*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Baumeister R.F., Heatherton T.F., Tice D.M. (1994), *Losing Control: How and Why People Fail at Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Beckmann J., Kellmann M. (2004), Self-regulation and Recovery: Approaching an Understanding of the Process of Recovery from Stress. *Psychological Reports*, 95, 1135–1153.
- Block J.H., Block J. (1980), The Role of Ego Control and Ego Resiliency in the Organization of Behavior [w:] W.A. Collins (red.), *Development of Cognitive, Affect, and Social Relations: The Minnesota Symposium in Child Psychology*, 39–101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg N., Smith C.L., Sadovsky A., Spinrad T.L. (2004), Relations with Emotion Regulation, Adjustment and Socialization in Childhood [w:] R.F. Baumeister K.D. Vohs (red.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications*, 259–282. New York: The Guilford Press.
- Emmons R. A. (1998), *The Psychology of Ultimate Concerns*. New York: Guilford Press.

- Finkenauer C., Engels R.C.M., Baumeister R.F. (2005), Parenting Behaviour and Adolescent Behavioural and Emotional Problems: the Role of Self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 1, 58–69.
- Fuhrmann A., Kuhl J. (1998), Maintaining a Healthy Diet: Effects of Personality and Self-reward Versus Self-punishment on Commitment to and Enactment of Self-chosen and Assigned Goals. *Psychology and Health*, 13, 651–686.
- Joussemet M., Landry R., Koestner R. (2008), A Self-determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology*, 49, 3, 194–200.
- Kästele G. (1988), Genetic and Environmental Determinants of Failure-related Action- and State Orientation in Comparison with other Personality Characteristics. Germany: University of Osnabrück. Nieopublikowana praca doktorska.
- Kielar-Turska M. (2011), Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka. Mowa powitalna podczas XX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej.
- Kochanska G., Aksan N. (1995), Mother-child Mutually Positive Affect, the Quality of Child Compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development*, 66, 236–254.
- Kochanska G., Coy K.C., Murray K.T. (2001), The Development of Self-regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72, 1091–1111.
- Koestner R., Horberg E.J., Gaudreau P., Powers T., Di Dio P., Bryan Ch., Jochum R., Salter N. (2006), Bolstering Implementation Plans for the Long Haul: The Benefits of Simultaneously Boosting Self-concordance or Self-efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 1547–1558.
- Kremen A.M., Block J. (1998), The Roots of Ego-control in Young Adulthood: Links with Parenting in Early Childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 4, 1062–1075.
- Kuhl J. (2000), A Functional-design Approach to Motivation and Self-regulation: The Dynamics of Personality Systems Interactions [w:] M. Boekaerts P.R. Pintrich M. Zeidner M. (red.), *Handbook of Self-regulation*, 111–169. San Diego: Academic Press.
- Kuhl J., Fuhrmann A. (2009), Decomposing Self-regulation and Self-control: The Volitional Components Checklist [w:] J. Heckhausen C. Dweck (red.), *Life Span Perspectives on Motivation and Control* (s. 15–49) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhl J., Keller H. (2008), Affect-regulation, Self-development and Parenting: A Functional-design Approach to Cross-cultural Differences [w:] R.M. Sorrentino S. Yamaguchi (red.). *Handbook of Motivation and Cognition Across Cultures*, 19–48. Academic Press Elsevier Publications.
- La Guardia J.G., Ryan R.M., Couchman C.E., Deci E.L. (2000), Within-person Variation in Security of Attachment: A Self-determination Theory Perspective on Attachment, Need Fulfillment, and Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384.
- Marszał-Wiśniewska M. (2001), Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 4, 479–494.
- Marszał-Wiśniewska M. (2002), Adaptacja Skali Kontroli Działania J. Kuhla (ACS-90). *Studia Psychologiczne*, 40, 77–102.
- Mischel W., Ayduk O. (2004), Willpower in a Cognitive-Affective Processing System. The Dynamics of Delay of Gratification [w:] R.F. Baumeister K.D. Vohs (red.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications*, 99–129. New York: The Guilford Press.
- Mischel W., Shoda Y., Peake P. (1988), The Nature of Adolescent Competencies Predicted by Preschool Delay of Gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–696.
- Mądrzycki T. (2002), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany życiowe*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Obuchowska I. (2009), Adolescencja [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*, 163–201 Warszawa: PWN.
- Płopa M. (2008), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Rothbart M.K., Derryberry D. (1981), Development of Individual Differences in Temperament [w:] M.E. Lamb, A.L. Brown (red.), *Advances in Developmental Psychology*, 37–96. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rueda M.R., Posner M.I., Rothbart M.K. (2004), Attentional Control and Self-regulation [w:] R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory and Applications*, 283–300. New York: The Guilford Press.
- Ryan R.M., Connell J.P. (1989), Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2008), From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology* 2, 702–717.
- Schmeichel B.J., Baumeister R.F. (2004), Self-regulatory Strength [w:] R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications*, 84–98. New York: The Guilford Press.
- Soenens B., Vansteenkiste M. (2005), Antecedents and Outcomes of Self-determination in 3 life Domains: The Role of Parent's and Teacher's Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 6, 589–604.
- Soenens B., Vansteenkiste M. (2010), A Theoretical Upgrade of the Concept of Parental Psychological Control: Proposing new Insights on the Basis of Self-determination Theory. *Developmental Review*, 30, 74–99.
- Sosnowski T. (2010), Analiza interakcji zmiennych kategoryalnych i ciągłych. *Psychologia Społeczna*, 5, 2–3 (14), 162–190.
- Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. (2004), High Self-control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72, 271–322.

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Sprawozdanie z XX Jubileuszowej Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka” Kraków, 13–16 czerwca 2011

KAROLINA BYCZEWSKA
MAGDALENA KOSNO
MAŁGORZATA STEPIEŃ-NYCZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

„Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka” – pod takim hasłem przebiegała w dniach 13–16 czerwca 2011 roku XX Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej. Spotkania naukowe poświęcone dyskusjom nad zagadnieniami z zakresu psychologii rozwoju człowieka są corocznie organizowane przez Sekcję Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Pierwsza konferencja odbyła się w dniach 8–11 stycznia 1992 roku w Przegorzałach koło Krakowa. Kolejne spotkania psychologów rozwojowych miały miejsce w różnych naukowych ośrodkach w Polsce. Tegoroczna, XX konferencja została zorganizowana w Krakowie przez Sekcję Psychologii Rozwojowej oraz Instytut Psychologii Wydziału Filozoficznego i Instytut Psychologii Stosowanej Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W XX Jubileuszowej Konferencji wzięło udział 148 osób, reprezentujących różne ośrodki naukowe z całej Polski. Uczestnicy konferencji mogli brać udział w różnych formach wydarzeń konferencyjnych: 7 wykładach plenarnych, które wygłosili przedstawiciele różnych dziedzin naukowych (filozofia, socjologia, prawo) oraz przedstawiciele różnych subdyscyplin psychologii (neuropsychologia,

psychologia ewolucyjna, psychologia twórczości); 11 sympozjach, 9 sesjach tematycznych, 2 sesjach plakatowych, 2 warsztatach, dyskusji panelowej oraz w wielu zdarzeniach jubileuszowych, m.in. wręczeniu odznak i dyplomów osobom zasłużonym dla psychologii rozwoju człowieka. W czasie konferencji wygłoszono 124 referaty oraz przedstawiono 25 plakatów. Wymianie doświadczeń i wiedzy o rozwoju towarzyszyły również spotkania towarzyskie, podczas których uczestnicy dzielili się konferencyjnymi wspomnieniami.

Pierwszego dnia konferencji jej uczestników w Auli Collegium Novum UJ przywitali organizatorzy: prof. dr hab. Maria Kielar-Turska – przewodnicząca Komitetu Programowego konferencji, a jednocześnie przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, dr Dorota Czyżowska – przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego konferencji, mgr Anna Tureczyńska – przewodnicząca Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz przedstawiciele władz Uniwersytetu Jagiellońskiego: prorektor UJ ds. dydaktyki prof. dr hab. Andrzej Mania, dziekan Wydziału Filozoficznego UJ prof. dr hab. Maria Flis, dyrektor Instytutu Psychologii UJ prof. dr hab. Małgorzata Kossowska, dyrektor Instytutu Psychologii Stosowanej UJ dr hab. Józef Maciuszek.

Mowę powitalną wygłosiła przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP prof. dr hab. Maria Kielar-Turska. Odwołując się do hasła tegorocznej Jubileuszowej Konferencji „Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka”, podkreślała, że wiedza o rozwoju jest ważna w budowaniu wiedzy o świecie i człowieku i pozostaje w relacji do innych dziedzin wiedzy o człowieku, takich jak filozofia, socjologia, medycyna, biologia, prawo. Zwróciła uwagę na tezę wyrażoną przez Jeana Piageta, że każdą dziedzinę wiedzy należy pogłębiać w duchu interdyscyplinarnym, a więc uogólniać struktury, którymi posługuje się dana dziedzina wiedzy i ponownie umieszczać je w systemach całościowych obejmujących inne dyscypliny. Wiedza, także ta o rozwoju człowieka, podlega ciągłym transformacjom: obecnie zaznacza się wyraźne zintensyfikowanie prac nad fazą dorosłości i odkrywanie ważnych rozwojowo momentów przejściowych, jak choćby okresu „stającej się dorosłości”; ponadto, obok wskazywania na korelacyjne powiązania różnych sfer rozwoju, coraz wyraźniej poszukuje się predyktorów rozwoju. Prof. Kielar-Turska podkreślała, że konferencja jest okazją do refleksji nad zakresem i jakością wiedzy o rozwoju, która jest udziałem wszystkich uczestników tej konferencji, jak i poprzednich dziewiętnastu.

Po powitaniu uczestnicy konferencji mogli wysłuchać w pięknym otoczeniu Auli Collegium Novum utworu H. Wieniawskiego, wykonanego przez duet skrzypiec i fortepianu.

Inauguracyjny wykład *Psychologia rozwojowa jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe odkrycia i kierunki przyszłych badań* wygłosił prof. dr hab. Janusz Trempała (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz). Zwrócono w nim uwagę na przełomowe zmiany w rozumieniu rozwoju w psychologii rozwoju człowieka w następujących sferach: pytań o naturę zmian rozwojowych i mechanizmach zmian rozwojowych oraz metodologii badań. Osiągnięcia współczesnej psychologii rozwoju człowieka uświadomiły: potrzebę zmiany w pojmowaniu rozwoju, brak ogólnego modelu zmian w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka oraz małą użyteczność

standardowych modeli statystycznej analizy danych we wnioskowaniu o dynamice zmian. Psychologia rozwojowa jako nauka o genezie życia psychicznego tworzy podstawy do zrozumienia zasad zachowania ludzkiego, a osiągnięcia w tym zakresie wyznaczają kierunek przyszłych badań.

W wykładzie plenarnym prof. dr hab. Maria Flis (Uniwersytet Jagielloński) starała się odpowiedzieć na pytanie *Czy psychologia potrzebuje koncepcji ludzkiej natury?* Odwołanie się do fundamentalnego pojęcia antropologii filozoficznej i społecznej, a także psychologicznych koncepcji natury ludzkiej pozwoliło pozytywnie odpowiedzieć na to pytanie. Z różnorodności i pluralizmu powstałych w dziejach filozofii obrazów człowieka można wywieść odpowiedź, że człowiek ma naturę uwikłaną w historię, a oddziaływanie „istotowej” koncepcji człowieka było i jest silniejsze niż oddziaływanie historii. Podstawowymi formami realizacji człowieczeństwa są myślenie i działanie. Zaiśniały mit Rozumu jest efektem niezgody człowieka na swoją intelektualną przypadkowość i kolejną daremną próbą zakorzenienia się w niepodlegającym relatywizacji sensie, co skazuje nas na horror metafizyczny.

Kolejny wykład plenarny *Psychologiczne i społeczne konsekwencje ewolucyjnego konfliktu rodzice – potomstwo*, wygłoszony przez dr. hab. Andrzeja Łukasika, prof. WSZiP (Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa im. H. Chodkowskiej, Warszawa) poruszał zagadnienie z zakresu psychologii ewolucyjnej. Przedstawiono w nim psychologiczne i społeczne konsekwencje ewolucyjnego konfliktu rodzice–potomstwo. Ewolucyjna teoria konfliktu rodzice–potomstwo Roberta Triverisa (1974) zakłada, że urodzenie i wychowanie dziecka wiąże się z inwestycjami czynionymi przez rodziców. Potomstwo dąży jednak do uzyskania większych inwestycji, niż rodzice są skłonni mu dać. Rodzi się konflikt, który jest uniwersalny w świecie zwierząt. Badacze szukają również przejawów tego konfliktu u człowieka. Z genetycznego konfliktu między rodzicami i potomstwem wynikają określone skutki psychologiczne i społeczne,

tj. dzieciobójstwo, wybór partnera czy rywalizacja między rodzeństwem.

W pierwszym dniu konferencji odbyły się 4 sympozja i 1 sesja tematyczna. Sympozjum I, prowadzone przez dr hab. Ewę Rzechowską (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), odbyło się pod hasłem *Psychologia rozwojowa praktykom: problem aktywności zawodowej dojrzałych pracowników*. Wygłoszone w czasie sympozjum referaty dotyczyły różnych aspektów aktywności zawodowej osób z tzw. grupy 50+ – transformacji rozwoju osobowego, poczucia jakości życia, zagrożenia wykluczeniem społecznym. Prelegenci w swoich referatach nie tylko zawarli wyniki badań naukowych, ale także wskazali na ich praktyczne implikacje dla pracowników służb społecznych, zajmujących się doradztwem zawodowym. Sympozjum II poprowadziły dr Marta Białecka Pikul oraz dr Anna Kołodziejczyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego, natomiast w roli dyskutanta wystąpiła prof. dr hab. Maria Kielar-Turska. Sympozjum nosiło tytuł *Dziecko jako mieszkaniec planety Umysł* i poświęcone było zagadnieniu rozwoju poznania społecznego. Prelegenci wygłosili referaty, których treść dotyczyła: rozumienia i posługiwania się gestami we wczesnym dzieciństwie, a także teorii umysłu u dzieci w wieku przedszkolnym oraz jej związków z tworzeniem narracji i argumentacji perswazyjnej oraz funkcjami zarządzającymi. Sympozjum III było poświęcone niezbywalnej potrzebie rytuału w życiu. Poprowadzili je: dr hab. Wanda Zagórska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa) i dr Adrian Kurcbart (Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce). W wygłoszonych referatach podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy w dzisiejszych czasach człowiekowi potrzebne są rytuały oraz wskazania, jaką odgrywają one rolę na różnych etapach rozwoju. W odbywającej się tego dnia I sesji tematycznej podjęto rozważania nad rozwojem i zachowaniami dysfunkcjonalnymi w okresie dorastania. Sesję poprowadziła dr hab. Zofia Dołęga (Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego). Prelegenci zaprezentowali referaty, których tematyka dotyczyła zaintere-

sowań zawodowych i planów życiowych młodzieży, związków między religijnością a rozwojem moralnym w okresie adolescencji, związków między impulsywnością oraz subiektywnie postrzeganym poziomem kompetencji emocjonalno-poznawczych a zachowaniami dysfunkcjonalnymi, oraz znaczenia niepełnosprawności, zarówno ruchowej, jak i intelektualnej, dla rozwoju w okresie adolescencji.

Drugiego dnia konferencji wygłoszono dwa wykłady plenarne. Pierwszy, z dziedziny filozofii (*Troska o siebie a rozwój człowieka czyli o pewnej zapomnianej idei*), wygłosił dr hab. Marek Drwięga, prof. UJ. Idea troski o siebie jako podstawa kształtowania się człowieczeństwa pojawiła się w starożytnej Grecji, w czasach hellenistycznych i rzymskich osiągnęła szczyt rozwoju, następnie została zasymilowana przez wczesne chrześcijaństwo. Następnie została zatracona i skojarzona z formą egoizmu. Do tej idei nawiązało dwóch XX-wiecznych filozofów Jan Patočka i Michel Foucault. Idea troski o siebie współcześnie może odgrywać istotną rolę, szczególnie kiedy popatrzymy na nią z punktu widzenia filozofii człowieka i rozwoju, a także może być istotna dla psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka.

Drugi wykład, zatytułowany *Ochrona dzieci przed reklamowym przekazem*, wygłosiła prof. dr hab. Ewa Nowińska (Uniwersytet Jagielloński). Dzieci są konsumentami i oprócz konieczności zaspokajania własnych potrzeb wpływają również na gospodarcze decyzje dorosłych. By chronić dzieci przed negatywnym wpływem wszechobecnych reklam, wprowadzono różne prawne oraz etyczne zasady konstruowania reklam, skierowanych do dzieci. Nie doprowadziło to jednak do pewnej standaryzacji zachowań w tym zakresie i ciągle przeważa ekonomiczny interes producentów, wykorzystujących podatność dzieci na reklamowy przekaz.

Podobnie jak w dniu poprzednim, uczestnicy konferencji mogli wziąć udział w 3 sympozjach i 1 sesji tematycznej. Sympozjum IV poprowadziły: prof. dr hab. Maria Kielar-Turska i mgr Magdalena Kosno (Uniwersytet Jagielloński). Jego tematem były *Wyższe funkcje*

poznawcze: ich korelaty i znaczenie. Wygłoszone referaty obejmowały swoją tematyką przede wszystkim zagadnienie funkcji zarządzających w różnych okresach życia (od dzieciństwa aż po starość) oraz ich związków z innymi procesami psychicznymi, takimi jak język czy emocje, a także ich znaczenie w interakcjach społecznych. Dwa referaty poświęcone były zjawisku pamięci. W jednym z nich (autorzy: prof. UW Ewa Czerniawska i mgr Bartłomiej Wrzałka, Uniwersytet Warszawski) zaprezentowano kwestionariusz do badania pamięci w kontekście życia codziennego, natomiast w drugim (Elżbieta Szpakiewicz, Uniwersytet Jagielloński) przedstawiono wyniki badań nad rozwojem pamięci prospektywnej u dzieci w wieku przedszkolnym. Sympozjum V poprowadzili: dr Jan Ciecich (Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa) oraz dr Anna K. Döring (Westfälische Wilhelms-Universität Münster). Jego tytuł brzmiał: *Wartości w dzieciństwie – wyzwania teoretyczne i metodologiczne.* Autorzy w swoich referatach nawiązywali do teorii wartości Shaloma Schwartza, podejmując próbę ujęcia w ramach tej koncepcji rozwoju wartości w dzieciństwie. Zostały zaprezentowane zarówno rozważania teoretyczne, jak i narzędzia do badania rozwoju wartości w dzieciństwie, stworzone w oparciu o teorię Schwartza. Sympozjum VI było poświęcone roli tożsamości osobowej w rozwoju młodzieży i dorosłych. Poprowadzili je: dr Dorota Czyżowska (Uniwersytet Jagielloński) oraz dr Michał Grygielski (Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz), dyskutantem była natomiast dr hab. Ludwika Wojciechowska (Uniwersytet Warszawski). W referatach poruszono kwestie związków pomiędzy stylem tożsamości a orientacją społeczną (indywidualistyczną vs. kolektywistyczną), a także doświadczaniem globalizacji. Podjęto dyskusję na temat rozwoju tożsamości w kontekście relacji rodzice–dzieci. Rozważano również związek pomiędzy zaspokojeniem podstawowych potrzeb a postrzeganiem własnej dorosłości przez adolescentów. W dwóch referatach podjęto kwestię narracji tożsamościowych – w kontekście ro-

dzinnym oraz procesu starzenia się. W drugim dniu konferencji odbyła się także II sesja tematyczna, poświęcona rodzinnemu kontekstowi rozwoju. Poprowadziła ją dr Romana Kadzikowska-Wrzosek (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Sopot). Prelegenci zaprezentowali różnorodne aspekty relacji rodzice–dzieci. Został ukazany ich wpływ na rozwój autonomii dziecięcej oraz rozwój osobowy w dorosłości. Wskazano na zależność jakości tych relacji od poziomu rozwoju poznawczego dzieci i rodziców. Podjęto kwestię wpływu reakcji rodziców na trudności wychowawcze na rozwój dzieci, a także kwestie rodziny zastępczej jako kontekstu rozwojowego

W ramach Jubileuszowej Konferencji odbyła się również dyskusja panelowa, w której udział wzięli eksperci z różnych subdyscyplin psychologii: prof. dr hab. Augustyn Bańka, psychologia zarządzania (Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań), dr hab. Ewa Czerniawska, prof. UW, psychologia edukacji (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. Edward Nęcka, psychologia poznawcza (Uniwersytet Jagielloński), prof. dr hab. Piotr Oleś, psychologia osobowości (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska, prof. UG, psychologia sądowa (Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Grzegorz Sędek, psychologia społeczna (Polska Akademia Nauk, Warszawa). Dyskusję moderował prof. dr hab. Janusz Trempała. Uczestnicy panelu starali się odpowiedzieć na główne pytanie dyskusji *Czy wiedza o rozwoju człowieka jest potrzebna innym subdyscyplinom badań psychologicznych?* Postawiono trzy szczegółowe pytania: Czy teorie rozwoju są wykorzystywane w innych subdyscyplinach badań psychologicznych? Czy i w jakim zakresie plany badań rozwojowych są stosowane w gromadzeniu danych empirycznych na temat zjawisk psychicznych, badanych w ramach reprezentowanych przez nich subdyscyplin? W jakich obszarach praktyki psychologicznej wiedza o rozwoju jest stosowana i w jakim zakresie jej zastosowanie należy poszerzyć? W różnych subdyscyplinach psychologicznych: psychologii nauczania, psychologii sądowej, poznawczej, klinicznej na-

wiązuje się do koncepcji psychologii rozwoju człowieka, m.in. koncepcji J. Piageta oraz P. Baltesa. Uczestnicy dyskusji podkreślali również ważną rolę badań longitudinalnych, charakterystyczną dla psychologii rozwoju człowieka w gromadzeniu danych empirycznych na temat zjawisk psychologicznych. Zaznaczono jednak potrzebę stosowania zaawansowanych analiz statystycznych w psychologii rozwoju człowieka. Dyskusja panelowa była ważnym wydarzeniem konferencji, pozwalającym zaobserwować znaczenie wiedzy o rozwoju w poznawaniu człowieka z perspektywy różnych subdyscyplin psychologii.

W drugim dniu konferencji odbyła się także sesja plakatowa pod hasłem: *Przegląd zagadnień rozwojowych w wybranych okresach życia*. Sesję poprowadziła dr Ludmiła Zajęc-Lamparska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz). Plakaty poświęcone różnorodnej tematyce prezentowało 12 uczestników. Na plakatach przedstawiono wyniki badań z takich obszarów psychologii rozwojowej, jak: społeczne uwarunkowania rozwoju, dziecięca twórczość, osiągnięcia szkolne, formy aktywności młodzieży, wchodzenie w dorosłość, poznawcze, emocjonalne i społeczne aspekty starzenia się. W czasie trwania sesji prowadzono głosowanie na najlepszy plakat.

Uczestnicy konferencji mogli w tym dniu wziąć udział w warsztacie, w czasie którego mgr Anna Rybka (Uniwersytet Jagielloński) prezentowała *Skalę Zróżnicowanych Zdolności – II*. Jest to narzędzie do oceny funkcjonowania w obszarze zdolności poznawczych. Składa się z podtestów do oceny zdolności pojęciowej w rozwiązywaniu zadań werbalnych, wzrokowo-przestrzennych, związanych z rozumowaniem, a także pamięci, postrzegania i szybkości przetwarzania poznawczego. Skala przeznaczona jest do badania dzieci od 2,6 lat do 18. roku życia.

Kolejny dzień obrad został rozpoczęty wykładem plenarnym *Neuropsychologia jesieni życia*, wygłoszonym przez dr. hab. Krzysztofa Jodzio, prof. UG (Uniwersytet Gdański). Autor zwrócił uwagę, że w badaniach prowadzonych wśród osób starszych (np. wśród polskich stulatków) nie udało się odnaleźć jedne-

go wzorca starzenia się funkcji poznawczych. Oprócz harmonijnego spadku funkcjonowania w sferze poznawczej lub zachowania dobrego funkcjonowania poznawczego obserwowano również wiele rodzajów dysharmonii, gdy niektóre funkcje poznawcze pozostawały na wysokim poziomie, natomiast inne ulegały obniżeniu. Sytuacja taka wymaga stosowania podejścia profilowego w badaniach funkcji poznawczych w okresie starzenia się, pozwalającego na określenie zróżnicowania intraindywidualnego w tym zakresie. Wykładowca omówił również mózgowie predyktory poznawczego starzenia się, znane z badań eksperymentalnych oraz klinicznych, podkreślając jednakże, że obniżenia funkcjonowania poznawczego w starości nie można w prosty sposób przypisać tylko i wyłącznie starzeniu się mózgu.

Problematyka starzenia się była również tematem wykładu wygłoszonego przez laureata Nagrody im. Stefana Szumana. Nagroda ta została ustanowiona w 2004 roku przez Zarząd Sekcji Psychologii Rozwojowej, a jej celem jest promowanie polskich osiągnięć badawczych wnoszących wkład do wiedzy o rozwoju psychicznym człowieka w ciągu życia. Nagroda może być przyznawana w dwóch kategoriach: za najlepszą pracę doktorską lub za najlepszą publikację w dziedzinie psychologii rozwojowej. W tym roku laureatem Nagrody im. Stefana Szumana został dr Tomasz Frąckowiak z Uniwersytetu Wrocławskiego. Nagrodzono jego pracę doktorską, przygotowaną pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Strąś-Romanowskiej, zatytułowaną *Poczucie jakości życia osób długowiecznych w kontekście cech osobowości, doświadczeń autobiograficznych i sposobu życia*. Temu zagadnieniu został poświęcony również wykład dr. Tomasa Frąckowiaka, w którym przedstawił wyniki badań prowadzonych w ramach pracy doktorskiej. Przedstawił nie tylko dane liczbowe, wskazujące na różne osobowościowe korelaty poczucia jakości życia osób długowiecznych, ale również osobiste wypowiedzi autobiograficzne polskich stulatków.

W trzecim dniu konferencji miały również miejsce wydarzenia związane z jubile-

uszem – po raz pierwszy wręczono dyplomy oraz odznaki osobom zasłużonym dla polskiej psychologii rozwojowej. Nagrodzono wieloletnich działaczy Sekcji Psychologii Rozwojowej i członków Zarządu, którzy od początku istnienia Sekcji brali udział w pracach na rzecz środowiska psychologii rozwojowej w Polsce. Dyplomy uznania otrzymali dr Marta Białecka-Pikul (Uniwersytet Jagielloński), prof. dr hab. Maria Czerwińska-Jasiewicz (Uniwersytet Warszawski), dr Dorota Czyżowska (Uniwersytet Jagielloński), dr Michał Grygliński (Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz), dr Anna Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński), dr hab. Hanna Liberska, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz) oraz dr hab. Anna Oleszkowicz (Uniwersytet Wrocławski). Odznaczeniami *Za Zasługi dla Psychologii Rozwoju* uhonorowano: prof. dr. hab. Adama Niemczyńskiego (Uniwersytet Jagielloński) – inicjatora i współzałożyciela Sekcji, prof. dr. hab. Janusza Trempałę (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz) – współzałożyciela Sekcji – oraz prof. dr. hab. Marię Kielar-Turską (Uniwersytet Jagielloński) – współzałożycielkę oraz wieloletnią przewodniczącą Sekcji.

W tym dniu odbyły się następujące sympozja i sesje tematyczne. Sympozjum VII poświęcone było *Indywidualnym i społecznym uwarunkowaniom rozwoju osobowości młodzieży i dorosłych*. Zostało ono poprowadzone przez dr. hab. Marię Czerwińską-Jasiewicz, prof. UW i dr. hab. Ludwikę Wojciechowską (Uniwersytet Warszawski), natomiast dyskutantem był dr. hab. Adam Niemczyński (Uniwersytet Jagielloński). Pierwszy referat (autorka: prof. Maria Czerwińska-Jasiewicz) stanowił wprowadzenie teoretyczne do rozważań nad rozwojem tożsamości. Następnie prelegenci w swoich wystąpieniach analizowali znaczenie rozwoju osobowego dla kształtowania się przedsiębiorczości, generatywności, autentyczności religijnej, poczucia własnej skuteczności oraz dobrostanu. W jednym z referatów podjęto także kwestię rodzinnego kontekstu rozwoju osobowości. Sympozjum VIII zorganizowane było przy współpracy z Ko-

misją Nauk Psychologicznych Krakowskiego Oddziału PAN. Poprowadziła je prof. dr. hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Jagielloński). Jego tematem były: *Sprawności językowe i komunikacyjne w rozwoju*. W trakcie sympozjum zaprezentowano zarówno teoretyczną analizę rozwoju kompetencji komunikacyjnej (prof. Stefan Frydrychowicz, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań), jak i wyniki badań empirycznych. Referaty ukazywały różne rozwojowe zagadnienia w sferze używania języka w procesie komunikowania się, takie jak: łączenie gestów i słów w komunikacji dzieci we wczesnym dzieciństwie, rozumienie intencji komunikacyjnych przez dzieci przedszkolne, zmiany słownika dziecięcego z perspektywy historycznej, slang młodzieżowy i jego związki z rozwojem poznawczym, dwujęzyczność i jej związek z rozwojem funkcji zarządzających, a także syntaktyczne aspekty wypowiedzi seniorów. Sympozjum IX poświęcone było *Zachowaniom ryzykownym młodzieży*. Poprowadziła je dr. hab. Grażyna Kwiatkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin). W swoich wystąpieniach autorzy wskazywali na różne uwarunkowania podejmowania ryzykownych zachowań przez młodzież: kulturowe, historyczne, osobowościowe. Analizowano specyfikę zachowań ryzykownych młodzieży oraz wskazywano na związki pomiędzy podejmowaniem działań ryzykownych przez młodzież a innymi formami jej aktywności. W tym dniu odbyła się również III sesja tematyczna, którą poprowadziła dr. hab. Dorota Kubicka (Uniwersytet Jagielloński). Jej temat brzmiał: *Stymulująca wartość sztuki i twórcza samorealizacja*. W trakcie sesji na nowo zostało postawione pytanie, czy przekaz medialny może wpływać negatywnie na rozwój dziecka. Analizowano twórczość na różnych etapach rozwoju – od niemowlęctwa po adolescencję. Zastanawiano się również nad związkami pomiędzy kompetencjami twórczymi, skłonnością do zachowań transgresyjnych a jakością życia.

Podobnie jak w dniu poprzednim, odbyła się sesja plakatowa. Nosiła ona tytuł *Wybrane aspekty rozwoju poznawczego i emocjonalnego*. Poprowadziła ją dr. Wioletta Radziwił-

łowicz (Uniwersytet Gdański). W sesji wzięło udział 13 osób. Na zaprezentowanych plakatach podjęto szeroko rozumianą tematykę rozwoju poznawczego, koncentrując się na takich zagadnieniach jak myślenie postformalne czy style poznawcze. W obszarze rozwoju emocjonalnego zwracano uwagę na: reprezentację emocji, emocje względem Boga, lęk przed śmiercią. Na zaprezentowanych plakatach swoje miejsce znalazło również zagadnienie rozwoju językowego, a także kwestia zaburzeń rozwoju. Także i w tym dniu uczestnicy konferencji mogli zagłosować na najlepszy plakat.

W trzecim dniu konferencji odbył się również drugi warsztat szkoleniowy. Pani mgr Diana Fecenc z Pracowni Testów Psychologicznych PTP prezentowała najnowsze narzędzia do badania inteligencji i rozwoju u dzieci. Uczestnicy mieli okazję zapoznać się ze Skalami Inteligencji i Rozwoju IDS, przeznaczonymi do diagnozy dzieci na wielu wymiarach rozwoju. Prowadząca prezentowała również narzędzia do badania inteligencji, zarówno w jej aspekcie skryzalizowanym (opracowany przez Pracownię Testów Psychologicznych Test Słownikowy dla Dzieci), jak i płynnym (rodzina testów skonstruowanych w oparciu o koncepcję inteligencji Raymonda Cattella).

Ostatni dzień konferencji rozpoczął wykład plenarny, wygłoszony przez dr hab. Grażynę Mendecką, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski), który nosił tytuł: *Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*. Prof. Mendecka postawiła w swoim wykładzie tezę, że to aktywność własna – w odróżnieniu od wpływu środowiska oraz wychowania – jest czynnikiem, który w największym stopniu determinuje rozwój wybitnej twórczości. Teza ta została wsparta nie tylko wynikami badań i danymi pochodzącymi z literatury, ale również analizą faktów z biografii wybitnych twórców, zarówno artystów, jak wynalazców i naukowców.

W ostatnim dniu konferencji odbyły się dwa panele, w czasie których miały miejsce 2 sympozja i aż 6 sesji tematycznych. Sympozjum X poświęcone było społecznemu kontekstowi zaburzeń zachowania. Poprowadziły

je dr hab. Hanna Liberska, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz) oraz dr hab. Danuta Borecka-Biernat (Uniwersytet Wrocławski). Prelegenci prezentowali rezultaty swoich poszukiwań korelatów i wyznaczników zachowań agresywnych u młodzieży. Wskazano na rolę zarówno rodziny, jak i grupy rówieśniczej. Zaprezentowano wyniki badań, w których analizowano znaczenie cech osobowych, a także kontekstu sytuacyjnego i jego postrzegania dla przejawiania zachowań agresywnych. Ciekawe spojrzenie na bunt młodzieńczy przedstawiła dr hab. Anna Oleszkowicz (Uniwersytet Wrocławski), która analizowała to zjawisko w perspektywie historycznej. W sympozjum XI, prowadzonym przez prof. dr. hab. Czesława Waleśę (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin), dyskutowano zagadnienie centralnych regulatorów zachowania. W referatach podjęto kwestię przekonań Polaków na temat kryzysów młodzieńczych, problemów małżeńskich i wychowania dzieci. Analizowano wymiary światopoglądu w kontekście rozwoju na przestrzeni całego życia. Tematem rozważań była również religijność i jej postrzeganie w zależności od typów świadomości. Rolę dyskutanta w czasie sympozjum pełnił dr Michał Rygielski (Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz). IV sesja tematyczna, prowadzona przez dr hab. Ewę Dryll (Uniwersytet Warszawski), była poświęcona metodom jakościowym w badaniach rozwojowych. Wskazano na rolę podejścia idiograficznego w badaniu różnych obszarów rozwoju człowieka, takich jak rozwój moralny i społeczny, a także na różnych etapach rozwoju: w okresie dzieciństwa, adolescencji, dorosłości i starości. V sesja tematyczna nosiła tytuł: *Orientacja w świecie a funkcjonowanie umysłu*. Poprowadziła ją prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Jagielloński). W referatach zaprezentowano refleksje na temat doświadczenia przez dzieci czasu i przestrzeni. Zwrócono uwagę na rozwój teorii umysłu i jego korelaty. Podjęto także kwestię kompetencji szkolnych (m.in. umiejętności czytania) oraz ich związku z inteligencją emocjonalną. W VI sesji tematycznej prelegenci przyglą-

dali się zagadnieniu osobowości. W wygłoszonych referatach wskazano na rolę osobowości dla rozwoju zainteresowań i kształtowania się motywacji osiągnięć, a także podatności na wypalenie zawodowe. Analizowano również rolę otrzymywanych informacji zwrotnych, postaw rodzicielskich i dążenia do stawania się sobą w rozwoju osobowym. Sesję tę poprowadziła dr Sylwia Rydz (Uniwersytet Łódzki). Sesje VII i VIII poświęcone były rozwojowym aspektom tworzenia się bliskich relacji. VII sesja tematyczna, prowadzona przez dr Kingę Kaletę (Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce), zatytułowana była *Tworzenie się więzi w dzieciństwie i dorosłości*. Autorzy referatów analizowali związki pomiędzy przywiązaniem a relacjami rodzinnymi, a także „ja” cielesnym. W jednym z referatów (autorki: mgr Magdalena Jelińska, dr hab. Wanda Zagórska, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa) zaprezentowano wyniki badań, w których poszukiwano predyktorów lękowych wzorów więzi emocjonalnych u ludzi młodych. Rozważano również zagadnienie relacji małżeńskich. VIII sesję tematyczną poprowadziła dr Magdalena Grabowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz). Jej tytuł brzmiał: *O jakości bliskich związków i jej uwarunkowaniach*. W referatach poddano dyskusji bardzo różnorodne zagadnienia. Analizowano rolę atrakcyjności partnerów dla jakości bliskich związków i dojrzałość do macierzyństwa u kobiet w różnym wieku. Przyglądano się kwestii rozwoju seksualności i jego uwarunkowaniom. Jakość bliskich związków rozpatrywano także w kontekście rodzin z dziećmi z zaburzeniami neurologicznymi i przemocy rodzinnej. IX sesja tematyczna została poprowadzona przez dr Iwonę Sikorską (Uniwersytet Jagielloński) i dotyczyła *Traumy jako doświadczenia rozwojowego*. W zaprezentowanych referatach dyskutowano nad rozwojem w kontekście różnego rodzaju trudnych doświadczeń, takich jak choroba czy śmierć. Zastanawiano się także nad osobowościowymi uwarunkowaniami sposobów reagowania na trudne doświadczenia życiowe.

Na zakończenie konferencji przewodnicząca komitetu programowego i jednocześnie przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP – prof. dr hab. Maria Kielar-Turska dokonała zamknięcia tego jubileuszowego wydarzenia. Krótkie sprawozdanie wygłosił dr Michał Grygielski, zastępca przewodniczącej Sekcji. Odbyło się również wręczenie nagród zwycięzcom konkursu na najlepszy plakat, w którym pierwsze miejsce zajęła mgr Małgorzata Stępień-Nycz za pracę *Rola języka w rozwoju reprezentacji emocji*. Drugie miejsce przyznano mgr Magdalenie Jelińskiej i dr hab. Wandzie Zagórskiej, prof. UKSW za plakat *Spoleczne i osobowościowe uwarunkowania nadziei na sukces ludzi młodych*, natomiast miejsce trzecie zajęły dr Aneta Chybicka oraz Monika Kwitniowska za pracę *Rodzaje związku i czasu trwania a lęk związany ze świadomością własnej śmiertelności*.

Warto również wspomnieć o bardzo ważnym wydarzeniu związanym z działalnością Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, które miało miejsce w czasie trwania XX Jubileuszowej Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej. Trzeciego dnia konferencji odbyło się otwarte zebranie sprawozdawczo-wyborcze Sekcji, na którym na drodze głosowania wybrany został nowy Zarząd. I tak: na stanowisku przewodniczącej Sekcji prace kontynuować będzie prof. dr hab. Maria Kielar-Turska; zastępcą przewodniczącej została dr Dorota Czyżowska; rolę skarbnika pełnić będzie dr Ewa Gurba; na sekretarza Sekcji została wybrana mgr Magdalena Kosno. Ponadto, w skład nowego zarządu weszli: dr hab. Maria Czerwińska-Jasiewicz, prof. UW, dr Magdalena Grabowska, dr Michał Grygielski, dr hab. Anna Oleszkowicz, dr Elżbieta Rydz, prof. dr hab. Janusz Trempała, dr hab. Ludwika Wojciechowska; w skład Komisji Rewizyjnej weszły: dr hab. Wanda Zagórska, prof. UKSW, dr hab. Dorota Kubicka oraz dr hab. Hanna Liberska, prof. UKW.

Podsumowując, należy podkreślić bogactwo i zróżnicowanie zarówno form spotkań naukowych, jak i podejmowanych zagadnień. Warto zwrócić również uwagę, że Ogólno-

polska Konferencja Psychologii Rozwojowej jest największym tego typu wydarzeniem w Polsce, gromadzącym corocznie znaczną liczbę naukowców oraz praktyków, zajmujących się w swojej pracy zagadnieniami podejmowanymi przez psychologię rozwojową. Są wśród nich nie tylko psychologowie, ale również przedstawiciele innych dziedzin, np. pedagodzy, socjolodzy, psycholingwiści. Ponadto uczestnikami konferencji są osoby

zajmujące się nie tylko psychologią rozwojową, ale również psychologią kliniczną, psychologią rehabilitacyjną, psychologią zdrowia, psychologią poznawczą, psychologią pracy i organizacji, psychologią sądową czy też neuropsychologią. Fakt ten stanowi niewątpliwie potwierdzenie słuszności hasła tegorocznej konferencji, bez wiedzy o rozwoju trudno bowiem zrozumieć człowieka i jego zachowanie.

RECENZJA

Memory, Aging and the Brain. A Festschrift in Honour of Lars-Göran Nilsson, Lars Bäckman, Lars Nyberg (red.) (2010), Hove, New York: Psychology Press, 355 s.

KAROLINA BYCZEWSKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Publikacja jest zbiorem referatów wygłoszonych podczas konferencji, która jesienią 2006 roku odbyła się w Näsby Castle pod Sztokholmem. Celem tego spotkania było uhonorowanie dotychczasowej pracy prof. Larsa-Görana Nilssona (Stockholm University), wybitnego badacza pamięci, mózgu i procesów starzenia się. Redaktorami książki są dwaj szwedzcy badacze – Lars Bäckman (Aging Research Center, Karolinska Institutet) i Lars Nyberg (Umeå University), uczniowie Nilssona. Publikacja zawiera 16 rozdziałów, napisanych w przez 28 autorów – wybitnych specjalistów w dziedzinie psychologii oraz szeroko pojętej neuro nauki (*neuroscience*). Każdy rozdział stanowi odrębny artykuł. Książkę, zgodnie z jej tytułem, podzielono na 3 części. Podział ten, jak informują we wprowadzeniu redaktorzy, był podyktowany z jednej strony dużą różnorodnością zawartych w książce artykułów, z drugiej zaś dobrze oddawał trzy wiodące obszary zainteresowań Nilssona, któremu poświęcona jest książka.

W rozdziale wprowadzającym Bäckman i Nyberg przedstawiają krótką biografię Nilssona. Podkreślają różnorodność jego zainteresowań badawczych i dużą aktywność na polu nie tylko szwedzkiej, ale także międzynarodowej psychologii. Zaznaczają, że wszyscy autorzy zaproszeni do zamieszczenia swoich artykułów w publikacji blisko współpracowali lub współpracują z Nilssonem.

Pierwszą część książki, zatytułowaną *Memory*, otwierają trzy artykuły, w których autorzy przedstawiają najnowszy stan wiedzy na temat pamięci w różnych jej aspektach. Alan Baddeley porównuje najświeższe wyniki badań nad związkami pomiędzy pamięcią roboczą a pamięcią długotrwałą z wynikami uzyskiwanymi przed 2000 rokiem. Wskazuje na rolę bufora epizodycznego jako magazynu pośredniczącego pomiędzy tymi dwoma rodzajami pamięci. Prezentuje badania, które dowodzą wysokiego stopnia automatyzacji procesów zachodzących w tym obszarze pamięci roboczej. Henry L. Rodiger III i Franklin M. Zaromb stawiają pytanie, jak bardzo pamięć działania różni się od innych rodzajów pamięci. Za Karlem H. Teigenem przytaczają kryteria tworzenia praw natury i przyglądając się różnym badaniom nad pamięcią działania, wzrokową i słuchową, poszukują uniwersalnych reguł rządzących ludzką pamięcią. Konkludują, że ze względu na wielość sposobów badania zjawisk pamięciowych, a także różnorodność obiektów, które człowiek musi w codziennym życiu zapamiętywać, nie można stworzyć jednolitego zestawu praw, które opisywałyby funkcjonowanie całej ludzkiej pamięci. W artykule zespołu badaczy pod kierownictwem Sveina Magnussena postanowiono przyjrzeć się wzrokowej pamięci percepcyjnej. Ten rodzaj pamięci jest definiowany w niestandardowy sposób – nie jako osobny

magazyn lub proces zachodzący w mózgu, ale jako takie zjawisko, które rozpoczyna się w momencie, gdy bodziec zniknie z pola widzenia. Autorzy dokonują przeglądu najnowszych badań nad wzrokową pamięcią percepcyjną, wskazując na jej neurobiologiczne korelaty w korze przedczołowej i na styku płatów ciemieniowego i potylicznego oraz opisując jej funkcję jako zachodzącego *implicite* procesu poprzedzającego formowanie się informacji pamięciowych.

Bardzo ciekawym rozdziałem jest artykuł Timo Mäntyli *Remembering in time: Cognitive control of time keeping*. Autor wskazuje w nim na związek pomiędzy umiejętnością kontroli czasu a sprawnością funkcji zarządzających. Przytacza badania, w których dzieci z ADHD oraz pacjenci z uszkodzeniami płatów czołowych byli proszeni o reprodukcję za pomocą latarki długości świecenia prezentowanych im światełek. W obu grupach uzyskiwano wyniki istotnie gorsze niż w grupach kontrolnych. Rezultaty tych badań tłumaczono, odwołując się do pośredniczącej roli funkcji zarządzających w kontroli czasu. Niemniej jednak, jak podaje Mäntylä, w badaniach z udziałem osób zdrowych, w których wykorzystano podobne procedury, uzyskiwano jedynie nieznacznie przekraczający poziom istotności statystycznej związek z funkcjami zarządzającymi. Autor stawia tezę, iż brak silnego związku był wynikiem stosowania metod do pomiaru kontroli czasu nieadekwatnych do sytuacji z życia codziennego. Opisuje dwa badania własne, w których zastosowanie bardziej ekologicznych procedur pozwoliło na potwierdzenie zależności obserwowanych u osób z dysfunkcją płatów czołowych. W pierwszym badaniu wzięły udział dzieci w wieku szkolnym (11–14 lat). Wzorowano się w nich na badaniach Stephena J. Ceciiego i Urie Bronfenbrennera z 1985 roku, w których autorzy zastosowali oryginalną procedurę pomiaru zdolności do kontroli czasu. Dzieci piekły babeczki w piekarniku. Ich zadaniem było wyłączenie piekarnika po upływie 30 minut. W tym czasie dzieci mogły oglądać telewizję. Nad ich głowami wisiał zegar, z którego mogły korzystać, aby kontrolować czas. Podob-

ne zadanie otrzymały osoby w badaniu autorstwa Mäntyli. Dzieci, które uzyskiwały gorsze wyniki w zadaniach na hamowanie, elastyczność poznawczą i pamięć roboczą, częściej spoglądały na zegarek w celu kontroli czasu i popełniały więcej błędów w ocenie długości poszczególnych odcinków czasu. W drugim badaniu wzięły udział osoby dorosłe. Obserwowały one pantomimę, w czasie której pięciu aktorów w różnych odstępach czasu pojawiała się na scenie. Aktorzy w znaczący sposób różnili się od siebie strojem i posiadanymi akcesoriami. Osoby badane zostały pouczone o konieczności uważnego przyglądania się przedstawieniu i próbie jak najwierniejszego zapamiętania go. Po przedstawieniu uczestnicy badania byli proszeni o wykonanie dwóch zadań: ocenę czasu trwania przedstawienia i czasu przebywania każdego z aktorów na scenie oraz reprodukcję na linii prostej czasowego wzorca sztuki. Osoby lepiej radzące sobie w obydwu zadaniach uzyskiwały wyższe wyniki w zadaniach badających sprawność funkcji zarządzających.

Pierwszą część książki zamyka rozdział Endela Tulvinga poświęcony zjawisku wykrywania przez mózg nowości. Autor dokonuje w nim przeglądu badań nad tym zagadnieniem. Przedstawia również swoją najnowszą propozycję teoretyczną, tłumaczącą, w jaki sposób dochodzi do detekcji nowości. Wprowadza pojęcie komatozy (*comatosis*), rozumianej jako znużenie sieci neuronalnej powtórny przetworzeniem tej samej informacji. Autor przedstawia również wyniki badań, które weryfikują postawioną hipotezę.

Kolejną część książki, zatytułowaną *Aging*, rozpoczyna rozdział poświęcony zjawisku dwujęzyczności. W artykule *Bilingualism and aging: Costs and benefits* Fergus I.M. Craik i Ellen Bialystok analizują związki pomiędzy dwujęzycznością, kompetencjami językowymi, kontrolą poznawczą i procesem starzenia się. Wskazują na dodatni związek pomiędzy dwujęzycznością a funkcjami zarządzającymi, w szczególności zdolnością do hamowania narzucających się reakcji. Efekt przeciwny można zaobserwować dla sprawności językowych, takich jak: umiejętność nazywania czy fluencja

słowna – posługiwanie się biegle więcej niż jednym językiem związane jest z niższym poziomem tych umiejętności. Zjawisko lepszej kontroli poznawczej u osób dwujęzycznych tłumaczy się poprzez fakt, iż osoby te często posługują się naprzemiennie dwoma językami, co wymusza na nich przełączanie się pomiędzy różnymi systemami kodyfikacji. Stanowi to naturalny trening elastyczności poznawczej, hamowania i pamięci operacyjnej. Craik i Bialystok stawiają pytanie, czy efekt ten jest zależny od wieku. Następnie prezentują serię badań, w których próbowano udzielić odpowiedzi na to pytanie. Przykładowo, w badaniach z 2008 roku porównywano osoby dwujęzyczne w dwóch grupach wiekowych – w jednej średnia wieku wynosiła 20,2 lat, w drugiej 67,8 – pod względem wykonania zadań angażujących funkcje zarządzające. Językiem podstawowym był angielski, drugi język był jednym z grupy języków: francuskiego, polskiego, hiszpańskiego, kantońskiego (odmiana chińskiego). Grupę kontrolną stanowiły osoby jednojęzyczne. Do badania hamowania wykorzystano zadanie *Simon Task*. Osobom badanym prezentuje się w kilku seriach na zmianę dwa bodźce – czerwony lub zielony prostokąt. Na jeden bodziec należy zareagować, naciskając przycisk na klawiaturze po prawej stronie, na drugi bodziec, naciskając przycisk po stronie lewej. Zadanie ma trzy, kolejno po sobie następujące wersje – bodźce prezentowane są na środku ekranu; bodźce wyświetlają się po obu stronach ekranu z zachowaniem zgodności pomiędzy stroną prezentacji bodźca a ręką, którą należy na ten bodziec zareagować; bodźce pojawiają się po obu stronach ekranu bez zachowania zgodności pomiędzy stroną prezentacji bodźca a reagującą ręką. Dokonuje się pomiaru czasu reakcji. Wielkość hamowania wyznacza stosunek czasu reagowania w wariancie niezgodnym do zgodnego. Do badania pamięci roboczej wykorzystano zadanie *Corsi Block Task*, w którym na ekranie prezentowany jest układ kilku prostokątów. W fazie prezentacji kolejno wybranych prostokątów zapala się lampka. W fazie reakcji osoby badane mają odtworzyć tę sekwencję, zaznaczając odpowiednie pro-

stokąty we właściwej kolejności. Mierzony jest czas reakcji. Wyniki badań potwierdziły różnice pomiędzy osobami jedno- i dwujęzycznymi (na korzyść drugich) w wykonywaniu obu zadań, ale efekt ten dotyczył jedynie osób starszych. Osoby w młodszym wieku nie różniły się znacząco pod względem funkcji zarządzających w zależności od jedno- lub dwujęzyczności.

Kolejny rozdział zatytułowany jest *Sex differences in episodic memory: The where but not the why*. Jego autorkami są 4 psycholożki, pod kierownictwem Agnety Herlitz. W rozdziale postawiono pytanie o przyczynę różnic między płciowych w zakresie funkcjonowania różnych aspektów pamięci epizodycznej. Jak wiadomo, mężczyźni lepiej wykonują zadania angażujące pamięć wzrokowo-przestrzenną, kobiety natomiast lepiej radzą sobie w zadaniach werbalnych i zadaniach na zapamiętywanie twarzy ludzkich. Autorki analizują dwie możliwe przyczyny takich różnic. Po pierwsze, rozważają wpływ środowiska. Przytaczają badania z 2006 roku (autorstwa Agnety Herlitz i Zariny N. Kabir), w których kobiety z różnych kultur – szwedzkiej i bangladeskiej – rozwiązywały różne zadania badające pamięć epizodyczną. Nie wykazano istotnego związku poziomu wykonania z pochodzeniem, co zdaniem autorek oznacza niewielki wpływ środowiska na kształtowanie się różnic między płciowych w tym obszarze funkcjonowania poznawczego. Drugą możliwą przyczyną różnic między płciowych w zakresie pamięci epizodycznej są wpływy biologiczne. Autorki wskazują na istotną rolę testosteronu i estrogenu. Wykazano, że dziewczęta z przerostem nadnerczy, odpowiedzialnych za produkcję tego hormonu, lepiej rozwiązują zadania na pamięć wzrokowo-przestrzenną niż dziewczęta zdrowe. W przypadku estrogenu uzyskiwano mniej jednoznaczne wyniki. W cyklu miesięczkowym obserwowano wzrost sprawności pamięci wzrokowo-przestrzennej skorelowany ze wzrostem stężenia estrogenu we krwi. Stosowanie zastępczej terapii hormonalnej, podnoszące poziom tego hormonu u kobiet w okresie menopauzalnym, koreluje jednakże z gorszymi wynikami w zadaniach angażujących ten rodzaj pamięci.

W dalszej części książki omawiane jest również zagadnienie zmian w zakresie plastyczności mózgu i działania pod wpływem procesu starzenia się. Martin Lövdén stawia tezę, iż wyższe funkcje psychiczne są odpowiedzialne za kompensowanie negatywnych skutków deterioracji niższych procesów. Analizuje zagadnienie rezerw poznawczych w dwóch możliwych rozumieniach: pasywnym, gdzie rezerwy to stopień tolerancji negatywnych zmian w mózgu, i aktywnym, gdzie rezerwy to zdolność mózgu do odpowiadania na negatywne zmiany. Proponuje ciekawą tezę, mówiącą, że owe rezerwy stanowią przede wszystkim sprawne wyższe funkcje korowe, które przejmują kontrolę nad innymi obszarami mózgu, bardziej podatnymi na negatywne wpływy starzenia się. Obserwowane w późnej dorosłości pogorszenie w zakresie sprawności funkcji zarządzających jest natomiast efektem przekazania części zasobów na rzecz innych, niższych procesów.

Część książki poświęconą wiekowi senioralnemu zamykają dwa rozdziały, w których autorzy spoglądają na proces starzenia się z dwóch perspektyw: epidemiologicznej i neurobiologicznej. Roger A. Dixon postuluje, aby proces starzenia się i szeroko rozumianego zdrowia poznawczego (*cognitive health*) rozpatrywać w trzech kontekstach: biologicznym, psychologicznym i społecznym. Przypomina o od wielu lat zgłaszanej potrzebie tworzenia takich modeli starzenia się funkcji poznawczych, które uwzględniałyby nie tylko wpływy normatywne, ale także i pozanormatywne. Bäckman i Nyberg analizują natomiast związek pomiędzy poziomem dopaminy i enzymów związanych z metabolizmem tego neuroprzekaznika w mózgu a starzeniem się pamięci. Dokonują przeglądu najnowszych badań i teorii starzenia się, odwołujących się do zmian biochemicznych, zachodzących w strukturach neuroprzekaznikowych. Rozdział ten stanowi płynne przejście do ostatniej części książki, zatytułowanej *The Brain*.

W ostatniej części książki autorzy analizują najnowsze wyniki badań z zakresu neurobiologicznych korelatów różnych sprawności poznawczych. Dwa rozdziały są poświęcone

funkcjonowaniu mózgu osób doświadczających silnego stresu. Zostały w nich opisane zjawiska takie jak: pamięć traumatycznych wydarzeń u ofiar gwałtu oraz *mnesic block syndrome* – czyli psychogenna amnezja funkcjonalna powstała wskutek silnych, negatywnych przeżyć emocjonalnych. W jednym z rozdziałów analizowane są neurobiologiczne korelaty języka migowego. Okazuje się, że używanie języka migowego i mówionego aktywuje podobne obszary w mózgu. Dzieje się tak, ponieważ oba języki w taki sam sposób angażują pamięć roboczą. W dwóch ostatnich rozdziałach autorzy prezentują wyniki badań przeprowadzanych metodami innymi niż neuroobrazowanie. W artykule Risto Näätänen i Kairi Kreegipuu można zapoznać się z analizą fali MMN (*mismatch negativity*) w kontekście pracy pamięci krótko- i długotrwałej. Nyberg natomiast wprowadza czytelników w świat neurogenetyki i w swoim rozdziale prezentuje najnowsze wyniki badań wskazujące na związki pomiędzy funkcjonowaniem poznawczym a ekspresją genów w różnych obszarach mózgu.

Książka jest ciekawą pozycją, która z pewnością zainteresuje psychologów rozwojowych zajmujących się badaniem procesów poznawczych. Może być interesującą lekturą nie tylko dla specjalistów w dziedzinie psychologii, ale także lekarzy czy neurobiologów. Redaktorom udało się zgromadzić artykuły wybitnych specjalistów, których nazwiska, takie jak Baddeley, Tulving, Craik, Białystok, Dixon, są znane wszystkim psychologom, nie tylko tym, którzy specjalizują się w omawianych w książce dziedzinach. Pozytywnym aspektem publikacji jest wielość poruszanych w niej zagadnień. Jednocześnie, poszczególne wątki zostały uporządkowane w sposób logiczny i przejrzysty. Bardzo istotną stroną pozycji jest to, że każdy z autorów odwoływał się do najnowszych badań, jednocześnie analizując je w kontekście wyników sprzed lat. Dzięki temu czytelnik ma możliwość obserwowania zachodzących na przestrzeni lat zmian w poszczególnych obszarach wiedzy psychologicznej analizowanych w książce i może w łatwy sposób uzupełnić posiadane

przez siebie informacje. W kilku rozdziałach pojawiły się nowe propozycje teoretyczne (konceptcja komatozy Tulvinga jako wyjaśnienie mechanizmu detekcji nowości czy nowe spojrzenie na przyczyny pogarszania się sprawności wyższych funkcji korowych w sta-

rości, zaprezentowane w artykule Lövdëna). Książka zawiera bardzo bogatą bibliografię. Zawarte w niej treści i sposób ich przedstawienia zachęcają do stawiania nowych pytań i wskazują kierunki nowych poszukiwań badawczych.

Adaptacyjne i nieadaptacyjne drogi rozwoju selfu: zdrowie psychiczne i interakcje między systemami osobowościowymi

JULIUS KUHL

University of Osnabrück
Niemcy

Prekursorzy rozwojowej koncepcji „w pełni funkcjonującej osoby” (Rogers) nie przykładali zbyt wiele systematycznej uwagi ani do psychologicznych badań, ani do teorii osobowości i jej rozwoju. Podobnie warunki rozwojowe dla nieadaptacyjnego funkcjonowania osobowości i kształtowania symptomów psychologicznych nie były pierwotnym celem badań w psychologii klinicznej w ostatnich dekadach. Na podstawie teorii osobowości, która precyzuje funkcjonalną konstrukcję osobowości (tzn. teorii interakcji systemów osobowości: teorii PSI), zostały opisane drogi rozwoju, które sprzyjają skutecznemu bądź wadliwemu rozwojowi zintegrowanego selfu, co odgrywa główną rolę w teorii PSI. Adaptacyjne, rozwojowe ścieżki zostały opisane w kategoriach warunków rozwojowych, sprzyjających zdolności do inicjowania nieatrakcyjnych instrumentalnych aktywności (kontrola działania) i integracji przykrych doświadczeń w stale wzrastającą podstawę wiedzy osobistej (rozwój selfu). Nieadaptacyjne ścieżki zostały przedstawione poprzez opis warunków rozwojowych dwóch głównych form zaburzeń psychicznych: symptomów związanych z osłabieniem kontroli działania (tzn. zwlekania [z działaniem], zaburzeń łaknienia, depresji), a także symptomów związanych z osłabieniem samorozwoju (tzn. sztywności, niepowodzeń w uczeniu się na własnych błędach, objawów psychosomatycznych).

Każda teoria osobowości powinna umożliwiać wyjaśnienie adaptacyjnych i nieadaptacyjnych form rozwoju osobowości. Ta kwestia nie należy jednak do podstawowych celów przedsięwzięć badawczych podejmowanych w dziedzinie osobowości, rozwoju czy psychologii klinicznej. Natomiast konkurencyjne hipotezy są wyprowadzane z globalnych konstruktów takich jak własna skuteczność, myślenie irracjonalne, obniżona samoocena itp. Typowe pytania wyłaniające się z tego podejścia, dotyczącego tych globalnych konstruktów, to np.: Czy mężczyzna, który ma problemy w inicjowaniu prostych czynności w domu (pomimo swej sprawności działania w pracy), cierpi z powodu osłabionej własnej skuteczności, obniżonej samooceny, czy po prostu ma szowinistyczną postawę wobec swej żony? Globalne konstrukty są także oferowane przez dwie główne szkoły myślenia w psychologii, np.: Czy z psychoanalitycznego punktu widzenia kobiece przejadanie się może być spowodowane przez „oralną regresję”, która dyktuje jej zachowanie, aby jeść tak impulsywnie, jak oralne potrzeby kierują dziecięcymi emocjami podczas oralnego stadium rozwoju? W przeciwieństwie do tego behawiorystyczna teoria uczenia się mogłaby odnosić te i inne symptomy, jak zaburzenia snu, osłabienie funkcji immunologicznej, zależny od stresu ból, taki jak ból głowy, bóle pleców, do nabycia myślenia irracjonalnego lub nieadaptacyjnych zachowań, które mogą być leczone przez nagradzające, bardziej adekwatne zachowania.

Słowa kluczowe: depresja, funkcjonowanie osobowościowe, psychopatologia rozwoju, regulacja afektywna, rozwój selfu, samoregulacja, symptomy psychosomatyczne, zaburzenia łaknienia, zdrowie psychiczne, zwlekanie

Children's suggestibility – the review of research on the misinformation effect among children

MALWINA SZPITALAK

Institute of Psychology
Jagiellonian University
Kraków
malwina.szpitalak@uj.edu.pl

The main aim of this review article was to present the issue of children's suggestibility. Firstly, the definition of suggestibility and misinformation was discussed. Secondly, the history of children's suggestibility research was briefly reviewed. The most significant experimental outcomes, concerning, among others, children's susceptibility to leading questions, children's susceptibility to misinformation, and individual differences in children's suggestibility were presented as well.

It was also argued that a child as a witness might be accurate, so the interviewer ought to optimize the conditions during an interrogation.

Key words: eyewitness testimony, memory, misinformation effect, suggestibility

The professional development of psychologists in the field of diagnostic competencies – some aspects

ANNA SŁYSZ

Institute of Psychology
Adam Mickiewicz University
Poznań
aslysz@amu.edu.pl

An important component of the professional development of psychologists is an improvement of professional competencies. The aim of the paper is to present the model of the development of selected diagnostic competencies in the course of professional experience after academic education. The author uses the competency cube model of Rodolfa et al. (2005) and Fouad et al. (2009) and the Dreyfus model of skill acquisition (1986, in Wolf, 2009). The author analyzes the diagnostic competencies, such as: knowledge of diagnostic methods, nosological diagnosis, case conceptualization and reflection on practice.

Key words: diagnosis, diagnostic competencies, experience, professional development

Cognitive, social and affective perspective taking: interrelations in preschool children

MAŁGORZATA STĘPIEŃ-NY CZ

Institute of Psychology
Jagiellonian University
Kraków
m.stepien@uj.edu.pl

The study on the interrelations of perspective taking ability in different domains is presented. The theoretical background of the study is the theory of *Perspectival Understanding of Mind* (PUM; Perner, 2000). According to this theory, the core ability that develops in the 5th year of life and that underlies many tasks that children start to accomplish in that time, is an ability to understand and coordinate different perspectives.

120 children aged 3;6–5;6 participated in the study. The measures used to assess the perspective taking ability were as follows: Flexible Item Selection Task (FIST; Jacques and Zelazo, 2001) in the cognitive domain, Test Wiedzy o Emocjach (TWE; The Test of Emotion Knowledge; Stępień, 2007) in the affective domain and the classical false belief tests in the social domain.

The results obtained suggest that after the fourth birthday children start to accomplish different tasks that demand perspective taking ability. However, the interrelations of perspective taking in different domains are differentiated, and they change in the preschool period.

Key words: cognitive flexibility perspective-taking ability, theory of mind

Creative preschoolers twelve years after

DOROTA KUBICKA

Institute of Psychology
Jagiellonian University
Kraków
kubicka2@poczta.onet.pl

The article discusses the topic of children's creativity and its research presented in the book *Creative Action in Preschool Children* (Kubicka, 2003). The book describes the projective method of measuring creative strategies in symbolic-constructive play. In a 1997 sample, 120 children aged 3 to 6 were tested. 12 years later a second version of the method was worked out, and a group of 18 of both the most and the least creative of the original sample was tested again. The pupils were also interviewed for all facts and questions important for the development of creativity both at preschool age and in adolescence. The results show many determinants of the prognostic value of the proposed method and warn against making conclusions about child's creativity on the basis of simple paper and pencil tests. At the same time the findings suggest the need for more dynamic complex developmental approach to diagnosis of creativity in children in order to uncover the mechanisms of self-development of these functions.

Key words: creative strategies, creativity and projection, development of creativity, measurement of creativity

Parenting and the self-regulation abilities: Educational antecedents of the satisfaction degree of basic needs, standards internalization and strength of volition

ROMANA KADZIKOWSKA-WRZOSEK

Warsaw School of Social Sciences and Humanities
Campus in Sopot
rkadzikowska-wrzosek@swps.edu.pl

This article describes two researches on relation between parenting and the degree of satisfaction of the basic psychological needs postulated by *Self Determination Theory*: relatedness, autonomy, competence, standards internalization level and strength of volition. The results of study 1 confirmed that positive, affectionate, and autonomy-promoting relations with parents have positive effect on the degree of satisfaction of the basic psychological needs. Unduly severe demands and inconsistency both have negative effect on this satisfaction. The patterns of results concerning relation between parenting and the degree of satisfaction of the basic psychological needs differed between male and female participants. The data obtained in study 1 also indicate that positive parenting (positive, affectionate, and autonomy-promoting) causes internalization of standards pertain to school activity, and that negative parenting (unduly severe demands and inconsistency) is harmful for this internalization. This conclusion is also confirmed by the results of study 2 with regard to “personal strivings”. Additionally, study 2 proves that acceptance – displaying, and autonomy-promoting parenting both have a positive effect on strength of volition and that inconsistency and severe demands have adverse impact on volition.

Key words: parenting, Self Determination Theory, self-regulation, standards internalization, strength of volition

Wskazówki dla autorów

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), *Patrząc gdzie patrzyć. 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). Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.

Adres Redakcji:

Al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

LISTA RECENZENTÓW W 2011 ROKU

Marta Białecka-Pikul
Danuta Borecka-Biernat
Maria Braun-Gałkowska
Jan Cieciuch
Maria Czerwińska-Jasiewicz
Dorota Czyżowska
Piotr Francuz
Adam Frączek
Alicja Głębocka
Magdalena Grabowska
Ewa Gurba
Maciej Haman
Andrzej Hankała
Maria Jagodzińska
Barbara Kaja
Maria Kielar-Turska
Anna Kołodziejczyk
Dorota Kornas-Biela
Małgorzata Kościelska
Dorota Kubicka
Adrian Kurcbart
Maria Ledzińska
Hanna Liberska
Anna Manek
Grażyna Mendecka

Edward Nęcka
Zbigniew Nęcki
Adam Niemczyński
Marian Olejnik
Piotr Oleś
Paweł Ostaszewski
Ludwika Pastwa-Wojciechowska
Mieczysław Plopa
Mieczysław Radochoński
Wioletta Radziwiłłowicz
Jan Rostowski
Grażyna Rudkowska
Anna Rybka
Alicja Senejko
Krystyna Slany
Maria Straś-Romanowska
Maciej Szczerbiński
Barbara Tryjarska
Stanisława Tucholska
Zenon Uchnast
Janina Uszyńska-Jarmoc
Czesław Walesa
Ludwika Wojciechowska
Wanda Zagórska
Bogdan Zawadzki