

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 19 nr 3 rok 2014**

ISSN 1895-6297



Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

# **Psychologia Rozwojowa**

# Psychologia Rozwojowa

## **Redaktor naukowy**

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

Maria Kielar-Turska

## **Sekretarz redakcji**

### **Editorial secretary**

Małgorzata Stępień-Nycz

## **Komitet redakcyjny**

### **Associate editors**

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

## **Rada redakcyjna**

### **Editorial advisory board**

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

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

## **Redaktor statystyczny**

### **Statistical reviewer**

Jerzy Marzec (UE Kraków)

## **Redaktor zeszytu**

### **Editor of the issue**

Dorota Kubicka

## **Adres redakcji**

### **Editorial office**

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 19 nr 3 rok 2014**



© Copyright by Uniwersytet Jagielloński  
Wydanie I, Kraków 2014  
All rights reserved

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

ISSN 1895-6297  
e-ISSN 2084-3879

Nakład 200 egz.

Pierwotną wersją czasopisma „Psychologia Rozwojowa” (ISSN 2084-3879) jest wersja *online* publikowana kwartalnie w Internecie na stronie [www.ejournals.eu](http://www.ejournals.eu).

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
JAGIELLOŃSKIEGO

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

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83  
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98  
tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)  
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## Spis treści

### I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka  
Paweł M. SOCHA 9

Wczesne predyktory psychopatii – analiza stanu i kierunków badań psychopatii  
dzieci i młodzieży  
Jarosław GROTH, Marta ANDRAŁOJĆ 23

Naśladowanie a uczenie się przez obserwację. Porównanie perspektywy analizy  
zachowania i teorii społecznego uczenia się  
Przemysław BĄBEL, Monika SUCHOWIERSKA, Paweł OSTASZEWSKI 37

### II. RAPORTY Z BADAŃ

Odkrywanie kompetencji komunikacyjnych niemowląt. Skala Wczesnej Komunikacji  
Społecznej jako przykład narzędzia pomiarowego  
Marta BIAŁECKA-PIKUL, Arkadiusz BIAŁEK, Małgorzata STĘPIEŃ-NYCZ,  
Małgorzata KARWAŁA 51

Retrospektywna ocena doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie a wzorce  
gotowości do agresji u młodych dorosłych  
Monika DOMINIAK-KOCHANIEK, Adam FRĄCZEK 69

Lęk szkolny a strategie radzenia sobie ze stresem u dzieci. Moderująca rola  
uogólnionego poczucia własnej skuteczności  
Elżbieta TALIK, Kamila KRÓL 85

### III. RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Recenzja: Joanna Fryt (2014), *Funkcje wykonawcze i regulacja zachowania u dzieci  
chorych na astmę lub cukrzycę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK  
Natalia JÓZEFACKA-SZRAM 103

Sprawozdanie z XXIII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej *Zmiany  
rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy*. Lublin, 28–30 maja 2014 roku  
Katarzyna MARKIEWICZ 109





# I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE





PAWEŁ M. SOCHA

Instytut Religioznawstwa, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute for the Study of Religions, Jagiellonian University, Kraków  
e-mail: pawel.m.socha@uj.edu.pl

## Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka

### Spiritual transformation as the key notion of the developmental psychology

**Abstract.** Spirituality has remained a controversial subject matter of psychological research. In spite of this fact, the volume of research grows alongside the development of civilization processes in the Western world. Mostly, these are analyses of spirituality in the substantial approach, particularly that recognizing spirituality as what the research subjects consider it to be. The views of psychologists of interest in the present analysis can be divided into: overt and hidden ones. The first kind includes concepts of philosophical, psychoanalytic, and humanistic origins (usually not subjected to operationalization); the second kind are those whose authors were not in need of recognizing them as theories of spirituality; nevertheless, they seem to have much in common with spirituality.

The proposed solution is spirituality as the process of a unique transformation whose outcome is a more or less successful coping with an existential situation. Since it is possible to distinguish provisionally two types of these situations: one of an ultimate character (transience), and one of a non-ultimate (the existential limitations are more or less harmful); likewise there are two types of possible transformation. In both cases, the transformation is a self-creation unique for a particular kind of an existential situation. The understanding of spirituality as a transformation allows for its operationalization through measuring this experience assumed here to be a marker of the feeling of sacredness. One can measure this experience before a particular situation takes place as well as after the period considered the endpoint of coping with this situation occurs. Spirituality – the transcendence of limitations – is a process occurring within a unique existential context. At the end of the article, the features of a spiritual transformation have been described in order to show a wider account of the process.

**Key words:** transformation, spirituality, existential situations

**Słowa kluczowe:** przemiana, duchowość, sytuacja egzystencjalna

### DUCHOWOŚĆ JAKO REZULTAT PRZEMIANY

Termin „duchowość” jest bez wątpienia kontrowersyjny. Dla laika jest mniej lub bardziej synonimem religijności, a przynajmniej tej

jej formy, którą zaowocowała sekularyzacja w świecie kultury zachodniej. Z jednej strony tradycyjna religijność jest kojarzona z instytucjonalnymi wymogami: ortodoksyjnym nauczaniem przez duchowieństwo, narzucaniem szczegółowo sformułowanych obowią-

ków wobec Boga i Kościoła itd. Zjawisko to nazwano reifikacją religii (Wulff, 1999, s. 21–24). Z drugiej strony popularne stało się zaangażowanie nieinstytucjonalne, zwane prywatyzacją (Borowik, 1997), a bardziej elegancko – indywidualizacją religijności. Ujęcia kulturoznawcze i socjologiczne dopuszczają też podział na duchowość „tradycyjną”, integralnie związaną z religijnym doświadczeniem, oraz na „nową duchowość”, tę oderwaną od dotychczasowej tradycji (Pasek, 2013). Praktycznie zalicza się do niej nowe ruchy religijne, ezoterykę, fascynacje i praktyki inspirowane ideami Nowej Ery (Ery Wodnika, New Age) i odnowicielskie, charyzmatyczne odłamy głównych religii. Duchowość w znaczeniu ścisłym, a jednocześnie ogólnym, nie jest tam nigdzie zdefiniowana; przeważa intuicyjne poczucie, że i autor, i czytelnik rozumieją, o czym mowa. Duchowość to po prostu ważny aspekt kultury; „nowa duchowość” jest zatem aspektem „współczesnej kultury”, kultury masowej, popkultury (Pasek, 2013, s. 54–56).

Psychologia głównego nurtu, akademicka, wydaje się zostawiać zjawisko duchowości psychologom humanistycznym, zatem często psychoterapeutom czy psychiatrom. Duchowość w ujęciu humanistycznym jest nie tyle badana, co opisywana przez psychoterapeutów, obserwujących jej przejawy u pacjentów (klientów) bądź u samych siebie. Ten typ narracji operuje „miękkim” jej rozumieniem, skupia się wyłącznie na subiektywnych doświadczeniach, posługuje się w najlepszym razie analizą jakościową. Dane pochodzące z retrospekcji i introspekcji niełatwo zresztą analizować inaczej. W ten sposób Brian Thorne uznał Carla Rogersa za jednego z „pionierów duchowości”. Stwierdził między innymi, że „(...) głęboka ambiwalencja Rogersa wobec zinstytucjonalizowanej religii jest nieuniknionym rezultatem nie tylko jego negatywnego doświadczenia krepującej teologii, ale także jego otwarcia na doświadczenie, a zatem i na duchową rzeczywistość” (Thorne, 2006, s. 159). Tej formie nadaje się najczęściej etykietę „duchowość”. Więcej: dominikanin Jan A. Kłoczowski uznaje, że duchowość „(...) przejawia się wszędzie tam, gdzie człowiek

przekracza determinizmy przyrody i historii, gdzie przejawia się jego twórczość” (Kłoczowski, 2006, s. 19). Jest to jednak niejako z założenia określenie nieprecyzyjne: skoro oznacza coś indywidualnego, niepowtarzalnego, osobistego, może być rozumiane przez każdego człowieka w sposób jemu tylko dostępny i uprawniony tylko do jednostkowej identyfikacji.

Nie jest to jednak sytuacja zadowolająca psychologa akademickiego. „Wiele wskazuje na to, że duchowość jest we współczesnej psychologii akademickiej tematem pod wieloma względami wstydlivym” (Dobroczyński, 2009, s. 9). Dostrzegając wynikające z subiektywnego charakteru duchowych doświadczeń ograniczenia metodologiczne, Maria Straś-Romanowska zwraca uwagę na założenia ontologiczne, powstrzymujące wielu psychologów od zajmowania się zjawiskiem, które – jak to sformułowała – cechuje „bezpoczynowość, wykraczanie poza uwarunkowania biologiczne i środowiskowe” (Straś-Romanowska, 2011, s. 159). Wybitny psycholog religii ze Stanów Zjednoczonych, Bernard Spilka (1993), po przeanalizowaniu szeroko rozumianej literatury zagadnienia duchowości, przyznał się niejako do porażki, stwierdzając, że rozpatrywane pojęcie jest „rozmyte” (*fuzzy*). Niewymagający przestrzegania surowych zasad metodologii nauk przyrodniczych psychologowie humanistyczni wydają się nie przejmować taką sytuacją; stworzyli co najmniej kilka mniej lub bardziej interesujących koncepcji duchowości (Frankl, 1963; Helminiak, 1996; Romanowska-Łakomy 1996; 2003). Psychologowie, rozumiejący wymogi stawiane naukowemu sposobowi wyjaśniania świata, także z jego subiektywnej perspektywy<sup>1</sup>, często stają przed dylematem: czy porzucić wspomniane rygory akademickie, narażając się na marginalizację i zarzut nienaukowości, czy nadal rezygnować z tak fascynującego obszaru wewnętrznego życia, w imię „metodologicznej czystości”? Co więcej, zainteresowanie duchowością przejawia się też „w naukach przyrodniczych, na przykład w fizyce kwantowej czy biologii molekularnej” (Straś-Romanowska, 2011, s. 147). Rzeczywiście, nawet anglojęzyczna Wikiped-

dia zawiera hasło „mistycyzm kwantowy”<sup>2</sup>, jest też wzmianka o tym zjawisku w polskojęzycznej wersji hasła „mistycyzm”<sup>3</sup>. W obu przypadkach jest ono jednak poddane krytyce, między innymi jako przejaw (pop)kultury New Age.

Jest faktem, że nie tylko wzrasta zainteresowanie różnie rozumianą duchowością, ale także zwiększa się liczba prac poświęconych duchowości, również w psychologii. Liczba naukowych (recenzowanych) publikacji psychologicznych dotyczących duchowości w bazach PsychARTICLES, PsychINFO i Academic Search Complete rosła w ciągu ostatnich dziesięcioleci w tempie nieomal wykładniczym. W latach 1980–1989 było to 14 pozycji (czyli średnio 1.4 rocznie), w latach 1990–1999 – 177 (średnio 17.7), w latach 2000–2009 już 1359 (średnio 135.9), wreszcie w okresie 2010–2013 pojawiło się już 868 pozycji (średnio 217 rocznie). Analiza tendencji w jednej tylko bazie PsychINFO za lata 1965–2000 wykazała istotny statystycznie wzrostowy trend liczby 1974 publikacji odnoszących się do duchowości [ $r(34) = .95, p < .001$ ], 1349 publikacji dotyczących religijności łącznie z duchowością [ $r(34) = 90.86, p < .001$ ] oraz istotny statystycznie malejący trend liczby 13 059 publikacji dotyczących tylko religijności [ $r(34) = .64, p < .01$ ] (Weaver i in., 2006). Nie sposób zatem zignorować tak dynamicznego rozwoju zainteresowania naukowców zjawiskiem duchowości.

Rosnąca szybko literatura przedmiotu zdaje się odpowiedzią na swoisty *Zeitgeist* – „duch czasu”. A może po prostu „...realnością psychologiczną równie istotną jak fakt posiadania świadomości jest to, iż człowiek prowadzi życie duchowe, dokonuje transgresji i poszukuje transcendencji (niekoniecznie w metafizycznym znaczeniu)...” (Dobroczyński, 2009, s. 12)? Jeśli tak, to zajęcie się tymi przejawami duchowości i nią samą jest „naukowym imperatywem”. Podejmując próbę jego realizacji, przyjmuje się w tym miejscu dwa pewniki: (1) jako zjawisko podlegające psychologicznym prawidłowościom rozwoju duchowość obejmuje możliwości (począwszy od wyposażenia genetycznego) (Hay,

Nye, 1998), lecz także opisywane od wieków „szczytowe osiągnięcia ludzkiego ducha”, przez psychologię zaś od czasów Williama Jamesa (1902/2001). Mówiąc skromniej, można przyjąć, że duchowość jest istotnym rezultatem autokreacji (Pietrasini, 1990)<sup>4</sup>; (2) kluczowym przejawem rozwojowego charakteru duchowości jest duchowa przemiana, zwrotny punkt w procesie radzenia sobie z sytuacjami egzystencjalnymi. Piękne słowo „przemiana” ujawnia jeden z celów tego artykułu: poprzez skojarzenie z radykalną formą ruchu w przyrodzie zwrócenie uwagi na konieczność funkcjonalnego (w przeciwieństwie do substancjalnego) rozumienia duchowości.

Przemiana w odniesieniu do duchowości to coś więcej niż zmiana rozwojowa (zob. np. Brzezińska, 2000), więcej niż jakokolwiek przemiana (Adamec, 1988). Jest to specyficzna dla danego rodzaju sytuacji egzystencjalnej autokreacja, która polega na wygenerowaniu przez podmiot nowego obrazu pewnego fragmentu rzeczywistości, nowego sensu czy porządku wartości. W celu uniknięcia zbyt wąskiego rozumienia zakresu takiej przemiany warto wyróżnić jej dwa rodzaje. Pierwszy rodzaj przemiany odpowiada zakresem granicznej sytuacji egzystencjalnej (Jaspers, 1990), wynikającej z możliwej jedynie u człowieka świadomości śmierci, nieuchronnego przemijania. Przemiana może wystąpić jako nawrócenie religijne, z towarzyszącymi mu nowymi przekonaniem, wartościami, zachowaniami, emocjami. Owe procesy prowadzą wtedy do mniej lub bardziej pewnej wiary w pozwalającą uniknąć tragicznego losu opcję eschatologiczną: nieśmiertelność (zbawienie, reinkarnacja) lub uniknięcie doświadczenia śmierci (nirwana). Innym rezultatem przemiany w tym kontekście może być koncentracja na szczególnie cenionych działaniach transgresyjnych, na przykład poświęceniu życia w imię wolności lub „dla ojczyzny”. Niemiecki psycholog Andreas Maercker (1995) odniósł swą opartą na filozofii Jaspersa „konfrontację egzystencjalną” do teorii mądrości Paula Baltesa. Taką sytuacją egzystencjalną zajmuje się popularna też w naszym kraju teoria opanowywania trwogi (TOT) Sheldona Solomona, Jeffa Greenberga i Toma Pysz-

czynskiego (por. Rusaczyk, 2008; Łukaszewski, 2010).

Drugi rodzaj przemiany może wystąpić w obliczu świadomości ograniczenia o charakterze mniej ostatecznym niż śmierć i przemijanie. Może to być świadomość braku pewnych zdolności czy umiejętności, koniecznych na przykład do odniesienia sukcesu zawodowego. Znaczenia tej strony życia dla konstruowania poczucia sensu życia nie trzeba chyba dowodzić. Przypuśćmy, że pewien mężczyzna, zafascynowany Tatrami, otrzymał pracę jako kucharz w jednym z tatrzańskich schronisk. Szczęście trwało krótko: został zwolniony z tej pracy z powodu nieudolności, żartowano, że potrafi przypalić nawet książkę kucharską. Przemiana u tego człowieka może polegać na odkryciu, że „tak naprawdę to zawsze pasjonowały mnie góry, dlatego jestem szczęśliwy, że zdobyłem pracę w Tatrzańskim Parku Narodowym, sprząając pozostawione przez turystów śmieci. To ode mnie między innymi zależy czystość środowiska w TPN”. Można to „po staremu” nazwać ochronnym mechanizmem typu „kwaśne winogrona”, nie zmienia to jednak funkcji, jaką podobne „odkrycie” spełni w tym konkretnym przypadku. Przemiana oznacza nowy sens także tutaj.

Rozwojowy charakter duchowości nie polega tylko na ilościowej przemianie o charakterze wzrostowym (więcej kompetencji, więcej zdrowia, więcej dobrostanu czy szczęścia). Jak trafnie zauważa M. Straś-Romanowska, rozwój w tym zakresie

(...) nie ogranicza się więc do budowania „ja”, do pomnażania zasobów i wzmacniania tą drogą poczucia własnej wartości (...) ani do uwalniania i urzeczywistniania wrodzonego potencjału po to, by poszerzać obszar wewnętrznej wolności i osiągać coraz wyższe poziomy świadomości. Paradoksalnie polega on na świadomym, intencjonalnym ograniczaniu „ja” (...) w imię wyższych wartości, doświadczanych jako sensotwórcze (Straś-Romanowska, 2011, s. 160–161).

Nie jest to „z definicji” fenomen rozwojowy (progresywny, „wstępujący”), czy to w znaczeniu wzrostu ilościowego, czy jakoś-

ciowego (np. wzrost strukturalnej złożoności). W znaczeniu „paradoksalnym” głębokość przemiany zdaje się odwrotnie proporcjonalna do wymienionych kryteriów rozwoju. Jeśli nie jest to tylko przejściowy regres, rozwojowy kryzys konieczny do przestrukturowania (tak jak go ujmują wielu psychologów, od J. Piageta po E. Eriksona i K. Dąbrowskiego), to trzeba uznać odrębność takiej formy przemiany. Jej dokładna analiza i badanie wymagają odrębnego miejsca.

## PRZEMIANA W KONCEPCJACH DUCHOWOŚCI JAWNEJ I UKRYTEJ

Wielka liczba prac naukowych dotyczących duchowości nie odzwierciedla zapewne rzeczywistego dorobku psychologii w tym zakresie. Badacze akademicy mają do wyboru dwie drogi: nie używać słowa „duchowość”, mimo że przedmiotem badań jest zjawisko łączące przez „humanistów” z duchowością, albo opisywać duchowość tak, jak pojęcie to funkcjonuje w świadomości badanych osób. W pierwszym przypadku są to tzw. ukryte teorie duchowości, w drugim przeważa ostrożność, która nie wychodzi poza „potoczną fenomenologię” (por. Socha, 2013).

Ukryte teorie duchowości to takie, w których nie pojawia się termin „duchowość”, mimo że w świetle przyjętych założeń dotyczą one zjawisk duchowej przemiany. Należą do nich między innymi: koncepcja transgresyjna człowieka (Kozielecki, 1987), koncepcja inteligencji duchowej (Emmons, 1999), teoria dezintegracji pozytywnej (Dąbrowski, 1979), teoria opanowywania trwogi – TOT (Greenberg, Solomon, Pyszczynski, 1997) i model podtrzymywania sensu – MPS (Heine, Proulx, Vohs, 2006). Nie oznacza to, że owo „ukrycie” było w jakikolwiek sposób zamierzone. Po prostu takie określenie ich autorom nie było potrzebne, a może nawet nie przyszło im do głowy.

Eksploracja w stylu „potocznej fenomenologii”, uznająca za duchowość to, co ujmują jako duchowość osoby badane, widoczna jest natomiast w empirycznych studiach Zinnbauera i współpracowników (1997), a na-

stępnie w oparciu na hipotezie leksykalnej analizach czynnikowych, ukazujących przypisywany duchowości wspólny zakres zmienności w zbiorze testów osobowości i religijności (MacDonald, 2000; Piedmont, 1999; Saucier, Skrzypińska, 2006). Studia te dowodzą, że przeciwnie niż instytucjonalnie modelowana religijność świadoma identyfikacja własnej duchowości jako subiektywnego doświadczenia zakorzeniona jest w osobowości.

Czy można w ten sposób skonstruować koncepcję – a w dalszej perspektywie – teorię duchowości, spełniającą oczekiwania i „humanistów”, i „empiryków”? Odpowiedź twierdząca zależy od przyjęcia kilku ważnych postulatów, niekoniecznie dających się wyprowadzić z ustalonych wcześniej empirycznie prawidłowości.

Duchowość trzeba uznać za przedmiot – obecnej w wielu formach narracji – refleksji na temat istoty człowieczeństwa. Według Agaty Bielik-Robson refleksja taka jest parafrazą, która jest „niemetafizyczna, prywatna oraz świadomie przygodna” (Bielik-Robson, 2000, s. 269). Refleksja ta jest zjawiskiem związanym z procesami społecznymi charakteryzującymi współczesność. Są one rezultatem globalizacji oraz towarzyszącej jej z jednej strony sekularyzacji, z drugiej zaś – religijnego synkretyzmu, spowodowanego oddziaływaniem na siebie tradycji religijnych, w obliczu radykalnego przyspieszenia wymiany ich treści. Przyczyny tych zjawisk to między innymi rewolucja w komunikacji i telekomunikacji, informatyzacja i konsumpcjonizm. Jest to też refleksja nad zjawiskami kryzysowymi, wynikającymi z tempa zmian cywilizacyjnych, za którymi nie może nadążyć, lokując się poza akceptowalnym w danej zbiorowości poziomem egzystencji, coraz większa część społeczeństwa („ludzie na przemiał”, por. Bauman, 2004). W tym kontekście nie powinny dziwić wspomniane przez Dobroczyńskiego (2009) zarówno „kłopoty z duchowością”, jak i remedium na nie – „gra w duchowość”, czyli synkretyczny mariaż dotąd religijnej duchowości z psychologią. I to nie daje jednak poczucia rozwiązania problemu, gdzie można zaspokoić „duchową potrzebę” (Dobroczyński, 2009, s. 27).

Czy istnieje jedna lub wiele duchowych potrzeb? Z punktu widzenia psychologii akademickiej jest raczej na odwrót: uniwersalne ludzkie potrzeby są zaspokajane w różnych formach duchowości. Tak więc, chociaż badając duchowość psycholog nie może wyjść z założenia o istnieniu bądź nieistnieniu jej transcendentnych źródeł, musi przyjąć wstępne założenia o potrzebach, które zaspokaja wybierana przez podmiot perspektywa relacji „ja” (lub „my”, lub „inni”) a świat. W tym miejscu zakłada się roboczo, że są to przede wszystkim: potrzeba rozumienia i sensu, potrzeba bezpośredniego doświadczenia, potrzeba kontroli i potrzeba posiadania dającej się zaakceptować samooceny. Nie wyczerpując zapewne wszystkich możliwości, można stwierdzić za Marią Straś-Romanowską, że potrzeby tu wymienione (a z pewnością także inne) zaspokajają „doświadczenia egzystencjalne związane z poszukiwaniem sensu życia, doświadczenia o charakterze numinimum oraz doświadczenia paranormalne (np. cuda)” (Straś-Romanowska, 2011, s. 155).

## DEFINICJA DUCHOWOŚCI JAKO KATEGORII PSYCHOLOGICZNEJ I ROZWOJOWEJ

Patrząc z perspektywy przemiany, można duchowość zdefiniować na dwa sposoby:

**Definicja ogólna:** Duchowość to wszelkie działania zmierzające do pokonania (przekroczenia, transcendencji) granic własnej egzystencji oraz ich rezultaty. Tak ogólne postawienie sprawy umożliwia traktowanie duchowości jako zjawiska realizującego wiodącą (sterującą) funkcję w osobowości, w systemie postaw, wobec niedających się przewidzieć sytuacji ograniczeń, łącznie z istniejącymi jedynie w wyobraźni podmiotu<sup>5</sup>. Odpowiedzią na każde z nich może być za każdym razem inna forma autokreacji (duchowej samorealizacji), inna forma przemiany.

**Definicja szczegółowa:** Duchowość człowieka to zjawisko wykorzystujące wrodzone i nabyte zasoby w celu radzenia sobie z sytuacjami egzystencjalnymi. Zasoby wrodzo-

ne to na przykład możliwość opanowania dowolnego języka, posługiwania się kategoriami umysłu: bipolarnością, przyczynowością, intencjonalnością, natomiast zasoby nabyte to na przykład manipulowanie stanami świadomości i internalizowanie wzorców kultury. Są one rozumiane szeroko, będąc powiązane nie tylko z ludzkim dylematem przemijania, lecz także z wieloma mniej niż ostateczne<sup>6</sup> egzystencjalnymi ograniczeniami. Duchowość to zjawisko podmiotowe, gdyż jego rozwojowa istota polega na rosnącej kontroli nad treściami dotychczas nieuświadomianymi. Kontrola ta jest jednocześnie źródłem sensu, zarówno w znaczeniu subiektywnego doświadczenia (łącznie z sensem życia), jak i niekoniernie do końca uświadomianego przez podmiot rozumienia swej aktualnej sytuacji.

Wiodącym elementem każdej sytuacji egzystencjalnej, niezależnie od tego, czy w znaczeniu skrajnym (typ „życie-śmierć”), czy w jednym ze znaczeń mniej radykalnych (ograniczenia, bez zagrożenia śmiercią), jest zatem doświadczenie świętości, w chrześcijaństwie z łaciny zwane *sacrum*. W tym ujęciu pierwotne doświadczenie świętości poprzedza taką jego egzemplifikację, jaką jest *sacrum*. Znosi to możliwość postawienia zarzutu o oderwanie w proponowanym ujęciu *sacrum* od duchowości. To, że dana forma przemiany nie ma religijnego charakteru, nie redukuje wystąpienia tego, co – niezależnie od językowych konwencji – prowadzi do rezultatu, jakim jest przemiana. To „coś” jest zatem miarodajnym wskaźnikiem duchowego rozwoju.

Skuteczne radzenie sobie z egzystencjalnymi ograniczeniami to proces rozwoju, określanego tutaj jako przemiana, a w innych ramach teoretycznych jako na przykład wzrost, transcendencja, stan transpersonalny, transgresja. Od strony poznawczej oznacza to uzyskanie poczucia sensu, od strony subiektywnych doświadczeń – poczucia świętości. Odkrycie roli tego doświadczenia zawdzięczamy Rudolfowi Otto (1917/1968), który dokonał jego fenomenologicznej analizy. Współczesne ujęcia nie ograniczają się do opisu istoty tego zjawiska. Istnieją narzędzia do jego rejestracji i pomiaru ilościowego: od pytań kwestiona-

riuszowych po zadowalająco wystandaryzowane skale (Socha, 2006). Można je stosować w badaniach nad rozwojem duchowości jako procesu przemiany, zgodnych z procedurami korelacyjną, różnicową i eksperymentalną.

Kluczowa rola poszukiwania sensu wydaje się nie podlegać dyskusji. Podkreślali to między innymi V.E. Frankl (1963), a za nim w Polsce K. Popielski (1993) oraz J. Różycka i K. Skrzypińska (2011). Po drugiej stronie Atlantyku ujęcie to staje się standardem, co widać w pracach B.A. Zinnbauera, K.I. Pargamenta i A.B. Scott (1999), R.A. Emmons (1999) czy S. Heine, T. Proulxa i K.D. Vohs (2006). Dyskusje tych i innych autorów starał się przybliżyć M. Jarosz (2010). Zauważył on między innymi współczesną tendencję polegającą na przeciwstawianiu duchowości i religijności. Zgoda, że jest to niepokojące. Autor tego omówienia nie znalazł jednak dotąd sposobu zaradzenia temu zjawisku.

Kenneth Pargament za integralnie powiązane z duchowością uważa poczucie świętości (por. też Emmons, 1999; Hill, Pargament, 2003; Pargament, Mahoney, 2005). Nie chodzi tu wszakże o teoretyczny aspekt kategorii „świętość”. Rzecz w tym, że trudno używać tego słowa w narzędziach do badania przejawów duchowości w sferze świeckiej (niewierzającej). Jak wynika z badań własnych (Socha, 2014), jest to nadal określenie zbyt silnie kojarzone z kontekstem religijnym, aby można go używać „bezpiecznie” w kontekście świeckim. Nie wyklucza to przecież przekonania, że postrzeganie świętości w takich sytuacjach, jak zachwyt nad przyrodą, szczęśliwa miłość czy fascynacja odkryciem nowej planety, jest w rzeczywistości jeszcze jednym przejawem nadprzyrodzonego *sacrum*. Wydaje się, że w przyszłości warto spróbować przynajmniej zamiany terminu „świętość” na mniej transparentny, na przykład „uwznioślenie” albo „hierofania”.

## PRZEMIANA DUCHOWA JAKO PROCES ROZWOJOWY

Oczywiście nie każda zmiana rozwojowa jest przemianą, a nie każda przemiana psychiczna,

subiektywna – duchową. O różnicy między zmianą a przemianą Marek Adamiec pisze tak:

(...) będę myślał o takich przemianach, które jako dopełnienie mają określenie „człowieka”, a więc dotyczą przemiany globalnej, przemiany całej osoby w sensie psychicznym jako osobowości i tożsamości, a nie wymagają dookreśleń, takich jak np. przemiana poglądów, postaw, światopoglądu, relacji z ludźmi, czyniących z przemiany jakiś lokalny, cząstkowy proces psychologiczny (Adamiec, 1988, s. 64).

Duchową jest przemiana, którą można uznać za spełniającą – niekoniecznie wszystkie naraz – następujące warunki:

1. Pokonanie postrzeganych przez podmiot ograniczeń w czasie, przestrzeni, w sferze relacji międzyludzkich oraz w obrębie własnych cech, takich jak zdolności i umiejętności. Przemiana to transcendowanie – określając duchowość jako dążenie do transcendencji, to właśnie miała na myśli Irena Heszen (Heszen-Niejodek, Gruszczyńska, 2004). To jednak też procesualne i funkcjonalne, a nie substancjalne rozumienie: transcendowanie „się dzieje”. Pokonanie tych ograniczeń nie musi być realne, przynajmniej w zdroworozsądkowym tego rozumieniu. Jeśli pokonanie ograniczeń jest ze strony obserwatora i/lub wykonawcy iluzją, ale działa, jest także ich pokonaniem, choć takie kryterium wydaje się względne<sup>7</sup>.

2. Jeśli przemiana jest świadoma, intencjonalna, stanowi ona skutek przejścia szczególnych wzorów kulturowych. Wzory te to rezultaty nagromadzonych przez religie i inne systemy przekonań o naturze rzeczywistości oraz drogach jej poznania, wypracowanych dzięki – często wielowiekowym – praktykom osób szczególnie zaangażowanych (mistrzów, mistyków, guru). To oni uczą, jak uzyskać owoc przemiany. Przekazują „tajemną” wiedzę językiem symbolicznym. Carl Gustaw Jung wyraził to w specyficzny dla niego sposób, że „(...) symbole funkcjonują jako transformatory, ponieważ przenoszą libido z »niższej« formy w wyższą. Funkcja ta jest jednak tak ważna, że uczucie dopisało jej najwyższe wartości. (...) Symbol oddziaływa sugestywnie mocą swego numen, to znaczy mocą

specyficznej energii właściwej archetypowi” (Jung, 1998, s. 299). Wkraczanie w kolejne wtajemniczenia wiedzy o transcendencji, czyli ścieżki religijnej przemiany, to na przykład judaistyczna Kabała, doktryna emanacji Boga „bezgranicznego” – *Ein Sof*, nieograniczonej, nieokreślonej, niezmiennej boskiej zasady. To także stworzony w średniowieczu przez rabinów system medytacji prowadzący do specyficznych form mistycyzmu. System ten obejmuje skomplikowane procedury medytacyjne nad 32 ścieżkami energii wszechświata, 10 sefirot, czyli ziemskich, a więc niezupełnie doskonałych emanacji – inteligentnych substancji, demiurgów – doskonałego i niezmiennego Boga (*sefira* – naczynie zawierające „boskie światło”). Przykład chrześcijański to przemiana, jakiej doznała św. Teresa z Avila, opisany przez nią metaforycznie jako „twierdza wewnętrzna”. Islam to głównie medytacja suficka; wieloletnie ćwiczenia pod kontrolą *pira* (mistrza) mają na celu przeżycie mistycznych stanów *fana* i – ostatecznie – *baqa*, poprzez techniki prowadzące do uwolnienia od ja (Shafii, 1986). Buddyizm zen oferuje z kolei kontemplację zwaną drogą uważności – tylko tak można uzyskać wgląd w rzeczywistość „taką jaka jest”, bez iluzji i autocenzury. Jedną z technik to *koan*, „pseudozagadka” mająca – z perspektywy poznawczej – na celu dekonstrukcję nawyków myślenia.

3. Zasoby tradycji religijnych nie są wyłącznym źródłem wzorów celu przemiany. Zgodnie z poglądami André Comte-Sponville’a (2011) doświadczenia duchowe, takie jak tajemnica, wieczność, pełnia, są w takim samym stopniu obecne u ateistów, choć ich poczucie transcendencji obywa się bez Boga. Są to także systemy regulacji stosunków interpersonalnych, takie jak prawo czy kodeksy moralne. Najbliżej znajdują się jednak wzory rodzinne, w pewien sposób uproszczona i poparta różnymi sposobami wpływu na swych członków forma wyżej wymienionych, sformalizowanych systemów norm i wartości. Do zasobów oferowanych technik i celu przemiany należą oczywiście niedające się policzyć ani jednoznacznie sklasyfikować formy artystycznej ekspresji, takie jak li-



teratura (proza i poezja), sztuka (malarstwo, rzeźba i ich współczesne metamorfozy – fotografia, instalacje, graffiti), teatr i film oraz ich mutacje, połączenia ze sztuką i wykorzystanie medialne (performance, wideo, formy przekształcone cyfrowo). Co więcej, nie sposób pominąć w tym miejscu psychoterapię i warsztaty osobistego rozwoju, takie jak psychoanaliza freudowska i postfreudowska, psychosynteza Roberto Assagioli (1993), terapia Gestalt, neurolingwistyczne programowanie (NLP) czy stosunkowo niedawno wprowadzone w obieg techniki osiągania szczytowych stanów świadomości (McFetridge, Aldana, Hardt, 2009), techniki emocjonalnej wolności (EFT) (Craig, 2002), a nawet tak kontrowersyjne podejścia, jak tzw. ustawienia rodzin Berta Hellingera (2006).

4. Jeśli przemiana jest częściowo lub całkowicie nieświadoma i towarzyszy jej poczucie tajemnicy, wyraża się ona poprzez „automatyzmy”, zachowania rytualne i sprovokowane sugestią czy substancjami psychoaktywnymi. Przemiana może nastąpić nie tylko świadomie – dzieje się to w znacznym stopniu nieświadomie. Zdarza się tak szczególnie wtedy, gdy z jakichś powodów nie ma świadomego przyzwolenia podmiotu na rozstanie się z dotychczasowym obrazem siebie. Formy takiej przemiany to między innymi objawienia, a także – co wydaje się to niekiedy paradoksalne – opętania. W chrześcijańskiej tradycji religijnej są to na pewno nagłe nawrócenia, a doskonałym przykładem jest nawrócenie św. Pawła. Opisane w Ewangelii zdarzenie – utrata przytomności, której uległ Szawel z Tarsu, aby ją odzyskać już jako Paweł – sugeruje wystąpienie nieświadomego w tym przypadku mechanizmu przemiany. Nie ma tu znaczenia ewentualna kliniczna geneza tego, co się stało (atak epilepsji czy po prostu uderzenie w głowę po upadku z konia). Zmiana w preferowanym porządku wartości, podjęcie diametralnie odmiennej roli na tle nowej tożsamości – oto cały sens. Trudno byłoby w tym przypadku wyobrazić sobie świadomy, związany z racjonalnym uzasadnieniem przebieg tego nawrócenia. Jeszcze jedną formą przemiany w zakresie tożsamości, na

tle zdecydowanie klinicznym, jest proces identyfikacji z alter ego, poprzedzony zaburzeniem znanym jako dysocjacja osobowości, między innymi w niektórych postaciach schizofrenii (Laing, 1995). Poradzenie sobie z tym problemem, integracja doktora Jekylla z panem Hyde'em, jest ważnym przedmiotem badań (Rowan, Cooper, 2008).

5. Wymienione wyżej formy przemiany można – przynajmniej częściowo – uważać za sposoby radzenia sobie z „surowymi” treściami doświadczeń wewnętrznych, które nie poddają się poznawczym procesom odkodowania. Podmiot tych doświadczeń nie dysponuje adekwatnym kodem (językiem), stąd jawią się one jako przerażające, niemożliwe do włączenia w dotychczasowy system wiedzy, przekonań i wartości. Jest to sytuacja grożąca utratą psychicznej równowagi, łącznie z zaburzeniami (psychoza). Carl Gustav Jung nazwał to „katastrofą” z powodu „asymilacji ego przez jaźń” (Jung, 1976, s. 103). Niemożność użycia adekwatnego kodu interpretacji doświadczeń wewnętrznych może być wynikiem albo niezetknięcia się z nim dotychczas, albo niedostępności kodu mimo jego posiadania (wyparcie, zanik pamięci). Popularne formy „zastępczej”, tymczasowej interpretacji tych treści są określane jako tajemnica, świętość, „coś całkiem innego” (Otto, 1917/1968), zasłona, kurtyna (Pruyser, 1968).

6. Jeśli niekompetencja w kwestii kodów (znaków, symboli, języka) jest powodem lęku czy wręcz zaburzeń adaptacyjnych, to sytuacji tego rodzaju można zapobiegać, tylko ucząc się owych kodów. Próbowala to ukazać Grażyna Niedzieska (2010), porównując dwie grupy osób, uczestniczących w warsztatach rozwoju osobistego („zaawansowaną”, o większej kompetencji, nabywanej w trakcie warsztatów, oraz „początkującą”, o mniejszej z założenia kompetencji), z grupą osób niestosujących takich technik<sup>8</sup>. Zadaniem badanych było opisanie własnych doznań w trakcie kilkunastominutowego obcowania z przekazującym wieloznaczne treści obrazem współczesnego artysty. Opisy były oceniane przez sędziów kompetentnych, posługujących się wcześniej ustalonymi kryteriami. Zależność okazała się

krzywoliniowa – według ocen sędziów kompetentnych najlepiej wypadła grupa „początkująca”. Następna pod tym względem była grupa „zaawansowana”, natomiast grupa kontrolna wypadła, zgodnie z przewidywaniem, najslabiej. Jednym z możliwych wyjaśnień takiego wyniku może być to, że chociaż początkowa faza internalizacji danego języka opisu wnosi kolejne możliwości, to długotrwałe obcowanie z określonym systemem znaczeń (symboli, kodów) zmniejsza elastyczność interpretacji wieloznacznych treści. Jest oczywiście możliwe, że taki wynik to artefakt wynikający z błędnego doboru próby bądź błędów pomiaru. Zastosowany Test Poczucia Świętości (Socha, 2006) ujawnił w tym badaniu zależność liniową – im większa kompetencja, tym wyższy wskaźnik poczucia świętości.

7. Bardzo interesująca jest kwestia świadomości duchowej przemiany. Czy jest ona konieczna, a może bardziej odpowiednie byłoby dopuszczenie stopniowości owej świadomości? Marek Adamiec rozumie doświadczenie przemiany (zatem niekoniecznie duchowej) jako „...uświadomioną, dowolną lub mimowolną i względnie trwałą, zachodzącą w określonych okolicznościach zmianę wartości”, lokując przemianę w „jasnym” spektrum świadomości (Adamiec, 1988, s. 104)<sup>9</sup>. A przecież jest i „ciemna” jego strona, o której możliwości traktuje nie tylko psychologia głębi, ale także współczesna psychologia poznawcza, między innymi w kontekście tzw. ukrytych teorii duchowości. Innym zjawiskiem, związanym z przemianą nieświadomą, jest rytuał. Jak się przypuszcza, działanie rytuału może być ograniczone przez świadomość jego mechanizmów. James Fowler (1981) używa w swej teorii wiary terminu „rozłamany symbol”, lokując to zjawisko na stadium wiary indywidualno-refleksyjnej. Nie jest to jednak wiara dojrzała. Dopiero „pozakrytyczna synteza symbolu z tym, co symbolizuje”, synteza wznosząca się ponad racjonalność i jednoznaczne rozumowanie (wiara koniunktywna), daje szansę działania symboli, transmitowanych poprzez rytuał z odpowiednią siłą. Tak więc przemiana może mieć charakter i świadomy, i nieświadomy.

8. Wreszcie, proces przemiany (zapewne nie tylko tej, którą w tym miejscu uznaje się za duchową) jest związany z poznaniem rzeczywistości w pozaracjonalny sposób – chyba że dostatecznie obszernie poszerzy pojęcie racjonalności. Jest tu miejsce dla intuicji (Myers, 2004), nieuświadomionych procesów percepcji oraz apercpcji (Sikora, 1999), przypisywania intencjonalności obiektom nieożywionym (Bering, 2011; Tomasello, 2002) czy niezwykle interesująco opisaną przez Gisele Labouvie-Vief (1994) sferze *mythos*.

8.1. Intuicyjny wgląd można kojarzyć z najsubtelniejszymi przejawami kontekstu odkrycia, zatem przemiana w tym kontekście to generator twórczości. Od najdawniejszych prób zrozumienia źródeł twórczego nowatorstwa przemianie przypisywano mniej lub bardziej transcendentną, jeśli nie *explicite* boską genezę. Sprawdzenie zasadności takich intuicji nie jest możliwe, niemniej ich powszechność oraz kulturowo uwarunkowana spójność sugerują i taką ewentualność.

8.2. Zaskakujący charakter wielu przeżyć bardzo trudno zrozumieć bez współczesnej wiedzy o procesach poznawczych nie tylko ludzi, ale także innych żywych istot, dzięki którym można dokonać porównań i pełniej ująć to, co w ludzkim poznawaniu świata jest wyjątkowe. Dotyczy to również apercpcji, świadomego lub nieświadomego dostępu do percepcyjnych treści utrwalonych w przeszłości. Potocznie możemy to nazwać wyobraźnią, fantazją, majaczeniem. W wielu nurtach i dziedzinach twórczości apercpcja jest podstawowym źródłem i narzędziem, nie wykluczając twórczości naukowej.

8.3. Zwolennicy ujęcia rozumiejącego uznają pierwotny charakter tzw. przedrozumienia względem wyjaśniania przyczynowo-skutkowego (Galdowa, 1997). W podejściu fenomenologicznym i hermeneutycznym liczy się intuicyjne ujęcie intencji podmiotu, empatyczne utożsamienie się; ilościowa analiza danych nie wnosi nowej wiedzy. Mamy tu do czynienia z paradygmatem psychologii, którego miejsce wydaje się zyskiwać na znaczeniu, zwłaszcza w kontekście ponowoczesności (Trzópek, 2006). Dialektyka de-

konstrukcji staje się fascynującym wyzwaniem teoretyczno-metodologicznym. Jest to przemiana o charakterze zbiorowym – egzystencjalne radzenie sobie szczególnego środowiska psychologów (psychoterapeutów, psychiatrów, zwolenników rozwiązań niekonwencjonalnych, takich jak Hellingerowskie ustawianie rodzin) z sytuacją ocenianą przez nie jako zapaść i kryzys.

8.4. Nie można oczywiście zapomnieć o naturalistycznej odpowiedzi na tę sytuację, i to nie tylko ze strony „konwencjonalnej” psychologii poznawczej. Dynamicznie rozwijana jest kognitywistyka (Duch, brak daty), interdyscyplinarna nauka o umyśle jako między innymi produkcie procesów nerwowych, o jego (mózgu, umyśle) ewolucyjnej genezie, o nieświadomym (lecz w szerszym znaczeniu racjonalnym, adaptacyjnym) i świadomym przetwarzaniu. Wśród kognitywistów są między innymi psychologowie, filozofowie, informatycy, biolodzy, neurofizjolodzy, religioznawcy. Odpowiedź egzystencjalno-ewolucyjna w obrębie naturalizmu jest być może źródłem rozwiązań najlepiej wyrażających istotę duchowej przemiany. Jesse Bering (2011) zaproponował egzystencjalną teorię umysłu (ETOM), umożliwiającą postawienie tezy o naturalności idei Boga, podobne traktowanie religii, a zatem i tradycyjnie rozumianej duchowości na gruncie psychologii ewolucyjnej i antropologii kultury (Boyer, 2001; Kirkpatrick, 2005). Jak się okazuje, z perspektywy kognitywistycznej możliwe jest również poszukiwanie duszy (Crick, 1995).

8.5. Wydaje się, że dylemat naturalistyczno-antynaturalistyczny stanowi dobry punkt wyjścia dla zasadniczych sporów o istotę, sposób i sens poznawania świata. Dylemat Logos-Mythos – poznanie za pomocą racjonalności, logiki i analizy albo poznanie całościowe, intuicyjne, symboliczno-metaforyczne, za pomocą wglądu – Gisela Labouvi-Vief (1994) traktuje jako równouprawnione i komplementarne, nie jako alternatywne. Z tego punktu widzenia postuluje ona dowartościowanie Mythos, bez rezygnacji z Logos. Wydaje się, że tylko takie podejście umożliwia badanie duchowości i jej wskaźnika – przemiany.

## KONKLUZJE

Hill i współpracownicy (2000, s. 53) nie wątpią, że badania zarówno kliniczne, jak i eksperymentalne jasno dowodzą istotnej roli, jaką odgrywają w różnych kulturach religijność i duchowość w rozwoju w ciągu całego życia, również u osób, których religijnie nie wychowywano. Konieczne jest jednak uściślenie zakresu zjawisk związanych z religijnością i duchowością, jaki może interesować psychologa rozwoju. Inaczej złożoność i wieloaspektowość możliwych obszarów badań przekroczy możliwości każdego badacza. Stąd przedstawione tu idee dotyczą rozumienia duchowości jako procesu przemiany. Jej istotą jest przestrukturowanie poznawcze, możliwe dzięki wykorzystaniu zasobów kultury, od tradycyjnych (religie, mity) po współczesne (sztuka, psychoterapie), zwiększające elastyczność adaptacyjną podmiotu. Jest to przede wszystkim aktywność świadoma lub tę świadomość rozwijająca (np. u Junga służy temu indywiduacja, rozumiana jako integracja treści archetypowych). Gdy uświadomienie jest niemożliwe, to jednym z najbardziej rozpowszechnionych sposobów pokonania różnorodnych ograniczeń jest rytuał. Nie wymaga on szczególnej świadomości tego, jakie są w nim zawarte znaczenia, a według niektórych religioznawców i etnologów świadomość ta może być nawet przeszkodą. Wszystko to nie oznacza, że radzenie sobie z ograniczeniami zawsze kończy sukces. Takimi negatywnymi przejawami są wspomniane już dysocjacje osobowości. Podłożem „duchowej kłęski” jest nieznanie adekwatnego kodu, języka czy symbolu.

Zastanawiając się nad rozwojowym aspektem duchowości, trzeba podjąć decyzję, czy za rozwojową uważać każdą zmianę, zatem w tym samym stopniu progres i regres, czy tylko to pierwsze. Teoretyczna refleksja nad duchowością daje prymat progresji, postępowi (wzrost, doskonalenie, najwyższe stany świadomości, ekstaza emocjonalna). Jednak pominięcie ciemnej strony doświadczeń duchowych zubaża spektrum jej możliwych form, a ponadto uniemożliwia pojawienie się

progresji jako procesu, którego regres – tutaj rozumiany mniej skrajnie, jako dezintegracja pozytywna – jest koniecznym wstępnym warunkiem kolejnych stadiów progresu (Dąbrowski, 1979; por. Cekiera, 1997; Kobierzki, 1989). Badając duchowość w świetle przemiany, nie można pominąć nawet takich jej form, w których wcześniejszego czy późniejszego progresu nie można oczekiwać (np. osoby ze znacznym ograniczeniem funkcji umysłowych, łącznie z pozostającymi w nieodwracalnej śpiączce).

Więcej: jeśli – przynajmniej w badaniach – mamy sprostać wyzwaniu polegającemu na odejściu od wartościowania typu „duchowość dobra, religijność niedobra” (Hill i in., 2000, s. 64), to spektrum duchowości musi obejmować nie tylko mający charakter myślenia życzeniowego pozytywny cel (dobrostan, ideał

samorealizacji i doskonałości). Należy włączyć weń „ciemną stronę”: cierpienie fizyczne i psychiczne, niedoskonałość, bezsens i nudę. Pojawiają się wówczas zagadnienia, które mogą wnieść nowe elementy do wiedzy o prawidłowościach rozwoju.

Okazuje się, że przemiana jako forma duchowości może przybierać różne postaci. Można wprawdzie uznać, że procesy kryzysowe, sprawiające wrażenie regresu są w istocie przejściowymi stadiami rozwoju w klasycznym jego rozumieniu. Jednak duchowa przemiana może przebiegać co najmniej trzema drogami: (1) pozytywnej, bez wyjątku progresywnej, (2) negatywnej, regresywnej, typowej dla duchowości zaburzonej (duchowość psychotyczna), (3) złożonej – pozytywno-negatywnej, gdy w jednej dziedzinie następuje duchowy postęp, w innej regres.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Chodzi o zasadniczy dylemat „rozumienie–wyjaśnianie”, będący nadal przedmiotem sporów o sposób uprawiania psychologii jako dziedziny traktowanej zarówno jako dyscyplina humanistyczna i jako szeroko rozumiana nauka przyrodnicza (zob. np. eseje w pracy zbiorowej pod red. A. Gałdowej, 1997).

<sup>2</sup> „Quantum mysticism”, [http://en.wikipedia.org/wiki/Quantum\\_mysticism](http://en.wikipedia.org/wiki/Quantum_mysticism), dostęp: 29.06.2013.

<sup>3</sup> „Mistycyzm”, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Mistycyzm#Mistycyzm.2C\\_mistyka\\_a\\_filozofia](http://pl.wikipedia.org/wiki/Mistycyzm#Mistycyzm.2C_mistyka_a_filozofia), dostęp: 29.06.2013.

<sup>4</sup> Cel orientacji podmiotowej (Pietrasiniński, 1988, s. 89), zjawisko stopniowego uniezależniania się od determinacji genetycznej i środowiskowej, „trzeci czynnik rozwoju”, nazywając je autokreacją, Zbigniew Pietrasiniński (1990, s. 152) uznał za powszechne i nieuniknione. Wyróżniając dwie formy: tzw. współformowanie się intencjonalne i spontaniczne, traktował autokreację jako drogę nabywania kompetencji biograficznej i utożsamiał ją z mądrością – w pewnym stopniu rozwijając teorię Baltesa (Pietrasiniński, 2001; 2009).

<sup>5</sup> Częściej niż może się zdawać egzystencjalne ograniczenia powstają jako zatrważające możliwości. Mogą to być nie tylko obsesja śmierci, ale także lęk przed społecznym odrzuceniem czy przed niesprawdzeniem się w roli kobiety (mężczyzny).

<sup>6</sup> Jest to nawiązanie do przejętego z teologii Paula Tillicha pojęcia ostatecznej troski (ang. *ultimate concern*). O ile James Fowler (1981) uznaje istnienie tylko jednej – ostatecznej – troski, Robert Emmons (1999) dopuszcza ich więcej. Wniosek Emmonsa jest uzasadniony empirycznie. Założenie o dwojakim charakterze sytuacji egzystencjalnych jest analogiczne do tego rozróżnienia.

<sup>7</sup> Część przykładów przemiany, a także powołanie się przez Adamca na Jaspersa i wprowadzone przez niego pojęcie sytuacji granicznej (Adamiec, 1988, s. 89) dowodzi zbieżności tej części jego wywodów z przedstawionymi tutaj cechami przemiany duchowej.

<sup>8</sup> W badaniu według procedury *ex post facto* badano 3 grupy, łącznie 49 osób (w tym 39 kobiet i 10 mężczyzn) w różnym wieku (przeważnie w przedziale 40–60 lat). Grupa zaawansowana (14 kobiet i 3 mężczyzn) to osoby zaawansowane w pracy nad własnym rozwojem wewnętrznym, po szkoleniu w metodzie uzdrawiania urazów psychicznych WHH i po szkoleniu osiągnięcia szczytowych stanów świadomości

podstawowego poziomu (PS-1). Osoby te nieustannie pracują ze sobą tą metodą od około 1,5–2 lat i mają za sobą kolejne treningi, rozwijające umiejętności w tej pracy oraz w procesach osiągania stanów szczytowych na poziomie zaawansowanym. Grupa początkująca (10 kobiet i 4 mężczyzn) to osoby po szkoleniu w metodzie WHH oraz PS-1, które ukończyły w ciągu ostatniego 1,5 roku, i które albo krótko pracują tą metodą, albo korzystają z metody rzadko. Grupę kontrolną stanowiły osoby niestosujące żadnych technik rozwoju osobistego (15 kobiet i 3 mężczyzn).

<sup>9</sup> Przekierowując swe rozważania o przemianie na problematykę wartości, Adamiec dodaje wiele interesujących idei, takich jak przyjęcie, że „Zgodnie z modelem dyfuzji wartości, przemiana wewnętrzna będzie dotyczyła przede wszystkim wartości najbliższych nam, najbardziej centralnych – wartości-identyfikatorów naszej tożsamości”. Ocena, czy i w jakim stopniu odnosi się to do przedstawianego w tym miejscu rozumienia przemiany jako przemiany duchowej, nie mieści się w ramach tego artykułu.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamiec M. (1988), *Doświadczenie przemiany jako kategoria psychologiczna*. Katowice: Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 959.
- Assagioli R. (1993), *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques*. London: Aquarian/Thornsons. An Imprint of HarperCollinsPublishers.
- Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bering J. (2011), *The belief instinct. The psychology of souls, destiny, and the meaning of life*. New York–London: WW Norton & Company.
- Bielik-Robson A. (2000), *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.
- Borowik I. (1997), *Procesy instytucjonalizacji i prywatyzacji religii w powojennej Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Boyer P. (2001), *I człowiek stworzył bogów...* Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Brzezińska A. (2000), Modele i strategie zmiany rozwojowej [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 238–256. Gdańsk: GWP.
- Cekiera C. (1997), Model rozwoju osoby w Kazimierza Dąbrowskiego teorii dezintegracji pozytywnej [w:] Cz. Cekiera, I. Niewiadomska (red.), *Rozwój osoby w Kazimierza Dąbrowskiego teorii dezintegracji pozytywnej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Comte-Sponville A. (2011), *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Craig G. (2002), *Wprowadzenie do nowego Wielopoziomowego Uzdrawiania*, podręcznik, wyd. 4. www.emofree.com.
- Crick F. (1995), *Astonishing hypothesis. The scientific search for the soul*. New York: Touchstone, the trademark of Simon & Schuster.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dobroczyński B. (2009), *Kłopoty z duchowością. Szkice z pogranicza psychologii*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Duch W. (br.d.), Umysł, świadomość i działania twórcze. Manuskrypt on line, <http://pl.scribd.com/doc/37583516/Umysl%20-%20Bwiadomo%C5%9Bw%C4%87-i-dzia%C5%82ania-tworcze>, dostęp 6.03.2014.
- Emmons R.A. (1999), *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Fowler J.W. (1981), *Stages of faith. The psychology of human development and the Quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Frankl V.E. (1963), *Man's search for meaning. Introduction to logotherapy*. New York: Beacon Press.
- Galdowa A. (red.) (1997), *Hermeneutyka a psychologia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Greenberg J., Solomon S., Pyszczynski T. (1997), Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: empirical assessments and conceptual refinements [w:] M.P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 61–139. San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.
- Hay D., Nye R. (1998), *The spirit of the child*. London: Fount, An Imprint of Harper & Collins Publishers.
- Heine S.J., Proulx T., Vohs K.D. (2006), The Meaning Maintenance Model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 2, 88–110.
- Hellinger B. (2006), *Sumienie miał czyste... Wykłady i opowieści*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Helminiak D.A. (1996), *The human core of spirituality. Mind as psyche and spirit*. Albany, NJ: State University of New York Press.
- Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E. (2004), Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar. *Przegląd Psychologiczny*, 47, 1, 15–31.
- Hill P.C., Pargament K.I. (2003), Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. *American Psychologist*, 58, 1, 64–74.
- Hill P.C., Pargament K.I., Hood R.W. Jr., McCullough M.E., Swyers J.P., Larson D.B., Zinnbauer B.J. (2000), Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30, 1, 51–77.
- James W. (1902/2001), *Doświadczenia religijne*, przeł. J. Hempel, wyd. pol. 3. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos. Oryginał ang. *The varieties of religious experience. A study in human nature*. New York: Longmans, Green & Co.
- Jarosz M. (2010), Pojęcie duchowości w psychologii [w:] O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek (red.), *Studia z Psychologii w KUL*, t. 16, 9–22. Lublin, Wyd. KUL.
- Jaspers K. (1990), *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jung C.G. (1976), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Jung C.G. (1998), *Symbole przemiany. Analiza preludium do schizofrenii*. Warszawa: WROTA.
- Kirkpatrick L.A. (2005), *Attachment, evolution, and the psychology of religion*. New York: Guilford Press.
- Kłoczowski J.A. (2006), Czym jest duchowość? Kontekst religijny i historyczny [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Seria: Filozofia i Logika 98, 13–19.
- Kobierzycki T. (1989), *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*. Bydgoszcz: Redakcja Wydawnictw Pozaprasowych „Pomorze” Pomorskiego Wydawnictwa Prasowego.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Labouvie-Vief G. (1994), *Psyche and Eros. Mind and gender in the life course*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Laing R.D. (1995), *Podzielone ja*. Poznań: Rebis.
- Łukaszewski W. (2010), *Udręka życia. Jak ludzie sobie radzą z lękiem przed śmiercią*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- MacDonald D.A. (2000), Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality. *Journal of Personality*, 68, 153–197.
- Maercker A. (1995), *Existentielle Konfrontation. Eine Untersuchung im Rahmen eines psychologischen Weisheitparadigmas*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- McFetridge G., Aldana J., Hardt J. (2009), *Szczytowe stany świadomości. Teoria i zastosowania*, t. 1: *Przelomowe techniki osiągania wyjątkowej jakości życia*. Warszawa: Wydawnictwo NEW DAWN.
- Myers D.G. (2004), *Intuicja – jej siła i słabość*. Warszawa: MODERATOR.
- Niedzińska G. (2010), *Duchowość umysłu. Rozwój wewnętrzny w ujęciu poznawczym*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: SWPS.
- Otto R. (1917/1968), *Świętość: elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pargament K.I., Mahoney A. (2005), Sacred matters: Sanctification as a vital topic for the psychology of religion. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 15, 3, 179–198.
- Pasek Z. (2013), *Nowa duchowość. Konteksty kulturowe*. Kraków: Aureus.

- Piedmont R.L. (1999), Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 67, 6, 985–1013.
- Pietrasiański Z. (1988), Rozwój z perspektywy jego podmiotu [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, 80–118. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pietrasiański Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pietrasiański Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Pietrasiański Z. (2009), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Popielski K. (1993), *Noetyczny wymiar osobowości*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Pruyser P.W. (1968), *A dynamic psychology of religion*. New York, Evanston & London: Harper & Row Publishers.
- Romanowska-Lakomy H. (1996), *Psychologia doświadczeń duchowych*. Warszawa: Eneteia.
- Romanowska-Lakomy H. (2003), *Fenomenologia ludzkiej świętości. O sakralnych możliwościach człowieka*. Warszawa: Eneteia.
- Rowan J., Cooper M. (2006), *Jekyll i Hyde. Wielorakie ja we współczesnym świecie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Różycka J., Skrzypińska K. (2011), Perspektywa noetyczna w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka. *Roczniki Psychologiczne*, 14, 2, 101–121.
- Rusaczyk M. (2008), *Teoria opanowywania trwogi. Dyskurs w literaturze amerykańskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Saucier G., Skrzypińska K. (2006), Spiritual but not religious? Evidence for two independent dispositions. *Journal of Personality*, 74, 5, 1257–1292.
- Shafii M. (1985), *Freedom from the self: Sufism meditation, and psychotherapy*. New York: Human Sciences Press, Inc.
- Sikora T. (1999), *Użycie substancji halucynogennych a religia*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Socha P.M. (2006), Assessing the cognitive construction of the sacred: The Feeling of Sacredness Scale [w:] M. Aletti, D. Fagnani, G. Rossi (eds), *Religione: cultura, mente e cervello. Nuove prospettive in Psicologia della religione*, 261–270. Torino 2006: Centro Scientifico Editore.
- Socha P.M. (2013), Duchowość jawna i ukryta. Czy warto kruszyć kopie o naukowy status badania duchowości? *Roczniki Psychologiczne*, 16, 3, 369–390.
- Socha P.M. (2014), *Przemiana. W stronę teorii duchowości*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Spilka B. (1993), *Spirituality: Problems and directions in operationalizing a fuzzy concept*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.
- Straś-Romanowska M. (2011), Życie duchowe człowieka – niewygodny temat psychologii [w:] T. Rzepa, C.W. Domański (red.), *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 147–165.
- Thorne B. (2006), *Carl Rogers. Biografia*, seria „Twórcy Psychoterapii”. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Trzópek J. (2006), *Filozofie psychologii. Naturalistyczne i antynaturalistyczne podstawy psychologii współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Weaver A.J., Pargament K.I., Flannelly K.J., Oppenheimer J.E. (2006), Trends in the scientific study of religion, spirituality, and health: 1965–2000. *Journal of Religion and Health*, 45, 2, 208–214.
- Wulff D.M. (1999), *Psychologia religii. Klasyczna i współczesna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zinnbauer B.J., Pargament K.I., Cowell B.C., Rye M.S., Butter E.M., Belavich T.G., Hipp K.M., Scott A.B., Zerowin J.L. (1997), Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 4, 549–564.
- Zinnbauer B.J., Pargament K.I., Scott A.B. (1999), The emerging meanings of religion and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67, 6, 889–919.

JAROSŁAW GROTH  
MARTA ANDRAŁOJĆ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: groth@amu.edu.pl

## Wczesne predyktory psychopatii – analiza stanu i kierunków badań psychopatii dzieci i młodzieży

### Early predictors of psychopathy – an analysis of current status and directions in research on child and adolescent psychopathy

**Abstract.** The aim of this article is to present the concept of child and adolescent psychopathy and to discuss its utility in scientific research and clinical practice, including early diagnosis and intervention. The authors review the literature on the subject, showing the current directions in research on early manifestations of psychopathy in children and adolescents, and the reasons for conducting empirical studies in this field; they also indicate the associated problems of methodological and ethical nature. This article is an attempt to examine the possibility of identifying early predictors of psychopathy, indicating the need for further investigation of this construct towards building a developmental model of psychopathy. The article shows the complexity and variety of directions that make up the mainstream of theoretical and empirical research on psychopathy in children and adolescents. It also points to the value of adopting a general theoretical model that allows for the integration of research results and to the potential of the paradigm of developmental psychopathology as the most promising framework for research in this area.

**Key words:** psychopathy, child, adolescent, psychopathology, personality

**Słowa kluczowe:** psychopatia, dzieci, młodzież, psychopatologia, osobowość

## WPROWADZENIE

Zjawisko psychopatii jest przedmiotem naukowej refleksji już od blisko półtora wieku, wciąż inspirującym badaczy do poszukiwania nowych ujęć teoretycznych i empirycznych. Dekady badań prowadzonych w ramach zróżnicowanych paradygmatów wiodły uczonych w rozbieżnych kierunkach, tak że psychopatia zyskała miano konstruktu klinicznego o bardzo niespecyficznym granicach, dla wielu bezzasadnego i nieużytecznego. Prace badawcze zapoczątkowane w połowie XX wieku pozwoliły na doprecyzowanie stosunkowo klarowne-

go i ograniczonego syndromu, czyli jednostki wynikającej z obserwacji klinicznych zamiast wyłącznie teoretycznego pojęcia, wiążanego z dewiacją społeczną. Współczesne rozumienie psychopatii wywodzi się z owych konceptualizacji, podkreślających możliwość jej rozpoznania przed okresem dojrzałości oraz wczesnych interwencji. Ujęcie to jest zarazem odpowiedzią na kategorię antyspołecznego zaburzenia osobowości, sformułowaną na potrzeby DSM-III i rozwijaną w kolejnych wersjach podręcznika, opierającego się w głównej mierze na kryteriach behawioralnych, a marginalizującego osobowościowe.



Tak więc psychopatię pojmowano przede wszystkim jako zaburzenie ukształtowanej osobowości człowieka dorosłego. Postępowi wiedzy o obrazie klinicznym oraz etiologii i patomechanizmie psychopatii zaczęły jednak towarzyszyć pytania o jej wczesne przejawy, możliwości diagnozy w okresie dzieciństwa i adolescencji, biologiczne i środowiskowe uwarunkowania, jak również prognozy co do skuteczności terapii. Pomimo że zagadnienie predyktorów psychopatii podejmowano już w owych klasycznych, klinicznych opracowaniach, obserwacje te niewiele wniosły do rozumienia zaburzenia, głównie za sprawą wciąż jeszcze małej precyzji pojęcia oraz braku miarodajnych narzędzi diagnostycznych (Salekin, Lynam, 2010a).

### PROTOTYPOWY OBRAZ PSYCHOPATII WEDŁUG ROBERTA HARE’A

Zainteresowanie tematyką psychopatii dorosłych nasiliło się wraz z opracowaniem operacyjnej koncepcji psychopatii, definiującej

jej cechy afektywne, interpersonalne, behawioralne i opisujące styl życia, a wraz z nią – najpopularniejszego współcześnie narzędzia pomiaru – The Hare Psychopathy Checklist-Revised (PCL-R) (Hare, 1991; 2003). Narzędzie to dostarczyło nomenklatury do dalszych badań, pozwoliło na zestawianie ich rezultatów, wzbogaciło praktykę kliniczną i przyczyniło się do rozwoju modeli teoretycznych.

W nowo sformułowanym prototypowym obrazie psychopatii wyodrębniono dwa czynniki (Hare, Neumann, 2006): pierwszy ujmuje właściwości emocjonalne i interpersonalne; drugi – wskaźniki behawioralne, oddające impulsywny, niestabilny i antyspołeczny styl życia psychopaty. Czynniki te korelują niezależnie z różnymi zmiennymi, na przykład czynnik pierwszy z przemocą o drapieżnym charakterze oraz z oporem wobec zabiegów terapeutycznych, drugi zaś – ze spontaniczną przemocą i niepowodzeniami szkolnymi (Bartol, Bartol, 2005). Zgodnie z całościowym ujęciem Richarda Hare’a rozpoznanie psychopatii, pojmowanej jako kombinacja cech osobowości i społecznie dewiacyjnych zachowań, wymaga obecności obu składowych. Psycho-

Tabela 1. Cechy psychopatii według Hare’a (2003)

Czynnik I		Czynnik II	
1 – wymiar interpersonalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>– łatwość wypowiadania się i powierzchowny urok</li> <li>– zawyżona, nieadekwatnie wysoka samoocena</li> <li>– patologiczne kłamanie</li> <li>– skłonność do oszustwa i manipulowania</li> </ul>	3 – wymiar behawioralny	<ul style="list-style-type: none"> <li>– potrzeba stymulacji</li> <li>– pasożytniczy styl życia</li> <li>– brak długoterminowych celów</li> <li>– impulsywność</li> <li>– nieodpowiedzialność</li> <li>– lekkomyślność</li> </ul>
2 – wymiar afektywny	<ul style="list-style-type: none"> <li>– brak poczucia winy i wyrzutów sumienia</li> <li>– powierzchowne emocje (płytki afekt)</li> <li>– brak empatii</li> <li>– nieprzyjmowanie odpowiedzialności za własne działania</li> </ul>	4 – wymiar antyspołeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>– słaba kontrola gniewu; słaba kontrola zachowania</li> <li>– wczesne problemy zachowania</li> <li>– poważne zachowania przestępcze</li> <li>– łamanie zasad zwolnienia warunkowego</li> <li>– kryminalna wszechstronność</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– przedmiotowe traktowanie partnerów seksualnych (promiskuityzm seksualny)</li> <li>– niestabilne relacje interpersonalne</li> </ul>			

patia bywa rozpatrywana także w ramach innych modeli niż dwuczynnikowy, na przykład w modelu trójczynnikowym (por. Cooke, Michie, 2001; Cooke, Michie, Hart, 2006; Cooke, Michie, Skeem, 2007) czy czteroczynnikowym, obecnie najpowszechniejszym, na który składają się wymiary: interpersonalny, afektywny, antyspołeczny oraz stylu życia (por. tabela 1).

Co istotne, model czteroczynnikowy okazuje się bardziej adekwatny nie tylko w wypadku stosowania narzędzia PCL-R, ale także jego pochodnych, w tym dla wersji dla młodzieży (PCL:YV) (Hare, 2008; Forth, Kosson, Hare, 2003).

Badania nad psychopatią dorosłych dowiodły wszechstronnej wartości tego konstrukt, przyczyniając się do uzyskania przezeń statusu jednego z ważniejszych pojęć psychologii sądowej. Okazał się on wyraźnym wskaźnikiem ryzyka zachowań agresywnych, przestępczych (często nasyconych przemocą), sadyzmu, nadużywania substancji psychoaktywnych, oporności na oddziaływania terapeutyczne, niezdolności do podporządkowania się regułom życia społecznego czy skłonności do powrotu do zachowań dewiacyjnych (Barwiński, Gierowski, 2008; Chase, O’Leary, Heyman, 2001; Hare, 2007; Harris, Rice, 2007; Holt, Meloy, Stack, 1999; Meloy, 2000; Meloy, Gacono, 2000; Pastwa-Wojciechowska, 2004; Porter, Woodworth, 2006; Sanmartin, 2001; Woodworth, Porter, 2002).

## MOTYWY STUDIÓW NAD PSYCHOPATIĄ DZIECI I MŁODZIEŻY

Potwierdzona empirycznie użyteczność udoskonalonego konstrukt psychopatii skłoniła badaczy do wysunięcia hipotez o możliwości odniesienia wyników dotychczasowych badań do populacji dzieci i młodzieży, do poszukiwania podobnych zależności i rozumienia podstaw dewiacyjnych zachowań dzieci na podstawie analogicznych korelatów osobowościowych. U podstaw tego podejścia leży powszechnie podzielane przekonanie, które znalazło wyraz również w kryteriach ICD-10,

iż zaburzenia osobowości, mimo że ich właściwe rozpoznanie jest mało prawdopodobne przed 16.–17. rokiem życia, są stanami rozwojowymi, ujawniającymi się w dzieciństwie lub w okresie dorastania i trwającymi nadal w okresie dorosłości (WHO, 2000).

Analiza piśmiennictwa pozwala na wyodrębnienie kilku motywów rosnącego zainteresowania możliwością odniesienia kategorii psychopatii do grupy dzieci i młodzieży (Frick, 2007; Frick, Barry, Bodin, 2000; Salekin, Lynam, 2010a; Silva da, Rijo, Salekin, 2012): (1) Model psychopatii opracowany przez Hare’a, a następnie rozwijany i udoskonalany przez innych badaczy, dostarczył aparaturę pojęciową do teoretyzowania, zestawiania uzyskiwanych wyników, replikacji badań itp. (2) Model ów stał się punktem wyjścia do konstrukcji dalszych modeli, które – uwzględniając nowe odkrycia – miały udoskonalać koncepcje wczesnej psychopatii (Patrick, 2006). Dzięki temu, że w przeważającej mierze odwołują się one do operacyjnego modelu Hare’a, możliwe jest ich osadzenie i oszacowanie w szerszym kontekście teoretycznym. (3) Badania nad etiologią psychopatii ujawniły znaczenie czynników działających na wczesnych etapach rozwoju, badania retrospektywne zaś – obecność zaburzeń funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i zachowania w dzieciństwie i w okresie dorastania u większości psychopatów. (4) Opracowanie narzędzia PCL-R (Hare, 1991) pozwoliło nie tylko na bardziej miarodajną ocenę zaburzenia, ale także zapoczątkowało prace nad narzędziami pomiaru wczesnej postaci psychopatii, między innymi nad zmodyfikowaną wersją dla młodzieży (PCL:YV) (Forth, Kosson, Hare, 2003). (5) Empiryczne potwierdzenie wyraźnie negatywnych skutków społecznych psychopatii wzbudziło zainteresowanie możliwościami redukcji owych społecznych i indywidualnych kosztów poprzez wczesne rozpoznanie i ocenę zagrożenia. (6) Przekonanie, że wczesne rozpoznanie predyktorów psychopatii, umożliwiając ocenę prawdopodobieństwa rozwoju zgodnie z wyodrębnionymi trajektoriami, może się przyczynić do opracowania skutecznych strategii socjalizacji

oraz profilaktyki w zakresie poważnych negatywnych przejawów psychopatii. (7) Pesymizm w zakresie rokowań w terapii dorosłych psychopatów, przejawiających antyspołeczność jeszcze przed osiągnięciem dojrzałości, skłania do pytania o możliwość większej skuteczności zarówno wcześniejszej interwencji mającej na celu poprawę funkcjonowania społecznego, jak i oddziaływań terapeutycznych, mogących zahamować rozwój zaburzenia na początkowym etapie. (8) W przypadku instytucji resocjalizacyjnych trafność rozpoznania wciąż kształtującego się zaburzenia pozwalałaby na różnicowanie jednostek psychopatycznych oraz niepsychopatycznych i dopasowanie do tych grup adekwatnych procedur wychowawczych.

Wczesne rozważania nad biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi zwiastunami psychopatii nie opierały się na badaniach empirycznych, lecz na retrospektywnych spekulacjach. Systematyczne badania nad psychopatią u młodzieży zainicjowano na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Przełom wyznały pionierskie badania Adelle Forth, Stephena Harta i Roberta Hare'a (1990) dotyczące oceny psychopatii w grupie nieletnich przestępców z zastosowaniem zmodyfikowanej wersji PCL-R. Dowiodły one możliwości wyodrębnienia grupy młodzieży charakteryzującej się cechami właściwymi dla psychopatii u dorosłych. Wykazały też, iż adolescenci osiągnący wysokie wyniki w zmodyfikowanej wersji PCL-R częściej sprawiali problemy i naruszali reguły w ośrodkach poprawczych. To prekursorskie studium znalazło kontynuację w dalszych badaniach, które wyznaczyły kierunki refleksji nad wczesną psychopatią, a także zainicjowało prace nad odpowiednimi narzędziami diagnostycznymi (Salekin, Lynam, 2010b).

## KONTROWERSJE WOKÓŁ ZJAWISKA PSYCHOPATII DZIECI I MŁODZIEŻY

Pomimo powszechnych nadziei, wiązanych z korzyściami wynikającymi z możliwości identyfikacji wczesnych predyktorów psychopatii, niektórzy uczeni sugerują powścią-

gliwość, wskazując na ryzyko związane z tym nurtem badawczym. Wzbudzał on dylematy metodologiczne i etyczne już na początkowym etapie współczesnych badań. Kontrowersje te dotyczą kilku obszarów problemowych.

Przede wszystkim jeśli psychopatię rozpatruje się jako zaburzenie wykształconej osobowości, to czy o takim zaburzeniu można mówić u osób, których rozwój osobowości jeszcze się nie zakończył? Ponadto niektórzy badacze kwestionują zasadność posługiwania się tą kategorią wobec dzieci, wskazując na heterogeniczność grupy niepełnoletnich przejawiających zachowania antyspołeczne. W ich przekonaniu kategoria ta może być nadreprezentowana, ponieważ wiele młodych osób może pasować do objawowej definicji psychopatii (Moffitt, 1993; Seagrave, Grisso, 2002). Zagadnienie to dodatkowo komplikuje normatywna powszechność współwystępowania wielu zaburzeń w okresie adolescencji (Salekin, 2007). Wątpliwości budzi także założenie stabilności cech, mogących być predyktorami psychopatii w dzieciństwie i adolescencji (Edens, Vincent, 2008; Hart, Watt, Vincent, 2002). Problem ten ma zasadnicze znaczenie dla predykcyjnej wartości konstruktu. Mała stabilność cech w toku rozwoju decyduje o niskiej wartości predykcyjnej pojęcia psychopatii, a ich duża stabilność pozwala wnioskować o jego wysokiej użyteczności, choć zarazem sugeruje terapeutyczny pesymizm (Andershed, 2010).

Wielu klinicystów unikało posługiwania się terminem „psychopatia” wobec dorosłych ze względu na jego negatywne konotacje i etykietyzujący charakter. Pejoratywny wydźwięk miały również określenia, za pomocą których wcześniej opisywano to zaburzenie. Stawia to przed badaczami zadanie rozstrzygnięcia nie tylko tego, czy w odniesieniu do dzieci jest to odpowiedni termin, ale także czy jego stosowanie jest zgodne z zasadami etyki zawodowej, czy nie ma on charakteru stygmatyzującej etykiety. Zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia w kontekście prawnym, gdzie negatywne konotacje (odnośnie do odporności na leczenie, agresywności, przestępczości, recydywizmu, biologicznych podstaw czy niemożności mo-

dyfikacji przez czynniki środowiskowe) mogą wpływać na decyzje podejmowane w sądach (Lyon, Ogloff, 2000; Murrie i in., 2007). Należy przy tym zwrócić uwagę na pogląd, że pewien poziom psychopatyczności, a w zasadzie obecność pewnych elementów obrazu psychopatii, może być w okresie adolescencji normą. W takim wypadku posługiwanie się terminem „psychopatia” mogłoby się wiązać z naznaczaniem osób przejawiających normatywny wzorzec zachowania (Seagrave, Grisso, 2002).

Powyższe zagadnienia miały (i mają nadal) charakter nie tylko dylematów, ale przybrały także postać pytań badawczych. Inspirowane nimi rozwiązania teoretyczne i problemy empiryczne pozwalają na coraz lepsze rozumienie mechanizmów związanych z psychopatologią okresu dzieciństwa i adolescencji oraz na opracowywanie bardziej wyrafinowanych narzędzi diagnostycznych. Wspomniane dylematy pozostają w znacznej mierze nierozstrzygnięte, zaznaczając tym samym istnienie obszaru wymagającego od praktyków szczególnej wrażliwości, a od badaczy – dalszych prac nad udoskonalaniem koncepcji psychopatii.

## **KIERUNKI BADAŃ NAD PSYCHOPATIĄ DZIECI I MŁODZIEŻY**

Współczesne badania nad wczesnym rozpoznawaniem psychopatii prowadzone są wielotorowo. Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyodrębnienie kilku podstawowych kierunków badawczych, takich jak prace nad aktualizacją wiedzy w zakresie czynników etiologicznych i mechanizmów rozwoju psychopatii dzieci i młodzieży, nad udoskonalaniem technik i narzędzi pomiaru, nad odniesieniem wczesnej psychopatii do zaburzeń zachowania i emocji, rozpoczynających się w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym.

### **Prace nad aktualizacją wiedzy w zakresie czynników etiologicznych i mechanizmów rozwoju psychopatii dzieci i młodzieży**

Celem tych studiów jest nie tylko gromadzenie wiedzy, ale przede wszystkim uzyskanie pod-

staw do skutecznej interwencji w tym obszarze. Teorie i badania tworzą kilka głównych nurtów badawczych, takich jak: podejście genetyczne, osiągnięcia neuronauki, koncepcja bezduszności-bezuczuciowości, klasyczne teorie osobowości, badanie czynników środowiskowych psychopatii.

### **Teorie genetyczne**

Współczesne badania, składające się na perspektywę genetyczną w etiologii psychopatii, dostarczają empirycznego wsparcia dla klasycznej teorii nieustraszoneści Davida Lykken (1983). Podkreślano w niej biologiczne podstawy psychopatii i wskazywano, że czynniki środowiskowe (rodzinne) jedynie w niewielkim stopniu mogą modyfikować biologicznie zdeterminowaną ścieżkę rozwoju dziecka, cechującego się „nieustraszoneścią” (Sylvers, Brennan, Lilienfeld, 2011). Wsparcia dla tego nurtu dostarczają badania dzieci adoptowanych, bliźniąt oraz wstępne studia z zakresu genetyki molekularnej (Rhee, Waldman, 2002; Silva da, Rijo, Salekin, 2012; Waldman, Rhee, 2006). Warto zauważyć, iż choć zwolennicy podejścia genetycznego różnią się w zakresie oceny wagi udziału czynników środowiskowych – wielu dowodzi centralnej roli czynnika genetycznego w genezie psychopatii (Ferguson, 2010 za: Silva da, Rijo, Salekin, 2012) – to liczne badania wskazują na wpływ czynników środowiskowych na ujawnianie się genetycznego potencjału (por. Lynam, Loeber, Stouthamer-Loeber, 2008 za: Silva da, Rijo, Salekin, 2012).

### **Osiągnięcia neuronauki**

Badacze zgodnie uznają, iż paradygmat neuronauki dostarcza cennych informacji dla rozumienia psychopatii. Techniki obrazowania czynności i struktury mózgu pozwoliły na identyfikację obszarów mózgu istotnych z perspektywy rozwoju psychopatii – na przykład kluczowego dla rozwoju emocjonalnego i społecznego ciała migdałowatego (Blair, 2006; 2007; Blair, Mitchell, 2009). Uwagę badaczy zwraca zagadnienie wpływu neuroprzekaznika serotoniny na nasilenie objawów

eksternalizacyjnych składników psychopatii (Minzenberg, Siever, 2006). Etiologię psychopatii rozważa się także w kontekście roli osi podwzgórzowo-przysadkowo-nadnerczowej (oś HPA) w genecie proaktywnej i reaktywnej agresji oraz zachowań eksternalizacyjnych (Cicchetti, Rogosch, 2001; Drislane, Vaidyanathan, Patrick, 2013; Glenn i in., 2011; Lopez-Duran i in., 2009) – rezultaty badań wskazują, że zaburzenia osi HPA występujące w dzieciństwie zbiegają się z pojawieniem się problemów w zachowaniu i mogą zakłócać socjalizujący wpływ afektu doświadczanego w sytuacjach interpersonalnych (Minzenberger, Siever, 2006). Badania te dostarczają empirycznych podstaw do wnioskowania o istnieniu niektórych neurologicznych cech afektywnych i poznawczych psychopatii. Wielu badaczy podziela także przekonanie, że mogą one w sposób istotny przyczynić się do zrozumienia mechanizmów rozwoju antyspołeczności.

### **Teoria bezduszności-bezuczuciowości (callous-unemotional traits – CU)**

Analiza czynnikowa cech psychopatycznych u dzieci pozwoliła na wyodrębnienie trzech kluczowych wymiarów: narcyzmu, impulsywności oraz CU (Frick, Barry, Bodin, 2000), co przedstawia tabela 2.

Zdaniem wielu badaczy (Frick, 2007) podział taki najtrafniej opisuje psychopatię dziecięcą i koresponduje z wyodrębnioną u dorosłych strukturą trójczynnиковą (Cooke,

Michie, 2001), a – zważywszy, że w badaniach tych nie oceniano pozycji składających się na czynnik czwarty – także ze strukturą czteroczynnikową (Hare, 2003). Wymiar narcyzmu okazuje się skorelowany z kryterialnymi objawami zaburzenia opozycyjno-buntowniczego, a impulsywność – z kryterialnymi objawami ADHD. Przed okresem dorastania większość dzieci z poważnymi problemami zachowania osiąga wysokie wyniki właśnie w tych dwóch wymiarach (Frick, 2007), mają więc one ograniczoną użyteczność w rozpoznawaniu dzieci psychopatycznych. Wartość kryterium w typologizacji antyspołecznej młodzieży zachowują natomiast cechy CU, występujące jedynie u nielicznej grupy dzieci z poważnymi problemami w zachowaniu (White, Frick, 2010).

Mimo że nie wszystkie dzieci z cechami CU przejawiają zachowania agresywne, liczne badania potwierdzają fundamentalną rolę tych cech w modelach etiologii poważnych zachowań antyspołecznych i przestępczości (Fontaine i in., 2011; Forth, Book, 2010; Loney i in., 2003; Munoz, Frick, 2012), nawet w wypadku tych dzieci, które wcześniej nie przejawiały problemów w zachowaniu (Frick i in., 2005). Zgodnie z dotychczasowymi badaniami dzieci z cechami CU charakteryzują między innymi: deficyty poznawcze i neuropsychologiczne, deficyty regulacji emocji, skłonność do agresji reaktywnej i proaktywnej, niska empatia i deficyt poczucia winy, brak wyrzutów sumienia w związku z negatywnymi dla innych skutkami zachowań, sprawność intelektualna,

Tabela 2. Wymiary wynikające z czynnikowej analizy cech psychopatycznych u dzieci (Frick, 2007)

Narcyzm	Impulsywność	Chłód – aemocjonalność
Uważa się za ważniejszego od innych. Nadmiernie przechwala się. Wykorzystuje lub oszukuje innych. Dokucza innym. Gniewa się, gdy jest korygowany. Emocje zdają się splecione.	Działa bez namysłu, nie planuje. Angażuje się w ryzykowne działania. Obwinia innych o pomyłki. Łatwo się nudzi.	Nie troszczy się o uczucia innych. Nie czuje się źle lub winny z powodu nieprawości. Nie dba o zadania domowe. Nie dotrzymuje obietnic. Nie okazuje emocji. Nie utrzymuje związków z tymi samymi znajomymi.

niski poziom lęku, skłonność do podejmowania zachowań nowych i ryzykownych, trudności w rozpoznawaniu ekspresji emocjonalnej, niższy poziom rozumienia moralnego, niska emocjonalna reaktywność na karę itp. Rezultaty badań wskazują, że obecność cech CU silnie oddziałuje na rozwój poznawczy, emocjonalny, neurologiczny i społeczny (Silva da Rijo, Salekin, 2012).

Hipotezy dotyczące etiologii tych cech są zróżnicowane: badacze sugerują rolę surowego stylu wychowawczego (Frick i in., 2003a; 2003b), podkreślają znaczenie niskiego poziomu lęku w połączeniu ze stylem wychowawczym opartym na ciągłym i nieprzemyślanym karaniu (Bayliss, Miller, Henderson, 2010), zaznaczają rangę temperamentu, w szczególności temperamentu o cesze nieustraszoneści (Frick, Morris, 2004; Sylvers i in., 2011), dowodzą, że nieustraszoneść i pozbawienie zahamowań mogą utrudniać uwewnętrznianie reguł i socjalizację (Pardini, Lochman, Powel, 2007), zwracają uwagę na deficyt biologicznego mechanizmu hamowania przemocy, oparte go na ocenie emocjonalnych wskazówek cierpienia u innego człowieka (Blair, 2005; Blair i in., 2001). Perspektywy te po części łączy triarchiczna conceptualizacja psychopatii (Patrick, Fowles, Krueger, 2009; Patrick, 2010), zgodnie z którą rozwój dzieci o nieustraszonym charakterze może przebiegać według odmiennych niż u pozostałych dzieci ścieżek rozwojowych i wskutek działania rozmaitych czynników temperamentalnych i środowiskowych może prowadzić do ukształtowania albo cechy zuchwałości (*boldness*), albo złośliwości (*meanness*).

Badacze podjęli także problem stabilności-zmienności tych wczesnych predyktorów psychopatii. Uzyskane wyniki w przeważającej mierze dowodzą stałości cech CU w toku rozwoju, zwłaszcza w dzieciństwie. Dowiedziono jednak również, iż cechy te mogą podlegać pewnej modyfikacji wskutek oddziaływań czynników społecznych (wychowawczych) (Fontaine i in., 2011; Frick i in., 2003a; Frick i in., 2003b; Salekin, Worley, Grimes, 2010).

## Teorie osobowości

Zwolennicy rozumienia psychopatii jako konfiguracji cech osobowościowych rozważają ją w kategoriach modeli osobowości osób dorosłych, na przykład trójczynnikowego modelu Eysencka, trójczynnikowego modelu Tellegena oraz pięcioczynnikowego modelu osobowości Costa i McCrae (Lynam, 2002; 2010; Lynam, Derefinko, 2006; Miller i in., 2001; Widiger, Lynam, 2003). Zgodnie z właściwym tym koncepcjom dymensionalnym podejściem uważa się, że psychopatia stanowi skrajny wariant wymiarów cech osobowości niezaburzonej. Profil psychopatycznej osobowości u młodzieży, naszkicowany za pomocą składników modelu osobowości, ma pomóc w identyfikacji (bądź konfiguracji tych składników), które mają charakter podstawowy i przyczyniają się do niepożądanych społecznie i nieadaptacyjnych zachowań.

Podejście takie skłania do rozważań nad stabilnością cech osobowości w dzieciństwie, adolescencji i dorosłości. Badania nad stabilnością cech osobowości, zwłaszcza wobec niewielu badań longitudinalnych w tym obszarze, nie pozwalają na udzielenie jednoznacznej odpowiedzi. W opinii zwolenników podejścia osobowościowego dotychczasowe wyniki pozwalają na przyjęcie istnienia pewnych cech już w dzieciństwie i ich stabilności – od przeciętnej po wysoką – między dzieciństwem, adolescencją i dorosłością (Lynam, Loeber, Stouthamer-Loeber, 2008; Lynam i in., 2009).

## Rola czynników środowiskowych

Badania nad udziałem czynników środowiskowych w etiologii psychopatii demonstrują ważność szerokiego zakresu zmiennych. Dla przykładu badania rodziców i rodzin dzieci psychopatycznych ujawniły, że na rozwój cech i wzorców zachowań, ujmowanych w ramach dziecięcej psychopatii, wpływ miały: psychopatyczność rodziców, nieprzewidywalne i niekonsekwentne karanie, punitywność rodziców w zakresie kar fizycznych, brak wzmocnień dla pożądanego zachowań, chłód i dystans ze strony rodziców, niski stopień ich

zaangażowania, uboga komunikacja rodziców z dzieckiem, konflikty między rodzicami, przestępczość rodziców bądź rodzeństwa, depresyjność matki, zaburzenia w rozwoju umiejętności czytania w umyśle innej osoby (mentalizacji) u rodziców i dzieci, zaniedbywanie dziecka, niski status ekonomiczny, antysocjalność rówieśników (Farrington, Ullrich, Salekin, 2010; Ha, Sharp, Goodyer, 2011; Van den Berg, Oei, 2009). Warto dostrzec, że studia w zakresie wpływu czynników środowiskowych dostarczają wiedzy nie tylko o czynnikach ryzyka w rozwoju psychopatii, ale także o czynnikach chroniących. Należy także zwrócić uwagę, że wiele badań koncentrowało się na wpływie określonych czynników ryzyka dla rozwoju raczej zachowań antyspołecznych niż psychopatii. Wskazuje to na konieczność dalszych badań w tym zakresie, a także poszukiwania modeli teoretycznych, które pozwolą na zidentyfikowanie mechanizmów przyczynowych, organizujących zidentyfikowane już czynniki.

### **Prace nad udoskonalaniem technik i narzędzi pomiaru psychopatii**

Już na początkowym etapie badań zdano sobie sprawę z nieadekwatności posługiwania się kryteriami zawartymi w metodach skonstruowanych dla populacji dorosłych, przede wszystkim w PCL-R (Hare, 1991; 2003). Narzędzie to zachowało jednak swoją wartość, stając się podstawą: (1) adaptacji narzędzi do oceny psychopatii u dorosłych do populacji dzieci i młodzieży; (2) tworzenia metod nowych, adekwatnych do poziomu rozwoju osób badanych (tabela 3).

Sytuacja ta ułatwia wzajemne odnoszenie do siebie wyników uzyskiwanych w grupach dzieci i młodzieży oraz w populacji dorosłych. Podobnie jak w przypadku metod przeznaczonych do oceny dorosłych wszystkie spośród przedstawionych narzędzi zawierają pozycje odnoszące się do wymiarów afektywnego, interpersonalnego i behawioralnego, a więc obejmują zarówno psychopatyczną osobowość, jak i związane z nią zachowania antyspołeczne i dewiacyjne.

Pomimo że narzędzia te zweryfikowano pod względem właściwości psychometrycznych, posługiwanie się nimi wzbudza kilka wątpliwości: (1) niektórzy badacze kwestionują badanie dzieci i młodzieży na podstawie narzędzi skonstruowanych do oceny dorosłych (Seagrave, Grisso, 2002), zwracając uwagę na niedostatki w rozumieniu zjawiska psychopatii dorosłych czy brak uzgodnień co do wyraźnego rozwojowego modelu psychopatii; (2) nie ma satysfakcjonującego wyjaśnienia określonych różnic między strukturą czynnikową psychopatii dorosłych i dzieci, czego przykładem jest wysoka korelacja narcyzmu z impulsywnością u dzieci, zamiast spodziewanego na podstawie analiz dorosłych związku narcyzmu i cech CU (Frick, Hare, 2001); (3) brak dostatecznej stałości w obrębie struktur czynnikowych, zarówno w badaniu danym narzędziem, jak i w pomiarach z zastosowaniem różnych narzędzi; (4) zgodność ocen sporządzanych przez różnych oceniających często bywa niezadowolająca; (5) nie ma danych potwierdzających adekwatność narzędzi do oceny psychopatii w przypadku dziewcząt oraz przedstawicieli grup etnicznych (Edens, Vincent, 2008).

Pomimo tych wątpliwości należy podkreślić szybkie tempo prac nad narzędziami diagnozy psychopatii dzieci i młodzieży, jak również koncentrację na poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe kwestie (Andershed i in., 2008; Bijttebier, Decoene, 2009; Vincent, 2012).

### **Prace nad odniesieniem wczesnej psychopatii do zaburzeń zachowania i emocji rozpoczynających się w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym**

Dotychczasowe klasyfikacje diagnostyczne (APA, 2000; WHO, 2000) nie uwzględniały odrębnego zespołu psychopatologicznego ani psychopatii dorosłych, ani tym bardziej psychopatii dzieci i młodzieży. W DSM zachowania antyspołeczne ujęto w ramach zaburzenia opozycyjno-buntowniczego (ODD) oraz zaburzenia zachowania (CD). Pomimo zastrzeżeń niektórych badaczy, iż antysocjalność

Tabela 3. Wybrane narzędzia pomiaru cech psychopatycznych u dzieci (Kotler, McMahon, 2010)

Narzędzie	Źródło oceny	Wiek	Liczba pozycji	Skala	Czynniki
Psychopathy Checklist: Youth Version (PCL:YV) (Forth, Kosson, Hare, 2003)	Wykwalifikowany oceniający	13+	20	0–2	2 czynniki: interpersonalny-afektywny, społecznie dewiantyczny styl życia lub 3 bądź 4 czynniki: interpersonalny, afektywny, behawioralny (styl życia/antyspołeczność)
Antisocial Process Screening Device (APSD) (Frick, Hare, 2001)	Rodzic, nauczyciel, osoba badana	4–18	20	0–2	2 czynniki: impulsywność (problemy w zachowaniu), bezduszość-bezuczuciowość lub 3 czynniki: impulsywność, narcyzm, bezduszość-bezuczuciowość
Child Psychopathy Scale (CPS) (Lynam, 1997)	Rodzic	12+	12	Zróżnicowane	jedynie wynik ogólny
Youth Psychopathic Traits Inventory (YPI) (Andershed i in., 2002)	Osoba badana	12+	50	1–4	wielkościowość/manipulatywność, bezduszość-bezuczuciowość, impulsywność/nieodpowiedzialność
Psychopathy Content Scale (PCS) (Murrie, Cornell, 2000)	Osoba badana	12–18	36	Prawda-falsz	interpersonalny, afektywny, styl życia

w okresie adolescencji nie musi świadczyć o początkach zaburzenia osobowości (Moffitt, 1993), badania nad wczesnymi oznakami psychopatii wskazują, iż konstrukt ten w wyraźny sposób pozwala na wyodrębnienie spośród osób antyspołecznych tych, które są szczególnie skłonne do reaktywnych i proaktywnych zachowań agresywnych oraz przestępczych (Asscher i in., 2011; Vaughn, Howard, DeLisi, 2008). Osoby te wyłoniono, identyfikując w ramach zróżnicowanej wewnętrznie grupy podtypy, u których z zaburzeniami zachowania współwystępowały inne zaburzenia: zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) oraz zaburzenie opozycyjno-buntownicze (ODD). Przyjęto, iż jako dziecięcy zwiastun psychopatii traktować można zaburzenie łączone (CD i ADHD)

(Forth, Mailloux, 2000). Obecność cech CU pozwoliła na podzielenie tej grupy na osoby charakteryzujące się zachowaniem impulsywnym oraz te o rysie psychopatycznym. Owa ostatnia podgrupa wykazywała większą różnorodność symptomów ODD i CD, a także znacznie wyższą skłonność do łamania prawa.

Odmienność obrazów obu wyłonionych grup podkreśla zróżnicowanie w korelacjach z istotnymi teoretycznie zmiennymi: dzieci z cechami CU rzadziej wykazują deficyty intelektualne, są bardziej skłonne do aktywności zorientowanych na pobudzenie, częściej pochodzą z rodzin, w których rodzice stosowali dezadaptacyjne strategie wychowawcze, są mniej wrażliwe na karę itp. Na podstawie przeprowadzonych badań można wysnuć wnioski, że wysoki poziom cech CU jest cha-



rakterystyczny dla osób z zaburzeniami zachowania przejawiającymi się już w dzieciństwie (Moffitt i in., 1996). Zdaniem badaczy kombinacja kategorii CD z cechami CU pozwala na stworzenie stosunkowo homogenicznej etiologicznie grupy o najwyższym prawdopodobieństwie rozwoju psychopatii w dorosłości.

## ZAKOŃCZENIE

Z racji złożoności zagadnienia i liczby badań poświęconych psychopatii dzieci i młodzieży analiza ta jedynie w części może sprostać założonemu celowi. Ukazuje, że studia w tym obszarze prowadzone są w ramach rozmaitych nurtów, akcentujących znaczenie różnorodnych czynników i mechanizmów. Badacze zmagają się przy tym z poważnymi problemami natury metodologicznej i etycznej, które po części ujęto w niniejszym artykule. Od odpowiedzi na związane z nimi pytania w dużej mierze zależy będzie użyteczność tego pojęcia w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Aktualny stan badań wyraźnie wskazuje na wieloczynnikową i złożoną etiologię psychopatii, zmienność jej obrazu w toku rozwoju i plastyczną stabilność w zakresie wybranych cech. Sytuacja ta skłania do poszukiwania paradygmatów zdolnych rozstrzygać pojawiające się problemy.

Niektórzy badacze traktują perspektywę psychopatologii rozwojowej jako najbardziej obiecującą ramę dla badań w obszarze psychopatii dzieci i młodzieży (Frick, Viding, 2009; Salekin, Frick, 2005). Podejście to ułatwia rozstrzygnięcie dylematu dotyczącego normatywności i dezadaptacyjności zachowań mogących świadczyć o psychopatyczności w okresie adolescencji. Ujęcie cech w kategoriach reguł ekwifinalności i ekwipotencjalności umożliwia zrozumienie zmienności i stałości obrazu psychopatii w toku rozwoju oraz współwystępowania rozmaitych form psychopatologii, oczekiwanego z rozwojowego punktu widzenia. Osadzenie badań i analiz teoretycznych w tej właśnie ramie teoretycznej pozwoli na łączne uwzględnienie rozpoznawanych czynników ryzyka i czynników chroniących. Interakcyjny charakter takiego modelu (ujmującego interakcję i wzajemne przekształcanie cech indywidualnych i środowiska) umożliwi (1) uchwycenie trajektorii rozwojowych psychopatii, (2) odpowiedź na pytanie o wewnętrzną homogeniczność lub heterogeniczność grupy dzieci i młodzieży identyfikowanych jako psychopatyczne, (3) rozpoznanie mechanizmów podtrzymywania zaburzenia, co pozwoli na efektywną interwencję, prowadzącą do powrotu do optymalnej linii rozwoju.

## BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4<sup>th</sup> ed., text rev. Washington: American Psychiatric Association.
- Andershed H. (2010), Stability and Change of Psychopathic Traits. Psychopathy [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy*, 233–250. New York: Guilford Press.
- Andershed H., Gustafson S.B., Kerr M., Stattin H. (2002), The usefulness of self-reported psychopathy-like traits in the study of antisocial behavior among non-referred adolescents. *European Journal of Personality*, 16, 383–402.
- Andershed H., Köhler D., Eno Loudon J., Hinrichs G. (2008), Does the three-factor model of psychopathy identify a problematic subgroup of young offenders? *International Journal of Law and Psychiatry*, 31, 189–198.
- Asscher J.J., van Vugt E.S., Stams G.J., Dekovic M., Eichelsheim V.I., Yousfi S. (2011), The relationship between juvenile psychopathic traits, delinquency and (violent) recidivism: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 11, 1134–1143.
- Bartol C.R., Bartol A.M. (2005), *Criminal Behavior. A Psychosocial Approach*. New Jersey: Pearson Education.

- Barwiński Ł., Gierowski J.K. (2008), Controversies around the concept of psychopathy and its usefulness in forensic psychological reporting concerning adolescents. *Problems of Forensic Sciences*, LXXVI, 382–402.
- Bayliss C., Miller A., Henderson C. (2010), Psychopathy development and implications for early interventions. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 24, 71–80.
- Bijttebier P., Decoene S. (2009), Assessment of psychopathic traits in children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 157–163.
- Blair R.J.R. (2005), Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Developmental Psychopathology*, 17, 865–891.
- Blair R.J.R. (2006), Subcortical Brain Systems in Psychopathy: The Amygdala and Associated Structures [w:] C.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 296–312. New York: The Guilford Press.
- Blair R.J.R. (2007), The amygdala and the ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathic tendencies. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 387–392.
- Blair R.J.R., Colledge E., Murray L., Mitchell D.G.V. (2001), A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 491–498.
- Blair R.J.R., Mitchell D.G.V. (2009), Psychopathy, attentions and emotion. *Psychological Medicine*, 39, 543–555.
- Chase K.A., O’Leary K.D., Heyman R.E. (2001), Categorizing partner violent men within the reactive-proactive typology model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 567–572.
- Cicchetti D., Rogosch F.A. (2001), The impact of child maltreatment and psychopathology in neuroendocrine functioning. *Development and Psychopathology*, 13, 783–804.
- Cooke D.J., Michie C. (2001), Refining the construct of psychopathy: Towards a hierarchical model. *Psychological Assessment*, 9, 3–13.
- Cooke D.J., Michie C., Hart S.D. (2006), Facets of Clinical Psychopathy. Toward Clearer Measurement. [w:] C.J. Patrick (red.), *Handbook of psychopathy*, 91–106. New York: The Guilford Press.
- Cooke D.J., Michie C., Skeem J. (2007), Understanding the structure of the Psychopathy Checklist-Revised. An Exploration of methodological confusion. *British Journal of Psychiatry*, 190, 39–50.
- Drislane L.E., Vaidyanathan U., Patrick C.J. (2013), Reduced cortical call to arms differentiates psychopathy from antisocial personality disorder. *Psychological Medicine*, 43, 4, 825–835.
- Edens J.F., Vincent G.M. (2008), Juvenile psychopathy: A clinical construct in need of restraint? *Journal of Forensic Psychology Practice*, 8, 186–197.
- Farrington D.P., Ullrich S., Salekin R.T. (2010), Environmental Influences on Child and Adolescent Psychopathy [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy*, 203–230. New York: Guilford Press.
- Fontaine N.M.G., McCrory E.J.P., Boivin M., Moffitt T.E. (2011), Predictors and outcomes of joint trajectories of callous-unemotional traits and conduct problems in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 120, 730–742.
- Forth A.E., Book A.S. (2010), Psychopathic traits in children and adolescents: The relationship with antisocial behaviors and aggression [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy*, 251–283. New York: Guilford Press.
- Forth A.E., Hart S.D., Hare R.D. (1990), Assessment of psychopathy in male young offenders. *Psychological Assessment*, 2, 342–344.
- Forth A.E., Kosson D., Hare R.D. (2003), *The Hare Psychopathy Checklist: Youth Version (PCL:YV)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Forth A.E., Mailloux D.L. (2000), Psychopathy in Youth: What Do We Know? [w:] C.B. Gacono (ed.), *The Clinical and Forensic Assessment of Psychopathy: A Practitioner’s Guide*, 25–54. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frick P.J. (2007), Using the Construct of Psychopathy to Understand Antisocial and Violent Youth [w:] H. Hervé, J.C. Yuille (eds), *The Psychopath: Theory, Research, and Practice*, 343–367. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frick P.J., Barry C.T., Bodin S.D. (2000), Applying the Concept of Psychopathy to Children: Implications for the Assessment of Antisocial Youth [w:] C.B. Gacono (ed.), *The Clinical and Forensic Assessment of Psychopathy: A Practitioner’s Guide*, 1–24. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frick P.J., Cornell A.H., Barry C.T., Bodin S.D., Dane H.E. (2003a), Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 457–470.
- Frick P. J., Hare R.D. (2001), *The Antisocial Process Screening Device (APSD)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Frick P.J., Kimonis E.R., Dandreaux D.M., Farrel J.M. (2003b), The four-year stability of psychopathic traits in non-referred youth. *Behavioral Sciences & the Law*, 21, 713–766.
- Frick P.J., Morris A.S. (2004), Temperament and developmental pathways to conduct disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 1, 54–68.
- Frick P.J., Stickle T.R., Dandreaux D.M., Farrel J.M., Kimonis E.R. (2005), Callous-unemotional traits in predicting the severity and stability of conduct problems and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 33, 471–487.
- Frick P.J., Viding E. (2009), Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Developmental and Psychopathology*, 21, 1111–1131.
- Glenn A.L., Raine A., Schug R.A., Gao Y., Granger D.A. (2011), Increased testosterone-to-cortisol ratio in psychopathy. *Journal of Abnormal Psychology*, 120, 389–399.
- Ha C., Sharp C., Goodyer I. (2011), The role of child and parental mentalizing for the development of conduct problems over time. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20, 291–300.
- Hare R.D. (1991), *The Hare Psychopathy Checklist-Revised*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Hare R.D. (2003), *Hare PCL-R: 2nd Edition*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Hare R.D. (2007), *Psychopathic Aggression: The Dark Side of Personality*. Niepublikowany wykład prezentowany w serii: Science and Society: Basic Emotions (Emociones básicas: El impacto de la ciencia sociedad). Fundacion Santander, Madrid, Spain, March 15, 2007.
- Hare R.D. (2008), Psychological Instruments in the Assessment of Psychopathy [w:] A. Felthous, H. Sass (eds), *The International Handbook of Psychopathic Disorders and the Law*, 41–67. Chichester: John Wiley and Sons, Ltd.
- Hare R.D., Neumann C.S. (2006), The PCL-R assessment of psychopathy. Development, structural properties, and new directions [w:] C.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 58–88. New York: The Guilford Press.
- Harris G.T., Rice M.E. (2007), Psychopathy Research at Oak Ridge: Skepticism Overcome [w:] H. Hervé, J.C. Yuille (eds), *The Psychopath: Theory, Research, and Practice*, 57–76. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart S.D., Watt K., Vincent G.M. (2002), Commentary on Seagrave and Grisso: Impressions of the state of the art. *Law and Human Behavior*, 26, 241–245.
- Holt S.E., Meloy J.R., Stack S. (1999), Sadism and psychopathy in violent and sexually violent offenders. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 423–432.
- Kotler J., McMahon R. (2010). Assessment of child and adolescent psychopathy [w:] R. Salekin, D. Lynam (eds), *Handbook of Child and Adolescent Psychopathy*, s. 79–112. New York: The Guilford Press.
- Loney B.R., Frick P.J., Clements C.B., Ellis M.L., Kerlin K. (2003), Callous-Unemotional Traits, Impulsivity, and Emotional Processing in Adolescents With Antisocial behavior Problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 1, 66–80.
- Lopez-Duran N.L., Olson S.L., Hajal N.J., Felt B.T., Vazquez D.M. (2009), Hypothalamic pituitary adrenal axis functioning in reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 169–182.
- Lykken D.T. (1983), Nieustraszość – jej beztrojski urok i śmiertelne niebezpieczeństwo. *Nowiny Psychologiczne*, 6–7, 34–44.
- Lynam D.R. (1997), Pursuing the psychopath: Capturing the fledgling psychopath in a nomological net. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 425–438.
- Lynam D.R. (2002), Psychopathy from the perspective of the five-factor model of personality [w:] P.T. Costa, T.A. Widiger (eds), *Personality disorders and the Five-Factor Model of personality*, 325–348. Washington: American Psychological Association.
- Lynam D.R. (2010), Child and adolescent psychopathy and personality [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy*, 179–201. New York: Guilford Press.

- Lynam D.R., Derefinko K.J. (2006), Psychopaty and Personality [w:] C.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 133–155. New York: The Guilford Press.
- Lynam D.R., Charnigo R., Moffitt T.E., Raine A., Loeber R., Stouthamer-Loeber M. (2009), The stability of psychopathy across adolescence. *Development and Psychopathology*, 21, 1133–1153.
- Lynam D. R., Loeber R., Stouthamer-Loeber M. (2008), The stability of psychopathy from adolescence into adulthood: The search for moderators. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 228–243.
- Lyon D.R., Ogloff R.P. (2000), Legal and ethical issues in psychopathy assessment [w:] C.B. Gacono (ed.), *The Clinical and Forensic Assessment of Psychopathy: A Practitioner's Guide*, 139–174. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meloy J.R. (2000), The nature and dynamics of sexual murder: An integrative review. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 1–22.
- Meloy J.R., Gacono C.B. (2000), Assessing Psychopathy: Psychological Testing and Report Writing [w:] C.B. Gacono (ed.), *The Clinical and Forensic Assessment of Psychopathy: A Practitioner's Guide*, 231–250. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller J.D., Lynam D.R., Widiger T.A., Leukefeld C. (2001), Personality Disorders as Extreme Variants of Common Personality Dimensions: Can the Five-Factor Model Adequately Represent Psychopathy? *Journal of Personality*, 69, 2, 253–276.
- Minzenberger M.J., Siever L.J. (2006), Neurochemistry and Pharmacology of Psychopathy and Related Disorders [w:] C.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 251–277. New York: The Guilford Press.
- Moffitt T.E. (1993), Adolescence-limited and life course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674–701.
- Moffitt T.E., Caspi A., Dickson N., Silva P., Stanton W. (1996), Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399–424.
- Munoz L.C., Frick P.J. (2012), Callous-unemotional traits and their implication for understanding and treating aggressive and violent youths. *Criminal Justice and Behavior*, 39, 794–813.
- Murrie D.C., Boccaccini M.T., McCoy W., Cornell D.G. (2007), Diagnostic labeling in juvenile court: How do descriptions of psychopathy and conduct disorder influence judges? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 228–241.
- Murrie D.C., Cornell D.G. (2000), The Millon Adolescent Clinical Inventory and psychopathy. *Journal of Personality Assessment*, 75, 110–125.
- Pardini D.A., Lochman J.E., Powel N. (2007), The development of callous-unemotional traits and antisocial behavior in children: Are there shared and/or unique predictors? *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 36, 319–333.
- Pastwa-Wojciechowska B. (2004), *Naruszanie norm prawnych w psychopatii. Analiza kryminologiczno-psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Patrick C. (2006), Back to the future: Cleckley as guide to the next generation of psychopathy research [w:] C. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 605–617. New York: Guilford Press.
- Patrick C. (2010), Conceptualizing the Psychopathic Personality [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy*, 15–48. New York: Guilford Press.
- Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F. (2009), Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and Psychopathology*, 21, 913–928.
- Porter S., Woodworth M. (2006), Psychopathy and Aggression [w:] C.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 481–494. New York: The Guilford Press.
- Rhee S.H., Waldman I.D. (2002), Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128, 3, 490–592.
- Salekin R.T. (2007), Psychopathy in Children and Adolescents [w:] Ch.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 389–414. New York: The Guilford Press.
- Salekin R.T., Frick P.J. (2005), Psychopathy in Children and Adolescents: The Need for a Developmental Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 4, 403–409.
- Salekin R.T., Lynam D.R. (2010a), Child and Adolescent Psychopathy [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds) *Handbook of Child and Adolescent Psychopathy*, 1–12. New York: Guilford Press.

- Salekin R.T., Lynam D.R. (2010b), Child and Adolescent Psychopathy: The Road Ahead [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of Child and Adolescent Psychopathy*, 399–420. New York: Guilford Press.
- Salekin R.T., Worley B., Grimes R.D. (2010), Treatment of psychopathy: A review and brief introduction to the mental model approach for psychopathy. *Behavioral Sciences & the Law*, 28, 235–266.
- Sanmartin J. (2001), Concept and History of the Serial Killer [w:] A. Raine, J. Sanmartin (eds), *Violence and Psychopathy*, 91–104. New York: Kluwer Academic.
- Seagrave D., Grisso T. (2002), Adolescent Development and the Measurement of Juvenile Psychopathy. *Law and Human Behavior*, 26, 2, 219–239.
- Silva da D.R., Rijo D., Salekin R.T. (2012), Child and adolescent psychopathy: A state-of-the art reflection on the construct and etiological theories. *Journal of Criminal Science*, 40, 269–277.
- Sylvers P.D., Brennan P.A., Lilienfeld S.O. (2011), Psychopathic traits and preattentive threat processing in children: A novel test of the fearlessness hypothesis. *Psychological Science*, 22, 1280–1287.
- Van den Berg A., Oei T.I. (2009), Attachment and psychopathy in forensic patients. *Mental Health Review Journal*, 14, 3, 40–51.
- Vaughn M.G., Howard M.O., DeLisi M. (2008), Psychopathic personality traits and delinquent careers: An empirical examination. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31, 407–416.
- Vincent G.M. (2012), What to do about adolescent psychopathy? *International Journal of Forensic Mental Health*, 11, 87–90.
- Waldman I.D., Rhee S.H. (2006), Genetic and Environmental Influences on Psychopathy [w:] C.J. Patrick (ed.), *Handbook of psychopathy*, 205–228. New York: The Guilford Press.
- White S.F., Frick J. (2010), Callous-Unemotional Traits and Their Importance to Causal Model of Severe Antisocial Behavior in Youth [w:] R.T. Salekin, D.R. Lynam (eds), *Handbook of Child and Adolescent Psychopathy*, 135–155. New York: Guilford Press.
- Widiger T.A., Lynam D.R. (2003), Psychopathy and the Five-Factor Model of Personality [w:] Th. Millon, E. Simonsen, M., Birket-Smith, R.D. Davis (eds). *Psychopathy. Antisocial, Criminal and Violent Behavior*, 171–187. New York: The Guilford Press.
- World Health Organization (2000), *Klasyfikacja Zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Woodworth M., Porter, S. (2002), In Cold Blood: Characteristics of Criminal Homicides as a Function of Psychopathy. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 3, 436–445.

PRZEMYSŁAW BĄBEL

Institut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków  
e-mail: przemyslaw.babel@uj.edu.pl

MONIKA SUCHOWIERSKA

PAWEŁ OSTASZEWSKI

Wydział Psychologii, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa  
Faculty of Psychology, Warsaw School of Social Sciences and Humanities

## Naśladowanie a uczenie się przez obserwację. Porównanie perspektywy analizy zachowania i teorii społecznego uczenia się

Imitation vs. observational learning: A comparison from the perspective  
of behavior analysis and the social learning theory

**Abstract.** Observational learning is one of the mechanisms of developmental change, and the skill of imitation is an important milestone in every child's development. In order to explain imitation, cognitive psychologists turn to a covert, complex learning process, whereas behavior analysts point to the skill of generalized imitation, which is shaped during ontology, and to environmental contingencies which determine the occurrence of imitation. In case of therapy for children with developmental disabilities, if one intends to produce new teaching methods based on imitation or to optimize the existing ones, it is important to understand the mechanism underlying this way of learning. The present article will investigate imitation from the perspective of behavior analysis and the social learning theory. Not only does the former approach provide stronger empirical basis, but it also enables the design of more effective teaching methods based on imitation.

**Key words:** behavior analysis, behaviorism, modeling, imitation, social learning theory, observational learning

**Słowa kluczowe:** analiza zachowania, behawioryzm, modelowanie, naśladowanie, teoria społecznego uczenia się, uczenie się przez obserwację

### WPROWADZENIE

Uczenie się przez obserwację jest, z jednej strony, jednym z podstawowych mechanizmów powstawania zmian rozwojowych (Meltzoff, Williamson, 2013), z drugiej strony umiejętność naśladowania stanowi ważne osiągnięcie

rozwojowe, o czym świadczą trudności z naśladowaniem zachowań innych ludzi, charakterystyczne dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Pisula, 2010). Rozwój umiejętności naśladowania jest więc jednym z zasadniczych celów terapii dzieci z autyzmem (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012).

Chociaż pojęcia: uczenie się przez obserwację (ang. *observational learning*), modelowanie (ang. *modeling*) i naśladowanie (ang. *imitation*) często traktowane są jako synonimy (Reber, 2002; Siuta, 2005), to należą do dwóch paradygmatów psychologicznych, odmiennie wyjaśniających zjawisko naśladowania zachowań obserwowanych u modelu. Psychologia poznawcza, posługująca się terminami „uczenie się przez obserwację” i „modelowanie”, akcentuje zachodzenie utajonego, złożonego procesu uczenia się, w którym powstaje symboliczna reprezentacja. Z kolei analiza zachowania, wykorzystująca termin „naśladowanie”, kładzie nacisk na kształtowanie się w ontogenezie zgeneralizowanego naśladowania i na warunki środowiskowe, które determinują występowanie zachowań naśladowczych.

Mimo iż uczenie się przez obserwację można uznać za szersze pojęcie, na które składa się modelowanie i naśladowanie (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010), to w niniejszym artykule będziemy wyraźnie rozróżniać uczenie się przez obserwację (modelowanie) od naśladowania. Rozróżnienie takie ma znaczenie nie tylko porządkujące, ale i teoretyczne. Metody oparte na naśladowaniu i uczeniu się przez obserwację wykorzystywane są w terapii lęków oraz zaburzeń zachowania lub rozwoju, a w ramach tych ostatnich zwłaszcza podczas oddziaływań podejmowanych w stosunku do dzieci ze spektrum autyzmu (zob. np. Bąbel, 2011; Soorya i in., 2003; Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012). Dla optymalizacji tych oddziaływań, a także dla tworzenia nowych metod niezwykle istotne znaczenie ma określenie natury procesu leżącego u ich podłoża.

Celem artykułu jest porównanie dwóch podejść do problematyki uczenia się przez obserwację: modelowania i naśladowania. Chociaż koncepcja modelowania i uczenia się przez obserwację jest najlepiej rozpoznawanym sposobem ujęcia problematyki naśladowania (o czym przekonuje lektura popularnych podręczników psychologii, np. Mietzel, 2002; Tavis, Wade, 1999; Zimbardo, 2004; Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, w których

w zasadzie jedynym przywoływanym badaczem i teoretykiem uczenia się przez obserwację jest Albert Bandura), to rezultaty pierwszych badań nad naśladowaniem prowadzone w obrębie analizy zachowania ukazały się rok wcześniej (Baer, Sherman, 1964) niż klasyczna praca A. Bandury (1965) poświęcona temu zagadnieniu. Dlatego najpierw zostanie zaprezentowana perspektywa behawioralna.

## NAŚLADOWANIE. PERSPEKTYWA ANALIZY ZACHOWANIA

Analiza zachowania jest nauką o zachowaniu i zmiennych środowiskowych, czyli zdarzeniach poprzedzających zachowanie i konsekwencjach, które zwrótnie na nie wpływają, opartą na filozofii radykalnego behawioryzmu Burrhusa F. Skinera (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010; Suchowierska i in., 2012). Psychologowie behawioralni traktują naśladowanie jak każde inne zachowanie sprawcze i wyjaśniają je w terminach warunkowania sprawczego (Baer, Sherman, 1964; Gewirtz, 1971a; 1971b; Gewirtz, Stingle, 1968; Skinner, 1953; 1957).

W ujęciu analizy zachowania najważniejszą kompetencją umożliwiającą kształtowanie zachowania poprzez obserwację działań aktywności innej jednostki jest umiejętność naśladowania tych zachowań (Hixon i in., 2011; Horne, Erjavec, 2007). Dla analityków zachowania bodźcem różnicującym<sup>1</sup> dla reakcji naśladowania jest zachowanie innej osoby (Pierce, Cheney, 2008). Naśladowanie zachowania modelu jest wzmacniane, o ile występuje zgodność między zachowaniem naśladowczym a zachowaniem modelu. W ten sposób modelowanie i naśladowanie wpisują się w trójelementową zależność, która powstaje w procesie warunkowania sprawczego, obejmującą bodziec poprzedzający, zachowanie i konsekwencję, co ilustruje rysunek 1.

Wyjaśniając naśladowanie odroczone (ang. *delayed imitation*), analitycy zachowania odwołują się do tzw. zgeneralizowanego naśladowania (ang. *generalized imitation*), czyli naśladowania zachowań modelu<sup>2</sup>, pomimo

*Warunkowanie sprawcze*

Bodziec poprzedzający (różnicujący)  $\Rightarrow$  Zachowanie  $\Leftrightarrow$  Wzmocnienie

*Uczenie się przez obserwację*

Model  $\Rightarrow$  Naśladowanie  $\Leftrightarrow$  Wzmocnienie

Rysunek 1. Trójelementowa zależność, powstająca w warunkowaniu sprawczym i w uczeniu się przez obserwację

braku wcześniejszego wzmocnienia naśladowania tej specyficznej reakcji (Baer, Sherman, 1964). Zgeneralizowane naśladowanie jest rezultatem wzmocnienia naśladowania różnych zachowań modeli, o ile wystąpiła zgodność między nimi a zachowaniem naśladowczym. W ten sposób tworzy się klasa reakcji, tzn. w odpowiednich warunkach poszczególne reakcje wchodzące w jej skład są wykonywane częściej (niż reakcje z innej klasy), nawet jeśli nie były bezpośrednio wzmocniane. Na przykład jest bardziej prawdopodobne, że dziecko, którego naśladowcze zachowania werbalne były wielokrotnie wzmocniane przez rodziców, po przypadkowym złamaniu kredki powie „O, kurza stopa” (przyjmijmy, że jest to typowe wyrażenie wypowiedziane przez rodzica, gdy coś się zepsuje), niż że zacznie płakać. Grupa wielu różnych reakcji naśladowczych to właśnie zgeneralizowane naśladowanie. W rezultacie ukształtowania tej klasy reakcji zwiększa się prawdopodobieństwo, że w przyszłości inne zachowania modeli niż te, w których obecności nastąpiło wzmocnienie, będą także naśladowane. Różnorakie zachowania naśladowcze są wykonywane tak długo, jak przynajmniej niektóre reakcje z tej klasy reakcji są wzmocniane.

Z perspektywy analizy zachowania można zatem mówić o naśladowaniu różnicującym (ang. *discriminated imitation*) i zgeneralizowanym (Risley, 1977). Różnicujące naśladowanie występuje wtedy, gdy reakcje naśladowcze mają miejsce w obecności takich zachowań modelu, które były już wcześniej naśladowane, natomiast zgeneralizowane naśladowanie występuje wtedy, gdy reakcja naśladowcza pojawia się w wyniku zaobserwo-

wania nowego zachowania modelu (Catania, 1998; Skinner, 1953).

Donald M. Baer i współpracownicy przeprowadzili wiele badań, które dają empiryczne podstawy wyjaśniania mechanizmów leżących u podstaw naśladowania (por. Baer, Deguchi, 1985). W pierwszym badaniu (Baer, Sherman, 1964), poświęconym zgeneralizowanemu naśladowaniu, nauczyli – z wykorzystaniem instruktazu i społecznego wzmocnienia – 11 typowo rozwijających się dzieci w wieku przedszkolnym naśladowania trzech zachowań pacynki: kiwania głową, otwierania i zamykania ust oraz wydawania dźwięków. Do najważniejszych rezultatów eksperymentu należało zademonstrowanie, że większość dzieci (7 z 11) również zaczęła wykonywać czwartą, nienauczaną reakcję naśladowczą (naciskanie na dźwignię), gdy ta była „wplątana” pomiędzy próby naśladowania trzech nauczanych modeli. Eksperyment dowiódł ponadto, że tempo angażowania się w nigdy niewzmocnianą reakcję naśladowczą zależało od rozkładu wzmocnienia, jakiemu podlegały nauczane modele – gdy te ostatnie zostały poddane wygaszaniu, tempo naciskania na dźwignię również spadło, a gdy wznowiono wzmocnienie kiwania głową, otwierania ust i wydawania dźwięków, naciskanie na dźwignię było wykonywane częściej. Taka sama prawidłowość została wykazana, gdy nauczane reakcje naśladowcze poddano tymczasowo procedurze „*time-out*”<sup>23</sup>. W podsumowaniu artykułu D.M. Baer i James A. Sherman (1964) komentują, że cztery reakcje naśladowcze, które badano w eksperymencie, należały do tej samej klasy reakcji, to znaczy grupy zachowań sprawczych, które mimo iż mogą mieć różną formę, spełniają taką samą funkcję, czyli w podobny sposób wpływają na środowisko



(Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Innymi słowy, są utrzymywane przez takie same wzmocnienia.

Wyniki badania D.M. Baera i J.A. Shermana (1964) wskazują na to, że zgeneralizowane reakcje naśladowcze są wzmacniane automatycznie poprzez podobieństwo do zachowania modelu. Naukowcy wyjaśniają ten proces w następujący sposób: naśladowanie to wykonywanie reakcji podobnej do tej, jaką wykonuje model. Niejednokrotnie wykonanie takiej właśnie reakcji skutkuje wzmocnieniem (społecznym lub wynikającym z dokonanej aktywności, np. skuteczne otwarcie drzwi). Podobieństwo zatem, jako wymiar bodźca (reakcja naśladowcza jest również bodźcem), staje się sygnałem dostępności wzmocnienia. Ponieważ bodziec, który staje się sygnałem dostępności wzmocnienia, sam staje się warunkowym wzmocnieniem<sup>4</sup>, to reakcje, które skutkują „podobieństwem do zachowania modelu”, są wzmocnione automatycznie, bo sam wymiar „podobieństwa” jest warunkowym wzmocnieniem.

Wyniki uzyskane przez D.M. Baera i J.A. Shermana (1964) zostały potwierdzone w kolejnych badaniach z udziałem wielu różnych populacji, między innymi dorosłych chorych psychicznie (Sherman, 1965), dzieci z diagnozą schizofrenii (Lovaas i in., 1966), dzieci z upośledzeniem umysłowym (Baer, Peterson, Sherman, 1967), dzieci autystycznych (Metz, 1965), typowo rozwijających się niemowląt (Poulson, Kymissis, 1988; Poulson i in., 1991) i typowo rozwijających się dzieci w wieku przedszkolnym (Baer, Deguchi, 1985). W toku dalszych badań stwierdzono jednak, że wbrew temu, co początkowo twierdzili D.M. Baer i współpracownicy (1964; Baer, Peterson, Sherman, 1967), O. Ivar Lovaas i współpracownicy (1966) oraz Steinman (1970a; 1970b), zgeneralizowane naśladowanie nie stanowi jednej klasy reakcji.

Eugene Garcia, D.M. Baer i Ira Firestone (1971) jako pierwsi empirycznie dowiedli, że zgeneralizowane naśladowanie pojawia się tylko w przypadku niektórych form reakcji w ramach ogólnie pojętej klasy reakcji, jaką jest naśladowanie. Badacze uczyli czwo-

ro dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (w wieku 8–14 lat) naśladowania trzech odrębnych rodzajów reakcji modelu: gestów motoryki dużej (np. dotknięcie drzwi), gestów motoryki małej (np. dotknięcie kolana) i naśladowania zachowań werbalnych (np. wypowiedzenie samogłoski „a”). Wyniki pokazały, że: (1) uczestnicy badania zostali nauczeni naśladowania w ramach każdego rodzaju reakcji, (2) zaobserwowano zgeneralizowane naśladowanie w ramach każdego rodzaju reakcji i (3) zgeneralizowane naśladowanie wystąpiło tylko w ramach nauczanego rodzaju reakcji i nie przeniosło się na inne rodzaje, póki nie były one bezpośrednio nauczone. Późniejsze badania przeprowadzane z typowo rozwijającymi się młodszymi i starszymi dziećmi (Poulson i in., 2002), a także z dziećmi z autyzmem (Young i in., 1994) potwierdzają powyższe wyniki i dowodzą, że zgeneralizowana klasa reakcji naśladowczych tworzy się w ramach danego rodzaju reakcji (np. zabawa przedmiotami) i nie przenosi się na inną kategorię reakcji (np. pantomima).

Reasumując, z perspektywy analizy zachowania naśladowanie bezpośrednie oraz odroczone można analizować w ramach trójelementowej zależności, występującej w warunkowaniu sprawczym, a zgeneralizowane naśladowanie tłumaczy powtarzanie danej reakcji pod nieobecność modelu i po jakimś czasie od jego zaobserwowania zachowania modelu. Zgeneralizowane naśladowanie kształtuje się zaś na skutek poprzedniego, wielokrotnego wzmocniania różnych reakcji naśladowczych, zgodnych z zachowaniami modelu.

## **UCZENIE SIĘ PRZEZ OBSERWACJĘ. PERSPEKTYWA TEORII SPOŁECZNEGO UCZENIA SIĘ**

Według teorii społecznego uczenia się A. Bandury (1977/2007) warunkowanie sprawcze wyjaśnia jedynie te przypadki uczenia się przez obserwację, w których model jest obecny w czasie naśladowania, naśladowanie jest bezpośrednie, a po zachowaniu naśladowczym pojawia się wzmocnienie. Sprzeczność

między behawioralnym i społeczno-uczeniowym ujęciem naśladowania i uczenia się przez obserwację pojawia się wówczas, kiedy chcemy wyjaśnić takie jego przypadki, w których naśladowanie ma charakter odroczone i występuje w innych warunkach niż miało miejsce modelowanie, a przede wszystkim pod nieobecność zachowania modelu. Teoria społecznego uczenia się sugeruje istnienie innego mechanizmu naśladowania odroczonego niż zgeneralizowane naśladowanie. Z jej perspektywy obserwatorzy tworzą symboliczne reprezentacje zachowania modelu, które następnie służą im jako wskazówki do naśladowania. Innymi słowy, do uczenia się przez obserwację dochodzi przed wykonaniem zachowania (naśladowaniem). Dlatego na uczenie się przez obserwację składają się: (1) procesy uwagi, które decydują o tym, kto i co zostanie zaobserwowane, (2) procesy kodowania i przechowywania w pamięci, które odpowiadają za przekształcenie modelowanego zachowania w jego symboliczną reprezentację, a następnie jej przechowanie, by w przyszłości mogła służyć jako wskazówka do naśladowania, (3) procesy odtwarzania motorycznego, które obejmują przekształcanie symbolicznych reprezentacji w odpowiednie zachowanie naśladowcze, w tym czasowe i przestrzenne zorganizowanie swojego zachowania zgodnie z zachowaniem modelu, oraz (4) procesy motywacyjne, które sprawiają, że zachowanie zostanie wykonane.

Teoria społecznego uczenia się rozróżnia nabywanie zachowania od jego wykonania, gdyż nie wszystko, czego uczymy się przez obserwację, potem wykonujemy. O tym, co spośród zachowań, które zostały nabyte w drodze modelowania, zostanie wykonane

(naśladowane), decyduje wzmocnienie lub karanie i to zarówno występujące po zachowaniu modelu, jak i po zachowaniu obserwatora. Jeśli naśladowanie prowadzi do wzmocnienia, to rośnie prawdopodobieństwo wykonania przez obserwatora tej reakcji, w porównaniu z sytuacją, w której naśladowanie zostaje ukarane lub nie zostaje wzmocnione. Analogicznie, jeśli zachowanie obserwowanego modelu zostało wzmocnione, to zwiększa się szansa, że obserwator wykona to właśnie zachowanie. Jeśli natomiast zachowanie modelu zostało ukarane lub nie spotkały go żadne konsekwencje, to maleje prawdopodobieństwo wykonania modelowanego zachowania przez obserwatora (Bandura, 1965). Chociaż więc wzmocnienie nie jest konieczne do tego, by doszło do uczenia się przez obserwację, to wpływa na wykonanie zaobserwowanego zachowania.

Z perspektywy teorii społecznego uczenia się wzmocnienie pełni funkcję nie tyle konsekwencji zachowania, jak się to dzieje w warunkowaniu sprawczym, ile czynnika poprzedzającego zachowanie obserwatora. W takim ujęciu oczekiwanie wzmocnienia decyduje o tym, czy dane zachowanie modelu zostanie zauważone, zakodowane (a także powtórzone), a wreszcie, czy modelowane zachowanie zostanie wykonane (naśladowanie), co ilustruje rysunek 2.

Wzmocnienie odgrywa więc rolę zachęty, podniety czy przynęty, ułatwiając uczenie się przez obserwację, choć nie będąc konieczne do jego wystąpienia. Zachowanie modelu może bowiem zostać zauważone, zakodowane i naśladowane pomimo braku wzmocnienia.

W przebiegu uczenia się przez obserwację wzmocnienie ma szczególny charakter, gdyż nie musi być doświadczane bezpo-

#### Warunkowanie sprawcze

Bodziec poprzedzający (różnicujący)  $\Rightarrow$  Zachowanie  $\Leftrightarrow$  Wzmocnienie

#### Uczenie się przez obserwację

Oczekiwanie wzmocnienia  $\Leftrightarrow$  Uwaga  $\Leftrightarrow$  Model  $\Leftrightarrow$  Kodowanie  $\Leftrightarrow$  Zachowanie naśladowcze

Rysunek 2. Wpływ wzmocnienia na warunkowanie sprawcze i uczenie się przez obserwację

średnio przez obserwatora. Na zachowanie obserwatora wpływają bowiem nie tylko konsekwencje jego zachowań, ale także konsekwencje zachowań modeli. W tym ostatnim przypadku teoria społecznego uczenia się mówi o wzmacnianiu zastępczym (ang. *vicarious reinforcement*). A. Bandura definiuje je bardzo podobnie jak wzmacnianie bezpośrednie: „o wzmacnieniu zastępczym mówimy wtedy, gdy u obserwatorów wzrasta częstość zachowania wzmacnianego u tych, którzy byli przedmiotem obserwacji” (Bandura, 1977/2007, s. 119). Z kolei „zastępcze karanie sprawia, że zaobserwowane przez jednostkę negatywne konsekwencje zmniejszają jej skłonność do zachowywania się w sposób podobny” (Bandura, 1977/2007, s. 119).

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się wzmacnianie i karanie zastępcze są skuteczne, gdyż pełnią wiele funkcji, z których, z perspektywy naszych analiz, najważniejsze są trzy: (1) informacyjna – wzmacnianie/karanie zastępcze dostarcza informacji, które zachowania i w jakich okolicznościach przyniosą pozytywne lub negatywne konsekwencje, (2) motywacyjna – wzmacnianie/karanie zastępcze wzbudza oczekiwanie u obserwatorów, że doświadczą podobnych konsekwencji, jak model, i (3) uczenia się emocjonalnego – wzmacnianie/karanie zastępcze wywołuje podobne emocje u obserwatora, jak te, które wystąpiły u modelu na skutek bezpośredniego ich doświadczenia. Jeśli jednak model nie doświadcza przykrych, emocjonalnych konsekwencji swoich zachowań (np. lęku), to tego typu reakcje afektywne mogą także zostać wygaszone u obserwatora. Wówczas mówi się o wygaszaniu zastępczym (ang. *vicarious extinction*).

Teoria społecznego uczenia się wskazuje, że na skutek wzmacniania zastępczego ludzie uczą się szybciej niż w drodze samodzielnego wykonywania zadań i bezpośredniego wzmacniania. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że obserwatorzy mogą skupić całą uwagę na wykrywaniu właściwych, czyli wzmacnianych reakcji, podczas gdy osoby, które nie obserwują modelu, muszą dzielić uwagę pomiędzy tworzenie, wybieranie i wykonywanie reakcji oraz ich konsekwencje.

Jednakże wskutek zastępczego karania obserwatorzy uczą się tego, że dane zachowanie jest karane, oraz samego niepożądanego zachowania, co jest znacznie mniej prawdopodobne w przypadku bezpośredniego karania. Ponadto wzmacnianie zastępcze nie jest tak skuteczne w podtrzymywaniu zachowań jak wzmacnianie bezpośrednie. Choć bowiem samo wzmacnienie zastępcze może być dobrą zachętą do wykonania zachowania, to brak wzmacnienia bezpośredniego może sprawi, że zachowanie zostanie wygaszone.

Reasumując, z perspektywy teorii społecznego uczenia się uczenie się przez obserwację zachowania innej osoby jest odmiennym rodzajem uczenia się niż warunkowanie klasyczne, a tym bardziej sprawcze. Decyduje o tym po pierwsze to, że – w odróżnieniu od dwóch pozostałych rodzajów uczenia się – zachodzi ono bez bezpośredniego doświadczenia, tj. bez konieczności wykonania zaobserwowanego zachowania modelu. Po drugie, nie jest konieczne wzmocnienie ani zachowania modelu, ani obserwatora, wystarczy jedynie, że zachowanie modelu zostanie zaobserwowane. Wzmocnienie nie decyduje bowiem o tym, czy dojdzie do procesu uczenia się, ale o tym, czy zaobserwowane zachowanie zostanie w przyszłości wykonane.

Warto podkreślić, że chociaż uczenie się przez obserwację zachodzi bez bezpośredniego wykonywania obserwowanej reakcji, to jego skutki są zbliżone do rezultatów warunkowania sprawczego (nabycie nowego zachowania, zahamowanie lub osłabienie hamowania wykonania zachowania, wywołanie zachowania, zwrócenie na coś uwagi lub doskonalenie wyuczonego wcześniej zachowania) albo warunkowania klasycznego (nabywanie i wygaszanie reakcji emocjonalnych). Co więcej, także przyczyny naśladowanego zachowania są tożsame z przyczynami zachowania, jakie wynikają z warunkowania sprawczego i klasycznego, a różny jest jedynie sposób, w jaki przyczyny te kształtują zachowanie – pośredni w przypadku uczenia się przez obserwację, a bezpośredni w przypadku warunkowania sprawczego i klasycznego. Dlatego właśnie A. Bandura (1977/2007) na-

zywa uczenie się przez obserwację warunkowaniem zastępczym.

## **NAŚLADOWANIE A UCZENIE SIĘ PRZEZ OBSERWACJĘ. ANALIZA PORÓWNAWCZA**

Trzy założenia teorii społecznego uczenia się są w sprzeczności z perspektywą analizy zachowania (Deguchi, 1984): (1) przekonanie, że uczenie odbywa się głównie przez obserwację, (2) tłumaczenie odroczonego naśladowania hipotetycznymi konstruktami i (3) podkreślanie roli wzmacniania zastępczego z pominięciem funkcji wzmacniania bezpośredniego.

Pierwsza rozbieżność wynika z tego, iż zwolennicy obu podejść analizują różne odcinki historii uczenia się. Analitycy zachowania, widząc reakcję wykonaną po raz pierwszy przez osobę w kontekście obserwowania tej właśnie reakcji wykonanej przez kogoś innego, odwołują się do historii wzmacniania reakcji naśladowczych u naśladowającego. Aby wytłumaczyć zjawisko, które A. Bandura nazywa uczeniem się przez obserwację, należałoby obserwować zachowanie osoby i konsekwencje, których ta osoba doświadcza przez długi czas, ponieważ wiemy, że zachowania (w tym wypadku naśladowanie) mogą być podtrzymywane przez rozkłady wzmacniania sporadycznego. Innymi słowy, jeśli osoba ma dobrze wykształcony repertuar naśladowania (zgeneralizowane naśladowanie), reakcje w ramach tej klasy reakcji mogą być wzmacniane bardzo rzadko, a i tak mogą być wykonywane. Jednakże większość badań przeprowadzanych w psychologii wykorzystuje schematy eksperymentalne oparte na obserwacji zachowania tylko kilka razy – najczęściej w czasie pre- i posttestu. Przy tak krótkich okresach analizy nie jest możliwe, aby zauważyć historię wzmacniania, która doprowadziła do nabycia zgeneralizowanego naśladowania. Dlatego tworzy się hipotetyczne konstrukty, które miałyby tłumaczyć incydentalnie obserwowane zachowania naśladowcze.

Wyjaśniając naśladowanie odroczone, analitycy zachowania odwołują się do zgeneralizowanego naśladowania, podczas gdy zwolennicy teorii społecznego uczenia się uważają, że u jego podłoża leży tworzenie symbolicznych reprezentacji zachowania i modelu, a zasadniczą rolę odgrywa kodowanie i przechowywanie reprezentacji tego modelu w pamięci. Odwoływanie się do procesów poznawczych jest trudne do zaakceptowania, gdyż nie istnieją obiektywne, a tym bardziej obserwowalne dane naukowe potwierdzające, iż istotnie w procesie uczenia się przez obserwację tworzone są symboliczne reprezentacje zachowania modelu czy zaangażowane są procesy kodowania i przechowywania w pamięci. Wymienione „mechanizmy” mają charakter spekulatywny i są klasycznym przykładem błędnego koła wyjaśnień, w którym naśladowanie zaobserwowanego zachowania jest skutkiem utworzenia jego symbolicznej reprezentacji i modelu i jego zapamiętania, a dowodem na to, że doszło do utworzenia reprezentacji i jej zapamiętania, jest fakt, że wystąpiło naśladowanie.

Teoria społecznego uczenia się przyjmuje bardziej skomplikowane niż analiza zachowania wyjaśnienie uczenia się przez obserwację jako rezultatu tworzenia reprezentacji symbolicznych i zaangażowania procesów pamięciowych, chociaż nie istnieją dane naukowe, odrzucające prostsze wyjaśnienie, odwołujące się do kontroli bodźcowej<sup>5</sup> i procesów wzmacniania. Dodatkowo, nie ma naukowych dowodów wskazujących na to, że istnieje zależność między utworzeniem reprezentacji symbolicznej zachowania modelu i jej przechowaniem w pamięci a późniejszym wykonaniem obserwowanego zachowania. Tym bardziej nie ma danych, w których manipulowano tą reprezentacją, co jest niezbędne do wykazania istnienia związku przyczynowo-skutkowego między reprezentacją a zachowaniem.

W porównaniu z procesem uczenia się przez obserwację zgeneralizowane naśladowanie to konstrukt teoretyczny, poddający się weryfikacji eksperymentalnej. Przykładowo wyniki badań dowodzą, że klasy zachowań naśladowczych są specyficzne dla określonego rodzaju reakcji, a tym samym zgeneralizowane naśladowanie nie stanowi jednej klasy,

ale występuje w kontekście danego, a nie innego rodzaju reakcji (Garcia, Baer, Firestone, 1971; Poulson i in., 2002; Young i in., 1994). Ponadto istnieją dane dowodzące, że dzięki zastosowaniu określonej procedury możliwe jest nabycie umiejętności zgeneralizowanego naśladowania (Baer, Peterson, Sherman, 1967; Baer, Sherman, 1964). Zgeneralizowane naśladowanie jest także konstruktem popartym danymi naukowymi w większym stopniu niż reprezentacje symboliczne oraz procesy kodowania i przechowywania w pamięci. Został on zaproponowany, gdyż prostsze wyjaśnienia, oparte na różnicowym naśladowaniu, okazały się niewystarczające.

Tym, co istotnie różni perspektywę analizy zachowania i teorii społecznego uczenia się, jest poziom ogólności dostarczanych wyjaśnień. Mocną stroną perspektywy analizy zachowania jest bardzo szczegółowy, wręcz operacyjny, poziom wyjaśnienia. Przy takiej szczegółowości koncepcji łatwo uwydatniają się jednak jej mankamenty. Na przykład jest oczywiste, że naśladowanie odroczone jest pod kontrolą wzmocnień oraz bodźców różnicujących i operacji motywujących<sup>6</sup> innych niż zachowanie modelu, które było obserwowane w przeszłości. W praktyce przecież rzadko kiedy pierwsza próba naśladowania zachowania modelu jest poprawna, dlatego konieczne jest jego ponowne prezentowanie, któremu towarzyszy wzmocnianie kolejnych przybliżeń do modelowanego zachowania.

Z kolei twierdzenia teorii społecznego uczenia się mają charakter bardzo ogólny, a co za tym idzie – w taki sam w identyczny sposób wyjaśniają każdy przypadek naśladowania odroczonego, twierdząc, że odpowiada za niego utworzenie reprezentacji symbolicznej zachowania modelu i jej przechowanie. Jest to jednak wyjaśnienie pozorne. Wysoki poziom ogólności teorii społecznego uczenia się sprawia też, że jest ona nieweryfikowalna empirycznie.

Trzecia rozbieżność między perspektywą analizy zachowania a teorii społecznego uczenia się dotyczy roli wzmocniania w naśladowaniu odroczonym (naśladowanie bezpośrednie tłumaczone jest z obu perspektyw podobnie). Analiza zachowania czyni ze wzmocnia-

nia główną przyczynę naśladowania, akcentując, że mamy do czynienia z automatycznym wzmocnianiem, wynikającym z wytworzenia się wzmocnienia warunkowego w postaci stwierdzenia zgodności własnego zachowania z zaobserwowanym zachowaniem. Z perspektywy teorii społecznego uczenia się wzmocnianie nie tylko nie jest przyczyną uczenia się przez obserwację, ale i nie jest konieczne do tego, by do niego doszło. Wzmocnianie pełni funkcję motywacyjną, decydując o tym, czy dojdzie do wykonania reakcji naśladowczej; stanowi czynnik poprzedzający zachowanie (zachętę), a nie konsekwencję zwrotnie oddziałującą na zachowanie. Dodatkowo jest ono także wzmocnieniem zastępczym, czyli obserwowanym jako konsekwencja naśladowanego zachowania modelu.

Wyjaśniając rolę wzmocniania, analitycy zachowania odwołują się do pojęcia bodźca różnicującego, tym samym negując konieczność tworzenia kolejnego pojęcia, tj. wzmocniania zastępczego. Konsekwencje modelowanego zachowania doświadczane przez modela funkcjonują jako bodźce sygnalizujące dostępność wzmocnienia dla obserwatora, jeśli w przyszłości wykona on podobną reakcję. Ta różnicująca rola konsekwencji modelowanego zachowania modelu została ustanowiona podczas historii wzmocniania reakcji naśladowczych, gdy naśladowując czyjeś zachowanie, obserwator doświadczał takich samych konsekwencji, jak model (Gewirtz, 1971a; 1971b). Z kolei rezultat tzw. wzmocniania zastępczego jest tymczasowy i zanika, jeśli nie występuje wzmocnienie bezpośrednie zachowań naśladowczych (Bandura, 1971). Thomas H. Ollendick, Donna Dailey i Edward S. Shapiro (1983) dowiedli, iż skutki wzmocniania zastępczego wygasają w miarę upływu czasu, ale mogą być „odnowione” poprzez wzmocnienie bezpośrednie. Jeśli reakcje naśladowcze obserwatora nie są wzmocniane przynajmniej raz na jakiś czas, obserwowane konsekwencje tracą swoją właściwość informującą o dostępności wzmocnienia i przestają kontrolować reakcje naśladowcze. Potwierdza to hipotezę o różnicującej funkcji obserwowanych konsekwencji i o roli bezpo-

średniego (choć niekoniecznie przy każdorazowym wykonaniu reakcji naśladowczej) jako głównym mechanizmie odpowiedzialnym za naśladowanie odroczone.

## WNIOSKI

Przytoczone powyżej wyniki badań i rozważania teoretyczne skłaniają do przyjęcia koncepcyjnie prostszego, ale za to spójnego i empirycznie potwierzonego ujęcia zjawiska naśladowania zachowania innej osoby (modela) z perspektywy analizy zachowania. W tym momencie rozwoju wiedzy na temat naśladowania proces warunkowania sprawczego, a zwłaszcza zgeneralizowane naśladowanie i wzmacnianie warunkowe tłumaczą większość aspektów tego zjawiska. Co więcej, badania prowadzone w ramach stosowanej analizy zachowania doprowadziły do opracowania metod skutecznego treningu, prowadzone-

go w celu nauczania naśladowania osób, które nie mają tej umiejętności (Baer, Peterson, Sherman, 1967; Baer, Sherman, 1964; Striefel, 1974). Dowodzi to, że zawarte w niniejszym artykule rozważania mają znaczenie nie tylko teoretyczne, ale i jak najbardziej praktyczne. Dla optymalizacji dotychczasowych metod terapeutycznych, opartych na naśladowaniu, a także dla tworzenia nowych sposobów nauczania, niezwykle istotne znaczenie ma bowiem określenie natury procesu leżącego u ich podłoża.

Analiza zachowania jest rozwijającą się dyscypliną, więc nowe obszary badań dotyczące roli naśladowania w teorii ram relacyjnych (np. Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, 2000), a także w rozwoju zachowań werbalnych (np. Greer, Ross, 2008) za jakiś czas prawdopodobnie udoskonalą rozumienie naśladowania w ujęciu behawioralnym jako możliwie najprostszego i empirycznie dowiedzonego wyjaśnienia omawianego zjawiska.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Bodziec, w którego obecności określone zachowanie jest wzmacniane (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010).

<sup>2</sup> Model to albo osoba, która demonstruje zachowanie, albo demonstrowane zachowanie. Ponieważ w języku polskim oba znaczenia mają inną odmianę przez przypadki, to kiedy mowa będzie o modelu jako osobie, wówczas w dopełniaczu pisać będziemy „modela”. Jeśli zaś „model” będzie oznaczać zachowanie, to w dopełniaczu użyjemy słowa „modelu”.

<sup>3</sup> Rodzaj kary, polegający na czasowym odebraniu dziecku możliwości korzystania ze wzmocnień istniejących w danym otoczeniu, najczęściej poprzez odizolowanie go w wyznaczonym miejscu (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010).

<sup>4</sup> Początkowo obojętny bodziec, który nabrał zdolności wzmacniania poprzez skojarzenie z innym wzmocnieniem w drodze warunkowania klasycznego (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010).

<sup>5</sup> Kontrola bodźcowa to wpływ bodźców poprzedzających na zachowanie. W warunkowaniu sprawczym zmiana prawdopodobieństwa wystąpienia zachowania w zależności od obecności bodźca je poprzedzającego: różnicującego lub wygaszeniowego (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010).

<sup>6</sup> Zmiany zachodzące w środowisku, zmieniające czasowo efektywność jakiegoś wzmocnienia lub i częstość reakcji prowadzących do jego uzyskania (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Na przykład brak dostępu do wody zwiększa jej skuteczność jako wzmocnienia.

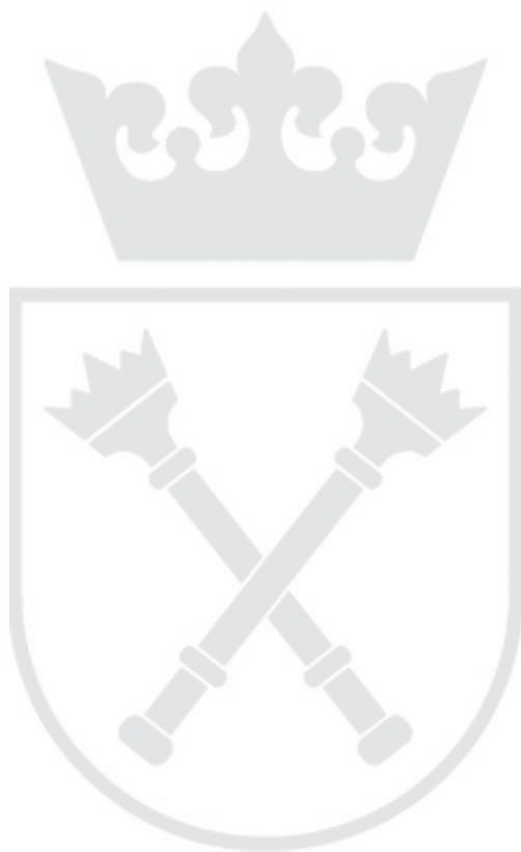
## BIBLIOGRAFIA

- Baer D.M., Deguchi H. (1985), Generalized imitation from a radical-behavioral viewpoint [w:] S. Reiss, R.R. Bootzin (red.), *Theoretical issues in behavior therapy*, 179–217. New York: Academic Press.
- Baer D.M., Peterson R.F., Sherman J.A. (1967), The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10, 405–416.

- Baer D.M., Sherman J.A. (1964), Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1, 37–49.
- Bandura A. (1965), Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589–595.
- Bandura A. (1971), Vicarious and self-reinforcement processes [w:] R. Glaser (ed.), *The nature of reinforcement*, 228–278. New York: Academic Press.
- Bandura A. (1977/2007), *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barnes-Holmes D., Barnes-Holmes Y. (2000), Explaining complex behavior: two perspectives on the concept of generalized operant classes. *The Psychological Record*, 50, 251–265.
- Bąbel P. (2011), Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 27–38.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P. (2010), *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Catania C.A. (1998), *Learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Deguchi H. (1984), Observational learning from a radical-behavioristic viewpoint. *The Behavior Analyst*, 7, 83–95.
- Garcia E., Baer D.M., Firestone I. (1971), The development of generalized imitation within topographically determined boundaries. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 101–112.
- Gewirtz J.L. (1971a), Conditional responding as a paradigm for observational, imitative learning and vicarious learning [w:] H.W. Reese (ed.), *Advances in child development and behavior*, 6, 273–304. New York: Academic Press.
- Gewirtz J.L. (1971b), The roles of overt responding and extrinsic reinforcement in “self-” and “vicarious-reinforcement” phenomena and in “observational learning” and imitation [w:] R. Glaser (ed.), *The nature of reinforcement*, 279–309. New York: Academic Press.
- Gewirtz J.L., Stingle K.G. (1968), The learning of generalized imitation as the basis for identification. *Psychological Review*, 75, 374–397.
- Greer R.D., Ross D.E. (2008), *Verbal behavior analysis. Introducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Boston: Pearson Education.
- Hixson M.D., Reynolds J.L., Bradley-Johnson S., Johnson C.M. (2011), Cumulative-hierarchical learning and behavioral cusps [w:] E.A. Mayville, J.A. Mulick (eds), *Behavioral foundations of effective autism treatment*. Cornwall-on-Hudson: Sloan Publishing.
- Horne P.J., Erjavec M. (2007), Do infants show generalized imitation of gestures? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 87, 63–87.
- Lovaas O.I., Berberich J.P., Perloff B.F., Schaeffer B. (1966), Acquisition of imitative speech by schizophrenic children. *Science*, 151, 705–707.
- Meltzoff A.N., Williamson R.A. (2013), Imitation: social, cognitive, and theoretical perspectives [w:] P.R. Zelazo (ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 1. Mind and body*, 651–682. New York: Oxford University Press.
- Metz J.R. (1965), Conditioning generalized imitation in autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, 389–399.
- Mietzel G. (2002), *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ollendick T.H., Dailey D., Shapiro E.S. (1983), Vicarious reinforcement: expected and unexpected effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 485–491.
- Pierce W.D., Cheney C.D. (2008), *Behavior analysis and learning*, wyd. 4. New York: Psychology Press.
- Pisula E. (2010), *Małe dziecko z autyzmem*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poulson C.L., Kymissis E. (1988), Generalized imitation in infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 46, 324–336.
- Poulson C.L., Kymissis E., Reeve K.F., Andreatos M., Reeve L. (1991), Generalized vocal imitation in infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 267–279.

- Poulson C.L., Kyparissos N., Andreatos M., Kymissis E., Parnes M. (2002), Generalized imitation within three response classes in typically developing infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 341–357.
- Reber A.S. (2002), *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Risley T.R. (1977), The development and maintenance of language: an operant model [w:] B.C. Etzel, J.M. LeBlanc, D.M. Baer (eds), *New developments in behavioral research. Theory, method, and application*, 81–102. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siuta J. (red.) (2005), *Słownik psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Sherman J.A. (1965), Use of reinforcement and imitation to reinstate verbal behavior in mute psychotics. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 155–164.
- Skinner B.F. (1953), *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner B.F. (1957), *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Soorya L.V., Arnstein L.M., Gilis J., Romanczyk R.G. (2003), An overview of imitation skills in autism: implications for practice. *The Behavior Analyst Today*, 4, 114–123.
- Steinman W.M. (1970a), Generalized imitation and the discrimination hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 10, 79–99.
- Steinman W.M. (1970b), The social control of generalized imitation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 159–167.
- Striefel S. (1974), *Behavior modification: teaching a child to imitate*. Austin: Pro-Ed.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012), *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tavris C., Wade C. (1999), *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Young J.M., Krantz P.J., McClannahan L.E., Poulson C.L. (1994), Generalized imitation and response class formation in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 685–697.
- Zimbardo P.G. (2004), *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P.G., Johnson L.R., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2: *Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.







## II. RAPORTY Z BADAŃ



MARTA BIAŁECKA-PIKUL  
ARKADIUSZ BIAŁEK  
MAŁGORZATA STEPIEŃ-NYCZ  
MAGDALENA KARWAŁA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków  
e-mail: marta.bialecka-pikul@uj.edu.pl

## Odkrywanie kompetencji komunikacyjnych niemowląt. Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej jako przykład narzędzia pomiarowego<sup>1</sup>

### Revealing infant communicative competencies. Early Social Communication Scale as an example of the measurement instrument

**Abstract.** The aim of the present analysis is to describe the developmental trajectory of the infant and toddler communicative competencies. Turn-taking, gaze-following, joint attention and pointing gestures are the most important expressions of these competencies that could be measured by the Early Social Communication Scale (ESCS Mundy et al., 2003). We present the results of a research conducted with 358 one-year old children and obtained through the Polish version of this scale (ESCS). The validity and reliability of the Polish version of ESCS proved to be satisfactory. The obtained results were analyzed emphasizing the role of early communicative competencies in the further social, linguistic and cognitive development of a child and indicating the domain of psychological practice where ESCS could be implemented.

**Keywords:** infant development, early communication competences, turn-taking, gaze following, joint attention, pointing gestures

**Słowa kluczowe:** rozwój niemowląt, wczesne kompetencje komunikacyjne, naprzemiennność, podążanie za spojrzeniem, wspólna uwaga, gesty wskazujące

#### WPROWADZENIE

Celem prezentowanych rozważań jest opisanie przebiegu zmiany rozwojowej w zakresie wczesnych kompetencji komunikacyjnych<sup>2</sup> niemowląt, ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki poziomu rozwoju tych umiejętności u dzieci w wieku dokładnie jednego roku. Ograniczenie dociekań do szczegółowego opisu zmiany rozwojowej tylko w obrębie wybranej umiejętności i w charakterystycznym

dla niej obszarze ujawniania pozostaje w zgodzie ze współczesnymi neopiagetowskimi teoriami rozwoju dzieci (Fischer, Bidell, 2006). W konsekwencji takiego zawężenia zakresu rozważań rozpoczniemy od próby przedstawienia obecnego stanu wiedzy na temat kolejnych, występujących u prawidłowo rozwijających się dzieci w pierwszym i drugim roku życia kompetencji do komunikowania się z dorosłymi, takich jak: naprzemiennność, podążanie za spojrzeniem, podzielenie uwagi i posługiwanie się

gestami wskazującymi. Tego rodzaju wprowadzenie, mające charakter przeglądowny, będzie stanowić wstęp do prezentacji narzędzia pomiarowego, a mianowicie Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej (Early Social Communication Scale, Mundy i in., 2003), którego adaptacji dokonano w ramach badań nad rozwojem poznania społecznego we wczesnym dzieciństwie prowadzonych w Laboratorium Psychologii Rozwoju Małego Dziecka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Analizując zasadność tego rodzaju adaptacji, przedstawione zostaną wyniki badań z użyciem skali na grupie 358 polskich dzieci. W podsumowaniu podjęta zostanie próba interpretacji uzyskanych wyników nie tylko z perspektywy wartości psychometrycznych narzędzia, ale także znaczenia badań nad wczesną komunikacją społeczną w psychologii rozwoju oraz ich aplikacji w obszarze praktyki psychologicznej, czyli edukacji i terapii.

## NAPRZEMIENNOŚĆ

Naprzemiennosc można charakteryzować jako zamianę ról w czasie dyskursu, rozumianego jako wymiana werbalnych i/lub niewerbalnych komunikatów w diadzie lub też jako pewną rozwijającą się u dziecka kompetencję do uczestniczenia w takich wymianach, czyli interakcjach społecznych. Przyjmując to drugie rozumienie naprzemiennosci, warto przypomnieć, że pojęciem tym posłużył się między innymi Colwyn Trevarthen (1979), opisując zmiany w intersubiektywności. Zdefiniował on intersubiektywność jako „połączenie jednostek, które przekazują sobie wzajemnie swoje rozumienie” (s. 347), i stwierdził, że **pierwotna** intersubiektywność wyłania się między 2. a 3. miesiącem życia, kiedy niemowlę i opiekun – w relacji twarzą w twarz – **naprzemiennie** do siebie wokalizują i wyrażają ekspresję, czyli angażują się w wymianę o charakterze protokonwersacji. Natomiast **wtórna** intersubiektywność wyłania się pod koniec pierwszego roku życia, kiedy dziecko po okresie samodzielnej eksploracji przedmiotów zaczyna integrować swoje zachowania skierowane do

ludzi i na przedmioty. Angażowanie się w zabawę w dawanie-i-branie jest jednym z wyrazów wtórnej intersubiektywności i przykładem relacji triadycznych (osoba–przedmiot–osoba). Zdaniem Jerome’a S. Brunera (1975) udział w zabawach polegających na naprzemiennym podawaniu sobie przedmiotu jest niezwykle istotny dla rozwoju, gdyż w tej wymianie dziecko uczy się zamiany roli odbiorcy na rolę sprawcy w stosunku do odbiorcy, który był przed chwilą sprawcą. Z kolei Michael Tomasello (2002) nazywa angażowanie się dziecka w interakcje i relacje triadyczne „rewolucją dziewiątego miesiąca”. Innymi słowy, naprzemiennosc jako kompetencja do podejmowania i reagowania w sytuacji wymiany komunikatów z drugą osobą stanowi podstawę wszelkich społecznych interakcji.

## PODĄŻANIE ZA SPOJRZENIEM

Inną elementarną kompetencją, związaną z udziałem w interakcjach, jest podążanie za spojrzeniem. Badanie tej umiejętności zainicjowali Michael Scaife i J.S. Bruner (1975), którzy już u 2-miesięcznych niemowląt zaobserwowali pierwsze przejawy podążania za spojrzeniem (w lewo lub w prawo w wizualnie pustej przestrzeni), natomiast rzetelnie powtarzalne były one u dzieci 8-miesięcznych. Bardziej systematyczne badania rozwoju podążania za spojrzeniem przeprowadził George Butterworth (1991). Uczestniczyły w nich dzieci w wieku od 6 do 18 miesięcy, które siedziały na wprost opiekuna, a po obu stronach pomieszczenia ustawiono pary identycznych przedmiotów. Opiekunów poinstruowano, by zachowywali się naturalnie, a na sygnał eksperymentatora zwrócili się – w milczeniu i nie wykonując gestu wskazującego – w kierunku jednego z przedmiotów. Analiza zgromadzonych danych doprowadziła do wyróżnienia trzech stadiów rozwoju umiejętności podążania za spojrzeniem. W pierwszym, około 6. miesiąca życia, niemowlęta zwracają się w tym samym kierunku co matka, ale nie potrafią rozpoznać, na który z umieszczonych tam dwóch identycznych obiektów ona patrzy,

co świadczy o działaniu mechanizmu ekologicznego. Rozpoznanie, na co patrzy matka, występuje w 12. miesiącu życia, kiedy dziecko umiejętnie, szybkim zwrotem głowy eks-  
trapoluje usytuowanie przedmiotu na podstawie kierunku spojrzenia matki, co decyduje o charakteryzowaniu obecnej w tym okresie zdolności jako opierającej się na mechanizmie geometrycznym. Dzieci w wieku poniemowlęcym natomiast lokalizują przedmiot, na którym skupione jest spojrzenie matki nawet wtedy, gdy znajduje się on poza ich polem widzenia<sup>3</sup> (ale tylko gdy w ich aktualnym polu widzenia nie ma innego „konkurencyjnego” przedmiotu), co dowodzi działania mechanizmu reprezentacyjnego. Opisane zdolności uwzględniania kierunku spojrzenia osoby dorosłej również często są w piśmiennictwie przywoływane w obszarze badań nad podzieleniem uwagi czy wspólną uwagą.

## WSPÓLNA UWAGA

Pierwsze badania, przeprowadzone przez Rogera Bakemana i Lauren B. Adamson (1984), dostarczyły opisu i wyjaśnienia całościowych zmian, zachodzących w sposobie angażowania się oraz koordynowania przez niemowlęta uwagi w relacjach z innymi ludźmi (opiekunami i rówieśnikami). Badaniami objęto dzieci od 6. do 18. miesiąca życia, które obserwowano co trzy miesiące w trakcie zabawy w swoich domach. Badacze, kodując zarejestrowane zachowania dziecka, użyli takich kategorii, jak między innymi zaangażowanie wyłącznie w drugą osobę (np. w interakcji twarzą-w-twarz dziecko chichocze i grucha, gdy matka zbliża swoją twarz do jego i je łaskocze), zajmowanie się przedmiotem (np. dziecko samo bawi się zabawką i jedynie na nią zwraca uwagę), pasywne wspólne zaangażowanie (dziecko i opiekun są zaabsorbowani tym samym przedmiotem, ale dziecko w niewielkim stopniu uświadamia sobie zaangażowanie matki czy nawet jej obecność) oraz koordynowane wspólne zaangażowanie (np. dziecko pcha w kierunku matki samochód, który ona przed chwilą do niego pchnę-

ła i naprzemiennie spogląda na twarz matki i na samochód).

Analiza zgromadzonych danych ujawniła, że wraz z wiekiem dzieci coraz mniej czasu były zaangażowane w interakcje jedynie z opiekunem, natomiast spędzały coraz więcej czasu na wspólnym z nim zaangażowaniu o charakterze koordynowanym, innymi słowy, podzielanym i polegającym na wzajemnym dopełnianiu się zachowań. Szczególnie wyraźny przyrost czasu spędzanego w epizodach, w których dzieci koordynowały swoją uwagę zarówno z inną osobą, jak i z przedmiotem, względem którego ta osoba jest zaangażowana, nastąpił po 12. miesiącu życia (w pomiarze dokonany w wieku 15 miesięcy). Poziom pasywnego wspólnego zaangażowania oraz samodzielnego zajmowania się przedmiotem natomiast nie zmienił się wraz z wiekiem. Okazało się zatem, że rozwój umiejętności do integrowania zainteresowania drugą osobą i przedmiotem oraz do takiego koordynowania uwagi pomiędzy nimi, by być w stanie komunikować o przedmiocie wspólnego zainteresowania, jest procesem powolnym, którego intensyfikacja następuje po ukończeniu przez dziecko pierwszego roku życia.

Podłużne badania z udziałem dzieci między 9. a 15. miesiącem życia na temat wspólnej uwagi prowadził również zespół M. Tomasella (Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998). W trakcie siedmiu comiesięcznych wizyt dokonano pomiaru w zakresie: wspólnego zaangażowania (dziecko koordynuje uwagę zarówno wobec przedmiotu, jak i eksperymentatora), podążania za spojrzeniem oraz wskazaniem, uczenia się przez naśladowanie, posługiwania się gestami wskazującymi oraz rozumienia i produkcji języka. W badaniu wykazano między innymi, iż: (1) większość badanych dzieci przejawiała wszystkie te umiejętności, poza produkcją mowy, do 12. miesiąca życia, (2) najczęstsza kolejność wyłaniania się mierzonych umiejętności przebiegała od wspólnego zaangażowania poprzez podążanie za uwagą i zachowaniem innej osoby do kierowania nimi, (3) wyniki pomiarów badanych umiejętności okazały się pozytywnie skorelowane, choć w niektórych przypad-

kach na umiarkowanym poziomie, (4) ilość czasu spędzanego przez matkę i dziecko we wspólnym zaangażowaniu była powiązana z wczesnymi umiejętnościami komunikacji przedwerbalnej i werbalnej, (5) zakres, w jakim wypowiedzi matki odnosiły się do tego, na czym w danym momencie dziecko skupiło uwagę, był predyktorem rozwoju językowego dziecka. Pojawienie się większości z badanych umiejętności w sposób zsynchronizowany i skorelowany pomiędzy 9. a 12. miesiącem życia dziecka świadczy, zdaniem M. Tomasella (2002), o tym, że rewolucja 9. miesiąca polega na pojawieniu się pierwszych przejawów kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w rozumieniu przez niemowlęta innych osób jako intencjonalnych sprawców działań. Kolejnym krokiem w rozwoju tej kompetencji jest posługiwanie się gestami wskazującymi.

### **POSŁUGIWANIE SIĘ GESTAMI WSKAZUJĄCYMI**

Na podstawie obserwacji zachowań komunikacyjnych u trzech niemowląt Elizabeth Bates i współpracownicy (Bates, Camaioni, Volterra, 1975) stwierdzili, że posługiwanie się przez dzieci gestami w celu zwrócenia uwagi innej osoby na przedmioty z najbliższego otoczenia nie jest zachowaniem jednorodnym i konieczne jest odróżnienie protoimperatywnych i protodeklaratywnych struktur komunikacyjnych. Przykładem posłużenia się pierwszą z nich jest zachowanie 12-miesięcznej dziewczynki, która najpierw skupiła uwagę matki na sobie, następnie zwróciła się w kierunku kuchni i, gdy już została tam zanieśiona, wskazała na zlewomywak, w celu uzyskania wody do picia. Natomiast drugi rodzaj struktur komunikacyjnych jest związany z komunikowaniem się przez dzieci w celu uzyskania uwagi dorosłego, czego przykładem jest pokazywanie dorosłemu trzymanego obiektu, dawanie mu go oraz wskazywanie na obiekt i jednocześnie – upewnijające się – spoglądanie na dorosłego. Użycie przez dziecko protoimperatywnego gestu wskazującego jest zatem niewerbalnym sposobem wyrażenia żądania, a dorosły traktowany

jest jako środek pomocny w osiągnięciu celu dziecka. Z kolei posłużenie się protodeklaratywnym gestem wskazującym jest zachowaniem służącym przyciągnięciu i przekierowaniu uwagi odbiorcy w celu podzielenia z nim swojego zainteresowania przedmiotem lub zdarzeniem. Z punktu widzenia rozwoju społecznego poznania szczególnie istotne jest posługiwanie się drugim rodzajem gestów, gdyż ich użycie można uznać za pierwszy przejaw traktowania drugiej osoby jako posiadającej stany umysłowe (Camaioni, 1997) oraz za przedwerbalny wyraz – właściwego językowi – kooperacyjnego charakteru komunikacji (Tomasello, Carpenter, Liszkowski, 2007).

Przedstawiona powyżej trajektoria rozwoju wczesnych kompetencji komunikacyjnych niemowląt wskazuje, że ważnymi elementami tych kompetencji są nie tylko gesty, ale także umiejętności bardziej podstawowe, jak naprzemienna wymiana spojrzeń lub działań podczas interakcji czy podzielenie uwagi w czasie interakcji triadycznych. Obserwacja niemowląt w interakcji z dorosłym wydaje się więc najlepszą techniką służącą badaniu, czy dziecko przejawia tego rodzaju kompetencje. Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej ma właśnie charakter takiej obserwacji.

### **SKALA WCZESNEJ KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ (SWKS) JAKO PRZYKŁAD NARZĘDZIA DO POMIARU WCZESNYCH KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH**

Użycie Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej pozwala na pomiar najważniejszych wczesnych kompetencji komunikacyjnych dzieci. Zachowania dziecka, zarejestrowane w trakcie 15–25-minutowej ustrukturuwanej interakcji z badaczem, są następnie analizowane ze względu na ich społeczną funkcję, czyli dominujący cel interakcji, w czym odzwierciedla się pragmatyczna orientacja twórców skali (Seibert, Hogan, Mundy, 1982) i co pozwala na klasyfikowane każdego z zachowań do jednej z wzajemnie wykluczających się kategorii: (1) zachowania związane z udziałem

w scenach epizodach wspólnej uwagi (*joint attention behaviors*), których celem jest skupienie uwagi partnerów interakcji na tym samym przedmiocie, zdarzeniu (np. wspólne patrzenie na coś); (2) żądania (*behavioral requests*), w przypadku których celem jednego z uczestników interakcji jest uzyskanie przedmiotu lub doprowadzenie do zaistnienia jakiegoś zdarzenia i wymaga on od partnera wykonania działań, które pomogą osiągnąć ten cel<sup>4</sup>; (3) zachowania związane z udziałem w interakcjach społecznych (*social interaction behaviors*), których celem jest takie przyciągnięcie i utrzymanie uwagi drugiej osoby, by być w stanie zaangażować się wspólnie w radosną i optymistyczną naprzemienną interakcję.

Te trzy kategorie zachowań są również różnicowane i klasyfikowane ze względu na to, w jaki sposób uczestniczyło w nich dziecko – czy inicjowało ono dane zachowanie, czy też odpowiadało na zachowanie innej osoby. W konsekwencji inicjowanie wspólnej uwagi (IWU) dotyczy takich zachowań, jak kontakt wzrokowy, użycie gestów wskazujących oraz pokazywanie w celu koordynowania uwagi z partnerem interakcji i wspólnego skupienia uwagi na przedmiocie lub zdarzeniu. Są to działania określane przez E. Bates i współpracowników (1975) jako protodeklaratywy. Odpowiadaniem na wspólną uwagę (OWU) jest natomiast podążanie przez dziecko za spojrzeniem lub wskazaniem innej osoby. W przypadku gdy dziecko posługuje się kontaktem wzrokowym, gestem wskazującym czy sięganiem w celu skłonienia dorosłego do udzielenia mu pomocy w uzyskaniu przedmiotu lub wywołania zdarzenia związanego z przedmiotem, mamy do czynienia z inicjowaniem żądań (IŻ). Takie zachowania badacze określili mianem protoimperatywów. Odpowiadanie na żądania (OŻ) obejmuje z kolei umiejętności dziecka w zakresie odpowiedzenia na proste niewerbalne lub werbalne żądania dorosłego, który stara się otrzymać od dziecka przedmiot lub nakłonić je do wykonania działania. Zachowania z ostatniej kategorii – interakcja społeczna (IS) – obejmują umiejętność inicjowania naprzemiennych sekwencji i drażnienia się z badaczem (inicjowanie interakcji społecz-

nej – IIS) oraz odpowiadanie na naprzemiennie interakcje, zainicjowane przez dorosłego poprzez kontakt wzrokowy, gesty oraz podjęcie rundy wymiany w naprzemiennych interakcjach (odpowiadanie na interakcję społeczną – OIS).

Podjęcie wyzwania przygotowania polskiej adaptacji Early Social Communication Scale, zwanej Skalą Wczesnej Komunikacji Społecznej, wynikało z kilku przesłanek. Pierwszą przesłankę można określić jako naukową. W czasie poszukiwania narzędzi do pomiaru wczesnych kompetencji komunikacyjnych stwierdzono, że Peter Mundy i współpracownicy (2007), posługując się Early Social Communication Scale w ramach longitudinalnego projektu badawczego, oszacowali niewerbalne umiejętności dzieci w wieku od 9 do 18 miesięcy (pomiaru dokonano czterokrotnie – co trzy miesiące) i uzyskali bardzo zachęcające wyniki. Stwierdzono: (1) obecność w kolejnych pomiarach stabilność interindywidualnych różnic w zakresie IWU i OWU, (2) wyższy poziom OWU, IWU i IŻ u dzieci rozwijających się typowo niż u zagrożonych ryzykiem opóźnienia rozwojowego oraz brak różnic związanych z płcią, (3) dodatnią korelację między inicjowaniem żądań i odpowiadaniem na nie w ramach wszystkich czterech pomiarów, (4) brak istotnych statystycznie korelacji pomiędzy inicjowaniem wspólnej uwagi i odpowiadaniem na nią w ramach kolejnych pomiarów, (5) OWU i IWU w 12. i 18. miesiącu życia okazało się predyktorem poziomu rozwoju językowego w wieku 24 miesięcy. Każde z powyższych stwierdzeń można uznać za ważną przesłankę opracowania polskiej wersji Early Social Communication Scale.

Drugą grupę przesłanek podjęcia badań nad adaptacją Early Social Communication Scale można nazwać aplikacyjną. W Polsce nie ma obecnie wystandaryzowanych narzędzi do pomiaru poziomu rozwoju wczesnych kompetencji komunikacyjnych. Choć wielu badaczy i praktyków wskazuje na znaczenie wczesnej interwencji w zapobieganiu zaburzeniom rozwoju, takie narzędzia nie zostały dotąd opracowane. W tej sytuacji zasadne jest skorzystanie z już opracowanej skali, która mierzy niewerbalne zachowania, a więc nie wymaga pracy



nad adaptacją językową i dzięki temu w mniejszym stopniu jest wrażliwa na błędy w procedurze adaptacji. Warto podkreślić, że w literaturze z zakresu metodologii badań (Hambleton, Patsula, 1999; Brzeziński, 2004) zwraca się uwagę na liczne korzyści związane z adaptowaniem narzędzi, w odróżnieniu od tworzenia nowych testów, zwłaszcza w przypadku testów niewerbalnych<sup>5</sup>. Adaptacja narzędzi umożliwia między innymi dokonywanie porównań międzykulturowych. Dzięki temu badania prowadzone przez różne ośrodki badawcze mogą skutkować ustaleniem uniwersalnych praw rozwojowych, a także wskazaniem istotnych różnic pomiędzy kulturami. Co więcej, adaptacja uznanego w środowisku narzędzia badawczego wiąże się z większą pewnością, że badano zamierzony konstrukt, zwiększając trafność fasadową i zaufanie osób, które po taki test sięgają w celach diagnostycznych. Z punktu widzenia dynamicznych zmian związanych z mieszaniem się kultur i powszechną migracją ludności adaptowanie testów i tworzenie ich wersji w innych językach sprzyja też zwiększeniu trafności diagnozy, zapewniając na przykład, że imigrant zostanie zbadany maksymalnie zbliżonym do oryginału narzędziem. Nie bez znaczenia są względy czysto praktyczne – adaptacja jest też sposobem tańszym i szybszym niż konstrukcja nowego testu.

## METODA

### Osoby badane

W badaniu wzięło udział 358<sup>6</sup> dzieci w wieku około 12 miesięcy (średnia: 52.39 tygodnia, odchylenie standardowe: 1.35, zakres: 50–56 tygodni), 158 dziewczynek i 200 chłopców. Badane dzieci pochodziły zarówno ze środowiska wielkomiejskiego, jak i z mniejszych miejscowości, sąsiadujących z dużym miastem. Ogłoszenie o prowadzeniu badań umieszczono na stronie www Laboratorium Psychologii Rozwoju Małego Dziecka, w krakowskich szpitalach, żłobkach i przedszkolach zostawiono ulotki z adresem strony, a do rodziców, którzy wyrazili zgodę na kontakt, wysłano zaproszenia do udziału w badaniu. Dokładny opis tej grupy, wraz z charakterystykami demograficznymi rodzin badanych dzieci, przedstawiono w tabelach 1 i 2.

Z danych zawartych w tabelach wynika, że w badanej grupie dominowały dzieci z dużego miasta, posiadające rodziców z wykształceniem wyższym. Z uwagi na małe zróżnicowanie badanej grupy pod względem czynników demograficznych możliwość generalizacji otrzymanych wyników na inne grupy wydaje się ograniczona.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy (N = 358)

Płeć	Liczba	Wiek dzieci (w tygodniach)		Miejsce zamieszkania		
		M	SD	Miasto > 100 tys. mieszkańców	Miasto 10–50 tys. mieszkańców	Wieś lub miasto do 5 tys. mieszkańców
Dziewczynki	158	52.44	1.37	284	34	41
Chłopcy	200	52.35	1.35			
Razem	358	52.39	1.36			

Tabela 2. Charakterystyka rodziców badanych dzieci

Rodzice	Wiek		Wykształcenie						
	M	SD	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie ogólnokształcące	technikum	policealne	niepełne wyższe	wyższe
Matki (N = 353)	31	4.14	2	8	17	13	18	22	273
Ojcowie (N = 354)	33	5.02	5	27	23	41	16	25	217

### Procedura badania

Badania prowadzono w Laboratorium Psychologii Rozwoju Małego Dziecka przy Instytucie Psychologii UJ. W badaniach uczestniczyły dzieci wraz z rodzicami. Właściwe badanie poprzedzone było swobodną zabawą, w trakcie której dziecko miało możliwość zapoznania się z nowym miejscem oraz badaczem.

Pomiar wczesnych niewerbalnych kompetencji komunikacyjnych dzieci był przeprowadzany z użyciem zestawu przedmiotów i zabawek. Podczas badania dziecko siedziało na kolanach rodzica lub na stołeczku przy stole na wprost badacza. Po prawej stronie badacza leżały zabawki, widoczne dla dziecka, ale znajdujące się poza jego zasięgiem. Na ścianach pomieszczenia wisiały cztery plakaty: jeden po lewej i jeden po prawej stronie dziecka (90°) oraz dwa za jego plecami (165°). W trakcie badania prowadząca je osoba prezentowała dziecku zabawki, zapraszała do zabawy w naprzemienną wymianę, wskazywała na plakaty wiszące na ścianach oraz wielokrotnie prosiła dziecko o podanie zabawki lub przedmiotu. Badanie trwało zwykle około 30 minut i było filmowane z użyciem dwóch kamer, znajdujących się w przeciwległych rogach pomieszczenia, w którym się odbywało. W stosunku do pozycji dziecka w pomieszczeniu jedna kamera znajdowała się w lewym rogu przed dzieckiem, natomiast druga – w prawym rogu za dzieckiem.

Dodatkowo po zakończeniu badania rodzice otrzymywali Kwestionariusz Rozwo-

ju Językowego i Komunikacyjnego w Drużym Roku Życia (Camaioni i in., 2008), który wypełniali w domu bezpośrednio po wizycie w laboratorium.

### NARZĘDZIA

#### Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej

Badanie Skalą Wczesnej Komunikacji Społecznej ma charakter częściowo ustrukturyzowanej interakcji badacza z dzieckiem. Składa się na nią 9 różnych zadań, większość z nich wykonywana jest kilkakrotnie na różnych materiałach. Badacz prezentuje atrakcyjne zabawki lub zabawy, które mają na celu zachęcenie dziecka do inicjowania wspólnej uwagi, żądań lub interakcji społecznej. Wśród takich zabaw są między innymi pokazywanie nakręcanej zabawki, nadmuchiwanie balonika, wręczanie zabawki zamkniętej w plastikowym stoiku. Część zadań prowokuje odpowiedzi na społeczne i komunikacyjne zaproszenia badacza, na przykład na polecenie „daj mi” wyrażone werbalnie oraz gestem, na gest wskazania obiektu w książeczce lub pomieszczeniu, na śpiewanie piosenki z gestykulacją, na toczenie do siebie naprzemiennie piłki i auta, a także na zaproszenia do wspólnej zabawy, na przykład w czesanie włosów badaczowi. Kolejność prób nie jest sztywno ustalona i powinna być dostosowywana do dziecka, aby utrzymać jego zainteresowanie – sugeruje się równomierne rozłożenie zadań i ich przeplatanie,

aby zebrać kilka niezależnych próbek zachowania dziecka w konkretnej sytuacji komunikacyjnej.

Kodowanie zachowań dziecka odbywało się na podstawie nagrań. Do kodowania wykorzystano program Interact, służący do analizy danych obserwacyjnych (Dumas, 1990). Kodowano występowanie określonych zachowań dziecka, oddzielnie dla każdego typu zachowania. Następnie liczbę zachowań danego typu sumowano, aby otrzymać wynik każdej z sześciu kategorii. Dodatkowo w niektórych kategoriach wyodrębniono – za autorami skali – zachowania z niższego i wyższego poziomu funkcjonowania (zob. tabela 3)<sup>7</sup>.

Kodowanie dokonywane było przez przeszkolonych sędziów. Szkolenie odbywało się na podstawie nagrań i instrukcji dostarczonych przez autorów oryginalnego narzędzia. Po zakończonym szkoleniu zakodowano 25% nagrań dostarczonych przez autorów skali w celu sprawdzenia zgodności ocen. Analiza wykazała brak rozbieżności pomiędzy ocenami dokonanymi przez autorów skali oraz polskich sędziów (wartości  $p$  dla statystyki  $\chi^2$  dla wartości obserwowanych względem oczekiwanych wahały się pomiędzy .74 a 1, wskazując na brak rozbieżności). Dodatkowo 73 nagrania (20%), pochodzące z właściwych badań, zostały zakodowane podwójnie w celu

Tabela 3. Zestawienie kategorii zachowań ocenianych w Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej na podstawie Mundy i współpracownicy (2003)

Kategoria zachowań	Poziomy zachowania	Zachowania kodowane w danej kategorii	Zakres możliwych wyników
Inicjowanie wspólnej uwagi (IWU)	Niższy poziom (IWU_NP)	Nawiązywanie kontaktu wzrokowego i naprzemienne spojrzenia na przedmiot i badacza w celu nawiązania epizodu wspólnej uwagi – liczba zachowań	Nieograniczony
	Wyższy poziom (IWU_WP)	Wskazywanie, wskazywanie z jednoczesnym kontaktem wzrokowym i pokazywanie przedmiotu w celu nawiązania epizodu wspólnej uwagi – liczba zachowań	Nieograniczony
Odpowiadanie na wspólną uwagę (OWU)	Niższy poziom (OWU_NP)	Podążanie za bliskim wskazaniem osoby dorosłej (wskazanie obrazka w książce) – procent sytuacji, w których dziecko podążyło za wskazaniem	0–100%
	Wyższy poziom (OWU_WP)	Podążanie za odległym wskazaniem osoby dorosłej (wskazanie plakatu) – procent sytuacji, w których dziecko podążyło za wskazaniem	0–100%
Inicjowanie interakcji społecznych (IIS)	Brak	Nawiązywanie naprzemiennej zabawy i droczenie się z osobą dorosłą – liczba zachowań	Nieograniczony
Odpowiadanie na interakcje społeczne (OIS)	Brak	Podjęcie zaproponowanej naprzemiennej zabawy, nawiązywanie kontaktu wzrokowego w trakcie interakcji z dorosłym, droczenie się, reakcja na kontakt dotykowy ze strony osoby dorosłej – liczba zachowań	Nieograniczony

Kategoria zachowań	Poziomy zachowania	Zachowania kodowane w danej kategorii	Zakres możliwych wyników
Inicjowanie żądań (WP)	Niższy poziom (IŻ_NP)	Nawiązywanie kontaktu wzrokowego w celu uzyskania przedmiotu, sięganie po przedmiot, pokazywanie przedmiotu w celu wywołania określonego zachowania osoby dorosłej (np. uruchomienia zabawki) – liczba zachowań	Nieograniczony
	Wyższy poziom (IŻ_WP)	Wskazywanie przedmiotu, wskazywanie jednocześnie z kontaktem wzrokowym – w celu uzyskania przedmiotu; dawanie przedmiotu osobie dorosłej, dawanie przedmiotu z jednoczesnym kontaktem wzrokowym – w celu wywołania określonego zachowania osoby dorosłej (np. uruchomienia zabawki) – liczba zachowań	Nieograniczony
Odpowiadanie na żądania (OŻ)	Brak	Spełnienie żądania osoby dorosłej (reakcja na polecenie „daj mi”, któremu towarzyszy lub nie towarzyszy gest wyciągniętej dłoni) – procent sytuacji, w których dziecko spełniło żądanie dorosłego	0–100%

Tabela 4. Wskaźniki zgodności sędziów oceniających dwukrotnie te same nagrania (N = 73)

Podskala	Współczynnik zgodności Kappa		Współczynnik korelacji Pearsona	
	$\kappa$	p	r	p
IWU	.23	< .001	.86	< .001
OWU	.68	< .001	.76	< .001
IIS	.12	.015	.56	< .001
OIS	.60	< .001	.69	< .001
IŻ	.47	< .001	.84	< .001
OŻ	.55	< .001	.85	< .001

oszacowania zgodności pomiędzy sędziami. Do oceny zgodności pomiędzy sędziami wykorzystano dwa wskaźniki: współczynnik korelacji  $r$  Pearsona pomiędzy ocenami sędziów oraz współczynnik zgodności  $\kappa$  Cohena (przyjmujący wartości z zakresu od  $-1$  do  $1$ )<sup>8</sup>. Współczynnik korelacji oraz współczyn-

nik  $\kappa$  obliczono dla poszczególnych kategorii zachowań. Analiza wykazała, że wskaźniki zgodności są zadowalające (zob. tabela 4). Wyjątek stanowi w tym zakresie współczynnik  $\kappa$  dla inicjowania interakcji społecznych, który jest niski, choć istotny statystycznie<sup>9</sup>.

## Badanie trafności zewnętrznej Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej

W celu określenia trafności Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej wykorzystano dwa narzędzia, a mianowicie Kwestionariusz Rozwoju Językowego i Komunikacyjnego w Drugim Roku Życia oraz próbę do pomiaru reakcji na frustrację.

Kwestionariusz Rozwoju Językowego i Komunikacyjnego w Drugim Roku Życia składa się z dwóch części. W pierwszej części opisano sześć sytuacji (takich jak np. sytuacja, gdy dziecko jest głodne lub chce otrzymać określoną zabawkę) oraz przedstawiono różne sposoby zachowania dziecka w tej sytuacji. Zadaniem rodzica jest określenie na trzystopniowej skali częstotliwości występowania danego zachowania u dziecka. Kategorie tych zachowań to na przykład samodzielne działanie, wskazywanie przedmiotu, wykorzystanie pomocy dorosłego, gesty odniesieniowe czy wokalizacje. Spośród wszystkich kodowanych kategorii zachowań w Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej występują zachowania związane ze wskazywaniem przedmiotów, wobec czego ta kategoria została wykorzystana do analizy trafności zewnętrznej skali. Druga część kwestionariusza zawiera natomiast listę gestów oraz listę słów; zadaniem rodzica jest stwierdzenie, czy dany gest (słowo) obecny jest w repertuarze zachowań dziecka, a następnie określenie częstotliwości jego używania oraz opisanie sytuacji, w których dany gest (słowo) jest przez dziecko używane.

Próba do badania reakcji dziecka na frustrację była wykonywana jako przedostatnie zadanie podczas wizyty dziecka w laboratorium. Dziecku prezentowano trzy atrakcyjne zabawki (duży samochód, zabawkowy telefon oraz kolorową piłkę), dając mu możliwość wyboru zabawki. Gdy dziecko wybrało zabawkę i zaangażowało się w zabawę, badacz zabierał dziecku zabawkę i przez 30 sekund trzymał ją poza zasięgiem rąk dziecka (pozostałe dwie zabawki w tym czasie nadal leżały na stole). Po upływie 30 sekund badacz oddawał dziecku zabawkę, po czym przez kolejne 30 sekund obserwowano zachowanie dziecka.

Zachowania dziecka były następnie kodowane na podstawie nagrania. Kodowano zachowania należące do pięciu kategorii (komunikacja z osobą badającą, odwracanie uwagi, samouspokojanie, zachowania społeczne o charakterze niekomunikacyjnym, wycofywanie się; zob. Stifter, Braungart, 1995; Braungart-Rieker, Stifter, 1996). Do analizy trafności zewnętrznej Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej wykorzystano wyniki dotyczące kategorii komunikacji z osobą badającą. W kategorii tej kodowano między innymi takie zachowania, jak spojrzenia na badacza, naprzemienne spojrzenia na badacza i zabawkę, sięganie po zabraną zabawkę oraz wskazywanie zabawki.

## WYNIKI

### Statystyki opisowe

Sprawdzono rozkład wyników uzyskiwanych przez dzieci w Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej, odrębnie dla każdego ze wskaźników, z wykorzystaniem analizy histogramów oraz testu Kołmogorowa-Smirnowa. Analiza wykazała, że tylko niektóre zmienne mają rozkład zbliżony do normalnego<sup>10</sup>. Są to: Inicjowanie wspólnej uwagi – niższy poziom (IWU\_NP), Inicjowanie wspólnej uwagi – wynik sumaryczny (IWU) oraz Inicjowanie żądań – wynik sumaryczny (IŻ). Z tego względu w dalszych analizach wykorzystywano przede wszystkim testy nieparametryczne.

W tabeli 5 przedstawiono statystyki opisowe dla wszystkich uwzględnianych w skali kategorii zachowań. W tabeli tej uwzględniono jedynie wyniki dzieci w wieku dokładnie 12 miesięcy ( $\pm$  jeden tydzień;  $N = 216$ ; średnia wieku = 51.9 tygodnia, odchylenie standardowe .57, zakres 51–53 tygodnie), gdyż w takim właśnie wieku były dzieci w badaniach amerykańskich (Mundy i in., 2007), do których się odnosimy.

W zakresie wszystkich kategorii zachowań stwierdzono bardzo duże indywidualne różnicowanie wyników. Z tego względu zamiast średniej i odchylenia standardowego

Tabela 5. Statystyki opisowe wyników uzyskiwanych przez dzieci w skali oraz wyniki ANOVA rang Kruskala-Wallisa dla różnic między wynikami chłopców i dziewczynek

Kategoria	Cała grupa N = 216			Dziewczynki N = 92			Chłopcy N = 124			H
	mediana	rozstęp kwartyłowy	zakres	mediana	rozstęp kwartyłowy	średnia ranga	mediana	rozstęp kwartyłowy	średnia ranga	
IWU_NP	13	10 (9–19)	0–41	15	9 (10–19)	123.55	12	10 (7–17)	97.33	9.3**
IWU_WP	1	3 (0–3)	0–37	1	5 (0–5)	123.66	1	2 (0–2)	97.25	10.15***
IWU	16	12 (10–22)	0–48	18	12 (13–25)	126.71	13	12 (8–20)	94.99	13.62***
OWU_NP	83	50 (50–100)	0–100	83	50 (50–100)	116.65	75	50 (50–100)	102.45	2.89
OWU_WP	37.5	44 (19–63)	0–100	43.75	37 (25–62)	119.69	31	37 (13–50)	100.2	5.25*
OWU	56	36 (35–71)	0–100	62.5	28 (43–71)	120	50	28 (36–64)	99.95	5.48*
IIS	1	1 (1–2)	0–4	1	2 (0–2)	104.44	1	1 (1–2)	111.51	.75
OIS	9	3 (8–11)	1–14	9	3 (8–11)	108.44	9.5	3 (8–11)	108.54	.15
IŻ_NP	15	10 (10–20)	0–41	16	12 (10–22)	115.91	14	9 (10–19)	103	2.26
IŻ_WP	7	11 (3–14)	0–40	8.5	11 (4–15)	120.27	6	8 (2–10)	99.77	5.7*
IŻ	25	15 (17–32)	1–60	27	17 (8–35)	123.13	21	13 (16–29)	97.64	8.8**
OŻ	66.67	39 (50–89)	0–100	66.7	39 (50–89)	110.94	66.67	39 (50–89)	105.84	0.35

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

przedstawiono bardziej adekwatne w tej sytuacji miary tendencji centralnej: medianę oraz rozstęp kwartylowy pokazujący zakres wyników, w jakich mieści się środkowe 50% badanej grupy. Dodatkowo, ponieważ w zakresie niektórych kategorii stwierdzono różnice pomiędzy dziewczynkami a chłopcami, oprócz wskaźników tendencji centralnej dla całej grupy przedstawiono również dane osobno dla dziewczynek i chłopców.

Wyniki ujęte w tabeli 5 wskazują, że w zakresie zarówno inicjowania, jak i odpowiadania na wspólną uwagę oraz w zakresie inicjowania żądań dziewczynki osiągały wyższe wyniki niż chłopcy. Oznacza to, iż dziewczynki częściej niż chłopcy przejawiały zachowania z tych kategorii w kontakcie z osobą dorosłą. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że mimo istotności statystycznej stwierdzone efekty były bardzo słabe (wielkości efektu epsilon kwadrat dla ANOVA rang Kruskala-Wallisa, przyjmujące wartości z zakresu 0–1, wahały się od .02 [dla OWU\_WP] do .06 [dla IWU]).

### Własności psychometryczne skali

Badając trafność teoretyczną skali, przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy głównymi czynnikami skali, aby sprawdzić, w jakim stopniu obserwowane zależności odpowiadają przyjętym przez autorów skali założeniom teoretycznym oraz uzyskiwanym przez nich wynikom (Mundy i in., 2007). Analiza ta wykazała niskie korelacje pomiędzy inicjowaniem wspólnej uwagi a pozostałymi podskalami, pozostałe podskale okazały się natomiast

silniej wzajemnie powiązane, choć wartości współczynników korelacji nie są wysokie. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 6.

Analiza danych zawartych w tabeli 6 wskazuje, że silniejsze korelacje występują, po pierwsze, pomiędzy elementami jednej umiejętności (np. żądania) niż pomiędzy różnymi umiejętnościami (np. interakcje społeczne i żądania); po drugie, stwierdzono wyższe współczynniki korelacji w ramach inicjowania różnych czynności (np. inicjowanie wspólnej uwagi i inicjowanie żądań) oraz odpowiadania na nie (np. odpowiadanie na interakcje społeczne i odpowiadanie na żądania) niż pomiędzy inicjowaniem i odpowiadaniem na różne czynności (np. inicjowanie interakcji społecznych i odpowiadanie na żądania).

Badając trafność skali, sprawdzano również związek pomiędzy zachowaniami obserwowanymi w trakcie wykonywania skali a zachowaniem dziecka w innych sytuacjach, zarówno w laboratorium (zadanie Reakcja na frustrację), jak i poza nim (Kwestionariusz Rozwoju Językowego i Komunikacyjnego wypełniany przez rodziców).

Analiza korelacji wykazała, że istnieje pewna spójność w zakresie zachowań dzieci w różnych sytuacjach. Mianowicie, dzieci, które w skali uzyskiwały wyższe wyniki w zakresie inicjowania wspólnej uwagi na wyższym poziomie (a więc poprzez wskazywanie przedmiotów), także w sytuacji frustracji częściej wskazywały zabraną zabawkę ( $r = .3, p < .001$ ), podobnie jak dzieci, które podczas badania skalą SWKS częściej postu-

Tabela 6. Korelacje między głównymi zakładanymi czynnikami skali (N = 353)

	IWU	OWU	IIS	OIS	IŻ	OŻ
IWU	–	.11*	–.11*	.04	.22***	.05
OWU		–	.06	.11*	.34***	.18**
IIS			–	.25***	.1	.07
OIS				–	.16**	.32***
IŻ					–	.37***

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

giwały się gestami wskazywania w celu zainicjowania żądania ( $r = .39, p < .001$ ). Z kolei dzieci, które inicjowały żądania na niższym poziomie (poprzez kontakt wzrokowy oraz sięganie po przedmioty), również w sytuacji frustracji częściej sięgały po zabraną zabawkę ( $r = .27, p < .001$ ). Dzieci, które natomiast w większym stopniu potrafiły podążać za odległym wskazaniem osoby badającej w czasie ustrukturyzowanych interakcji przeprowadzanych w ramach badania skalą, w sytuacji frustracji częściej komunikowały się z osobą badającą poprzez naprzemienne spojrzenia na badacza i na zabraną zabawkę, aczkolwiek ta zależność była raczej słaba, mimo że istotna statystycznie ( $r = .13, p = .013$ ).

Podobny układ zależności stwierdzono w odniesieniu do kwestionariusza wypełnianego przez rodziców. Mianowicie te dzieci, które w czasie badania w laboratorium częściej używały gestów wskazujących w celu zainicjowania epizodów wspólnej uwagi lub zainicjowania żądań, także w codziennych sytuacjach domowych częściej – zdaniem rodziców – posługują się gestami wskazującymi (współczynniki korelacji wyniosły odpowiednio: dla IWU\_WP:  $r = .24, p < .001$ ; dla IŻ\_WP:  $r = .42, p < .001$ ;  $N = 230$ ). Podobnie zauważono korelację między umiejętnością podążania za odległym wskazaniem osoby dorosłej ( $r = .24, p < .001$ ;  $N = 230$ ) a posługiwaniem się gestami wskazującymi w codziennych sytuacjach. Zatem moż-

na stwierdzić, że istnieje pewna – choć umiarkowana – spójność między zachowaniami dziecka w różnych sytuacjach, zarówno w kontekście laboratoryjnym, jak i poza nim.

Podstawą oceny trafności skali może być też sprawdzenie, w jakim stopniu wyniki uzyskiwane przez polskie dzieci są podobne do wyników otrzymanych w badaniach oryginalnych, prowadzonych z udziałem dzieci amerykańskich (Mundy i in., 2007). Ponieważ dane z badań amerykańskich obejmowały wyniki średnie i odchylenia standardowe, te właśnie wartości zostały porównane. Pamiętając jednak o dużym zróżnicowaniu indywidualnym i braku rozkładów normalnych, należy wyniki tych analiz traktować z pewną ostrożnością. Ponadto porównanie wartości odchyleń standardowych w grupie polskiej i amerykańskiej sugeruje, że również dzieci amerykańskie cechują się podobnie dużym zróżnicowaniem indywidualnym jak dzieci polskie. Szczegółowe dane zamieszczono w tabeli 7.

Analiza wykazała, że roczne polskie dzieci, w porównaniu z dziećmi amerykańskimi, częściej podążają za wskazaniem osoby dorosłej. Należy wszakże zwrócić uwagę, że efekt ten jest słaby. Silniejsze efekty zaobserwowano natomiast w odniesieniu do interakcji społecznych – dzieci polskie, w porównaniu z amerykańskimi, rzadziej takie interakcje inicjowały, jednakże częściej odpowiadały na interakcje zainicjowane przez osobę dorosłą.

Tabela 7. Wyniki analizy istotności różnic pomiędzy dziećmi polskimi a amerykańskimi

Wskaźnik	Mundy i in. (N = 127)		Białecka-Pikul i in. (N = 216)		p	g Hedgesa
	Średnia	SD	Średnia	SD		
IWU suma	18.28	10.45	16.51	9.56	.11	–
OWU suma	48.12	24.07	53.69	20.92	.025	–.25
IŻ suma	25.85	12.97	25.23	11.67	.65	–
OŻ %	66.76	34.85	65.95	26.42	.8	–
IIS suma	2.09	3.64	1.18	.9	.0005	.39
OIS suma	7.75	5.31	9.18	2.39	.0007	–.38



Na zakończenie warto dodać, że nie wykonano standardowych analiz rzetelności. Po pierwsze, najistotniejszą miarą rzetelności w przypadku miar obserwacyjnych jest zgodność ocen sędziów kompetentnych i analizy te przedstawiono we fragmencie na temat wyników opisowych. Po drugie, skala ma z założenia mierzyć odrębne kompetencje, a zatem nie jest zasadne obliczanie, w jakim stopniu stanowią one jedną sprawność. Warto jednakże zaznaczyć, że badając powtórnie tę samą grupę dzieci po upływie 6 miesięcy, stwierdzono występowanie istotnych, choć niewysokich korelacji pomiędzy wynikami w Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej w wieku 12 i 18 miesięcy, co może również wskazywać na rzetelność narzędzia wyrażającą się pewną powtarzalnością wyników w czasie<sup>11</sup>.

## Dyskusja wyników

Zastosowanie Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej jest, zgodnie z naszą wiedzą, pierwszą próbą opracowania polskiego narzędzia do pomiaru wczesnych kompetencji komunikacyjnych niemowląt. Warto zatem rozważyć, czy w świetle uzyskanych wyników narzędzie to posiada wystarczające właściwości psychometryczne, aby kontynuować prace nad jego adaptacją.

Po pierwsze, wyniki dotyczące zgodności ocen sędziów pozwalają stwierdzić, że zaproponowany w Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej sposób kodowania zachowań stanowi rzetelne narzędzie do pomiaru wczesnych kompetencji komunikacyjnych niemowląt. Niską zgodność ocen stwierdzono jedynie w przypadku kodowania zachowań kategorii inicjowania interakcji społecznych. Innymi słowy, przyjmując bardziej restrykcyjny niż autorzy skali sposób szacowania zgodności ocen, polscy sędziowie kompetentni nie zawsze w tym samym momencie dostrzegali, że dziecko inicjuje naprzemienną wymianę. Niewątpliwie jest to zachowanie trudniejsze do zarejestrowania niż na przykład żądanie, a dodatkowo – jak wskazują uzyskane wyniki (por. tabela 5) – zachowanie rzadziej ujawniane przez polskie dzieci niż dzieci amerykań-

skie. Być może właśnie dlatego trudniej było takie zachowania kodować. Wynik ten nie powinien zatem zniechęcać do dalszych badań, w których wykorzystywana byłaby Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej.

Po drugie, odnosząc się do danych na temat trafności Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej, należy podkreślić, że uzyskano zadowalające wyniki. Zachowania dzieci mierzone w skali okazały się spójne z zachowaniami, które mogą zaobserwować rodzice, oraz z tymi, które mierzone w innej próbie wykonanej w laboratorium. Podskale tego narzędzia korelują ze sobą w sposób zbliżony do wyników uzyskanych w badaniach oryginalnych (np. brak korelacji między odpowiedzią na wspólną uwagę i jej inicjowaniem zaobserwowano zarówno w naszych badaniach, jak i w badaniach P. Mundy'ego i in., 2007). Porównanie wyników dzieci polskich i amerykańskich zasadniczo wskazuje na uniwersalność obserwowanych kategorii zachowań. W tym miejscu można również przywołać wyniki uzyskane przez Tarę Callaghan i współpracowników (2011), którzy dowiedli, że wczesne kompetencje społeczno-poznawcze, wyrażające się w rozumieniu uwagi i intencji partnera interakcji (np. podążanie za spojrzeniem, wskazywanie protodeklaratywne), występowały u dzieci w tym samym wieku, bez względu na kulturę. Warto podkreślić, że autorzy ci badali dzieci ze znacznie bardziej zróżnicowanych kultur niż polska i amerykańska, badano bowiem dzieci w Kanadzie, Indiach i Peru. Innymi słowy, wydaje się, że najbardziej podstawowe kompetencje do komunikowania się są umiejętnościami uniwersalnymi, przejawiają je więc również polskie, prawidłowo rozwijające się dzieci.

Nie można jednak nie zwrócić uwagi na fakt, że polskie dzieci, w porównaniu z amerykańskimi, rzadziej inicjowały interakcje społeczne, ale za to częściej na nie odpowiadały. Wydaje się, że być może polska kultura jest nieco bardziej kolektywistyczna niż kultura amerykańska, co wzmacnia rolę inicjowania zachowań przez dorosłego właśnie w naszej kulturze. By jednak uzyskać potwierdzenie dla takiego wyjaśnienia, nale-

ży kontynuować badania, w których nie tylko kodowano by zachowania dzieci, ale także zdobyto pełniejszą informację na temat sposobów i stylów komunikacji ze strony rodziców. Na brak międzykulturowych porównań w zakresie takich analiz zwracają uwagę liczni badacze (por. Gaskins, 2006; Callaghan i in., 2011; Liszkowski i in., 2012). Nie można również pominąć tego, że być może zaobserwowane różnice między polskimi a amerykańskimi dziećmi są rezultatem innych doświadczeń społecznych naszych dzieci (możliwe, że bycie w nowym, nieznanym pomieszczeniu bardziej onieśmieliło dzieci polskie niż amerykańskie). Warto także podkreślić, że nawet istotne statystycznie różnice w przypadku tak licznych grup badanych mogą ostatecznie mieć charakter słabych zależności i należy w związku z tym traktować je z dużą ostrożnością, tym bardziej że porównywano wartości średnie, a nie bardziej adekwatne w tej sytuacji, czyli mediany.

Podsumowując uzyskane wyniki, należy przypomnieć, że zaobserwowano bardzo duże indywidualne zróżnicowanie wyników. To ważna charakterystyka poziomu rozwoju wczesnych kompetencji komunikacyjnych. Co więcej, choć stwierdzono w zakresie niektórych kompetencji istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami (na korzyść dziewczynek), siła tego efektu jest jednak bardzo słaba i – szczególnie biorąc pod uwagę ogólne zróżnicowanie indywidualne – nie jest zasadne, aby podkreślać znaczenie różnic związanych z płcią.

Na zakończenie warto dodać, że przedstawione wyniki należy traktować z dużą ostrożnością. Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej jest narzędziem trafny i rzetelny, ale uzyskanych danych nie można generalizować w odniesieniu do całej populacji dzieci polskich. Niestety w badaniach wzięły udział przede wszystkim dzieci rodziców z wyższym wykształceniem, mieszkających w dużym mieście. A zatem w kolejnych badaniach należy uwzględnić konieczność zbadania z użyciem Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

W świetle przedstawionych tu rozważań warto jednak podkreślić, że ustrukturowana i wystandaryzowana procedura obserwacji, zaproponowana w Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej, może stanowić ważne narzędzie do pomiaru wczesnych kompetencji komunikacyjnych niemowląt w sytuacji interakcji z dorosłym. Pozwoliła ona również w kolejnych etapach badań (z udziałem tych samych dzieci, kiedy osiągnęły one 18 miesięcy) uzyskać dane na temat związanych z wiekiem zmian w zakresie mierzonych umiejętności.

## PODSUMOWANIE

Przedstawione analizy i wyniki badań z użyciem Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej wskazują, że około pierwszych urodzin dzieci potrafią nawiązywać i podtrzymywać kontakty z dorosłymi poprzez dobrze opanowane niewerbalne zachowania komunikacyjne. Dzieci inicjują interakcje, dążą do kontaktu poprzez wymianę przedmiotu, chcąc skupić uwagę dorosłego na interesującym je obiekcie, wskazują ten obiekt, potrafią również bardzo skutecznie domagać się różnych przedmiotów. Innymi słowy, niemowlęta są aktywne w relacjach i z dorosłym, i z przedmiotem jednocześnie. Co więcej, są one również aktywnymi odbiorcami komunikatów – adekwatnie reagują na prośby i zachęty dorosłego, na jego gesty wskazywania i jego inicjatywę rozpoczęcia wymiany.

Dlaczego wczesne, czyli rozwijające się w pierwszych dwóch latach życia dziecka, kompetencje komunikacyjne są tak ważne, aby trzeba było je rzetelnie diagnozować? Kształtujące się w tym okresie życia elementarne umiejętności są związane z wyłaniającymi się później w rozwoju bardziej złożonymi kompetencjami społecznymi, lingwistycznymi i poznawczymi. W wielu badaniach stwierdzono różnice indywidualne w zakresie wczesnych kompetencji oraz ciągłość rozwojową między poziomem umiejętności dzieci do podążania za spojrzeniem czy posługiwania się gestami wskazującymi w wieku 12 miesięcy a rozwojem językowym

w wieku 2 lat (Mundy i in., 2007), kompetencjami społecznymi w wieku 30 miesięcy (Vaughan Van Hecke i in., 2007) oraz rozumieniem fałszywych przekonań innej osoby w wieku 4 lat (Charman i in., 2000). Wykazano także, że niedostatki w posługiwaniu się niektórymi wczesnymi kompetencjami komunikacyjnymi (np. protodeklaratywnymi gestami wskazującymi) można zasadnie uznać za wczesne przejawy zaburzeń ze spektrum autyzmu (Baron-Cohen, 1989; Charman, 2003). Potwierdzają to również wyniki badań z użyciem retrospektywnej analizy domowych nagrań wideo niemowląt, u których później zdiagnozowano autyzm (Watson i in., 2013).

W konsekwencji – z perspektywy aplikacji prezentowanych tu wyników – należy dostrzec nie tylko związek wczesnych kompetencji z rozwojem językowym i rozwojem społecznego poznania, ale prawdopodobnie można postulować istnienie pomiędzy nimi bardziej fundamentalnej zależności. Badacze uznają nawet, że wczesne kompetencje są konieczną podstawą do opanowywania tych późniejszych (Bates i in., 1975; Tomasello, 2003; Tomasello i in., 2005). Zgodnie z takim podejściem koordynowanie przez niemowlęta uwagi wobec opiekuna i przedmiotu ich wspólnego zainteresowania jest jawnym aspektem zdolności, która rozwija się i staje się mniej jawna wtedy, gdy dziecko podąża za abstrakcyjnym wywodem nauczyciela lub koordynuje z partnerem uwagę skupioną na idei czy intencji (Vaughan Van Hecke i in., 2007). Przedstawione powyżej analizy wskazują, że badając wczesne kompetencje komunikacyjne niemowląt z użyciem Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej, możemy precyzyjnie opisać ważne ich przejawy i dzięki temu opisowi

budować podstawy diagnozy zaburzeń, co pozwoli na wczesną interwencję. Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej jest narzędziem łatwym do zastosowania, poza kamerą filmową nie wymaga specjalistycznych urządzeń. Do analizy wystarczą dane obserwacyjne zbierane w ciągu zaledwie 20–25 minut. Późniejsze kodowanie tego materiału jest wprawdzie czasochłonne, ale pozwala wyszkolonym sędziom dostrzec przejawy wczesnych kompetencji dzieci i nie opierać ewentualnej diagnozy jedynie na obserwacji podczas badania klinicznego.

Walory aplikacyjne tego narzędzia, możliwość jego stosowania zarówno w obszarze edukacji, jak i terapii, szczególnie terapii dzieci w ryzykiem zaburzeń ze spektrum autyzmu, nie tylko nie ograniczają dalszych poszukiwań naukowych, ale także stanowią zachętę, by udzielić odpowiedzi na wiele ważnych pytań, na przykład jak wczesne kompetencje komunikacyjne niemowląt stają się złożonymi i wysublimowanymi umiejętnościami komunikacyjnymi dzieci i dorosłych. Warto rozważyć także poszerzenie pierwotnego zastosowania Skali Wczesnej Komunikacji Społecznej i wykorzystanie tworzących ją kategorii do analizy sekwencji wymian komunikacyjnych między dzieckiem a dorosłym. Nawet użycie tego narzędzia w proponowanej wersji pozwoli jednak odkryć ścieżki rozwoju wczesnych kompetencji komunikacyjnych dziecka w obszarze jego społecznych interakcji, a zarazem ze względu na obserwacyjny charakter narzędzia umożliwi terapeutom i diagnostom dostrzeżenie i zrozumienie znaczenia tych z pozoru drobnych i mało ważnych spojrzeń czy gestów dla rozwoju złożonych kompetencji komunikacyjnych.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Artykuł przygotowany w ramach projektu finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki *Narodzinny i rozwój zdolności do mentalizacji* (DEC-2011/01/B/HS6/00453).

<sup>2</sup> W tekście będziemy posługiwać się terminem kompetencja, który nie implikuje jednoznacznego odniesienia się do teorii umiejętności Kurta W. Fishera (Fischer, Bidell, 2006), ale za to przywołuje znacznie bardziej pojemne pojęcie i pozwala w obszarze wczesnego poznania społecznego charakteryzować kompetencje badane przez różnych autorów, często przyjmujących odmienne założenia teoretyczne. Odwoła-

nie się do teorii umiejętności jest jedynie próbą wskazania na znaczenie badania wybranych kompetencji w określonych kontekstach.

<sup>3</sup> Czyli na przykład za plecami dziecka.

<sup>4</sup> Istnieje możliwość, że żądanie doprowadzi do przyciągnięcia i skierowania uwagi na przedmiot, co czyni je podobnym do wspólnej uwagi, ale celem żądań jest uzyskanie przedmiotu, a wspólne skupienie uwagi może być jednym ze sposobów jego osiągnięcia.

<sup>5</sup> Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej jest skalą o małym nasyceniu komunikatami werbalnymi. Podczas jej przeprowadzania badacz kieruje do dziecka zaledwie kilka poleceń, raczej aranżując różne sytuacje, które skłonią dziecko do komunikowania się za pomocą spojrzeń czy gestów. Wykorzystywane gesty (gest wskazywania, gest wyciągniętej dłoni „daj mi”) mają z kolei charakter uniwersalny i są takie same w kulturze polskiej i amerykańskiej.

<sup>6</sup> Prezentując wyniki, każdorazowo podano informację na temat liczebności grupy, gdyż nie zawsze była to pełna liczebność ze względu na braki danych.

<sup>7</sup> Ponadto w odniesieniu do inicjowania wspólnej uwagi i inicjowania żądań kodowano zachowania skierowane do opiekuna, jednakże nie wliczano ich do wyników sumarycznych.

<sup>8</sup> Współczynnik korelacji pozwala na bardziej ogólną ocenę zgodności, ponieważ odnosi się do sumarycznej oceny zachowań dziecka (przykładowo można na jego podstawie stwierdzić, czy różni sędziowie w podobny sposób ocenili liczbę spojrzeń dziecka w trakcie określonego zadania). Z kolei współczynnik  $\kappa$  (Kappa) uwzględni nie tylko wynik sumaryczny, ale także moment pojawienia się określonego zachowania (przykładowo na jego podstawie można ocenić, czy sędziowie kodowali dane zachowanie dokładnie w tych samych momentach badania).

<sup>9</sup> Zgodnie z propozycją Landisa i Kocha (1977) współczynniki  $\kappa$  między 0 a .2 uznaje się za niskie, między .21 a .4 za dostateczne, między .41 a .6 umiarkowane, między .61 a .8 za znaczne, natomiast współczynniki między .81 a 1 oznaczają niemal doskonałą zgodność.

<sup>10</sup> Prawdopodobnie przyczyną braku rozkładu normalnego – mimo dużej liczebności próby – są bardzo duże różnice indywidualne w zakresie mierzonych kompetencji; zaobserwowano mianowicie, że pewna niewielka grupa dzieci bardzo odstaje (*in plus*) od pozostałych pod kątem częstotliwości zachowań mierzonych skalą SWKS.

<sup>11</sup> Należy jednak pamiętać, że w badanym okresie rozwojowym w ciągu 6 miesięcy zachodzą bardzo znaczące zmiany w obszarze sposobów komunikowania się, stąd jedynie w umiarkowanym stopniu możemy potraktować uzyskany wynik jako miarę rzetelności retestowej; z punktu widzenia dynamiki zmian rozwojowych jest to bowiem zbyt długi okres.

## BIBLIOGRAFIA

- Bakeman R., Adamson L.B. (1984), Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278–1289.
- Baron-Cohen S. (1989), The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 2, 285–297.
- Bates E., Camaioni L., Volterra V. (1975), The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 3, 205–226.
- Braungart-Rieker J.M., Stifter C.A. (1996), Infants' responses to frustrating situations: Continuity and change in reactivity and regulation. *Child Development*, 67, 4, 1767–1779.
- Bruner J.S. (1975), The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1, 1–19.
- Brzeziński, J. (2004), *Metodologia badań psychologicznych*, wyd. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Butterworth G. (1991), The ontogeny and phylogeny of joint visual attention [w:] A. Whiten (ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, s. 223–232. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Callaghan T., Moll H., Rakoczy H., Warneken F, Liszkowski U. Behne T., Tomasello M. (2011), Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76, 2, 1–142.

- Camaioni L. (1997), The emergence of intentional communication in ontogeny, phylogeny, and pathology. *European Psychologist*, 2, 3, 216–225.
- Camaioni L., Caselli M.C., Longobardi E., Volterra V., Luchenti S. (2008), *Questionnaire on communicative and linguistic development in the second year of life*, 2nd ed. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. (1998), Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 4, 255.
- Charman T. (2003), Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358, 1430, 315–324.
- Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Cox A., Drew A. (2000), Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 4, 481–498.
- Dumas J.E. (1990), *The INTERACT Software System: User's Manual (version 3.0)*. London, Ontario: Author.
- Fischer K.W., Bidell T.R. (2006), Dynamic development of action, thought, and emotion [w:] W. Damon, R.M. Lerner (eds), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology*, wyd. 6, t. 1, 313–339. New York: Wiley.
- Gaskins S. (2006), Cultural Perspectives on Infant-Caregiver Interaction [w:] N. Enfield, S. Levinson (eds), *The Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction*, 279–298. Oxford: Berg Publishers.
- Hambleton R.K., Patsula L. (1999), Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1–12.
- Landis J.R., Koch G.G. (1977), The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Liszkowski U., Brown P., Callaghan T., Takada A., de Vos C. (2012), A prelinguistic gestural universal of human communication. *Cognitive Science*, 36, 4, 698–713.
- Mundy P., Block J., Vaughan Van Hecke A., Delgado C., Venezia Parlade M., Pomares Y. (2007), Individual differences and the development of infant joint attention. *Child Development*, 78, 938–954.
- Mundy P., Delgado C., Block J., Venezia M., Hogan A., Seibert J. (2003), *Early Social Communication Scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Scaife M., Bruner J.S. (1975), The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265–266.
- Seibert J.M., Hogan A.E., Mundy P.C. (1982), Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant Mental Health Journal*, 3, 4, 244–258.
- Stifter C.A., Braungart J.M. (1995), The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 3, 448.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. (2005), Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 5, 675–690.
- Tomasello M., Carpenter M., Liszkowski U. (2007), A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705–722.
- Trevarthen C. (1979), Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity [w:] M.M. Bullowa (ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*, 321–347. New York: Cambridge University Press.
- Vaughan Van Hecke A., Mundy P.C., Acra C.F., Block J.J., Delgado C.E., Parlade M.V., Meyer J.A., Neal A.R., Pomares Y.B. (2007), Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child development*, 78, 1, 53–69.
- Watson L.R., Crais E.R., Baranek G.T., Dykstra J.R., Wilson K.P. (2013), Communicative gesture use in infants with and without autism: A retrospective home video study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 1, 25–39.

MONIKA DOMINIAK-KOCHANEK  
ADAM FRĄCZEK

Zespół Badań nad Socjalizacją i Agresją, Instytut Psychologii Stosowanej, Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa  
The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, Warszawa  
e-mail: dominiak@aps.edu.pl

## Retrospektywna ocena doświadczenia kar fizycznych w dzieciństwie a wzorce gotowości do agresji u młodych dorosłych<sup>1</sup>

### Retrospective evaluation of corporal punishment experienced in childhood and patterns of readiness for aggression in young adults

**Abstract.** The aim of the study was to define the role of corporal punishment experienced in childhood in the development of readiness for interpersonal aggression. 173 young adults assessed retrospectively if and how often they, as children, experienced the four following forms of corporal punishment: grabbing, spanking, pulling an ear or forcing to knee, and belting. Readiness for aggression was measured by The Readiness for Interpersonal Aggression Inventory, which enables to assess three distinct, intrapsychic mechanisms regulating aggressive acts: the emotional-impulsive readiness, the habitual-cognitive readiness and the personality-immanent readiness. The results show that corporal punishment used by fathers is a positive, significant predictor of all three patterns of readiness for interpersonal aggression in sons and daughters. No relation was found between corporal punishment by mothers and readiness for aggression of children, despite the fact that mothers used corporal punishment toward sons and daughters as frequent as fathers.

**Key words:** corporal punishment, readiness for interpersonal aggression

**Słowa kluczowe:** kary fizyczne, gotowość do agresji interpersonalnej

### WPROWADZENIE

Przedmiotem prezentowanego opracowania są, po pierwsze, przegląd i analiza ustaleń dotyczących związków między doświadczeniem karaniania fizycznego w dzieciństwie a nasileniem agresji interpersonalnej w późniejszym okresie życia (w młodości); po drugie, przedstawienie raportu z badań własnych podejmujących tę problematykę i mających odpowiedzieć na pytanie, czy karanie fizyczne

przez matkę i ojca stymuluje formowanie się intrapsychicznych mechanizmów sterujących zachowaniem agresywnym. W badaniach uwzględniono zróżnicowanie ze względu na płeć karzącego względem karanego (matka wobec córki i wobec syna; ojciec wobec córki i wobec syna) oraz ze względu na formę i częstotliwość doznawania kar fizycznych. Należy podkreślić, że badane przez nas formy kar, pomimo dolegliwości dla karanego, nie wykraczają poza ramy fizycznego karcenia w celu skory-

gowania niewłaściwego zachowania dziecka i nie należy ich utożsamiać z maltretowaniem/znęcaniem się.

Zdajemy sobie sprawę, że wokół kwestii stosowania kar fizycznych w wychowaniu ma miejsce specyficzna indoktrynacja, wyrażająca się stanowiskiem, iż każda forma karania w dzieciństwie zawsze prowadzi do negatywnych skutków. Ewentualne krytyczne uwagi, pokazujące inne niż negatywne efekty rozwojowe karania fizycznego, mogą więc zostać odebrane jako inspiracja do ich stosowania. Uważamy jednak, że rzetelna informacja na temat tego, czy i w jakim stopniu kary fizyczne odpowiadają za formowanie się agresywnych skłonności, należy się nie tylko rodzicom, ale także tym osobom dorosłym, które doświadczyły takich kar w dzieciństwie.

## **NASTĘPSTWA DOŚWIADCZANIA KAR FIZYCZNYCH W DZIECIŃSTWIE – PRZEGLĄD BADAŃ**

pozytywny związek między doświadczeniem w dzieciństwie kar fizycznych a podejmowaniem w okresie dorastania i później tzw. zachowań eksternalizacyjnych, w tym agresji interpersonalnej, dokumentuje wiele badań (Gámez-Guadix i in., 2010; Gershoff, 2002; Lansford i in., 2011; Stormshak i in., 2000; Straus, Mouradian, 1998; Taylor i in., 2010; Simons, Wurtele, 2010). U podłoża formowania się wzorców agresywnego zachowania u dzieci karanych fizycznie leży kilka procesów czy mechanizmów psychologicznych. Należy do nich między innymi uczenie się zachowań agresywnych poprzez modelowanie (Bandura, Ross, Ross, 1961). Zachowanie rodzica, stosującego karę fizyczną po to, aby wymusić posłuszeństwo, jest dla dziecka wyrazistym sygnałem, że w pewnych okolicznościach agresja jest normalnym i pożądanym zachowaniem, zwłaszcza w sytuacjach zadaniowych. Inną ścieżkę formowania się skłonności do agresji interpersonalnej u dziecka wyznacza rodzic, który stosuje kary, kiedy sam jest pod wpływem bardzo silnych emocji negatywnych. Badania dokumentują, że wymierzanie kary pod

wpływem pobudzenia emocjonalnego prowadzi do deficytów w zakresie kontroli emocjonalnej dziecka, co w konsekwencji ułatwia mu manifestowanie agresji, ilekroć doświadcza negatywnej stymulacji (Chang i in., 2003; Straus, Mouradian, 1998).

Jeszcze inna ścieżka rozwoju zachowań agresywnych u dzieci karanych fizycznie wiąże się z właściwościami procesów atrybucyjnych: osoby poddawane w dzieciństwie surowej dyscyplinie są bardziej skłonne do zewnętrznych atrybucji względem własnego zachowania (Dix, Grusec, 1983) oraz łatwego przypisywania wrogich intencji innym osobom (Dodge i in., 1995). Tendencja do atrybucji zewnętrznych wynika z koncentracji osób karanych nie tyle na wewnętrznych motywach własnego zachowania, ile na samym zachowaniu, ocenianym na wymiarze, którego krańce stanowią możliwość otrzymania vs uniknięcia bolesnej kary. W konsekwencji, choć zachowania zagrożone karą w obecności rodziców ulegają wygaszeniu, to ich ponowna aktywacja w środowisku pozarodzinnym jest tylko kwestią czasu i okoliczności – wiąże się bowiem z mniejszym ryzykiem otrzymania kary za agresję. Psychologiczną konsekwencją tego rodzaju oddziaływań wychowawczych są słaba internalizacja norm i standardów zachowania oraz ukształtowanie się u jednostki karanej fizycznie zewnętrznego poczucia kontroli (Grusec, Goodnow, 1994; Hoffman, 1975), a co za tym idzie – zaniechanie działań agresywnych tylko ze względu na strach przed karą i w okolicznościach, które karę tę czynią wysoce prawdopodobną.

Metaanaliza 88 badań nad rozwojowymi skutkami kar fizycznych potwierdza słuszność tezy o przejściowym i względnie krótkotrwałym zablokowaniu zachowań agresywnych u osób karanych w ten sposób (Gershoff, 2002). Spośród 7 aspektów opisujących psychospołeczne funkcjonowanie dziecka karanego fizycznie tylko bezzwłoczne podporządkowanie się woli rodzica było jedynym powszechnie występującym efektem stosowania kar w wychowaniu. W konkluzjach tych metaanaliz nie uwzględniono jednak istotnego różnicowania na posłuszeństwo sytuacyjne,

wymagające stałego monitoringu rodziców, oraz posłuszeństwo zaangażowane, przejawiające się w traktowaniu przez dziecko rodzicielskich norm i standardów zachowania jako tożsamy z własnymi (Kochanska, Coy, Murray, 2001). Biorąc pod uwagę fakt, że doświadczanie kar fizycznych koreluje wyraźnie negatywnie ze stopniem internalizacji norm przez dziecko, można sądzić, że chodzi raczej o przejściowe i niestabilne posłuszeństwo sytuacyjne. W przypadku innych uwzględnionych w metaanalizie aspektów psychospołecznego funkcjonowania stwierdzono, że doświadczanie kar fizycznych współwystępuje z podwyższonym natężeniem takich właściwości, jak zachowania agresywne, przestępcze i antyspołeczne, choroby psychiczne, zła jakość relacji w diadzie dziecko–rodzic oraz ryzyko zostania ofiarą przemocy. Warto podkreślić, że pogorszenie jakości relacji rodzic–dziecko w następstwie stosowania dyscypliny opartej na karach fizycznych może stanowić odrębną ścieżkę rozwoju zachowań agresywnych dziecka. Gorsze relacje z rodzicami oznaczają mniejszą skuteczność jakichkolwiek form przekazu socjalizacyjnego, ich efektywność bowiem w dużym stopniu zależy od dobrych, pozytywnych relacji emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem.

Odmienne od omawianych powyżej poglądów odnośnie do negatywnych, psychospołecznych skutków doświadczania w dzieciństwie kar fizycznych prezentują Baumrind i współpracownicy (Baumrind, Larzelere, Cowan, 2002). Wspomniani autorzy twierdzą, że tzw. normatywne karanie fizyczne, polegające na dawaniu klapsa otwartą dłońią, jest pożądaną i skuteczną metodą dyscyplinowania, pod warunkiem iż stosowanie tego rodzaju kar ogranicza się do sytuacji, w której inne sposoby okazały się nieskuteczne (Baumrind, 1996). Potwierdzeniem stanowiska Baumrind są wyniki metaanalizy badań jej współpracowników nad skutkami stosowania przez rodziców kar fizycznych (Larzelere, Kuhn, 2005). Punktem wyjścia wykonanej metaanalizy była kategoryzacja 26 badań z uwzględnieniem mierzonoego w nich karania fizycznego. Na podstawie kryterium częstości, dotkliwości oraz stosun-

ku kar fizycznych do innych praktyk wychowawczych wyróżniono kilka specyficznych form karania fizycznego: warunkowe karanie (ang. *conditional spanking*), konwencjonalne karanie fizyczne (ang. *customary physical punishment*), karanie nadmiernie surowe (ang. *overly severe physical punishment*) oraz dyscyplinę opartą wyłącznie na karaniu fizycznym (ang. *predominant use of physical punishment*).

Karanie warunkowe polega na stosowaniu maksymalnie dwóch „klapsów” o umiarkowanej sile, wymierzonych otwartą dłońią tylko wówczas, gdy nie udaje się zmienić niewłaściwego zachowania dziecka innymi sposobami. Konwencjonalne karanie fizyczne określono dość enigmatycznie jako posługiwanie się karą fizyczną w sposób typowy dla przeciętnego rodzica, ze wskazaniem na kryterium częstości jako miarę owej typowości i pominięciem kryterium surowości czy proporcji używania kar fizycznych w stosunku do innych praktyk wychowawczych. Wskaźnikiem karania nadmiernie surowego jest przede wszystkim używanie przedmiotów, takich jak pas, w celu wymierzenia kary fizycznej oraz potrząsanie, uderzanie dziecka po głowie oraz policzkowanie. Dyscyplina oparta głównie na karaniu fizycznym przejawia się w preferencji rodziców do korygowania zachowania dziecka metodą klapsów i całkowitej rezygnacji z innych, mniej awersyjnych dla dziecka sposobów dyscyplinowania.

Wyniki omawianej metaanalizy pokazują, że skutki otrzymywania kar fizycznych w dzieciństwie zależą przede wszystkim od tego, który z rodzajów karania miał miejsce w doświadczeniu badanych. Karanie nadmiernie surowe i posługiwanie się karą fizyczną jako jedyną metodą wychowawczą współwystępują z przejawianiem przez dziecko negatywnych wzorców zachowań, w tym zachowań agresywnych. W przypadku tzw. karania konwencjonalnego nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w zakresie psychospołecznej adaptacji między osobami niekaranymi a karanymi. Najbardziej kontrowersyjny wynik, sprzeczny z powszechnym przekonaniem, dotyczy skutków doświadczania w dzie-



ciństwie tzw. karania warunkowego. Analiza wielu uwzględnionych badań pokazała, że karanie warunkowe jest korzystne rozwojowo, ponieważ wiąże się ze zmniejszoną częstością podejmowanych przez dziecko zachowań antyspołecznych oraz zwiększeniem jego posłuszeństwa w stopniu umożliwiającym w przyszłości całkowitą rezygnację ze stosowania wobec niego kar fizycznych.

Przedstawione stanowiska na temat rozwojowych konsekwencji doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie są względem siebie w pewnym zakresie niespójne. Tzw. karanie warunkowe, to znaczy stosowanie wśród innych technik wychowawczych także incydentalnych klapsów, nie prowadzi do negatywnych konsekwencji w rozwoju psychospołecznym. Istniejące rozbieżności można zapewne po części wyjaśnić różnicami w sposobach operacjonalizacji karania fizycznego. Badacze, którzy twierdzą, że wszelkie kary fizyczne prowadzą do rozwoju zachowań typu eksternalizacyjnego, najczęściej nie różnicują bardzo drastycznych form karania (bicia pasem, policzkowania, szarpania), czyli przemocy wobec dziecka, z użyciem relatywnie łagodnego klapsa otwartą dłoń w pupe, zazwyczaj użytego w kontekście innych sposobów dyscyplinowania. Poza kwestią sposobu operacjonalizacji karania fizycznego uważamy, że dla wyjaśnienia wspomnianych rozbieżności co do psychospołecznych następstw karania dokładniejszej analizy wymaga między innymi to, czy karanie fizyczne przez matkę i ojca pełni podobne funkcje dla rozwoju agresywnych wzorców zachowań, czy i jakie znaczenie ma płeć dziecka oraz czy doświadczenie karania wpływa na rozwój mechanizmów intrapsychicznych, sterujących wszelkimi zachowaniami agresywnymi, w tym tych motywowanych zarówno emocjonalnie, jak i instrumentalnie.

Podsumowując, z punktu widzenia bogactwa mechanizmów psychologicznych, które mogą odpowiadać za rozwój agresywnych skłonności u osób karanych fizycznie, można założyć wysoką, pozytywną korelację między doświadczeniem w dzieciństwie kar fizycznych a agresją tych osób w dorosłości. Należy wszak odnotować, że skłonności agresyw-

ne w populacji przyjmują rozkład normalny, podczas gdy częstość stosowania kar fizycznych przez rodziców wykracza znacząco poza ten rozkład. Świadczy o tym fakt, że doświadczenie takiej lub innej formy karania fizycznego w dzieciństwie było udziałem 79% młodych dorosłych w Kanadzie (MacMillan i in., 1999), 59,4% dorosłych w Niemczech, 56% dorosłych w Rosji (Straus, 2010) czy 63% młodych dorosłych w Hiszpanii (Gámez-Guadix i in., 2010). Oznacza to, że choć większość doświadczyła kar fizycznych w dzieciństwie, nie rozwinęła agresywnych skłonności. Jeśli do tego obrazu dołożymy wyniki badań ukazujące pozytywną funkcję karania warunkowego dla redukcji zachowań agresywnych dzieci, okazuje się, że na pytanie o znaczenie kar fizycznych dla manifestowania agresji w późniejszym okresie życia nadal nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć.

## BADANIA WŁASNE<sup>2</sup>

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie, jakie znaczenie dla formowania się intrapsychicznych mechanizmów odpowiadających za regulację zachowań agresywnych mają kary fizyczne, stosowane w dzieciństwie przez matkę i ojca. Ze względu na retrospektywny charakter badań należy zaznaczyć, że wówczas gdy mówimy o karach fizycznych, mamy na myśli obraz tych zachowań zachowany w pamięci młodych dorosłych, którzy zostali poproszeni przez nas o przypomnienie sobie, czy, jak często oraz w jaki sposób rodzice karali ich fizycznie, gdy mieli 11–13 lat. Obraz ten może być różny dla matki i ojca, a ponieważ istnieją dane wskazujące na inne znaczenie przekazu socjalizacyjnego ojca i matki dla wielu aspektów psychospołecznego funkcjonowania i rozumienia świata społecznego przez dzieci (Kadzikowska-Wrzesek, 2010; Plopa, 2008; Skarżyńska, 2009), uznaliśmy za istotne dokonanie oddzielnego pomiaru kar fizycznych matki i ojca, z uwzględnieniem płci dziecka.

Poszukując uwarunkowań rozwojowych dla agresji interpersonalnej, skoncentruje-

my się nie tyle na zewnętrznych formach jej manifestacji, ile na gotowości do agresji, definiowanej jako konstelacja psychologicznych procesów i struktur leżących u podstawy i regulujących czynności agresywne (Frączek, 2002; 2008; 2010). Na podstawie wiedzy o psychologicznych mechanizmach warunkujących zachowania społeczne, w tym czynności agresywne, wyodrębniono następujące rodzaje gotowości do agresji: emotogenno-impulsywną (E-I), nawykowo-poznawczą (N-P) i osobowościowo-immanentną (O-I).

Gotowość emotogenno-impulsywna przejawia się w łatwości reagowania złością na bodźce szkodliwe i frustracje, przy braku adekwatnej samokontroli emocjonalnej. Akt agresji sterowany tą gotowością ma zwykle gwałtowny przebieg i krótkotrwały charakter, tak jak szybko i na krótko pojawiają się i utrzymują w organizmie człowieka negatywne stany emocjonalne o bardzo dużym natężeniu. Gotowość emotogenno-impulsywna zależy z jednej strony od siły pobudzenia emocjonalnego, która ma podłoże biologiczne, z drugiej zaś od sprawności mechanizmów kontroli emocjonalnej, kształtującej się pod wpływem doświadczeń socjalizacyjnych. Zapleczeniem empirycznym dla uwzględnienia tego mechanizmu intrapsychoicznego w koncepcji gotowości do agresji są badania dokumentujące znaczenie podatności emocjonalnej i skłonności do irytacji dla podejmowania czynności agresywnych (Caprara, Manzi, Perugini, 1992; Caprara, Pastorelli, 1993).

Intrapsychoicznym warunkiem pojawienia się czynności agresywnych, sterowanych gotowością nawykowo-poznawczą, jest posiadanie nawyków i skryptów agresywnego zachowania, którymi jednostka się posługuje, realizując określoną rolę społeczno-zawodową lub w odpowiedzi na specyficzne wyzwania sytuacyjne. Źródłem uwewnętrznionego przekonania, że w pewnych okolicznościach agresja popłaca, jest proces modelowania i wzmacniania agresywnych zachowań. Inaczej niż w przypadku gotowości E-I czynności agresywne sterowane gotowością N-P są zaplanowane i przebiegają pod pełną kontrolą procesów poznawczych. Zasadność uwzględnienia mechanizmu po-

znawczego w koncepcji gotowości do agresji potwierdza długa tradycja badań nad agresją interpersonalną jako rezultatem internalizacji specyficznych postaw i sądów normatywnych, dopuszczających stosowanie agresji w określonych sytuacjach życiowych (Frączek, Rutkowska, 2012; Huesmann, Guerra, 1997; Pena i in., 2008; Werner, Nixon, 2005).

Intrapsychoicznym fundamentem gotowości osobowościowo-immanentnej jest stała potrzeba zachowań agresywnych i szkoderstwa innym. Czynność agresywna, regulowana gotowością O-I, wywołuje u jednostki pozytywne emocje (satisfakcję), podobnie jak samo obserwowanie konsekwencji agresywnego zachowania w postaci fizycznego bądź psychicznego cierpienia ofiary. Rozwojowe uwarunkowania formowania się gotowości O-I obejmują okoliczności, w których jednostka uczy się, że najszybciej i najlepiej można ochronić poczucie własnej wartości, czy podwyższyć samoocenę, podejmując agresję interpersonalną. Funkcją agresji jest zatem dostarczanie jednostce pozytywnego wzmocnienia o znaczeniu niezwykle istotnym, gdyż określającym możliwość realizacji motywu autowaloryzacji. Uwzględnienie gotowości O-I w koncepcji gotowości do agresji uzasadniają badania nad osobowościowymi wyznacznikami agresji, zwłaszcza badania nad funkcją samooceny w podejmowaniu zachowań agresywnych (Baumeister, Smart, Boden, 1996; Donnellan i in., 2005).

Zasygnalizowana koncepcja gotowości do agresji jest – z punktu widzenia celu niniejszych badań – najbardziej adekwatnym zapleczem teoretycznym, gdyż stwarza przesłanki do odpowiedzi na pytanie, czy i jakie struktury intrapsychoiczne, odpowiadające za regulację agresji interpersonalnej, kształtują się w następstwie kar fizycznych matki i ojca. Alternatywne podejście do problematyki agresji, skoncentrowane na charakterystyce formalnej zachowania (agresja fizyczna, agresja werbalna, agresja pośrednia), pozwoliłoby jedynie stwierdzić, że mamy do czynienia z agresją o określonej formie, bez możliwości ustalenia, jakie mechanizmy intrapsychoiczne tą agresją sterują i jakie funkcje ona pełni. Koncentrując

się na owych mechanizmach, a nie formach zachowania, koncepcja gotowości do agresji stwarza przesłanki do opisanego aktu agresji w kategoriach przyczyn, a fakt, że praktycznie wszystkie trzy rodzaje gotowości są uwarunkowane socjalizacyjnie (Konopka, Dominiak-Kochanek, 2012; Konopka, Frączek, 2013), uzasadnia poszukiwanie rozwojowych przesłanek gotowości w doświadczeniu karania fizycznego w dzieciństwie.

Podsumowując, przeprowadzone badania mają na celu ustalenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest częstość stosowania czterech uwzględnionych w badaniach form karania fizycznego przez matki i ojców wobec synów i córek?
2. Jaki jest rozkład natężenia trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej u badanych kobiet i mężczyzn?
3. Czy i jaki jest wkład kar fizycznych stosowanych przez matki i ojców w formowanie się trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej synów i córek?

## METODA

### Osoby badane i procedura

W badaniach wzięło udział 173 młodych dorosłych od 21. do 24. roku życia ( $M = 21.42$ ;  $SD = 1.84$ ), w tym 88 kobiet ( $M = 21.51$ ;  $SD = 2.16$ ) oraz 85 mężczyzn ( $M = 21.34$ ;  $SD = 1.48$ ). Badani byli studentami studiów dziennych na kierunku pedagogika, matematyka oraz inżynieria bezpieczeństwa pożarowego. Ze względu na retrospektywną część badań poświęconą diagnozie kar fizycznych stosowanych przez matkę i ojca kontrolowano, kto w okresie dzieciństwa badanego pełnił w domu rodzinnym funkcję wychowawczą matki i ojca. W badanej próbie 171 osób wskazało na matkę biologiczną jako głównego opiekuna, jedna osoba zaznaczyła macochę, kolejną zaś babcie jako osobę odpowiedzialną za wychowanie badanego w okresie dzieciństwa.

W przypadku roli wychowawczej ojca 164 badanych było pod opieką ojca biologicznie-

go, pozostałe 9 osób wskazało na dziadka, ojczyma bądź partnera matki jako osoby wypełniające w okresie ich dzieciństwa obowiązki wychowawcze ojca. Wszyscy badani wypełniali część retrospektywną kwestionariusza, uprzednio zaznaczając, kogo mają na myśli wówczas, gdy odpowiadają na pytania o ojca i matkę. Ze względu na małą liczbę badanych, których doświadczenia wychowawcze odnoszą się do innych osób niż biologiczni rodzice, zrezygnowano z analiz statystycznych, porównujących skutki kar fizycznych, podejmowanych przez rodziców biologicznych i osób pełniących funkcje wychowawcze rodziców biologicznych.

### Pomiar karania fizycznego

Aby określić częstość doświadczenia przez badanych w dzieciństwie kar fizycznych ze strony matki i ojca, wykorzystano Retrospektywny Inwentarz Praktyk Wychowawczych, przygotowany przez Monikę Dominiak-Kochanek oraz Ewę Kulawską na podstawie Dimensions of Discipline Inventory Murraya Strausa i Angele Fauchier. Badani zaznaczali na 11-stopniowej skali (od „nigdy” do „dwa lub więcej razy w ciągu dnia”), jak często matka i ojciec podejmowali cztery następujące zachowania, świadczące o stosowaniu kar fizycznych: (1) szarpali bądź potrząsali, aby zwrócić na siebie uwagę, (2) dawali klapsa, „dawali po łąpach” lub szturchali, (3) zmuszali do klęczenia lub ciągnęli za ucho, (4) używali pasa bądź kija, aby wymierzyć karę. Trzecia kategoria kar fizycznych, polegająca na zmuszaniu do klęczenia bądź ciągnięciu za ucho, pochodzi z badań retrospektywnych G. Fluderskiej i M. Sajkowskiej (2001), ukierunkowanych między innymi na ustalenie rodzajów doznawanych w dzieciństwie kar fizycznych oraz skali samego zjawiska. W badanej próbie 25,7% osób dorosłych doświadczyło w dzieciństwie pociągania za ucho, a 15,9% zmuszania do klęczenia, co uznano za odsetek wystarczający, aby wprowadzić do skali tę kategorię rodzicielskich zachowań w miejsce kary specyficznej tylko dla Stanów Zjednoczonych (wylewanie dziecku na język sosu chili oraz

nakaz płukania ust mydlinami). Rzetelność czteroitomowej skali karania fizycznego okazała się bardzo wysoka, co potwierdza wartość współczynnika Cronbach  $\alpha = .81$ .

### Pomiar gotowości do agresji interpersonalnej

Do pomiaru gotowości do agresji wykorzystano Inwentarz Gotowości do Agresji Interpersonalnej, opracowany przez Adama Frączka, Karolinę Konopkę oraz Marka Smulczyka. Inwentarz służy do pomiaru trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej: emotogenno-impulsywnej (E-I), nawykowo-poznawczej (N-P) oraz osobowościowo-immanentnej (O-I). Kwestionariusz ten składa się w sumie z 30 twierdzeń, na każdy rodzaj gotowości przypada 10 twierdzeń. Przykładowe twierdzenia brzmią: „Łatwo wpadam w złość, ale szybko mi to przechodzi” (gotowość emotogenno-impulsywna), „Można mścić się na tych, którzy na to zasługują” (gotowość nawykowo-poznawcza), „Ośmieszanie innych bywa dla mnie źródłem przyjemności” (gotowość osobowościowo-immanentna). Zadaniem badanego było określenie, czy zgadza się z danym twier-

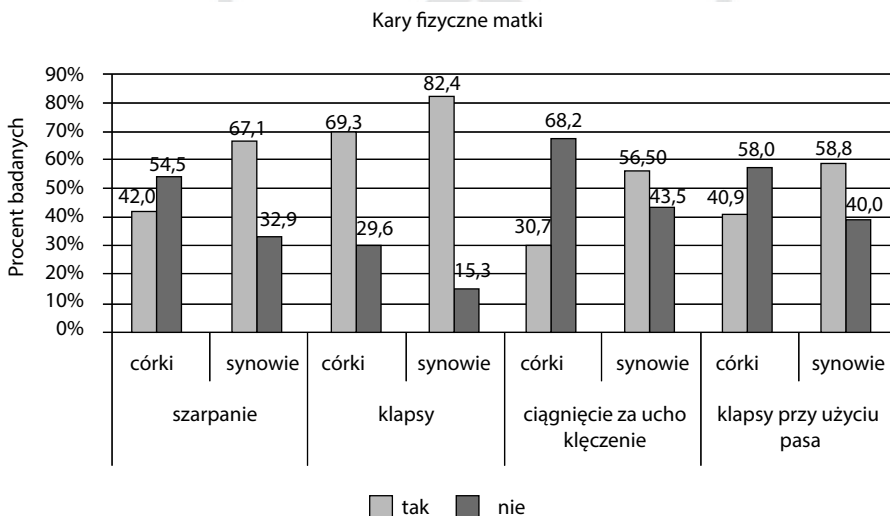
dzeniem, używając dwukategorialnej kafeterii tak/nie. W przypadku wszystkich trzech skal uzyskano satysfakcjonujące współczynniki rzetelności, które wyniosły dla gotowości emotogenno-impulsywnej  $\alpha = .72$ , dla gotowości nawykowo-poznawczej  $\alpha = .79$ , a dla gotowości osobowościowo-immanentnej  $\alpha = .69$ .

## WYNIKI

### Doświadczenie karania fizycznego w badanej próbie

Prezentację wyników rozpoczniemy od zilustrowania rozkładu częstości doznawania w dzieciństwie czterech uwzględnionych w badaniach form karania fizycznego ze strony matki i ojca. Rysunek 1 pokazuje, jaki procent badanych doświadczało w dzieciństwie kar fizycznych ze strony matki, przy czym dla ukazania skali zjawiska posłużono się zero-jedynkowym kryterium klasyfikacyjnym „karany/niekarany fizycznie” z zachowaniem podziału badanej próby ze względu na płeć.

Doświadczenie kar fizycznych ze strony matki było udziałem zdecydowanej większo-



Rysunek 1. Kary fizyczne doświadczane w dzieciństwie ze strony matki w ocenie badanych córek i synów

**Uwaga:** „Tak” oznacza przynajmniej jednokrotne doświadczenie przez badanego danej kary; „nie” jest równoznaczne z odpowiedzią „nigdy”; ze względu na braki danych w niektórych formach karania zsumowanie tak/nie daje mniej niż 100%.

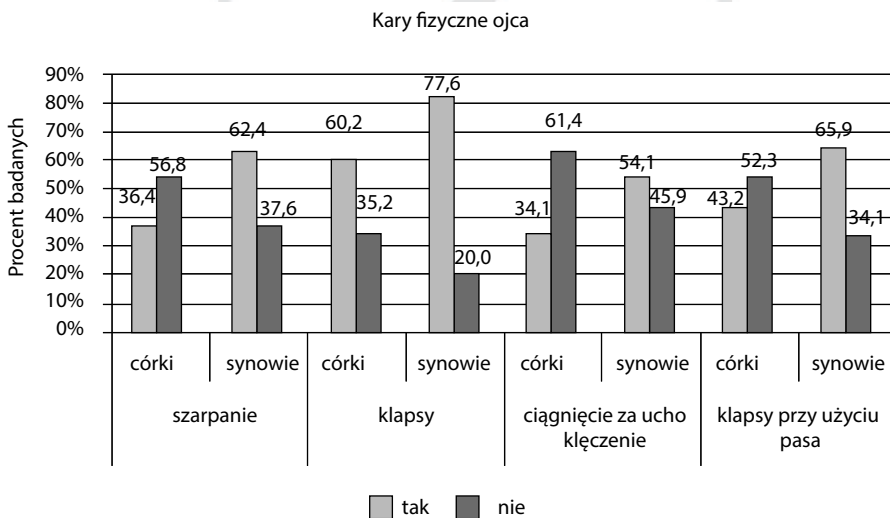
ści badanych, i to zarówno synów, jak i córek. Najwięcej badanych wskazało na klapsa jako sposób, w jaki matka korygowała w dzieciństwie ich niewłaściwe zachowanie, przy czym jest to jedyna forma kary fizycznej, która stanowi doświadczenie wychowawcze większości córek i synów. W zakresie pozostałych form kar fizycznych mamy do czynienia z następującym schematem rozkładu doświadczeń karania fizycznego ze względu na płeć dziecka. Większość badanych synów zaznała w dzieciństwie szarpania, ciągnięcia za ucho, zmuszania do klęczenia czy kar przy użyciu pasa, podczas gdy w przypadku córek proporcja badanych bez takiego doświadczenia zawsze przewyższa procent badanych z takim doświadczeniem. Największa dysproporcja między synami a córkami dotyczy ciągnięcia za ucho oraz zmuszania do klęczenia, stosowanego przez matki wobec 56.5% synów i 30.7% badanych córek.

Przygotowano analogiczny rozkład doświadczeń wychowawczych synów i córek w zakresie czterech form kar, uwzględniając retrospektywną ocenę karania dokonaną przez

badanych względem zachowań dyscyplinujących ojca. Wyniki przedstawia rysunek 2.

Rozkład czterech form karania fizycznego oraz proporcja karanych i niekaranych synów i córek w zakresie poszczególnych form jest w przypadku ojców niemal identyczna, jak w przypadku matek. Świadczy o tym po pierwsze fakt, że najwięcej badanych bez względu na płeć wskazało na klapsa jako karę fizyczną stosowaną w dzieciństwie przez ojca. Po drugie ponownie okazało się, że procent badanych, którzy doznali w dzieciństwie trzech pozostałych form karania, zawsze przekracza w przypadku synów 50%, podczas gdy w przypadku córek wynosi około 40%, z najwyższym wskaźnikiem 43.2%, odnoszącym się do wielkości grupy badanych kobiet karanych przy użyciu pasa.

Podsumowując, zarówno w przypadku matek, jak i ojców można mówić o powszechnym stosowaniu przez nich kar fizycznych wobec dzieci w czterech uwzględnionych formach. Wniosek ten w nieco większym stopniu odnosi się do doświadczeń synów w porównaniu z córkami, choć zakres używania



Rysunek 2. Kary fizyczne doświadczane w dzieciństwie ze strony ojca w ocenie badanych córek i synów

**Uwaga:** „Tak” oznacza przynajmniej jednokrotne doświadczenie przez badanego danej kary; „nie” jest równoznaczne z odpowiedzią „nigdy”; ze względu na braki danych w niektórych formach karania zsumowanie tak/nie daje mniej niż 100%.

kar fizycznych wobec córek trudno nazwać znikomym, skoro dotyczy od 69.6% badanych (w przypadku klapsa od matki) do 30.7% badanych (w przypadku ciągnięcia za ucho bądź zmuszania do kłęczenia przez matkę).

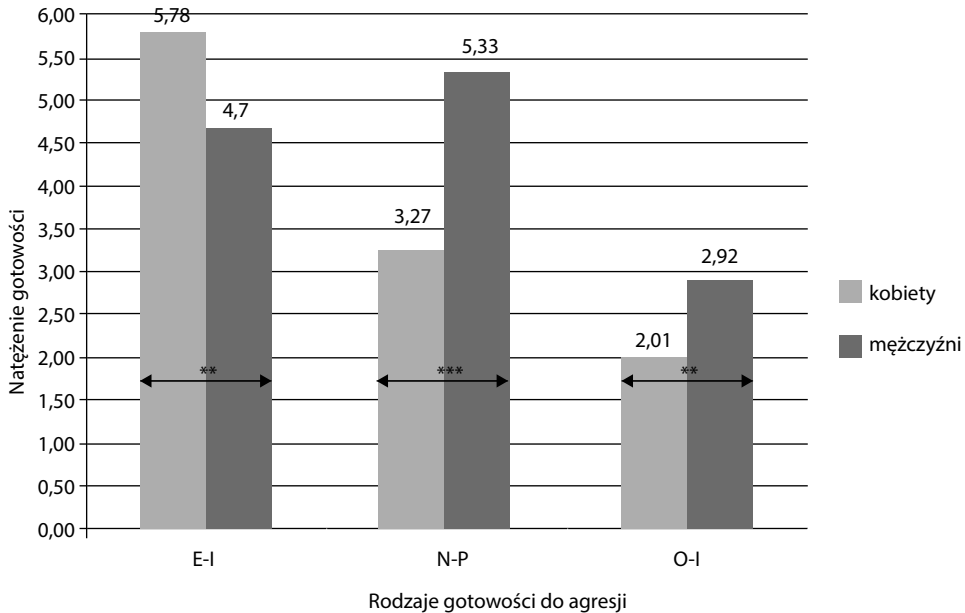
Co ciekawe, przeprowadzone serią testów t porównania międzypłciowe w zakresie częstotliwości doświadczania kar fizycznych przez wyodrębnioną z badanej próby grupę kobiet i mężczyzn, którzy otrzymali karę fizyczną przynajmniej raz w życiu, wykazały brak różnic międzypłciowych we wszystkich czterech formach kar. O ile zatem rozwiązując dylemat „karać fizycznie, czy nie karać”, rodzice kierują się płcią dziecka, o tyle decyzja o tym, jak często karać, uwarunkowana jest neutralnymi płciowo przesłankami, spośród których znaczenie najistotniejsze może mieć po prostu osobista filozofia skutecznego karania.

### Rozkład gotowości do agresji interpersonalnej w badanej próbie

Płeć badanych okazała się istotnym źródłem zmienności w zakresie natężenia wszystkich

trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej, przy czym kierunek stwierdzonych różnic międzypłciowych odbiega od tradycyjnego myślenia o agresji, wedle którego to wyłącznie domena mężczyzn. Graficzną ilustrację uzyskanych wyników przedstawia rysunek 3.

Kobiety osiągnęły wyższy poziom gotowości emotogenno-impulsywnej w porównaniu z mężczyznami [ $t(162) = 3.18; p < .01$ ]. Z kolei mężczyźni uplasowali się wyżej w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej [ $t(158) = 5.26; p < .001$ ] oraz immanentno-osobowościowej [ $t(162) = 2.63; p < .01$ ]. Analogiczne różnice uzyskano w wielu innych badaniach nad gotowością do agresji interpersonalnej (Konopka, Frączek, 2013), również tych o zasięgu międzynarodowym (Frączek, Konopka, Smulczyk, 2013). Można zatem mówić o względnie uniwersalnym wzorcu różnic międzypłciowych, wyrażającym się w wyższym natężeniu gotowości regulowanej emocjonalnie wśród kobiet oraz wyższym poziomie gotowości regulowanej poznawczo i osobowościowo wśród mężczyzn.



Rysunek 3. Płeć a natężenie trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### Doświadczenie karania fizycznego w dzieciństwie a gotowość do agresji interpersonalnej

Przystępując do ustalania, czy doświadczanie kar fizycznych w dzieciństwie współwystępuje z gotowością do agresji interpersonalnej w okresie wczesnej dorosłości, przeprowadzono w pierwszym kroku analizę korelacji liniowej Pearsona, w drugim wielozmienną analizę regresji. W obu przypadkach posłużono się sumarycznym wynikiem uzyskanym przez badanego w skali karania fizycznego, na który składa się częstość otrzymywania w dzieciństwie kar fizycznych od matki i ojca w czterech uwzględnionych formach: szarpnięcie, klapsy, ciągnięcie za ucho lub zmuszanie do klęczenia oraz kary przy użyciu klapsa. Współczynniki korelacji między retrospektywnie ocenianym doświadczeniem karania fizycznego w dzieciństwie a trzema rodzajami gotowości do agresji interpersonalnej przedstawia tabela 1.

Wartość współczynników korelacji dla związku między doświadczeniem karania fizycznego przez matkę a trzema rodzajami gotowości do agresji interpersonalnej młodych dorosłych jest bliska 0, zarówno dla synów, jak i córek. W przypadku relacji między retrospektywnie ocenianym przez badanych doświadczeniem karania fizycznego przez ojca

a ich gotowością do agresji interpersonalnej stwierdzono słabe korelacje dodatnie. Najwyższą wartość współczynnika korelacji odnotowano dla związku między karami fizycznymi ojca a gotowością osobowościowo-immanentną córek ( $r = .38$ ;  $p < .01$ ) oraz synów ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ). Pozostałe współczynniki korelacji wskazują na dodatni związek między karaniem fizycznym ojca a gotowością nawykowo-poznawczą córek ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ) oraz gotowością emotogenno-impulsywną synów ( $r = .24$ ;  $p < .05$ ). Uzyskane wyniki sygnalizują, że kary fizyczne ojca mogą być ważnym czynnikiem stymulującym rozwój u dzieci intrapsychicznych mechanizmów regulujących zachowania agresywne oraz potwierdzają konieczność rozdzielnego pomiaru metod oraz wkładu ojca i matki w wychowanie dziecka.

Kolejnym etapem do określenia, czy doświadczenie karania fizycznego w dzieciństwie ma znaczenie dla natężenia przejawianej w okresie dorosłości gotowości do agresji, było utworzenie trzech modeli regresji metodą krokową-postępującą, z płcią osób badanych (mężczyzna, kobieta) oraz częstością doświadczania karania fizycznego ze strony ojca i matki jako zmiennymi objaśniającymi oraz gotowością do agresji jako zmienną objaśnianą. Należy dodać, że we wszystkich trzech modelach regresji poza efektami głównymi kontrolowano potencjalne skutki inter-

Tabela 1. Współczynniki korelacji r-Pearsona między karaniem fizycznym przez matkę i ojca a gotowością do agresji interpersonalnej młodych dorosłych (macierz korelacji)

	Gotowość do agresji interpersonalnej		
	E-I	N-P	O-I
Kary fizyczne matki wobec			
synów	-.02	.02	.03
córek	-.07	.08	.02
Kary fizyczne ojca wobec			
synów	.24*	.21	.35**
córek	.15	.29*	.38**

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

akcji między płcią a częstością doświadczania kar fizycznych ze strony matki i ojca, co daje w sumie 5-elementowy, wyjściowy zbiór zmiennych objaśniających.

Wyniki pierwszej analizy regresji dla gotowości emotogenno-impulsywnej prezentuje tabela 2. W tabeli zamieszczono wyłącznie te predyktory, które weszły do modelu, wyjaśniając w stopniu istotnym statystycznie źródło zmienności zmiennej zależnej.

Model regresji z dwoma istotnymi efektami głównymi okazał się dobrze dopasowany [ $F(2, 159) = 8.08; p < .001$ ], a uwzględnione w nim zmienne wyjaśniają łącznie 9% wariacji w zakresie gotowości emotogenno-impulsywnej. Najlepszym predyktorem gotowości typu E-I okazała się płeć osób badanych. Kobiety charakteryzują się znacznie większym natężeniem gotowości emotogenno-impulsywnej w porównaniu z mężczyznami. Drugim pozytywnym predyktorem jest częstość doświadczania kar fizycznych stosowanych przez ojca, przy czym należy podkreślić, że natężenie gotowości typu E-I pozostaje jednak w większym związku z płcią badanego niż doświadczeniem karania. Świadczy o tym wielkość standaryzowanych współczynników  $\beta$ , która dla kar fizycznych ojca i gotowości

E-I wyniosła .16, a w przypadku płci i owej gotowości osiągnęła wartość znacząco wyższą, równą  $-.26$ . Warto zauważyć, że moc predykcyjna oszacowanego modelu ogranicza się do wyjaśnienia zaledwie 9% zmienności w zakresie gotowości emotogenno-reaktywnej, ale zmienność tę, poza płcią badanych, należy w całości przypisać karom fizycznym doświadczanym w dzieciństwie ze strony ojca. Kary fizyczne matki, podobnie jak w korelacji liniowej, okazały się bez znaczenia dla natężenia gotowości emotogenno-impulsywnej dorosłych synów i córek.

Analogiczny model regresji utworzono w celu określenia źródeł zmienności gotowości nawykowo-poznawczej. Wyniki analizy regresji, wykonanej – jak powyżej – metodą krokową-postępującą, przedstawia tabela 3.

Wyniki analizy regresji wskazują, że model jest dobrze dopasowany [ $F(2, 155) = 19.6; p < .001$ ], a dwa predyktory, które go współtworzą, wyjaśniają łącznie 19% wariacji w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej. Pierwszym i najsilniejszym źródłem zmienności gotowości typu N-P jest – podobnie jak w przypadku gotowości typu E-I – płeć biologiczna badanych. Różnice międzypłciowe w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej

Tabela 2. Wyniki regresji krokowej postępującej dla zmiennej – emotogenno-reaktywna gotowość do agresji interpersonalnej

Predyktory	Beta	t	p
Płeć	-.26	-3.36	.001
Kary fizyczne ojca	.16	2.15	.05

$R = .31$ ; popr.  $R^2 = .09$ ;  $F(2, 159) = 8.08$ ;  $p < .001$

Tabela 3. Wyniki regresji krokowej postępującej dla zmiennej – nawykowo-poznawcza gotowość do agresji interpersonalnej

Predyktory	Beta	t	p
Płeć	.39	5.42	.001
Kary fizyczne ojca	.24	3.26	.001

$R = .45$ ; popr.  $R^2 = .20$ ;  $F(2, 155) = 19.6$ ;  $p < .001$



polegają na tym, że mężczyźni charakteryzują się wyższym natężeniem tej gotowości niż kobiety. Drugim predyktorem gotowości N-P są kary fizyczne ojca. Natężenie gotowości nawykowo-poznawczej badanych jest tym większe, im częściej – wedle ich percepcji – doświadczali kar fizycznych ze strony ojca. Do omawianego modelu ponownie nie weszły kary fizyczne doświadczane ze strony matki, jak również nie odnotowano istotności statystycznej skutków interakcji.

Wyniki trzeciej analizy krokowej dla gotowości osobowościowo-immanentnej przedstawione w tabeli 4 pokazują, że podobnie jak w przypadku poprzednio omówionych modeli mamy do czynienia z dwiema zmiennymi, kluczowymi dla predykcji natężenia gotowości typu O-I. Są to kary fizyczne ojca oraz płeć badanych.

Warto jednak zauważyć, że inaczej niż w przypadku gotowości typu E-I oraz N-P to właśnie doświadczane w dzieciństwie kary fizyczne ze strony ojca są najsilniejszym, dodatnim predyktorem gotowości O-I. Świadczy o tym wielkość standaryzowanego współczynnika  $\beta = .33$ , podczas gdy wartość tego współczynnika dla płci jako predyktora gotowości O-I równa jest  $.20$ . Ponownie to mężczyźni wykazali się wyższym natężeniem gotowości O-I w porównaniu z badanymi kobietami. Uzyskany dwuelementowy model regresji jest istotny statystycznie [ $F(2, 159) = 13.84; p < .001$ ] i wyjaśnia 15% wariancji w zakresie gotowości typu O-I.

## DYSKUSJA I PODSUMOWANIE

Wyniki niniejszych badań, interpretowane w kategoriach statystycznych, wskazują na

słaby, choć istotny dodatni związek między doświadczaniem w dzieciństwie kar fizycznych ze strony ojca a gotowością do agresji interpersonalnej. Biorąc pod uwagę fakt, że kary fizyczne ojca okazały się pozytywnym predyktorem trzech rodzajów gotowości do agresji, można o nich mówić w kategoriach uniwersalnego czynnika, który ma wkład w rozwój wszystkich intrapsychicznych mechanizmów regulujących zachowania agresywne. Uniwersalność kar fizycznych ojca jako czynnika odpowiadającego za natężenie gotowości do agresji młodych dorosłych przejawia się również w tym, że stymulują one rozwój gotowości zarówno u synów, jak i córek. Nie stwierdzono podobnej zależności w przypadku kar fizycznych stosowanych przez matkę.

Problemy interpretacyjne pojawiają się wówczas, gdy uzyskane wyniki chcemy omówić nie tyle w języku empirii, ile w odniesieniu do praktyki wychowawczej. Z jednej bowiem strony mamy do czynienia z olbrzymią skalą zjawiska, wyrażającą się w tym, że ponad 70% badanych wskazało na klapsa jako metodę wychowawczą stosowaną przez rodziców, a blisko połowa zaznaczyła również trzy pozostałe formy karania jako te, których doświadczyła w dzieciństwie. Z drugiej strony stwierdzono brak związku między karami fizycznymi matki a gotowością do agresji badanych, pomimo że matki stosują kary fizyczne równie często jak ojcowie.

Czy takie wyniki uprawniają do mówienia o braku negatywnych konsekwencji stosowania kar fizycznych w wychowaniu i zbliżają nas do przedstawionego we wprowadzeniu stanowiska Baumrinda (1996; Baumrind i in. 2002)? Uważamy, że twierdząca odpowiedź na wyżej postawione pytanie jest ryzykowna

Tabela 4. Wyniki regresji krokowej postępującej dla zmiennej gotowość osobowościowo-immanentna do agresji interpersonalnej

Predyktory	Beta	t	p
Kary fizyczne ojca	.33	4.44	.001
Płeć	.20	2.69	.01

$R = .39$ ; popr.  $R^2 = .15$ ;  $F(2, 159) = 13.84$ ;  $p < .001$

z następującego względu. Badana próba miała w zasadzie charakter normatywny, a fakt, że wszyscy respondenci studiowali, implikuje przypuszczenie o ich względnie dobrych osiągnięciach szkolnych na poziomie szkoły ogólnokształcącej, wysokich aspiracjach edukacyjnych oraz dużym znaczeniu przypisywanym przez rodziców wykształceniu i edukacji w toku socjalizacji pierwotnej. Nie wystąpiła zatem opisywana w literaturze przedmiotu sekwencja negatywnych dla rozwoju zdarzeń, którą aktywuje doświadczanie surowej dyscypliny w środowisku rodzinnym, a podtrzymują i wzmacniają porażka edukacyjna, odrzucenie przez rówieśników, a w konsekwencji uczestnictwo w nieformalnych grupach społecznych, dopuszczających stosowanie agresji (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1990).

Pomimo względnie korzystnych uwarunkowań rozwojowych i tak odnotowano dodatnią, choć słabą korelację między karami fizycznymi a gotowością do agresji badanych. Dlatego nasze stanowisko w kwestii rozwojowych konsekwencji doświadczania kar fizycznych najlepiej wyraża przekonanie, że osoby z takim doświadczeniem są w grupie ryzyka, jeśli chodzi o nabywanie właściwości sterujących czynnościami agresywnymi, ale z całą pewnością nie należy im przypisywać skłonności agresywnych zgodnie ze schematem myślenia o karach i agresji na zasadzie przyczyna–skutek.

Fakt, że trening socjalizacyjny obejmujący kary fizyczne okazał się w próbie normatywnej słabym, choć istotnym statystycznie predyktorem gotowości do agresji, interpretujemy w kategoriach wystarczających zasobów osobowych, jakimi dysponowali badani, aby poradzić sobie z tym awersyjnym doświadczeniem wychowawczym. Do tego typu zasobów należeć mogą choćby silna, pozytywna więź emocjonalna w diadzie dziecko–rodzic, która jest czynnikiem ochrony dla podejmowania zachowań agresywnych (Ooi i in., 2012), czy „ciepłe” emocjonalnie style rodzicielskie (styl demokratyczny i liberalno-kochający), negatywnie korelujące z postawami aprobującymi agresję interpersonalną (Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012). Posiadanie wymienionych zasobów ułatwia dokonanie dziecku

takich atrybucji w związku z otrzymaniem kary fizycznej, którą po latach wyraża w konstatacji, że choć karę otrzymał, to na nią po prostu w danych okolicznościach zasłużył.

O wiele poważniejszych konsekwencji karania fizycznego można się spodziewać wtedy, gdy efekt awersyjnych technik wychowawczych, stosowanych przez rodziców, jest wzmacniany doświadczaniem lub obserwowaniem zachowań agresywnych w najbliższym środowisku społecznym (Mazefsky, Farrell, 2005) bądź współwystępuje z porażką edukacyjną dziecka (Patterson i in., 1990). Wówczas liczba awersyjnych zdarzeń życiowych, z którymi dziecko musi się uporać, narasta do poziomu przekraczającego jego zasoby i możliwości radzenia sobie. Sformułowane tezy mają charakter przypuszczeń, które warto zweryfikować w kolejnych badaniach, różnicując badaną próbę pod względem poziomu przystosowania społecznego, którego wskaźnikiem może być na przykład uczestnictwo w normatywnej bądź specjalnej ścieżce szkolno-wychowawczej.

Kolejnym istotnym zagadnieniem, które wynika wprost z uzyskanych przez nas wyników, jest kwestia odmiennego znaczenia kar fizycznych matki i ojca dla gotowości do agresji interpersonalnej dziecka. Różne skutki kar fizycznych matki i ojca dla rozwoju intrapsychicznych struktur regulujących zachowania agresywne polegają na tym, że tylko kary fizyczne ojca mają wkład w ich formowanie się u dziecka. Wyrażając uzyskane wyniki w języku praktyki wychowawczej, można powiedzieć, że wypełnianie funkcji socjalizacyjnych jest w przypadku ojców o wiele większym wyzwaniem niż w przypadku matek, gdyż to właśnie ich błędy wychowawcze dają odległe, negatywne skutki w postaci wyższej gotowości dzieci do agresji.

Źródłem dysproporcji w zakresie znaczenia kar fizycznych matki i ojca dla psychospołecznego funkcjonowania dziecka może być odmienny charakter relacji dziecko–matka i dziecko–ojciec. Różnica ta jest pochodną układu wewnątrzrodzinnych ról, nadal zbliżonego do modelu tradycyjnego, w którym to właśnie matka pełni główną funkcję opiekuń-

czo-wychowawczą, angażując się w wychowanie dziecka bardziej niż ojciec. Z jednej strony niesie to za sobą duże prawdopodobieństwo podejmowania ryzykownych zachowań dyscyplinujących, takich jak karanie fizyczne, co dokumentują niniejsze badania. Z drugiej strony pełniąc funkcję głównego opiekuna, można wypracować bliższe emocjonalnie relacje z dzieckiem, czego wyrazem jest bardziej pozytywna i jednorodna ocena postaw matek przez dorosłe już dzieci nie tylko w kategorii akceptacji, dawanej im autonomii, ale także nadmiernej ochrony (Skarżyńska, 2012).

Wydaje się, że to właśnie wymienione aspekty postaw matki wobec dziecka stwarzają przesłanki do tego, aby po latach dorosły uznał doznane od matki kary fizyczne za uzasadnione w kontekście własnego niewłaściwego zachowania. Nadanie takiego właśnie sensu awersyjnym zdarzeniom z dzieciństwa ułatwia również to, że matka, jako osoba bardziej zaangażowana w wychowanie dziecka, ma większą sposobność do podjęcia natychmiastowej reakcji tuż po niewłaściwym zachowaniu dziecka. W przypadku czynnego zawodowo ojca prawdopodobny dystans czasowy między niewłaściwym zachowaniem dziecka a użyciem kary fizycznej utrudnia dziecku wnioskowanie o zależności przyczynowo-skutkowej między własnym zachowaniem a karą, co zwiększa szansę na odbiór tej kary w kategoriach niczym nieuzasadnionej agresji ojca. Należy również podkreślić, że największy wkład doświadczanych ze strony ojca kar fizycznych w rozwój intrapsychicznych mechanizmów sterujących agresją dziecka odnotowano w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej oraz immanento-osobowościowej. Wspólną właściwością obu rodzajów gotowości jest postrzeganie agresji jako skutecznego narzędzia do realizacji innych celów życiowych i/lub satysfakcji. Rozwój mechanizmów regulujących zachowania agresywne służące innym celom niż wywołanie cierpienia ofiary wymaga zatem sposobności

do obserwowania znaczących innych, instrumentalnie stosujących agresję interpersonalną w życiu społecznym. Implikuje to przypuszczenie, że akt karania fizycznego przez ojca ma charakter instrumentalny i postrzegany jest przez dziecko jako prototyp zachowania agresywnego. Hipotezę tę uzasadniają wcześniejsze badania w tym obszarze (Fauchier, Straus, 2007) potwierdzające, że karanie fizyczne ojca, w przeciwieństwie do kar stosowanych przez matkę, częściej ma charakter czynności zaplanowanej, bezemocjonalnej, służącej osiągnięciu celu nadrzędnego, czyli wyuczeniu u dziecka posłuszeństwa. Wielokrotne doświadczanie kary i jej skutków w postaci submisywnego zachowania własnego stanowi znakomitą przesłankę do uczenia się, że w pewnych okolicznościach agresję warto stosować. Weryfikacja powyższego twierdzenia wymaga jednak przeprowadzenia kolejnych badań, w których poza formą i częstością karania fizycznego należałoby również kontrolować stopień, w jakim wymierzanie kary fizycznej było częścią znanego dziecku skryptu, a w jakim zależało od bieżących stanów emocjonalnych rodzica.

Na zakończenie warto podkreślić, że niniejsze badania wyraźnie pokazują, jak bardzo pojęcie karania fizycznego przez rodziców, rozumianego w kategoriach jednej globalnej zmiennej, uprasza rzeczywisty stan rzeczy. Nawet jeśli kary fizyczne matki i ojca charakteryzuje skrajne podobieństwo co do formy i częstości, to z racji odmiennych funkcji tych zachowań dla skutków socjalizacji dziecka należy je traktować rozdzielnie, zarówno na poziomie metodologicznym, jak i teoretycznym. Sądzimy, że rzetelna ocena wewnątrzrodziny czynników ryzyka i ochrony dla rozwoju dezadaptacyjnych mechanizmów regulujących relacje interpersonalne, w tym gotowości do agresji interpersonalnej, wymaga uwzględnienia powyższego wniosku także w kontekście badań nad stylami wychowania i postawami rodzicielskimi.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Artykuł przygotowany ze środków na działalność statutową BSTP-32/13-1 Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

<sup>2</sup> Badania są częścią międzynarodowego projektu badawczego, zatytułowanego International Parenting Study, kierowanego przez profesora Murraya A. Strausa z University of New Hampshire, USA.

## BIBLIOGRAFIA

- Bandura A., Ross D., Ross S.A. (1961), Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. (1996), Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Baumrind D. (1996), Parenting: The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45, 405–414.
- Baumrind D., Larzelere R.E., Cowan P.A. (2002), Ordinary physical punishment: is it harmful? Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128, 580–589.
- Caprara G.V., Manzi J., Perugini M. (1992), Investigating guilt in relation to emotionality and aggression. *Personality and Individual Differences*, 13, 519–532.
- Caprara G.V., Pastorelli M. (1993), Early emotional instability, prosocial behavior and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19–36.
- Chang L., Schwartz D., Dodge K.A., McBride-Chang K. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598–606.
- Dix T., Grusec J.E. (1983), Parental influence techniques: An attributional analysis. *Child Development*, 54, 645–652.
- Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E., Valente E. (1995), Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632–643.
- Dominiak-Kochanek M., Frączek A., Konopka K. (2012), Style wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 66–85.
- Donnellan M.B., Trzesniewski K.H., Robins R.W., Moffitt T.E., Caspi A. (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *Psychological Science*, 16, 328–335.
- Fauchier A., Straus M.A. (2007), *Dimensions of discipline by fathers and mothers as recalled by university students*. Referat wygłoszony na konferencji International Family Violence and Child Victimization Research Conference, Portsmouth, Wielka Brytania.
- Fluderska G., Sajkowska M. (2001), *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Frączek A. (2002), O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, 45–64. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Frączek A. (2008), *Concept and Categories of Readiness for Interpersonal Aggression (theoretical considerations)*. Referat wygłoszony na XIII Workshop Aggression. Poczdam, Niemcy.
- Frączek A. (2010), *The Nature and Patterns of Readiness for Aggression – Conceptual Considerations*. Referat wygłoszony na 12th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Wilno, Litwa.
- Frączek A., Konopka K., Smulczyk M. (2013), Sex and country related specificity of readiness for aggression among adolescents. *Educational Research Review*, 17, 87–97.
- Frączek A., Rutkowska M. (2012), Płeć i środowisko edukacyjne a aprobata społeczno-moralna przemocy interpersonalnej przez dorastających. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 57–68.
- Gámez-Guadix M., Straus M.A., Carrobbles J.A., Muñoz-Rivas M.J., Almendros C. (2010), Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22, 529–536.
- Gershoff E.T. (2002), Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, 128, 539–579.

- Grusec J.E., Goodnow J.J. (1994), Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.
- Hoffman M.L. (1975), Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228–239.
- Huesmann R.L., Guerra N.G. (1997), Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408–419.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2010), Postawy rodzicielskie w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 89–108.
- 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.
- Konopka K., Dominiak-Kochanek M. (2012), Orientacja edukacyjna a wzorce gotowości do agresji interpersonalnej w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 69–84.
- Konopka K., Frączek A. (2013), Pleć psychologiczna a gotowość do agresji interpersonalnej u kobiet i mężczyzn. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18, 65–80.
- Lansford J.E., Criss M.M., Laird R.D., Shaw D.S., Pettit G. S., Bates J.E., Dodge K.A. (2011), Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 23, 225–238.
- Larzelere R.E., Kuhn B.R. (2005), Comparing Child Outcomes of Physical Punishment and Alternative Disciplinary Tactics: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 1–37.
- MacMillan H.L., Boyle M.H., Wong M.Y.-Y., Duku E.K., Fleming J.E., Walsh C.A. (1999), Slapping and spanking in childhood and its association with lifetime prevalence of psychiatric disorders in a general population sample. *Canadian Medical Association Journal*, 161, 805–809.
- Mazefsky C.A., Farrell A.D. (2005), The Role of Witnessing Violence, Peer Provocation, Family Support, and Parenting Practices in the Aggressive Behavior of Rural Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 71–85.
- Ooi Y.P., Ang R.P., Fung D.S.S., Wong G., Cai Y. (2012), The impact of parent-child attachment on aggression, social stress and self-esteem. *School Psychology International*, 27, 552–566.
- Patterson G.R., DeBaryshe B., Ramsey E. (1990), A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329–335.
- Pena M.E., Andreu J.M., Grana J.L., Pahlavan F., Ramirez J.M. (2008), Moderate and severe aggression justification in instrumental and reactive context. *Social Behavior and Personality*, 36, 229–238.
- Plopa M. (2008), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Simons D.A., Wurtele S.K. (2010), Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse & Neglect*, 34, 639–646.
- Skarżyńska K. (2009), Doświadczenia a przekonania o świecie społecznym. *Studia Psychologiczne*, 1–2, 105–122.
- Skarżyńska K. (2012), Percepcja świata a socjalizacja w rodzinie [w:] H. Grzegółowska-Klarkowska (red.), *Agresja, socjalizacja, edukacja. Refleksje i inspiracje*, 243–265. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Stormshak E.A., Bierman K.L., McMahon R.J., Lengua L.J. (2000), Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*, 41, 17–29.
- Straus M.A. (2010), Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law and Contemporary Problems*, 31, 1–30.
- Straus M.A., Mouradian V.E. (1998), Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behavior and impulsiveness of children. *Behavioral Sciences and the Law*, 16, 353–374.
- Taylor C.A., Manganello J.A., Lee S.J., Rice J.C. (2010), Mother's spanking of 3-year-old children and subsequent risk of children's aggressive behavior. *Pediatrics*, 125, 1057–1066.
- Werner N.E., Nixon C.L. (2005), Normative Beliefs and Relational Aggression: An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 229–243.

ELŻBIETA TALIK  
KAMILA KRÓL

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin  
Institute of Psychology, Catholic University of Lublin  
e-mail: etalik@kul.pl

## Lęk szkolny a strategie radzenia sobie ze stresem u dzieci. Moderująca rola uogólnionego poczucia własnej skuteczności

The school anxiety and coping strategies.  
The moderating effect of the general self-efficacy

**Abstract:** This study aims to test whether children with diverse frequency of school anxiety differ in coping strategies and whether the general self-efficacy moderates the relationship between school anxiety and coping strategies. 105 children aged 10–13 were examined with the Anxiety School Questionnaire by L. Czyżniewska and G. Kopinke; the Self-Efficacy Scale by Z. Juczyński; and JSR-Questionnaire by Z. Juczyński and N. Ogińska-Bulik. The results show that children with higher frequency of school anxiety more often use emotional strategy to cope with stress. The moderating effect of the general self-efficacy on the relationship between school anxiety and coping strategies is not significant.

**Key words:** school anxiety, general self-efficacy, coping strategies, young school-age children

**Słowa kluczowe:** lęk szkolny, uogólnione poczucie własnej skuteczności, strategie radzenia sobie ze stresem, okres młodszy szkolny

### WPROWADZENIE

Lęk przed szkołą jest jednym z najczęściej pojawiających się lęków u dzieci w różnym wieku (Mularska, 2001; Pufal-Struzik, 1997; Witkin, 2000). Jego nasilenie zwykle obserwuje się w okresie późnego dzieciństwa z racji rozpoczynania edukacji szkolnej. Pójście do szkoły stanowi przełomowe wydarzenie w życiu dziecka, gdyż wiąże się z wieloma istotnymi dla niego zmianami. Dziecko podejmuje nową rolę społeczną – staje się uczniem. Wychodzi z jedynej często relacji zależności – od rodziców – i poddaje się nowym wpływom społecznym – klasy szkolnej oraz nauczycieli. Jego dotychczasowa aktywność,

w której dominowały spontaniczność i zabawa, przekształca się w system działań wyznaczanych przez stałe zadania i obowiązki (Stefańska-Klar, 2005). Dlatego okres późnego dzieciństwa bywa krytyczny dla powstawania lęku szkolnego.

Lęk szkolny można zdefiniować jako „względnie trwałą gotowość do odczuwania sytuacji szkolnych, zwłaszcza wymagających osiągnięć, jako sytuacji osobistego zagrożenia” (za: Deptuła, 1996, s. 96). Symptomy lęku szkolnego mogą być wielorakie. Wymienia się wśród nich między innymi dolegliwości fizyczne, takie jak: bóle głowy, brzucha, brak apetytu, nudności, wymioty, biegunka, bezsenność, niepokój ruchowy, drżenie rąk,

dusznosc. Objawy narastaja, im bliżej wyjścia do szkoły, i ustępują, gdy pozwala się dziecku pozostać w domu (Bialecka-Pikul, 2011; Heyne, Rollings, 2004; Ligocka, 1999; Witkowska, Jabłoński, 1999). Poza sferą somatyczną wiele objawów dotyczy emocjonalnego oraz społecznego funkcjonowania dziecka, między innymi gwałtownych wybuchów gniewu czy płaczu oraz okazywania nieśmiałości. Skutki występującego napięcia lękowego można zaobserwować również w sferze poznawczej, na przykład w pogorszeniu się koncentracji uwagi (Ligocka, 1999).

Przyczyny lęku szkolnego u dzieci są złożone i wielorakie. Dotyczą one uwarunkowań psychofizycznych i rodzinnych dziecka oraz czynników specyficznych dla środowiska szkolnego, takich jak organizacja życia szkolnego czy trudności w szkolnych relacjach społecznych – z nauczycielami oraz z innymi uczniami (Elliott, Place, 2000; Jalinik, 1995; Witkin, 2000).

Po stronie samego dziecka źródeł lęku szkolnego można upatrywać między innymi w specyficznych trudnościach w uczeniu się (np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, akalkulia), które przekładają się na niepowodzenia szkolne (Bogdanowicz, 2012; Gruszczak-Kolczyńska, 2008; Krasowicz-Kupis, Pogoda, 2012; Maszorek, 2000; Wojda, 2001). Warto dodać, że stresujące są zarówno niepowodzenia obiektywne, których wyrazem są oceny niedostateczne, jak i niepowodzenia subiektywne, polegające na uzyskiwaniu ocen poniżej własnych aspiracji ucznia (Guszkowska, 2003). Lęk budzi także niewłaściwa reakcja rodziców na szkolne niepowodzenia dzieci (Studenski, 1992), w tym stosowanie surowych kar (Guszkowska, 2003).

Wśród czynników specyficznych dla środowiska szkolnego za szczególnie lękotwórcze uważa się nadmierne wymagania i oczekiwania związane z realizacją programu szkolnego, zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli. Niezmiennie na każdym etapie nauki źródłem lęku są klasówki, zarówno zapowiedziane, jak i niespodziewane (Guszkowska, 2003; 2005; Heyne, Rollings, 2004; Jalinik, 1995; Mularska, 2001; Talik, 2011a; 2011b; Witkin, 2000).

Lęk może wywoływać także sam nauczyciel, na przykład poprzez demonstrowanie władzy, bezduszne egzekwowanie wymagań oraz niesprawiedliwe ocenianie. Stresogenny jest kontakt z nauczycielem, który nie lubi swojej pracy, nie posiada odpowiednich umiejętności pedagogicznych (Jalinik, 1995). Często obawy, które uczniowie przeżywają przed niektórymi przedmiotami szkolnymi, mają swoje źródło właśnie w lęku przed nauczycielem danego przedmiotu. U dzieci lęk wywołuje także perspektywa zmiany szkoły czy repetowania klasy (Grabowska, 2001). Przyczyną lęku przed szkołą mogą być również relacje z innymi uczniami, a w szczególności rywalizacja o oceny, wyśmiewanie osób uzdolnionych, upokarzanie innych w obecności klasy (Różnowska, 2012; Zubrzycka, 2008). Warto dodać, że w dzisiejszych czasach szkoła nie jest miejscem bezpiecznym dla ucznia; popełnia się w niej wiele wykroczeń, czynów karalnych i przestępstw. Zdarzają się podpalenia, akty wandalistyczne oraz rozpowszechnianie i zażywanie narkotyków. Coraz częściej dochodzi do aktów przemocy – fizycznej, psychicznej, a nawet seksualnej (Dambach, 2003; Solak, 2011) oraz tzw. cyberprzemocy, a więc nękania innych za pomocą mediów elektronicznych, na przykład na portalach społecznościowych (zjawisko „hejterów”) (Bednarek, 2011; Pyżalski, 2011). Dotyczy to różnych typów szkół i właściwie wszystkich poziomów nauczania, od przedszkola do szkół wyższych (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Solak, 2011; Surzykiewicz, 2000).

W radzeniu sobie z problemami szkolnymi dzieci stosują różne strategie, w zależności od specyfiki lęku szkolnego oraz poziomu jego natężenia. I tak, w radzeniu sobie z lękiem egzaminacyjnym dzieci i młodzież najczęściej wykorzystują strategie skoncentrowane na problemie (Pincus, Friedman, 2004). Gdy źródłem lęku szkolnego jest przemoc ze strony innych uczniów (*bullying*), wówczas stosowane są zarówno poznawcze mechanizmy radzenia sobie (DeLara, 2008), jak i strategie unikowe (Waasdorp, Bagdi, Bradshaw, 2010). Biorąc pod uwagę drugie kryterium, natężenie lęku, zaobserwowano, że gdy poziom lęku

jest niski i umiarkowany, osoby częściej wybierają aktywne radzenie sobie (Pincus, Friedman, 2004; Talik, 2011a), natomiast gdy poziom lęku jest wysoki – unikają problemu (Larsson, Lennart, Morris, 2000) i/lub koncentrują się na emocjach (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009), co – paradoksalnie – może nasilać napięcie nerwowe (Guszkowska, 2000). Oba typy strategii – unikowy i emocjonalny – są wymieniane jako mniej efektywne w sytuacjach pozostających pod kontrolą osoby (por. Heszen-Niejodek, 2000). Uwzględniając całą złożoność oceny efektywności procesu radzenia sobie (por. Heszen-Niejodek, 2000; Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009), można uznać, że w kontekście funkcjonowania szkolnego wysoki poziom lęku i/lub częste jego przeżywanie może być deficytem, ograniczeniem w radzeniu sobie ze stresem, dlatego istotne jest poszukiwanie zasobów, które z jednej strony wzmacniałyby pozytywne aspekty aktywności zaradczej, a z drugiej – osłabiały czy nawet eliminowały negatywne oddziaływanie deficytów. W konsekwencji przekładałoby się to na większą efektywność zmagania się z trudnościami.

Psychologowie zidentyfikowali wiele zasobów, istotnych sytuacji przeżywania stresu (Poprawa, 2001). Zasobem szczególnie ważnym w okresie dzieciństwa jest poczucie kompetencji osobistej (Erikson, 1997), określane również jako poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1993). Wyraża ono siłę indywidualnych przekonań co do własnych zdolności poradzenia sobie w trudnych sytuacjach (Juczyński, 2001). Przeświadczenie o własnej skuteczności może mieć różny stopień ogólności – od zgeneralizowanego sądu typu: „poradzę sobie w różnych sytuacjach”, po specyficzne przekonanie o zdolności poradzenia sobie w jakiejś konkretnej sytuacji, na przykład w zakresie osiągnięć szkolnych (*self-efficacy for academic achievement*). Ma ono pozytywne i wieloaspektowe oddziaływanie na podejmowaną aktywność zaradczą: wpływa na sposób oceny wydarzeń jako źródeł stresu i sprzyja trafnej ocenie sytuacji (Schwarzer, 1997). Jeżeli sytuacja zostanie oceniona jako stresująca, poczucie własnej skuteczności de-

cyduje o poziomie stresu, jaki osoba może wytrzymać, oraz ma wpływ na podejmowane zachowania zaradcze (Oleś, 2003). Im większe poczucie własnej skuteczności, tym większa gotowość do podejmowania zadań trudnych i wytrwałość w ich wykonywaniu. Z wysokim poczuciem kompetencji osobistej wiąże się większa zdolność do znoszenia i pokonywania porażek. Im większe poczucie kompetencji osobistej, tym większa mobilizacja do działania oraz inwestowania energii i wysiłku.

Z badań wynika, że poczucie własnej skuteczności jest istotnym zasobem w radzeniu sobie z różnego rodzaju stresorami wieku dziecięcego, na przykład z rozwodem rodziców (Kurtz, 1994; Rotenberg, Kim, Herman-Stahl, 1998), z porażką na zawodach sportowych (Brown, Malouff, Schutte, 2005) czy z wizytą u dentysty (Liddell, Murray, 1989). W kontekście funkcjonowania szkolnego poczucie kompetencji osobistej wymienia się jako istotny predyktor nie tylko lęku, ale również sukcesów egzaminacyjnych (McCormick, McPherson, 2003; McPherson, McCormick, 2006; Trudeau, 2010). U dzieci z trudnościami w nauce poczucie własnej skuteczności sprzyja zwiększeniu podejmowanych wysiłków w uczeniu się (Lackaye, Margalit, 2006).

Poczucie własnej skuteczności jest ponadto zaliczane do tzw. moderatorów stresu, obok takich zasobów osobistych, jak optymizm, wysokie poczucie własnej wartości (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009). Oznacza to, że wysoki poziom wspomnianych zasobów, w kontekście podejmowanej przez dzieci aktywności zaradczej, może modyfikować niekorzystne działanie negatywnych właściwości, takich jak na przykład lęk. W konsekwencji dziecko cechujące się wysokim poczuciem kompetencji osobistej, a zarazem odczuwające lęk, będzie lepiej radziło sobie z sytuacją stresującą niż osoba, której przekonanie o własnej skuteczności jest niskie. W tym przypadku efekt moderujący poczucia własnej skuteczności może polegać albo na wyborze skuteczniejszej strategii radzenia sobie ze stresem, albo na zmniejszeniu siły związku między lękiem a mniej adaptacyjną strategią zaradczą.



W dotychczasowych badaniach uzyskano potwierdzenie moderującej roli poczucia własnej skuteczności w relacji między różnymi rodzajami lęku a funkcjonowaniem psychospołecznym osoby: na przykład pozytywna zależność między ważnością wykonywanego zadania a lękiem egzaminacyjnym była słabsza w grupie osób cechujących się wysokim poczuciem kompetencji osobistej (Nie, Lau, Liau, 2011). W kontekście problematyki radzenia sobie ze stresem poczucie własnej skuteczności było moderatorem lęku związanego z wysokimi wymaganiami w pracy: osoby doświadczające silnego lęku, a zarazem cechujące się z wysokim poczuciem własnej skuteczności, częściej wybierały strategię koncentracji na problemie, w porównaniu z pracownikami o niższym poczuciu kompetencji osobistej (Salanova, Grau, Martínez, 2006).

Celem niniejszej pracy była analiza różnic w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających z różną częstością lęk szkolny oraz analiza moderującej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności dla lęku szkolnego w kontekście podejmowanej przez dzieci aktywności zaradczej.

## METODA

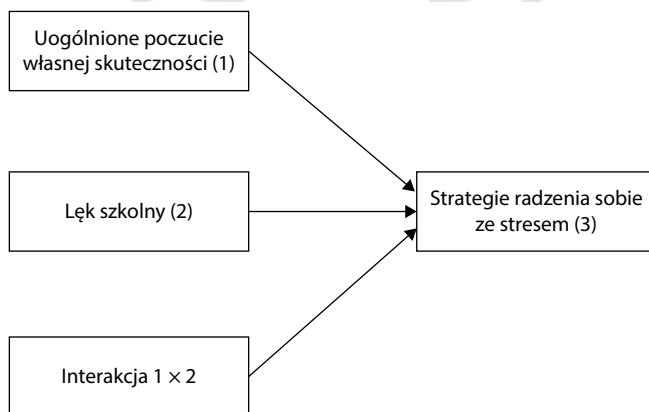
### Problem badawczy, pytania i hipotezy

Problem badawczy dotyczy różnic w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających z różną częstością lęk szkolny i wyraża się w pytaniu: jakie strategie zaradcze są typowe dla dzieci częściej przeżywających lęk szkolny?

Dodatkowo przewidywano, że wybór strategii będzie modyfikowany przez poczucie kompetencji osobistej, stąd celem była analiza wpływu uogólnionego poczucia własnej skuteczności (moderator) na zależność między lękiem szkolnym (predyktor) a strategiami radzenia sobie ze stresem (zmienna zależna).

Rysunek 1 ilustruje modelowe ujęcie analizy moderacji, w której zakłada się, że moderator, wchodząc w interakcję z predyktorem, zmienia relację między nim a zmienną zależną, przy czym zmiana ta może dotyczyć kierunku i/lub siły związku (Bedyńska, Książek, 2012).

W niniejszych badaniach zakładano, że efekt moderacji nie będzie dotyczył kierunku zależności między lękiem szkolnym a strategiami radzenia sobie ze stresem, a jedynie siły tego związku. Przewidywano, że dzieci często przeżywające lęk, a zarazem cechują-



Rysunek 1. Model wpływu uogólnionego poczucia własnej skuteczności (1) na zależność między lękiem szkolnym (2) a strategiami radzenia sobie ze stresem (3)

ce się wysokim poczuciem kompetencji osobistej, będą nadal wybierały typowe dla tej sytuacji strategie (np. koncentracji na emocjach – por. Rachman, 2005; Szewczyk, Kulik, Bacławska, 2001), choć często odwoływania się do nich może być mniejsza niż u osób, których poczucie własnej skuteczności jest niskie. Dodatkowe pytanie badawcze brzmi zatem: jakie są różnice w zakresie siły zależności między lękiem a strategiami radzenia sobie ze stresem w grupie dzieci z wysokim i niskim poczuciem własnej skuteczności?

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

1. Dzieci, które często przeżywają lęk szkolny, częściej wybierają strategie koncentracji na emocjach i poszukiwania wsparcia społecznego.
2. Siła negatywnej zależności między lękiem a strategią aktywnego radzenia sobie ze stresem jest wyższa w grupie dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności.
3. Siła pozytywnej zależności między lękiem a strategią koncentracji na emocjach jest niższa w grupie dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności.
4. Siła pozytywnej zależności między lękiem a strategią poszukiwania społecznego wsparcia jest wyższa w grupie dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności.

## Narzędzia pomiaru

W badaniach zastosowano cztery kwestionariusze. Do zebrania danych na temat częstości przeżywania lęku szkolnego posłużył Kwestionariusz Lęku Szkolnego Lidii Czyżniejewskiej i Grażyny Kopinke (Deptuła, 1996). Poczucie własnej skuteczności mierzono przy zastosowaniu Skali Kompetencji Osobistej KompOs Zygryda Juczyńskiego (2001). Do identyfikacji strategii radzenia sobie ze stresem posłużył kwestionariusz Jak Sobie Radzisz? JSR Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (2009).

Kwestionariusz Lęku Szkolnego zawiera 14 pytań dotyczących sytuacji wywołujących lęk, które są dobrze znane dzieciom z codziennego życia szkolnego. Wynikają one z nauczającej funkcji szkoły i stawianych przez nią

wymagań: intelektualnych ogólnych, szczegółowych i pozaintelektualnych. Przykładowe pytanie brzmi: „Jeżeli nauczyciel zadaje pytanie całej klasie, czy boisz się, że to ty będziesz musiał odpowiedzieć?”. Dzieci wskazują, jak często każde twierdzenie odnosi się do nich, poprzez wybór jednej z następujących kategorii odpowiedzi: „często”, „czasami”, „nigdy”. Odpowiedzi są punktowane na 3-stopniowej skali Likerta od 0 (nigdy) do 2 (często). Wyniki mieszczą się w przedziale od 0 do 28 punktów, wyższy wynik wskazuje na wyższą częstość doświadczania lęku szkolnego. Badanie tym kwestionariuszem zmierzało do wyłonienia dwóch grup dzieci – rzadko i często przeżywających lęk szkolny.

Skala Kompetencji Osobistej KompOs pozwala na pomiar uogólnionego poczucia własnej skuteczności oraz dwóch jego elementów: **siły**, koniecznej do zainicjowania działania oraz **wytrwałości**, niezbędnej do jego kontynuowania. Składa się z dwóch skal: A – siły i B – wytrwałości, z których każda zawiera po sześć twierdzeń. Wynik ogólny mieści się w przedziale od 12 do 48 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższe poczucie własnej skuteczności. Rzetelność (współczynnik *alfa* Cronbacha) wynosi .72 dla całej skali, .74 dla skali siły i .62 dla skali wytrwałości.

Kwestionariusz Jak Sobie Radzisz? JSR składa się z dwóch części, z których każda zawiera dziewięć twierdzeń. Część pierwsza przeznaczona jest do pomiaru dyspozycyjnych sposobów radzenia sobie w sytuacji trudnej (stresowej), część druga mierzy sytuacyjne sposoby radzenia sobie. Dyspozycyjne sposoby radzenia sobie dotyczą ustosunkowania się badanego dziecka do standardowej sytuacji trudnej i wiążą się z bardziej ogólną postawą radzenia sobie z trudnościami, sposoby sytuacyjne dotyczą natomiast radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresującej, doświadczonej przez dziecko w ciągu roku poprzedzającego badanie (za: Juczyński, 2001, s. 63). W zakresie obydwu typów (dyspozycyjny i sytuacyjny) wyróżniono trzy rodzaje strategii: aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach oraz poszukiwanie wsparcia społecznego. Rzetelność (współczynnik *alfa* Cronbacha) dla wer-

sji dyspozycyjnej mieści się w przedziale .68–.73; dla wersji sytuacyjnej .66–.71.

Dodatkowo przeprowadzono badanie ankietą<sup>1</sup>, która posłużyła do zebrania podstawowych informacji na temat uczniów, dotyczących danych personalnych (imię, wiek, płeć), demograficznych (szkoła, klasa, miejsce zamieszkania, liczba rodzeństwa, osoby mieszkające z dzieckiem) oraz preferencji (czas wolny, preferencje uczęszczania do szkoły, uogólniony lęk).

### Osoby badane i procedura badań

Badaniami objęto 105 uczniów klas IV z dwóch szkół podstawowych z terenu województwa lubelskiego. Uczniowie klas IV mogą częściej doświadczać lęku szkolnego w związku z zakończeniem edukacji wczesnoszkolnej i koniecznością zaadaptowania się do nauczania przez więcej niż jednego nauczyciela. Liczba uczniów objętych badaniami uczęszczających do danej placówki wynosiła odpowiednio 50 i 55 osób. Grupę badaną utworzyło 50 dziewcząt i 55 chłopców w wieku od 10 do 13 lat ( $M = 10.61$ ). Obydwie szkoły znajdowały się na terenie miejscowości, gdzie liczba ludności nie przekraczała 3100 mieszkańców, stąd największa liczba dzieci (61.9%) zamieszkiwała teren małego miasta. Pozostałe osoby (z wyłączeniem jednej, zamieszkującej duże miasto) zamieszkiwały na terenie wsi (37.1%).

Wśród badanych znajdowały się zarówno dzieci będące jedynakami (11.4%), jak i posiadające rodzeństwo w liczbie od 1 do 7. Większość badanych wychowywała się w pełnej rodzinie (89.5%). Czas wolny dzieci najchętniej spędzały z rodziną (49.5%) i z przyjaciółmi (28.6%).

Badania miały charakter grupowy, nie przekraczały jednej jednostki lekcyjnej (45 minut) i odbywały się w obecności wychowawcy. Obejmowały wszystkich uczniów danej klasy, którzy wyrazili chęć uczestnictwa w badaniach.

### ANALIZA WYNIKÓW

Analizę danych empirycznych rozpoczęto od obliczenia statystyk opisowych dla poszczególnych zmiennych (tabela 1).

Średni poziom poczucia własnej skuteczności w badanej grupie ( $M = 36.07$ ;  $SD = 5.25$ ) jest zbliżony do wyniku w próbie normalizacyjnej dla tej grupy wieku ( $M = 34.50$ ;  $SD = 4.75$ ) (por. Juczyński, 2001). Najczęściej wybieraną przez dzieci strategią radzenia sobie ze stresem jest aktywne radzenie sobie, zarówno dyspozycyjne ( $M = 1.49$ ;  $SD = .99$ ), jak i sytuacyjne ( $M = 1.98$ ;  $SD = 1.09$ ).

Następnie przeanalizowano korelacje między zmiennymi (tabela 2).

Zaobserwowano liczne istotne korelacje między zmiennymi o niskiej sile związku

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych w badanej grupie ( $N = 105$ )

Zmienna	Min	Max	M	SD
Lęk szkolny	1	20	8.18	4.61
Poczucie kompetencji osobistej	15	47	36.07	5.25
Aktywne radzenie sobie – strategia dyspozycyjna	0	4	1.49	.99
Koncentracja na emocjach – strategia dyspozycyjna	0	4	.73	.83
Poszukiwanie wsparcia społecznego – strategia dyspozycyjna	0	3.67	1.01	.86
Aktywne radzenie sobie – strategia sytuacyjna	0	4	1.98	1.09
Koncentracja na emocjach – strategia sytuacyjna	0	3	1.27	.93
Poszukiwanie wsparcia społecznego – strategia sytuacyjna	0	3.33	1.36	.91

Tabela 2. Korelacje r-Pearsona między zmiennymi w grupie badanych uczniów ( $N = 105$ )

Zmienne		Poczucie kom- petencji oso- bistej	Aktywne radzenie sobie dyspozycyjne	Koncentracja na emocjach dyspozycyjne	Poszukiwanie wsparcia społecznego dyspozycyjne	Aktywne radzenie sobie sytuacyjne	Koncentracja na emocjach sytuacyjne
Poczucie kompetencji osobistej	.29**	1					
Aktywne radzenie sobie dyspozycyjne	.02	.12					
Koncentracja na emocjach dyspozycyjne	.35***	.29**	.21*				
Poszukiwanie wsparcia społecznego dyspozycyjne	.15	.05	.34***	.33**			
Aktywne radzenie sobie sytuacyjne	.23*	.16	.09	.27**	.16		
Koncentracja na emocjach sytuacyjne	.35***	.22*	.13	.37***	.10	.54***	
Poszukiwanie wsparcia społecznego sytuacyjne	.27**	.05	.11	.26**	.44***	.53***	.55***

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

( $r = .21-.37$ ) oraz o sile umiarkowanej ( $r = .44-.55$ ) Najsilniejsza zależność dotyczy korelacji sytuacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem: ze strategią koncentracji na emocjach koreluje poszukiwanie wsparcia społecznego ( $r = .55; p < .001$ ) i aktywne radzenie sobie ( $r = .54; p < .01$ ). Najniższą istotną siłą związku ( $r = .21; p < .05$ ) zaobserwowano między strategiami dyspozycyjnymi: koncentracją na emocjach i aktywnym radzeniem sobie. Poczucie własnej skuteczności ujemnie koreluje z lękiem szkolnym ( $r = -.29; p < .01$ ) oraz ze strategią koncentracji na emocjach, zarówno dyspozycyjną ( $r = -.29; p < .05$ ), jak i sytuacyjną ( $r = -.22; p < .05$ ).

W celu weryfikacji hipotezy 1, o różnicach w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających lęk szkolny z różną częstością<sup>2</sup>, przeprowadzono test t-Studenta dla prób niezależnych. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

W zakresie strategii radzenia sobie ze stresem istnieją różnice istotne statystycznie między dziećmi z różną częstością przeżywania lęku szkolnego i dotyczą jednej strategii zaradczej – koncentracji na emocjach, która – zarówno dyspozycyjnie ( $t(71.43) = -1.14; p < .001$ ), jak i sytuacyjnie ( $t(87) = -2.38; p < .05$ ) jest wyższa w grupie dzieci częściej przeżywających lęk szkolny. Nie stwierdzono natomiast różnic w zakresie strategii poszukiwania wsparcia społecznego, zatem hipoteza 1 została częściowo potwierdzona.

W celu weryfikacji hipotez o moderacyjnej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności dla zależności między lękiem szkolnym a strategiami radzenia sobie ze stresem przeprowadzono serię analiz regresji z efektem interakcyjnym. Procedura statystyczna przebiegała w następujących krokach (za Bedyńska, Książek, 2012): najpierw zmienne niezależne (lęk szkolny i uogólnione poczucie własnej

Tabela 3. Różnice w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem między dziećmi rzadziej (1;  $N = 60$ ) i częściej (2;  $N = 45$ ) przeżywających lęk szkolny

Strategie radzenia sobie ze stresem		Grupa	M	SD	Test istotności różnic
Dyspozycyjne	Aktywne radzenie sobie	1	1.52	1.09	$t(102.91) = .33$
		2	1.46	.84	
	Koncentracja na emocjach	1	.42	.60	$t(71.43) = -4.64^{***}$
		2	1.15	.91	
	Poszukiwanie wsparcia społecznego	1	.93	.80	$t(103) = -1.14$
		2	1.12	.92	
Sytuacyjne	Aktywne radzenie sobie	1	2.35	.81	$t(87) = .23$
		2	2.32	.68	
	Koncentracja na emocjach	1	1.30	.79	$t(87) = -2.38^*$
		2	1.71	.82	
	Poszukiwanie wsparcia społecznego	1	1.50	.82	$t(87) = -1.40$
		2	1.73	.69	

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

skuteczności) wycelowano poprzez standaryzację wartości zmiennych. Następnie utworzono składnik interakcyjny, mnożąc przez siebie obie zmienne niezależne – predyktor (lęk szkolny) i moderator (uogólnione poczucie własnej skuteczności). W dalszej kolejności przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji, z metodą krokową, wprowadzając w drugim kroku element interakcyjny, nazywany dalej zmienną interakcyjną. Jako zmienną zależną wprowadzano kolejne strategie radzenia sobie ze stresem. Wszystkie obliczenia wykonano w programie IBM SPSS Statistics 21.

Z przeprowadzonych obliczeń wynika, że oba modele regresji: model 1 – dla efektów głównych zmiennych niezależnych i moderatora oraz model 2 – uwzględniający efekt in-

terakcyjny, są dobrze dopasowane do danych tylko dla jednej strategii – dyspozycyjnej koncentracji na emocjach (tabela 4).

Dla weryfikacji hipotezy 3 o moderacyjnej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności dla zależności między lękiem szkolnym a strategią koncentracji na emocjach ważna jest istotność modelu ze składnikiem interakcyjnym (modelu 2), którą potwierdza wynik analizy wariancji ( $F(2, 102) = 9.94; p < .001$ ). Jednakże dalsza analiza – współczynników regresji przedstawiona w tabeli 5 – wskazuje, że omawiany efekt interakcyjny jest nieistotny – w modelu 2 zmienna interakcyjna w ogóle się nie pojawia.

Nadal istotne są efekty główne – obie zmienne, lęk szkolny i uogólnione poczucie

Tabela 4. Statystyki dopasowania modelu efektów głównych (1) i modelu ze składnikiem interakcyjnym (2) do danych (analiza wariancji)

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p <
1	Regresja	8.96	1	8.96	14.83	.000
	Reszta	62.25	103	.60		
	Ogółem	71.21	104			
2	Regresja	11.61	2	5.81	9.94	.000
	Reszta	59.60	102	.58		
	Ogółem	71.21	104			

Zmienna zależna: dyspozycyjna strategia koncentracji na emocjach

Tabela 5. Współczynniki standaryzowane i niestandaryzowane dla modelu efektów głównych (1) i modelu ze składnikiem interakcyjnym (2)

Model		Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	.73	.08		9.66	.000
	Lęk szkolny	.29	.08	.35	3.85	.000
2	(Stała)	.73	.07		9.83	.000
	Lęk szkolny	.24	.08	.29	3.11	.002
	Uogólnione poczucie własnej skuteczności	-.17	.08	-.20	-2.13	.036

Zmienna zależna: dyspozycyjna strategia koncentracji na emocjach

własnej skuteczności, niezależnie od siebie wiążą się z dyspozycyjną strategią koncentracji na emocjach, przy czym częstość stosowania tej strategii zwiększa się wraz ze wzrostem częstości doświadczania lęku szkolnego ( $\beta = .29$ ;  $p < .01$ ) i spadkiem poziomu poczucia własnej skuteczności ( $\beta = -.20$ ;  $p < .05$ ).

O nieistotnym efekcie interakcyjnym informuje również tabela 6. Wynika z niej, że zmiana w zakresie wyjaśnianej wariancji zmiennej zależnej (zmiana  $R^2$ ) wprawdzie jest istotna statystycznie ( $p < .05$ ), ale model z efektem interakcyjnym wyjaśnia zdecydowanie niższy procent wariancji (4%) niż model efektów głównych (13%). Innymi słowy, wprowadzenie interakcji zmiennych niezależnych pogarsza przewidywanie zmiennej zależnej.

W związku z brakiem istotności efektu interakcyjnego nie przeprowadzono kolejnych kroków, a więc nie podzielono badanej grupy na dwie, z uwagi na poziom natężenia poczucia własnej skuteczności, i nie porównano obu grup w zakresie kierunku i siły strategii koncentracji na emocjach. Ostatecznie więc hipoteza 3 nie została potwierdzona, podobnie jak hipotezy 2 i 4, dotyczące efektu moderacji dla związku między lękiem szkolnym a strategią aktywnego radzenia sobie (hipoteza 2) oraz poszukiwania społecznego wsparcia (hipoteza 4) – dla tych strategii wyniki analizy wariancji były nieistotne, co oznacza, że modele z efektem interakcyjnym nie były dobrze dopasowane do danych.

W związku z tym, że model efektów głównych okazał się istotny, a także – jak wynika

z wartości zmiany statystyki  $R^2$  – model ten lepiej wyjaśnia zmienną zależną, zdecydowano się wykonać dodatkowe analizy regresji prostej (bez efektu interakcyjnego), w którym zależność jednego predyktora ze zmienną zależną nie modyfikuje w żaden sposób wpływu drugiego, a więc oba efekty są niezależne. Jako zmienne zależne wprowadzono kolejno poszczególne strategie radzenia sobie ze stresem. Uogólnione poczucie własnej skuteczności okazało się istotnym predyktorem tylko dla strategii dyspozycyjnej koncentracji na emocjach ( $F(2, 102) = 9.94$ ;  $p < .001$ ). Wraz ze wzrostem poczucia kompetencji osobistej maleje częstość stosowania tej strategii ( $\beta = -.20$ ;  $p < .05$ ).

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Celem niniejszej pracy była analiza różnic w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających z różną częstością lęk szkolny. Szukano również odpowiedzi na pytanie, czy uogólnione poczucie własnej skuteczności, które stanowi istotny zasób w okresie młodszym szkolnym, moderuje relację między lękiem a podejmowaną przez dzieci aktywnością zaradczą.

Hipoteza 1, dotycząca strategii radzenia sobie ze stresem przez dzieci, które doświadczają lęku szkolnego z różną częstością, została częściowo potwierdzona – dzieci częściej przeżywające lęk szkolny, częściej stosują strategię koncentracji na emocjach, przy czym

Tabela 6. Statystyki  $R^2$  i zmiany  $R^2$  dla modelu efektów głównych (1) i modelu ze składnikiem interakcyjnym (2)

Model	R	$R^2$	Skorygowane $R^2$	Błąd standardowy oszacowania	Statystyki zmiany				
					Zmiana $R^2$	F zmiany	df1	df2	Istotność F zmiany
1	.35	.13	.12	.78	.13	14.83	1	103	.000
2	.40	.16	.15	.76	.04	4.54	1	102	.036

Zmienna zależna: dyspozycyjna strategia koncentracji na emocjach

wybór tej strategii ma charakter nie tylko sytuacyjny, ale wiąże się także z bardziej trwałą tendencją do jej stosowania. W zakresie strategii poszukiwania wsparcia społecznego nie stwierdzono istotnych różnic między uczniami przeżywającymi lęk szkolny rzadziej i częściej.

Uzyskane wyniki są spójne z innymi danymi empirycznymi, wskazującymi na strategie emocjonalne jako typowe dla osób lękowych (por. Szewczyk, Kulik, Baćławska, 2001). Lęk powoduje koncentrację na sobie, na przeżywanych emocjach, w większym stopniu niż na problemie (Rachman, 2005). Reakcje lękowe dominują nad przedmiotem trudności, dlatego dzieci częściej przeżywające lęk szkolny w większym stopniu koncentrują się na emocjach niż na aktywnym zmaganiu się z trudnościami. Warto zauważyć, że – w porównaniu z okresem przedszkolnym – w późnym dzieciństwie zmniejsza się częstość stosowania strategii unikowych i emocjonalnych, z uwagi na rozwijające się funkcje poznawcze (Pilecka, Fryt, 2011). W tym czasie w radzeniu sobie ze stresem szkolnym najbardziej charakterystyczne są strategie skoncentrowane na problemie (Compas, 1987; 1998; Compas i in., 2001; Pincus, Friedman, 2004). Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, można stwierdzić, że w kontekście aktywności zaradczej lęk może modyfikować zachowania typowe dla dzieci w okresie szkolnym.

Nie stwierdzono istotnych różnic między osobami rzadziej i częściej przeżywającymi lęk szkolny w zakresie strategii poszukiwania społecznego wsparcia. Uczniowie w równym stopniu poszukują wsparcia u rówieśników, bez względu na częstość doświadczania lęku. Zdaniem badaczy poszukiwanie wsparcia społecznego jest strategią często wybieraną w dzieciństwie, niezależnie od rodzaju trudności, z którą dzieci się zmagają (Compas i in., 2001; Eschenbeck, Carl-Walter, 2007; Guskowska, 2003).

Hipotezy dotyczące moderacyjnej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności w relacji między lękiem szkolnym a strategiami radzenia sobie ze stresem nie zostały potwierdzone (hipotezy 2–4). Wprawdzie uogól-

nione poczucie własnej skuteczności koreluje istotnie ujemnie z lękiem szkolnym ( $r = -.29$ ;  $p < .01$ ), to jednak ich interakcja nie jest istotna. Oznacza to, że uogólnione poczucie własnej skuteczności nie wpływa na siłę zależności między lękiem szkolnym a strategiami zaradczyimi. Częstszemu przeżywaniu lęku towarzyszy częstszy wybór strategii koncentracji na emocjach, i dzieje się tak niezależnie od poziomu poczucia własnej skuteczności. Nie jest więc tak, że u dzieci z wysokim zgeneralizowanym poczuciem kompetencji osobistej ta zależność jest słabsza niż u tych, których przekonanie o własnej skuteczności jest niskie.

Stwierdzona w przeprowadzonych analizach regresji istotność modelu głównego wskazuje, że w tej grupie wieku lęk szkolny i uogólnione poczucie własnej skuteczności stanowią odmienne czynniki psychologiczne i prowadzą do odmiennych predykcji. Brak zakładanej interakcji można próbować wyjaśnić odmiernością sfer, do których odnoszą się obie zmienne: lęk – przynależy bardziej do sfery emocji, natomiast poczucie własnej skuteczności łączy się głównie ze sferą poznawczą. Zakres generalizacji obu zmiennych jest również inny: lęk odnosi się do konkretnej sytuacji (szkoła), przekonanie o własnej skuteczności ma natomiast charakter bardziej ogólny i dotyczy przekonania o możliwości poradzenia sobie w różnych sytuacjach trudnych (Juczyński, 2001). Być może gdyby moderatorem było specyficzne poczucie kompetencji osobistej, na przykład wiążące się z osiągnięciami szkolnymi (*self-efficacy for academic achievement* – por. Bandura i in., 1996), wówczas zakładana interakcja by wystąpiła. Inne możliwe wyjaśnienie braku istotnej interakcji związane jest z faktem, że osoby lękowe zazwyczaj niżej oceniają swoje kompetencje. Z matematycznego punktu widzenia podczas kolejnych kroków w analizie moderacji obniżone wartości obu zmiennych mogły wpłynąć na nieistotność zmiennej interakcyjnej.

Poczucie własnej skuteczności wywiera wpływ przede wszystkim na zachowania celowe (Bandura, 1993), takie jak zachowania prozdrowotne (Łuszczynska, 2004; Schwarzer, 1997), przedsiębiorcze (Łaguna, 2006),



jak również zaradcze (Juczyński, 2001). Z przeprowadzonych badań wynika, że uogólnione poczucie własnej skuteczności, niezależnie od lęku szkolnego, wpływa na wybór strategii radzenia sobie ze stresem, a konkretnie – jednej strategii dyspozycyjnej, koncentracji na emocjach. Im niższy poziom zgeneralizowanego poczucia kompetencji osobistej, tym częstszy wybór tej strategii – tę samą zależność potwierdzają wyniki innych badań (por. Bandura, Locke, 2003; Talik, 2012).

Podsumowując, dzieci w okresie szkolnym różnią się w zakresie jednej strategii radzenia sobie ze stresem – koncentracji na emocjach, która jest typowa dla uczniów częściej przeżywających lęk szkolny. Badania wykazały, że uogólnione poczucie własnej skuteczności nie modyfikuje siły oddziaływania lęku szkol-

nego na podejmowaną przez dzieci aktywność zaradczą, ale niezależnie od niego wpływa na dobór dyspozycyjnej strategii koncentracji na emocjach, przy czym im niższe przekonanie o własnej skuteczności, tym tendencja do stosowania tej strategii wzrasta. Zgeneralizowane przekonanie o własnej skuteczności, mimo iż jest ważnym zasobem dla dzieci w późnym dzieciństwie, nie stanowi moderatora związku między lękiem szkolnym a radzeniem sobie ze stresem.

W dalszej perspektywie należałoby poszukać innych, bardziej specyficznych zasobów i właściwości (np. depresyjność, agresywność), które mogą modyfikować oddziaływanie lęku szkolnego. Zakres generalizacji uzyskanych wyników jest ograniczony również z powodu niereprezentatywności badanej próby.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Ankieta została opracowana na proseminarium z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży – za jej udostępnienie autorki dziękują s. Elżbiecie Sądel.

<sup>2</sup> Z uwagi na małą liczebność uczniów często przeżywających lęk ( $N = 13$ ) za pomocą mediany ( $Me = 8$ ) wyodrębniono dwie grupy dzieci: rzadziej ( $1, N = 60$ ) i częściej ( $2, N = 45$ ) doświadczających lęku szkolnego, dla których przeprowadzono dalsze obliczenia i analizy.

## BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (1996), Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura A., Locke E.A. (2003), Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1, 87–99.
- Bednarek J. (2011). Cyberagresja nowym i groźnym patologicznym procesem [w:] A. Rejzner (red.), *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, 167–176. Warszawa: Wydawnictwo „Commandor”.
- Bedyńska S., Książek M. (2012), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o.
- Białecka-Pikul M. (2011), Zaburzenia lękowe [w:] W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, 375–394. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bogdanowicz M. (2012), Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, 42–70. Warszawa: Difin SA.
- Brown L.J., Malouff J.M., Schutte N.S. (2005), The Effectiveness of a Self-Efficacy Intervention for Helping Adolescents Cope with Sport-Competition Loss. *Journal of Sport Behavior*, 28, 2, 136–150.

- Compas B.E. (1987), Coping with stress during childhood and adolescents. *Psychological Bulletin*, 56, 267–403.
- Compas B.E. (1998), An agenda for coping research and theory: Basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 2, 231–237.
- Compas B.E., Connor-Smith J.K., Saltzman H., Harding Thomsen A., Wadsworth M.E. (2001), Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127, 1, 87–127.
- Dambach K.E. (2003), *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: GWP.
- DeLara E.W. (2008), Developing a philosophy about bullying and sexual harassment: Cognitive coping strategies among high school students. *Journal of School Violence*, 7, 4, 72–96.
- Deptuła M. (1996), *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, tłum. M. Ba-biuch. Warszawa: WSiP.
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: REBIS.
- Eschenbeck H.K., Carl-Walter L.A. (2007), Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 1, 18–26.
- Grabowska Z. (2001), Drugoroczność – problem czy wyzwanie? *Opieka, Wychowanie, Terapia*, 2, 35–39.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008), Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Warszawa: WSiP.
- Guszkowska M. (2000), Stres egzaminacyjny u studentek pedagogiki. Strategie radzenia sobie ze stresem. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 36–42.
- Guszkowska M. (2003), *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa: Wydawnictwo AWF
- Guszkowska M. (2005), *Aktywność ruchowa a przebieg transakcji stresowej u młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Heszen-Niejodek I. (2000), Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 465–492. Gdańsk: GWP.
- Heyne D., Rollings S. (2004), *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*. Gdańsk: GWP
- Jalinik M. (1995), Lęk przed szkołą. *Edukacja i Dialog*, 6, 56–58.
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: PTP.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2009), Jak sobie radzisz? – JSR [w:] Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, 59–70. Warszawa: PTP.
- Krasowicz-Kupis G., Pogoda E. (2012). Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, 13–41. Warszawa: Di-fin SA.
- Kurtz L. (1994), Psychosocial coping resources in elementary school-age children of divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 4, 554–563.
- Lackaye T.D., Margalit M. (2006), Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 5, 432–446.
- Larsson B., Lennart M. Morris R.J. (2000), Anxiety in Swedish school children: Situational specificity, informant variability and coping strategies. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 29, 3–4, 127–139.
- Liddell A., Murray P. (1989), Age and sex differences in children's reports of dental anxiety and self-efficacy relating to dental visits. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 3, 270–279.
- Ligocka M. (1999), Trudności w nauce dzieci znerwicowanych. *Edukacja i Dialog*, 4, 33–37.
- Łaguna M. (2006), Skala Skuteczności Przedsiębiorczej. *Roczniki Psychologiczne*, 9, 2, 107–128.
- Łuszczyńska A. (2004), *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?* Gdańsk: GWP.
- Maszorek A. (2000), Przyczyny sukcesów i niepowodzeń szkolnych dziecka. *Lider*, 6, 3–4.

- McCormick J., McPherson G. (2003), The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31, 1, 37–50.
- McPherson G.E., McCormick J. (2006), Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 3, 322–336.
- Mularska M. (2001), Uczeń i stres. *Lider*, 1, 131, 9–10.
- Nie Y., Lau S., Liao, A.K. (2011), Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 6, 736–741.
- Oleś P. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J. (2005), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Pilecka W., Fryt J. (2011), Teoria stresu dziecięcego [w:] W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, 31–48. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pincus D.B., Friedman A.G. (2004), Improving Children's Coping With Everyday Stress: Transporting Treatment Interventions to the School Setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 4, 223–240.
- Poprawa R. (2001), Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*, 103–142. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pufal-Struzik I. (1997), Percepcja zagrożeń i poziom stresu a możliwości młodzieży w zakresie twórczego radzenia sobie z problemami. *Zdrowie Psychiczne*, 38, 63–69.
- Pyzalski J. (2011), Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rachman S. (2005), *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne*. Gdańsk: GWP.
- Rotenberg K.J., Kim L.S., Herman-Stahl M. (1998), The role of primary and secondary appraisals in the negative emotions and psychological maladjustment of children of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 29, 1–2, 43–66.
- Rożnowska A. (2012), *Psychoprofilaktyka agresji w szkole, depresji oraz przemocy wobec dziecka w rodzinie*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Salanova M., Grau R.M., Martínez I.M. (2006), Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10, 1–7.
- Schwarzer R. (1997), Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model, tłum. J. Łuczyński [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, 175–205. Warszawa: PWN.
- Solak A. (2011), W kręgu agresji i przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej [w:] A. Rejzner (red.), *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, 72–83. Warszawa: Wydawnictwo „Comandor”.
- Stefańska-Klar R. (2005), Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 130–162. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Studenski R. (1992), Stres szkolny i rola uzdolnień twórczych w przystosowaniu się do szkoły. *Psychologia Wychowawcza*, 35, 347–354.
- Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Szewczyk L., Kulik A., Baćławska M. (2001), Sposoby radzenia sobie ze stresem u dzieci lękliwych [w:] *Materiały pokonferencyjne z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: „Radzenie sobie ze stresem w różnych dziedzinach życia”*. Ustroń: 11–13.05.2001.
- Talik E. (2011a), Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii*, 1, 1, 127–137.
- Talik E. (2011b), Religijne radzenie sobie ze stresem szkolnym przez młodzież w okresie dorastania [w:] Z.B. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, 243–249. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Talik E. (2012), *Jak trwoga, to do Boga? Psychologiczna analiza religijnego radzenia sobie ze stresem u młodzieży w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP.
- Trudeau T.L. (2010), Test anxiety in high achieving students: A mixed-methods study. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 71, 1–A, 87.

- Waasdrorp T.E., Bagdi A., Bradshaw C.P. (2010), Peer victimization among urban, predominantly African American youth: Coping with relational aggression between friends. *Journal of School Violence*, 9, 1, 98–116.
- Witkin G. (2000), *Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić*, tłum. N. Radomski. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Witkowska A., Jabłoński S. (1999), Co to jest fobia szkolna? *Edukacja i Dialog*, 2, 44–50.
- Wojda E. (2001), Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Edukacja i Dialog*, 9–10, 71–76.
- Zubrzycka E. (2008), *Dreźniczek w klasie*. Gdańsk: GWP.







### III. RECENZJE I SPRAWOZDANIA



NATALIA JÓZEFACKA-SZRAM

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa  
Academy of Special Education, Warszawa  
e-mail: natalia.szram@gmail.com

## Recenzja: Joanna Fryt (2014), *Funkcje wykonawcze i regulacja zachowania u dzieci chorych na astmę lub cukrzycę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK

Wydana w 2014 roku książka Joanny Fryt dotyczy problematyki funkcji wykonawczych (*executive functions*) i regulacji zachowania u dzieci. Jest jedną z niewielu pozycji na rynku polskim, które poruszają ten temat. Autorka ukazuje aktualny stan wiedzy o funkcjach wykonawczych, a także zwraca uwagę na ich związek z samoregulacją zachowania dzieci. Pozycja wpisuje się również w intensywnie rozwijający się nurt neuropoznawczy, pokazujący funkcje wykonawcze w ujęciu neuropoznawczym. Książka skierowana jest do studentów ostatnich lat studiów, psychologów, lekarzy i wykładowców.

Joanna Fryt jest adiunktem w Katedrze Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Wśród swoich zainteresowań wymienia: funkcje wykonawcze i samoregulację u dzieci i młodzieży oraz narzędzia do ich pomiaru, neuropoznawcze i psychospołeczne korelaty chorób przewlekłych u dzieci, odporność psychiczną i jej wzmacnianie u dzieci i młodzieży, narzędzia w pracy z grupą.

Recenzowana książka jest podzielona na sześć rozdziałów poprzedzonych wstępem. Poszczególne rozdziały tworzą dwie części. Pierwsza część poświęcona jest teoretycznym modelom funkcji wykonawczych i samoregulacji zachowania oraz sposobom ich pomiaru u dzieci. Przedstawione są również podstawowe informacje o astmie i cukrzycy dotyczące zagadnień medycznych, związku powyższych chorób z zakłóceniami procesów poznawczych, regulacji zachowania i przystosowania emocjonalnego. Część ta stano-

wi tło kolejnych rozdziałów na temat doniesień z własnych badań autorki. Kolejne trzy rozdziały prezentują metodologię badań własnych i wyniki dotyczące rozwoju funkcji wykonawczych i samoregulacyjnych u dzieci przewlekle chorych na astmę lub na cukrzycę. Na końcu znajduje się ciekawie poprowadzona dyskusja wyników.

Podstawą rozważań jest nieokreślony jasno w literaturze przedmiotu konstrukt funkcji wykonawczych (tłumaczonych na język polski także jako *funkcje zarządzające*). Autorka dokonuje przeglądu takich pojęć, jak: kontrola poznawcza, kontrola behawioralna, centralny system wykonawczy, próbując określić ramy teoretyczne zagadnienia, które w zależności od definicji przyjmują kontekst szerszy – dotyczący również zachowania, lub węższy – koncentrujący się na podstawowych procesach poznawczych. Należy podkreślić trud włożony w przybliżenie polskiemu czytelnikowi tej dyskusji widocznej w wielu zachodnich publikacjach, a do tej pory niedostępnej w naszym ojczystym języku. Autorka sprawnie pokazuje różnice i podobieństwa między powyższymi konstruktami z perspektywy psychologii poznawczej i dziecięcej neuropsychologii klinicznej.

Rezultatem tych rozważań jest omówienie dwóch współdziałających na siebie systemów regulacji psychicznej: funkcji wykonawczych i procesów samoregulacyjnych. Te pierwsze autorka omawia z punktu widzenia kontroli procesów poznawczych poprzez takie funkcje, jak hamowanie (*inhibition*), prze-



łączanie (*switching*) i operowanie informacjami w pamięci roboczej (*working memory*). Te drugie opierają się na koncepcji Michaela Posnera, który uważa, że zdolności samoregulacyjne dzieci mają podłoże poznawcze. System opisany przez Posnera i stanowiący podstawę niniejszej publikacji składa się z trzech podsystemów: aktywacyjnego, orientacyjnego i uwagi wykonawczej, która odpowiada za wolicjonalne sterowanie uwagą i kontrolę wykonania czynności celowych. Autorka uzupełnia koncepcję Posnera o system omawiany przez Douglasa Derryberry'ego, który wzbogaca powyższy model o rolę systemów motywacyjnych (defensywnego – wrażliwego na karę i apetytywnego – wrażliwego na nagrodę). Autorka łączy obie koncepcje, wskazując na elementy, które się uzupełniają, i informuje czytelnika, w jaki sposób można interpretować kontrolę zachowania u dzieci na podstawie tych modeli.

Jednym z ciekawszych wątków tej publikacji jest opis rozwoju funkcji wykonawczych u dzieci wraz ze wskazaniem narzędzi, które pomagają w mierzeniu poszczególnych zdolności (hamowanie, przełączanie i pamięć operacyjna) w zależności od wieku dziecka. Autorka dokonała wyczerpującego opisu narzędzi, koncentrując się nie tylko na trafności i rzetelności pomiaru, ale także dając praktyczne wskazówki dla badaczy, jakie narzędzia są najodpowiedniejsze w zależności od wieku dziecka. Wśród zadań do badania funkcji wykonawczych autorka omawia: Test *go/no-go*, Test Sortowania Kart z Wisconsin czy Wieżę Hanoi (TOH – Tower of Hanoi)/Wieżę Londyńską (TOL – Tower of London). Jako narzędzia służące do pomiaru samoregulacji autorka charakteryzuje kwestionariusze, takie jak BRIEF, skonstruowany przez Gerarda Gioii (Behavioral Rating Inventory of Executive Functions), występujący w wersji dla dzieci, rodziców i nauczycieli, czy Kwestionariusz Temperamentu CBQ Mary Rothbart (The Children Behaviour Questionnaire). Mimo że większość z narzędzi jest przystosowana do badania dzieci w różnym wieku, autorka skupia się na wczesnym (przedszkolnym, szkolnym) okresie dzieciństwa.

Ważnym aspektem publikacji jest koncentracja na grupie dzieci, zmagających się z przewlekłą chorobą, taką jak astma lub cukrzyca, dlatego też duża część poświęcona jest tym zagadnieniom. Choroby przewlekłe mogą wpływać w dwojaki sposób na kształtowanie się funkcji wykonawczych oraz samoregulacji emocji i zachowania. Z jednej strony w związku z chorobą dzieci są bardzo intensywnie uczone systematycznego radzenia sobie z jej objawami, co może mieć związek z polepszeniem się samoregulacji – poprzez trening. Natomiast z drugiej strony okresy zaostrzenia choroby mogą wpływać niekorzystnie na pracę mózgu (niedotlenienie – w astmie, niedocukrzenie – w cukrzycy), a w konsekwencji na pogorszenie się funkcjonowania poznawczego.

U 80% dzieci chorych na astmę początek choroby następuje przed ukończeniem 5. rż. Charakterystyczna dla tej choroby jest duża zmienność objawów, od zaostrzeń o różnym stopniu ciężkości do całkowitej remisji. Można ją jednak kontrolować poprzez systematyczne przyjmowanie leków oraz codzienny pomiar szczytowego przepływu wydechowego (PEF). Dziecko uczy się samodzielnie wykonywać te pomiary, a także interpretować wyniki – taka konieczność wpływa na szybsze uczenie się kontrolowania siebie nie tylko w sferze choroby, a także w poznawczej i emocjonalnej. Autorka dokonuje przeglądu badań wskazujących na możliwe zakłócenia w funkcjonowaniu procesów poznawczych (uwagi) oraz problemy behawioralne i emocjonalne, wynikające ze słabości mechanizmów regulacyjnych w przebiegu choroby. Jak widać, kwestia samoregulacji i kontroli wykonawczej u dzieci z astmą nie jest klarowna, z jednej strony można przypuszczać, że konieczność kontrolowania objawów wpływa na lepszą samoregulację, z drugiej strony badania na tej grupie pokazują słabość tych mechanizmów. Autorka wskazuje na nieuwzględnienie w wielu przytaczanych badaniach statusu socjoekonomicznego rodziny chorego dziecka (a niski status często jest związany z nieregularnym przyjmowaniem leków i mniejszą wiedzą o chorobie), a także jakości kontroli choroby (zaostrzenia choroby

wiążą się z niedotlenieniem organizmu, przy większym może dojść do mikrouszkodzeń mózgu). Komentując doniesienia z badań, autorka zwraca uwagę na czynniki psychospołeczne mogące wpływać na pogorszenie funkcjonowania, będące jednocześnie specyficzne dla tej choroby, tj. niemożność całkowitej kontroli choroby, konieczność stałej samokontroli i trudności w przystosowaniu się. Wskazuje również na wysoki poziom negatywnych emocji (lęk, drażliwość) i objawy nadrucliwości, impulsywności i nieuwagi, które często towarzyszą dzieciom chorym na astmę.

Kolejną badaną przez autorkę grupą są dzieci chorujące na cukrzycę typu 1. Choroba ta może nastąpić w każdym wieku, szczyt jej zachorowalności określa się jednak na 2.–3. oraz 10.–12. rż. i jest zdecydowanie trudniejsza w kontroli niż astma. Wymaga się od dziecka wykonywania kilkakrotnie w ciągu dnia pomiaru stężenia cukru, stałego prowadzenia dzienniczka samokontroli (wpisywanie wyników poziomu glikemii, wyników badania moczu i in.), odpowiedniej diety, podawania określonej ilości insuliny (często kilkakrotnie w ciągu doby). Autorka przedstawia szeroki przegląd badań wskazujących na zależność zakłóceń w funkcjonowaniu procesów poznawczych u dzieci chorych na cukrzycę. Jako najczęstsze zakłócenia wymienia: uwagę, funkcje wykonawcze, pamięć, kompetencje szkolne, regulację zachowania i przystosowania emocjonalne. Każdy z powyższych elementów jest bardzo rzetelnie opisany, z uwzględnieniem nie tylko kierunku zależności, ale także problemów wynikających z interpretacji poszczególnych badań naukowych.

Autorka koncentruje się również na głównych powikłaniach cukrzycy, gdyż wpływają one na funkcjonowanie poznawcze dziecka. Do najpoważniejszych należy stan hipoglikemii czyli niedocukrzenia, polegający na obniżeniu glikogenu we krwi, co ma niebagatelny wpływ na funkcjonowanie mózgu (glukoza jest jego podstawowym źródłem energii). Stany hipoglikemii mogą wpływać na zakłócenia w zakresie pamięci i funkcji wykonawczych, aczkolwiek wyniki badań nie są jednoznaczne, co autorka ilustruje przykładami kilku za-

granicznych projektów. Kolejnym powikłaniem jest hiperglikemia, czyli za wysokie stężenie cukru we krwi. W konsekwencji tego stanu w mózgu dochodzi do uszkodzeń naczyń krwionośnych i spadku przepływu krwi w danym obszarze, co prowadzi do śmierci neuronów i ubytku istoty białej. Wielokrotne stany hiperglikemii najczęściej upośledzają funkcje wzrokowo-przestrzenne, aczkolwiek trudno mówić o wpływie samej hiperglikemii, gdyż przy źle kontrolowanej chorobie stany podwyższonego i obniżonego poziomu cukru przebiegają na zmianę.

Autorka w swoich badaniach skupiła się nad ukazaniem związków między parametrami chorobowymi a sprawnością funkcji wykonawczych i kontroli zachowania u dzieci chorych na cukrzycę typu 1 i astmę. Interesującym zabiegiem było dobranie do grupy badawczej dwóch grup kontrolnych: pierwszą stanowiły dzieci zdrowe, drugą dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD). Autorka tłumaczy dobranie drugiej grupy kontrolnej tym, że dzieci z ADHD charakteryzują się zaburzeniami w zakresie uwagi, impulsywnością i nadpobudliwością podobnie jak dzieci cierpiące na choroby przewlekłe. W sumie we wszystkich czterech grupach zostało przebadanych 160 dzieci w wieku 8–11 lat, a także przynajmniej jeden rodzic/opiekun prawny dziecka.

Podstawą teoretyczną dla przeprowadzonych badań był hipotetyczny model stworzony przez autorkę przez połączenie koncepcji rozwoju samoregulacji Michaela Posnera z koncepcją Mary Rothbart i Douglasa Derryberry'ego. Zgodnie z tym modelem istnieją trzy podstawowe grupy czynników wpływające na funkcjonowanie dzieci przewlekłe chorych, działające na zasadzie sprzężenia zwrotnego:

1. Czynniki związane z chorobą (jakość kontroli choroby i czas trwania choroby).
2. Regulacja zachowania (podstawowa regulacja zachowania i strategie metapoznawcze).
3. Funkcje poznawcze traktowane jako:
  - a) elementarne procesy poznawcze (uwaga selektywna i pojemność pamięci roboczej),

- b) funkcje wykonawcze (hamowanie reakcji, przełączanie między zadaniami, hamowanie interferencji, odświeżanie informacji w pamięci).

W związku z tym modelem kluczowe zadanie projektu autorka definiuje jako ustalenie, jakie parametry chorobowe wiążą się z występowaniem nieprawidłowości w funkcjonowaniu dzieci oraz które procesy poznawcze mają związek ze zmianami obserwowanymi w ich zachowaniu.

W badaniach zastosowano różnorodne narzędzia. Do pomiaru elementarnych procesów poznawczych wykorzystano: Test Zegarków Moronia i Test Powtarzania Cyfr ze skali Wechslera. Pierwsze z tych narzędzi bada poziom uwagi selektywnej, dotychczas używane tylko jako narzędzie eksperymentalne. Według mnie zastanawiające jest, dlaczego autorka nie zdecydowała się na narzędzie posiadające polskie normy dla dzieci, na przykład ze skali Inteligencji i Rozwoju IDS – Test Uwagi Selekttywnej (adaptacja Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak), który ma bardziej przyjazną formę graficzną i mierzy wszystkie te same elementy, co Test Zegarków Moronia. Kolejnym narzędziem jest Test Powtarzania Cyfr Wprost ze skali Wechslera, który używany jest jako miara pojemności werbalnej pamięci roboczej. Moim zdaniem bardzo wzbogaciłoby obraz badanej pamięci roboczej, gdyby autorka wybrała nie tylko narzędzie opierające się na pamięci werbalnej, ale także uwzględniła pamięć niewerbalną, na przykład stosując Zadanie Klocków Corsiego.

Do badania funkcji wykonawczych wykorzystano narzędzia komputerowe. Hamowanie reakcji było mierzone klasycznym zadaniem typu *go/no-go*, na podstawie kategoryzowania obrazków zwierząt do grupy domowych bądź dzikich oraz powstrzymaniu reakcji przy dwóch konkretnych bodźcach. Pomiaru przełączania między zadaniami dokonano przez modyfikację zadania stworzonego przez Nachshona Meirana, Roberta Rogersa i Stevena Monsella. Polega ono na kategoryzacji bodźców na warzywa i owoce oraz podłużne i okrągłe zgodnie ze zmieniającą się

wskazówką co do sposobu kategoryzowania. W celu zbadania poziomu hamowania interferencji autorka zastosowała modyfikację zadania Davida Navona. Dziecko ma za zadanie rozpoznać pojawiające się na ekranie litery (E, H, L lub T). Każda litera złożona jest z małych liter takich samych lub odmiennych (np. E złożone z małych E lub małych H). Dziecko ma reagować na duże litery i ignorować małe. Badanie ostatniej zmiennej – odświeżania informacji w pamięci roboczej – zostało oparte na zadaniu Geralda Larsona, Charlesa Merritta i Stevena Williamsa. Polega ono na zliczaniu, ile razy na ekranie wystąpi obrazek z butelką napoju lub kanapką. Dziecko ma zareagować za każdym razem, gdy którykolwiek z bodźców pojawi się po raz trzeci. Autorka w swojej publikacji bardzo dokładnie scharakteryzowała poszczególne narzędzia, podając obecność lub brak treningu, liczbę prezentowanych bodźców, a także czas ich ekspozycji. Z racji tego, że powyższe narzędzia nie są standaryzowane i są używane przez wielu badaczy tylko w celach eksperymentalnych/naukowych, należy podkreślić, że drobiazgowy opis procedury pozwoli kontynuatorom badań w łatwy sposób czerpać z metodologii, co jest niezwykle cennym atutem publikacji.

Do określenia poziomu regulacji własnego zachowania przez dziecko autorka zastosowała kwestionariusz Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) Gerarda Gioii w dwóch wersjach, dla dzieci i dla dorosłych. Kwestionariusz bada takie aspekty funkcji wykonawczych, jak:

- hamowanie – kontrola impulsów i powstrzymanie się od niepożądanego zachowania;
- przełączanie – elastyczność w działaniu, tolerowanie zmian, rozwiązywanie problemów różnymi sposobami;
- kontrola emocji – modulowanie reakcji emocjonalnych w zależności od wymogów sytuacji;
- pamięć robocza – podtrzymywanie w pamięci potrzebnych informacji, niezapominanie o tym co należy wykonać;
- inicjowanie – samodzielne rozpoczynanie działań;

- planowanie i organizacja – przewidywanie konsekwencji, podejmowanie kolejnych kroków potrzebnych do osiągnięcia celu;
- organizacja materiału – przygotowywanie potrzebnych materiałów (np. przyborów szkolnych, ubrań);
- monitorowanie – ocena skutków swojego działania, świadomość wpływu własnych działań na innych.

Moim zdaniem zastosowanie właśnie tego narzędzie bardzo wzbogaciło materiał badawczy, gdyż nie zawsze wiadomo, w jakim stopniu mierzone w testach funkcje wykonawcze i elementarne procesy poznawcze znajdują odzwierciedlenie w codzienności. Kwestionariusz bada bowiem te same konstrukty, co wykorzystane narzędzia testowe, ale skoncentrowany jest na ich przejawach w życiu codziennym. Dodatkowo przez użycie dwóch wersji (dla dziecka i rodzica) można sprawdzić stopień zbieżności między opinią dziecka o sobie a opinią rodziców o dziecku. Jednocześnie zbieżność wyników może świadczyć o wysokim samopoznaniu u dziecka, co może wpływać też na poziom rozwoju funkcji wykonawczych. Dziecko, które ma lepszy wgląd, powinno również lepiej planować i być może kontrolować objawy choroby.

Ostatnią grupę wskaźników przynoszą narzędzia do określenia czynników ryzyka w cukrzycy i astmie. W przypadku dzieci chorych na cukrzycę zastosowano Protokół Oceny Medycznej dziecka chorego na cukrzycę, oparty na takich kryteriach, jak: czas trwania cukrzycy, wiek i moment jej ujawnienia, wyniki trzech ostatnich pomiarów hemoglobiny glikowanej, liczbie przebytych stanów hipoglikemii oraz poziom cukru we krwi przed badaniem. W przypadku dzieci chorych na astmę wykorzystano dwa narzędzia. Pierwsze z nich to Protokół Oceny Medycznej dziecka chorego na astmę, na podstawie którego można uzyskać informację na temat: czasu trwania astmy i wieku dziecka w momencie jej ujawnienia, obecnego sposobu leczenia i liczby przebytych ostrych napadów duszności (zarówno protokół skierowany do dzieci chorych na cukrzycę, jak i na astmę, ma formę wywiadu ustrukturalizowanego). Drugim

narzędziem stosowanym u dzieci chorujących na astmę jest Test Kontroli Astmy dla dzieci 4–11-letnich (2002). Test ten służy do pomiaru opanowania objawów astmy w ciągu czterech ostatnich tygodni.

Zgodnie z procedurą badania dzieci ze wszystkich grup zaczynały od Testu Zegarów Moronia, potem wykonywały komputerowe zadanie badające hamowanie reakcji oraz przełączanie, w dalszej kolejności wypełniały formularz Inwentarza BRIEF (z pomocą osoby prowadzącej), po czym następowało zadanie hamowania interferencji i odświeżania pamięci roboczej oraz na końcu Test Powtarzania Cyfr Wprost ze skali Wechslera. Spotkania trwały około 50 minut. Moim zdaniem trafnym zabiegiem było rozdzielenie testów komputerowych (wymagających dużego skupienia) kwestionariuszem BRIEF, aczkolwiek zastanawiające jest zastosowanie na samym końcu testu Powtarzania Cyfr Wprost, który jest bardzo męczący dla dziecka i przy tak długim badaniu może dać niemiarodajne wyniki. Z mojego punktu widzenia dobrym rozwiązaniem byłaby rotacyjna zmiana kolejności testów (u jednego dziecka testy w kolejności – ABC, u drugiego, BCA, potem CAB itd.), dzięki czemu można by uniknąć błędu pomiaru spowodowanego wpływem zmęczenia na wykonywanie poszczególnych testów.

Przedstawiając wyniki badań, autorka najpierw porównuje sprawność elementarnych procesów poznawczych w poszczególnych grupach z uwzględnieniem wieku badanych dzieci. Następnie ocenia, czy i w jaki sposób parametry chorobowe różnicują ich sprawność. Do porównań zastosowano analizę wariancji. W tej części badań rezultaty nie okazały się znacząco istotne. Wyniki dotyczące funkcji wykonawczych zostały oparte na podobnym schemacie, aczkolwiek tu można znaleźć wiele ciekawych i interesujących wniosków. Duże różnice zostały przez badaczkę zaobserwowane i wyjaśnione w grupie dzieci chorych na astmę. Autorka nie tylko analizuje różnice i zestawia je z poziomem kontroli choroby, ale także interpretuje i opisuje skuteczne sposoby zapobiegania obniżeniu funkcji wykonawczych w tej grupie dzieci. Moim zda-

niem ta część książki powinna być obowiązkowa zarówno dla psychologów klinicznych pracujących na oddziałach pulmonologicznych, jak i dla lekarzy prowadzących oraz rodziców dzieci chorych na astmę.

Należy dodać, że zadania zastosowane do pomiaru funkcji wykonawczych bardziej odnoszą się do szkolnego niż społecznego funkcjonowania dziecka. Aby więc określić, jak dzieci radzą sobie w obszarze relacji społecznych, autorka przeprowadziła badanie kwestionariuszem BRIEF, a wyniki przeanalizowała według podobnego schematu. Wyniki te wykazały, zgodnie z przewidywaniami, obniżony poziom regulacji emocji i zachowania u dzieci z grup klinicznych. Specyfika tych trudności to brak panowania nad emocjami, nieumiejętność podtrzymywania w pamięci ważnych informacji i problemy z organizowaniem materiałów potrzebnych do różnych zajęć w szkole. Autorka w bardzo przejrzysty sposób wyjaśnia, skąd bierze się ta specyfika i jakie może mieć znaczenie dla funkcjonowania przewlekle chorego dziecka. Dodatkowo można tam znaleźć wiele przydatnych zwłaszcza dla rodziców informacji dotyczących możliwych form wsparcia swojego dziecka.

Autorka wykonała również analizę korelacji elementarnych procesów poznawczych, funkcji wykonawczych, regulacji zachowania w poszczególnych grupach badawczych. Wyniki zostały obszernie oraz wyczerpująco opisane i zanalizowane. Autorka zwraca uwagę na wpływ obu chorób na funkcjonowanie poznawcze i regulacje zachowania, a także stara się wyjaśnić przyczyny niniejszego stanu rzeczy.

W końcowej części omawianej publikacji przedstawiono również implikacje praktyczne, które mogą szczególnie zainteresować rodziców chorych dzieci, oraz wnioski do dalszych badań tej problematyki.

Podsumowując, książka stanowi szerokie kompendium wiedzy na temat kształtowania się zależności między funkcjonowaniem poznawczym a kompetencjami społecznymi u dzieci nie tylko przewlekle chorych, ale także zdrowych i z ADHD. Publikacja, ze względu na złożoność zagadnienia i jego interdyscyplinarność, wymaga od czytelnika pewnego poziomu wiedzy. Mimo dużych starań autorki o bardzo jasny i precyzyjny język nagromadzenie zbyt wielu terminów często utrudnia lekturę. Z mojego punktu widzenia w grupach badawczych zabrakło dzieci o ciężkim przebiegu choroby – do grupy klinicznej byłyby kwalifikowane dzieci, u których zgłaszano przejście przynajmniej jednego zaostrzenia choroby. Zastanawiające, czy to kryterium można uznać za wystarczające do obniżenia funkcji poznawczych na tyle, aby narzędzia testowe były na nie wrażliwe. Być może poszerzając badaną grupę o dzieci z większą liczbą zaostrzeń, wyniki i różnice między grupami byłyby wyrazistsze. Temat należy uznać za bardzo interesujący, ale istnieje jeszcze dużo niewiadomych, przez co wymaga pogłębienia w interdyscyplinarnym zespole, mogącym oceniać występujące zaburzenia również przy lepiej i słabiej kontrolowanych objawach choroby. Konkludując, mogę stwierdzić, że książka jest warta przeczytania i może stanowić inspirację do dalszych badań.

KATARZYNA MARKIEWICZ

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin  
Institute of Psychology, Maria Curie Skłodowska University, Lublin  
e-mail: katarzyna.markiewicz@poczta.umcs.lublin.pl

## Sprawozdanie z XXIII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej *Zmiany rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy*. Lublin, 28–30 maja 2014 roku

W dniach 28–30 maja 2014 roku odbyła się w Lublinie XXIII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej pod tytułem *Zmiany rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy*. Jej organizatorami były Instytut Psychologii UMCS w Lublinie oraz Sekcja Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Myśl przewodnią konferencji stanowiły słowa niemieckiego filozofa epoki Oświecenia, Johanna Nicolausa Tetensa: „Cechą szczególną człowieka jest zdolność do plastyczności i predyspozycja do inicjowania własnego rozwoju” (*Philosophischen Untersuchungen, cz. Die Entwicklung des Menschen*, s. 752).

Patronaty naukowe nad konferencją sprawowali: Jego Magnificencja Rektor UMCS, prof. dr hab. Stanisław Michałowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Instytut „Pomnik – Centrum Zdrowia Dziecka” oraz Izba Coachingu. Patronatem honorowym objęły konferencję władze miasta Lublina i województwa lubelskiego. Konferencja otrzymała sponsorskie wsparcie od wielu instytucji.

W wydarzeniu uczestniczyło około 200 osób, w tym liczna grupa doktorantów. Konferencję budowały wykłady plenarne (8), z których 3 zostały wygłoszone przez gości zagranicznych, sympozja (7), sesje tematyczne (17), warsztaty (5) i sesje plakatowe (2). Łącznie zaprezentowano 138 referatów. Tematyka referatów dotyczyła pozytywnych aspektów rozwoju w biegu życia, tożsamości w kontekście rozwoju osobowego, rozwo-

ju religijności na przestrzeni życia, metodologicznych problemów analizy danych z badań nad rozwojem w teorii i praktyce, nowych metod w diagnozie dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, językowego kontekstu rozwoju, poznania społecznego: różnic rozwojowych i indywidualnych, edukacyjnych i wielowymiarowych kontekstów rozwoju, zadań rozwojowych wyłaniającej się dorosłości, relacji międzypokoleniowych i dylematów dorosłości, twórczości i zdolności w ujęciu rozwojowym, doświadczenia jesieni życia, procesów pamięciowych i poznawczych w kontekście rozwojowym, zmian rozwojowych w okresie adolescencji, podejmowania ról rodzicielskich, metod badania rozwoju, stresu i jakości życia w ujęciu rozwojowym a także neuronalnych/neuropoznawczych aspektów rozwoju i zaburzeń przebiegu zmiany rozwojowej.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, prof. zw. dr hab. Ryszard Bera, organizatorzy konferencji: dr hab. Katarzyna Markiewicz, prof. UMCS, i dr hab. Dorota Turska, prof. UMCS. Mowę wprowadzającą wygłosiła prof. zw. dr hab. Maria Kielar-Turska – Przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP. W atmosferę skupienia i zainteresowania, sprzyjającą recepcji wykładów, wprowadziła uczestników konferencji grupa studentów II roku pedagogiki na kierunku animacja, działająca pod opieką dr. Zbigniewa Pakuły i dr Urszuli Lenartowicz, prezentując kilka układów muzyczno-choreograficznych.

Przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, prof. zw. dr hab. Maria Kiełlar-Turska, w mowie przewodniej podkreśliła coraz silniej akcentowany w badaniach nad rozwojem człowieka wpływ rzeczywistości otaczającej jednostkę. Powodów do tak wyraźnego zaznaczenia roli środowiska, innych osób, kultury, oddziaływań edukacyjnych autorka wystąpienia upatruje w zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości, zaskakującej nowością, nieprzewidywalnością i nietrwałością. Jak zauważa, nic nie jest takie, jak było przed chwilą. Życie w takiej rzeczywistości wiąże się z podejmowaniem nowych zadań, a raczej wyzwań; wymaga nie tyle umiejętności ciągłej adaptacji do zmieniających się warunków, co otwartości na nowe wyzwania. Przed psychologiem rozwoju człowieka pojawiają się nowe zadania dotyczące poznania kontekstów życia współczesnego człowieka z jednej strony oraz sposobów wspomaganie w wypracowywaniu otwartej postawy wobec wyzwań z drugiej. Następnie prelegentka skupiła się na analizie różnych wymiarów rzeczywistości, stanowiących konteksty rozwoju współczesnego człowieka. Wśród znaczących czynników kontekstualnych wymieniła czas, a właściwie jego postrzeganie przez jednostkę, informacje, interakcje i kulturę. Maria Kiełlar-Turska podkreśliła w swoim wystąpieniu, iż na znaczenie kontekstu czasu w życiu współczesnego człowieka wskazują podejmowane psychologiczne rozważania teoretyczne i badania empiryczne prowadzone pod kierunkiem takich znanych psychologów, jak Philip Zimbardo, Czesław Nosal, Wiesław Łukaszewski. Im więcej horyzontów czasowych uwzględnia człowiek i im szersze są te horyzonty, tym mniej człowiek koncentruje się na sobie, tym ma słabsze przekonanie o własnej wyższej wartości i tym bardziej przejawia tendencję do ujmowania terażniejszości jako stanu przejściowego. Czas psychologiczny odbierany jest pamięciowo (przeszłość) i wyobrażeniowo (przyszłość). Jedynie terażniejszość określana jest poprzez odniesienie do czasu fizycznego. Czas psychologiczny wyznaczany jest przez rytmy biologiczne organizmu, aktywność jednostki, rodzaj zdarzeń

oraz przyjęcie horyzontów czasowych (gatunkowy, narodowy, osobowy).

Analizując kontekst informacji, Maria Kiełlar-Turska podkreśliła, iż w świecie bogatym w informacje nie chodzi o to, aby wiadomości gromadzić, ale aby wykształcić mechanizmy wyboru, pozwalające mniej pobierać, mniej gromadzić. Ważne staje się nie ile informacji, ale jakie z nich dopuszczamy do naszych umysłów. I to jest najważniejszy problem naszej generacji. Człowiek musi rozwijać zdolność do dowolnego powstrzymywania się od przyjmowania coraz to nowych informacji, a więc rozwijać wolną wolę. To jest właśnie nowe pole intensywnych badań psychologicznych i rozważań filozoficznych.

Ważnym kontekstem rozwoju są interakcje. Lwa S. Wygotskiego wskazania na znaczenie interakcji w rozwoju znalazły najmocniejszy wyraz w opisanu podstawowego mechanizmu rozwoju, jakim jest interioryzacja. Warunkiem koniecznym uruchamiającym ten mechanizm jest wejście w kontakt z inną osobą. Dzięki interakcji dokonuje się przejście od czynności interpsychicznych do czynności intrapsychicznych i od czynności o funkcji komunikacyjnej do czynności o funkcji regulacyjnej.

W rozważaniach nad rozwojem człowieka konieczne jest uwzględnienie kontekstu kultury. Szczególną częścią kontekstu kulturowego jest język. Zdolność do posługiwania się językiem w celu przetwarzania znaczeń stanowiła przełomowy krok w ewolucji człowieka. Zagadnienie roli relacji człowiek–kultura dla rozwoju znajduje odzwierciedlenie w aktualnych pracach Michaela Tomasella czy Chantal Delsol.

Na zakończenie swojego wystąpienia Maria Kiełlar-Turska życzyła uczestnikom dobrego zagospodarowania czasu, szczęśliwych wyborów prezentacji i aktywnych interakcji zarówno naukowych, jak i towarzyskich.

Wykłady plenarne zaprezentowali zaproszeni wybitni polscy i zagraniczni specjaliści. Wykład inauguracyjny obrady konferencyjne *Rozwój osobowości: zadanie czy konieczność?* wygłosił prof. zw. dr hab. Piotr Oleś (KUL). Prelegent podkreślił, iż współczesna psycho-

logia osobowości w znacznej mierze opiera się na założeniach koncepcji ewolucyjnej. Osobowość pełni funkcję centralnego systemu adaptacji, a zatem zmiany i rozwój osobowości są biologiczno-społeczną koniecznością w sytuacji modyfikacji warunków zewnętrznych. Jak przebiegają procesy zmian na poziomie cech, charakterystycznych adaptacji i systemu znaczeń osobistych? Zmiany nasilenia cech wynikają z kumulacji doświadczeń, „zmęczenia materiału” i rosnącej świadomości skutków zachowania. Zmiany charakterystycznych przystosowań – celów, dążeń, przekonań i postaw – wynikają z interakcji wymagań i zadań oraz optymalnego napięcia między predyspozycjami (cechy, zdolności) a aktywnością (adaptacje). Na tym poziomie funkcjonuje zasada odnawialności zasobów rozwojowych, zaangażowanie w nowe cele przywraca zdolność do intensywnej aktywności. Na poziomie systemu znaczeń osobistych i tożsamości narracyjnej zmiany są pochodną aktywności własnej podmiotu. Wielka zmiana życiowa możliwa jest dzięki ciągłości w zakresie priorytetów życiowych i frustracji związanej z realizowanymi dążeniami. Reguły funkcjonowania i zmian systemu osobowości wynikają z dynamicznej równowagi między procesami transgresji a integracji.

Dr hab. Dorota Czyżowska (Uniwersytet Jagielloński) przedstawiła wykład plenarny *Etyka troski – perspektywa psychologiczna*. W ramach wykładu rozważone zostały kwestie dotyczące istoty i znaczenia etyki troski oraz rozwoju myślenia moralnego skoncentrowanego na trosce, a także możliwości stymulowania tego rozwoju. Prelegentka podkreśliła, iż etyka troski to teoria moralna i stanowisko etyki relacyjnej, w którym za fundament ludzkiej egzystencji i moralności uznaje się oparte na trosce relacje z innymi ludźmi oraz dbałość i odpowiedzialność za innych i ich dobro. Temat troski do dyskursu akademickiego i psychologii rozwoju człowieka wprowadziła Carol Gilligan, której zdaniem ludzie mogą doświadczać moralności na co najmniej dwa sposoby, a rozważając kwestie moralne, używać dwóch odmiennych głosów moralnych. Jednym z tych głosów jest pomijany przez

wielu badaczy i słabo słyszalny w społeczeństwie patriarchalnym głos troski, drugim opisany przez Kohlberga głos sprawiedliwości. Osoba posługująca się głosem troski ujmuje problemy moralne w kategoriach konfliktu odpowiedzialności, a rozwiązując moralne problemy, kieruje się zasadą niekrzywdzenia (*nonviolence*). Logiką leżącą u podłoża etyki troski jest psychologiczna logika relacji międzyludzkich zasadniczo różniąca się od formalnej logiki sprawiedliwości skoncentrowanej na bezstronności, równości i wzajemności. Gilligan opisuje rozwój myślenia moralnego zogniskowanego na trosce i odpowiedzialności za innych, wyróżniając trzy stadia główne i dwa stadia przejściowe. Rozwój w tym ujęciu polega na przejściu od egocentryzmu, skupieniu na sobie i własnych potrzebach z całkowitym pominięciem innych osób, poprzez konwencjonalny sposób rozumienia dobroci i skłonność do samopoświęcenia w kierunku autonomii i równowagi między dbałością o siebie a troską o innych, między egoizmem a odpowiedzialnością za bliźnich.

W wykładzie zatytułowanym *Zaburzenia uczenia u dzieci i ich rodziców – na przykładzie rodzinnego ryzyka dysleksji (familial risk of dyslexia)*, prof. zw. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis zaprezentowała wyniki części badań prowadzonych przez Zespół Specyficznych Zaburzeń Uczenia w Instytucie Badań Edukacyjnych, a dotyczących wczesnej diagnozy specyficznych zaburzeń uczenia. Wykład koncentrował się na aspekcie dotyczącym możliwości wykrywania zagrożenia dysleksją i wspomagania dzieci, które jeszcze nie rozpoczęły formalnej nauki czytania i pisanie albo są na jej progu. Wyniki badań grupy 600 uczniów na progu edukacji pokazały, że badanie rodzinnego ryzyka jest trafną drogą odnajdywania dzieci z różnego rodzaju problemami w czytaniu, pisaniu i sprawnościach językowych, które mogą skutkować pojawieniem się pełnoobjawowej dysleksji rozwojowej. Ten obszar nie był dotychczas badany w Polsce.

Wykład zatytułowany *Executive functioning as a structural component of ability to learn* wygłosiła assoc. prof. Iveta Kovalčíková, PhD, vice president for the International As-



sociation of Cognitive Education and Psychology, z Uniwersytetu w Preszowie (wschodnia Słowacja). Prelegentka omówiła wyniki badań pilotażowych dotyczących poznawczych aspektów rozwoju, szczególnie w zakresie funkcji zarządzających (wykonawczych, *executive function*). Zaprezentowane badania interdyscyplinarne odnoszą się do pomiaru i oceny funkcji poznawczych i wykonawczych dzieci 9–10-letnich. Uzyskane rezultaty umożliwiają zrozumienie procesów zaburzenia poznawczego rozwoju dzieci uczących się oraz ukazują metody interwencji wspomagającej rozwój.

Wykład plenarny dr. hab. Adama Niemczyńskiego, prof. GWSH nosił tytuł *Rozwój po adolescencji w perspektywie biologicznej i kulturowej*. Nawiązując do tradycji, począwszy od Wundta, autor przedstawił społeczno-kulturową teorię rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego. Odwołując się do założeń teorii Wygotskiego, wskazał drogę rozwoju dziecka, składającą się z przekształceń pierwotnych funkcji psychicznych wedle kulturowych form społecznej interakcji. Jak podkreślił prelegent, wkład wielu współczesnych autorów anglosaskich, takich jak Wertsch, Harre, Haste, stosujących analizy Wygotskiego do badań kultury jako niezależnego od biologii źródła rozwoju umysłowego, jest tutaj znaczący. Noam Chomsky i znaczenie uniwersalnej gramatyki w rozwoju mowy ojczystej u dzieci różnych wspólnot językowych też należą do tego nurtu badań. Macnamara to samo podejście stosuje w badaniach nad semantycznym rozwojem dziecka, a zwłaszcza w studiach nad logicznymi aspektami umysłu i zdolnością do idealizacji.

Joanna M. Głozman (Lomonosov Moscow State University) wygłosiła wykład zatytułowany *Main principles of neuropsychological remediation of learning disabled children*. Prelegentka zwróciła uwagę na korygującą funkcję szkolnictwa, jego główne zadania i zasady działania, w nawiązaniu do koncepcji Wygotskiego. W wykładzie omówiono 11 zasad: (1) neuropsychologiczna ocena możliwości dziecka; (2) zasada kompleksów korygujących; (3) zasada systemów korygujących;

(4) zasada emocjonalnego zaangażowania i motywacji dziecka; (5) zasada indywidualnej korekty; (6) zasada sfery najbliższego rozwoju; (7) zasada poszukiwania skutecznych form oddziaływania; (8) zasada optymalnego nauczania; (9) zasada rosnących wymagań; (10) zasada współpracy z rodzicami i (11) zasada podejścia zintegrowanego.

Profesor Ludmila Obughova (Moscow Psychological and Educational University) wygłosiła wykład na temat *Hypotheses about the of appearance the new in mental development*. Prelegentka podkreśliła, iż psychologowie chętnie zapoznają się z nowymi osiągnięciami w różnych obszarach wiedzy dotyczącej rozwoju, co doprowadziło do wielu hipotez naukowych. Wśród nich są dobrze znane zasady: zasada zróżnicowania (Werner); zasady integracji elementów cząstkowych w całość – zespół (Wygotski); warunkowanie klasyczne (Pawłow), warunkowanie instrumentalne (Skinner), imitacja modelu (Wallon, Bandura). Hipotezy te są dobrze znane w psychologii rozwojowej. Do nich powinna być dołączona zasada „zaklinowania” (Elkonin). Mechanizm zaklinowania przejawia się w różnych sytuacjach, gdzie w rozwoju pojawia się „nowe”. Taką nową sytuacją jest na przykład przejście od przedszkola do szkoły, gdy dzieci napotykają wiele nowych doświadczeń, z którymi nie zawsze mogą sobie skutecznie poradzić.

Ważnym wydarzeniem na konferencji było uroczyste wręczenie Nagrody im. Stefana Szumana za najlepszą publikację w dziedzinie psychologii rozwojowej. Jej laureatem został dr hab. Jan Ciecuch (Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie). Jego wykład zatytułowany *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości* zawierał wyniki badań nad rozwojem struktury oraz preferencji wartości dzieci i młodzieży od 5. do 25. roku życia (N = 8027), zaprezentowane w nagrodzonej książce. Podjęta została także próba ich krytycznej oceny w świetle aktualnie prowadzonych dyskusji. Badania zostały oparte na teorii wartości Schwartza, zgodnie z którą wartości to poznawcze reprezentacje motywacyjnego, godnego pożądanego, ponad-sytuacyjnego celu. W ramach aplikacji tej te-

orii do badań nad rozwojem dokonano reinterpretacji pojęcia wartości jako efektu interakcji tendencji motywacyjnych z wpływami kulturowymi. Okazało się, że już w okresie przed-szkolnym struktura wartości nabiera kształtów kołowych, a jej rozwój polega na różnicowaniu się sąsiadujących wartości. Rozwój preferencji, opisany na podstawie badań podłużnych i poprzecznych, układa się zasadniczo zgodnie z konsekwencjami struktury kołowej. Wzrost preferencji wartości z jednego obszaru koła współwystępuje ze spadkiem preferencji wartości z przeciwnego obszaru koła. Szczególnie wyraźne zmiany w hierarchii wartości zanotowano w wieku 10–11, 15 oraz 18 lat.

W pierwszym dniu konferencji uczestnicy mogli wziąć udział w dwóch zgłoszonych sympozjach: 1. *Rozwój religijności młodzieży i człowieka dorosłego* (prowadzący dr hab. Małgorzata Tatała, dyskutant dr Anna Tychmanowicz) oraz 2. *Pozytywne aspekty rozwoju w biegu życia* (prowadzący dr hab. Ludwika Wojciechowska, dr hab. Hanna Liberska, prof. UKW; dyskutant dr hab. Maria Czerwińska-Jasiewicz, prof. UKSW). W tym czasie odbywały się jednocześnie cztery sesje tematyczne: *Wielowymiarowy kontekst rozwoju, Edukacyjne konteksty rozwoju, Konteksty rozwoju kompetencji, Zadania rozwojowe wyłaniającej się dorosłości (cz. 1)*.

W drugim dniu obrad odbyły się trzy zgłoszone sympozja: 1. *Tożsamość w kontekście rozwoju osobowego* (prowadzący dr hab. Doro-ta Czyżowska, dr hab. Jan Ciecuch; dyskutant dr hab. Mariola Bidzan, prof. UG), 2. *Językowy kontekst rozwoju* (prowadzący prof. zw. dr hab. Maria Kielar-Turska; dyskutant prof. zw. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis) oraz 3. *Metodologiczne problemy analizy danych z badań nad rozwojem – teoria i praktyka* (prowadzący mgr Magdalena Kosno, dyskutant prof. zw. dr hab. Janusz Trem-pała). Ponadto uczestnicy konferencji mogli wziąć udział w 9 sesjach tematycznych: *Zadania rozwojowe wyłaniającej się dorosłości (cz. 2.), Relacje międzypokoleniowe i dylematy dorosłości, Neuronalne/neuropoznawcze aspekty rozwoju i zaburzenia przebiegu zmiany rozwojowej, Zaburzenia przebiegu zmia-*

*ny rozwojowej, Twórczość i zdolności w ujęciu rozwojowym, Doświadczenie jesieni życia, Procesy pamięciowe i poznawcze w kontekście rozwojowym, Gdy rozwój napotyka trudności, Adolescencja: obrazy, obszary zmian rozwojowych. Część 1.*

W drugim dniu obrad odbyły się również dwie sesje plakatowe, w czasie których zaprezentowano 31 posterów. Ich tematyka była zróżnicowana. Autorzy przedstawiali w skróto-wej, lecz atrakcyjnej formie przegląd badań oraz wyniki prac empirycznych.

W tym samym dniu przeprowadzono 5 warsztatów: *Sposoby analizy wyników zebranych w badaniach longitudinalnych*, prowadzący dr hab. Jan Ciecuch; *Być sobą w relacjach – coaching relacji w oparciu o wartości i tożsamość*, prowadzący mgr Dagmara Miąsek; *Plama. Warsztat twórczości na materiale rysunkowym*, prowadzący dr Urszula Gembara; *Diagnoza neuropsychologiczna ADHD*, prowadzący dr hab. Aneta R. Borkowska, prof. UMCS; *Metoda Dobrego Startu (MDS) i Metoda Ruchu Rozwijającego (MRR) w komplementarnym wspomaganiu rozwoju dzieci*, prowadzący prof. zw. dr hab. Marta Bogdanowicz.

W trzecim dniu obrad odbyły się dwa zgłoszone sympozja: 1. *Poznanie społeczne: różnice rozwojowe i indywidualne* (prowadzący dr hab. Adam Putko, dyskutant prof. dr hab. Barbara Bokus), 2. *Nowe metody w diagnozie dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (prowadzący prof. zw. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis, dyskutant dr hab. Aneta R. Borkowska, prof. UMCS). Jednocześnie miały miejsce cztery sesje tematyczne: *Adolescencja – obrazy, obszary zmian rozwojowych w adolescencji. Część 2, Metody badania rozwoju, Podejmowanie ról rodzicielskich, Stres a jakość życia w ujęciu rozwojowym*.

W pierwszym dniu obrad konferencyjnych zebrało się Walne Zgromadzenie Członków Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, podczas którego został wybrany nowy Zarząd Sekcji. Pracom Sekcji w nowej kadencji przewodniczyć będą: prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (przewodnicząca) oraz wiceprzewod-

niczający: dr hab. Dorota Czyżowska i dr hab. Jan Ciecuch.

Konferencję zakończyła Maria Kielar-Turska wystąpieniem podsumowującym XXIII OKPR. Przedstawiając wstępne statystyki, odnoszące się wykładów, sympozjów, sesji tematycznych, plakatowych i warsztatowych, przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP podkreśliła, iż sama zdołała uczestniczyć zaledwie w 15% wydarzeń, co świadczy nie tylko o bogatym programie, ale także napiętym harmonogramie konferencji. Zwróciła uwagę, że każdy z wykładów plenarnych był uczcą duchową, zarówno przypominając to, co po części wiadomo, jak i wychodząc poza to, co znane, rysując nowe perspektywy poszukiwań badawczych. Już na początku P. Oleś pokazał, że musimy się zmieniać, bo to konieczność, a rozwój wymaga co najmniej podejmowania zadań; jest wyzwaniem. Różne sposoby odpowiadania na pytanie o rozwój jako powstawanie czegoś nowego przypomniała L. Obughova i przedstawiła w tym kontekście interesującą koncepcję klinowania autorstwa D. Elkonina.

Koncepcje psychologiczne mogą wpływać na myślenie społeczeństw, czego przykładem jest, zdaniem D. Czyżowskiej, koncepcja Gilligan, do której wciąż odwołują się nie tylko psychologowie. Głos troski okazuje się ważny dla każdego, bez względu na jego polityczne, psychologiczne czy kulturowe orientacje. Jak istotne jest uwzględnianie w badaniach nad rozwojem specyfiki kulturowej, tego wszystkiego, co pochodzi z określonej wspólnoty kulturowej i w sposób specyficzny przenika jednostkowy umysł, podkreślał A. Niemczyński. Ten wykład uświadamiał, by nie tracąc z oczu osiągnięć badań neurobiologicznych, być uważnym na wpływy kultury w rozwoju.

Z kolei J. Ciecuch podkreślił, że w badaniach nad zachowaniami człowieka warto zwrócić uwagę na te związane z uznawaniem czegoś za ważne. Przez psychologów rozwoju podejmowane są problemy, których zgłębianie prowadzi w konsekwencji do zapewnienia warunków występowania zmian rozwojowych tam, gdzie progresywna trajektoria z różnych powodów została zaburzona. O badaniach w tym zakresie w odniesieniu do zaburzeń czytania mówiła G. Krasowicz-Kupis, a w odniesieniu do umiejętności uczenia się w ogóle – I. Kovalcikova. O wspomaganiu rozwoju jako kreacji, a nie korekcji, wypowiedziała się J. Glozman. Wspomaganie powinno być zorientowane na proces, mieć kompleksowy charakter i prowadzić do zrównoważenia procesów mentalnych i osobowości dziecka.

Wśród tematów wystąpień na sympozjach, sesjach tematycznych i plakatowych pojawiły się między innymi takie obszary teoretycznych rozważań i empirycznych poszukiwań, jak: psychologiczne problemy edukacji, z zaakcentowaniem sposobu przekazywania przez nauczyciela informacji zwrotnych uczniom; zagadnienia rozwoju w wieku senioralnym; metody badania rozwoju i analizowania zebranych danych. Zaznaczyły się także pewne tendencje w podejmowaniu i opracowywaniu zagadnień, a mianowicie: próby typologii badanego zjawiska, opracowywanie nowych metod (tłumaczenie i transmisja kulturowa lub konstruowanie nowych metod); pokazywanie, jak psychologia rozwoju odpowiada na zapotrzebowania codziennego życia ludzi.

Żegnając się z uczestnikami XXIII OKPR, Maria Kielar-Turska zaprosiła wszystkich do udziału w XXIV OKPR, której gospodarzem w roku 2015 będzie Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

## **Wskazówki dla autorów**

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

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

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

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

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

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

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

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

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

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

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

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

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

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

W czasopiśmie publikujemy recenzje oraz sprawozdania z konferencji naukowych.

Adres Redakcji:

al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl



REDAKTOR JĘZYKOWY  
*Agnieszka Stęplewska*

KOREKTA  
*Katarzyna Jagiela*

SKŁAD I ŁAMANIE  
*Katarzyna Mróz-Jaskuła*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83