

PAULINA MICHALSKA
ANNA SZYMANIK-KOSTRZEWSKA

Institut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz
e-mail: pmichalska@ukw.edu.pl

EWA GURBA

Institut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków

JANUSZ TREMPAŁA

Institut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz
e-mail: pmichalska@ukw.edu.pl

Rozwój myślenia w dorosłości: o sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach

The development of thinking in adulthood:
ways of studying postformal reasoning in everyday situations

Abstract. The article presents the results of two studies concerning the development of postformal reasoning as proposed by G. Lavouvie-Vief, with the use of the everyday problem solving dilemmas taken from the research conducted by R.A. Sebby and D.R. Papini in the Polish adaptation by E. Gurba. Study no. 1 tested the levels of reasoning in 3 age groups: early, middle, and late adulthood, providing the participants with a choice of readymade answers. Study no. 2 tested the levels of reasoning amongst the participants while using a modified version of the test which required giving an answer to an open question pertaining to the solution of a dilemma. Regardless of their age, the participants revealed a lower level of postformal reasoning in Study no. 2. Differences in the influence of spurious variables (sex, level of education) on the presented level of reasoning in the respective Studies were also observed. The discussion attempts to explain the observed differences with relation to the cognitive requirements of both methods of study as well as the form and content of the applied dilemmas.

Key words: postformal reasoning, adulthood, dilemmas

Słowa kluczowe: myślenie postformalne, dorosłość, dylematy

WPROWADZENIE

Problem rozwoju myślenia człowieka należy do tych zagadnień, które budziły zainteresowanie i nadal powodują dyskusje wśród badaczy. Jeszcze w latach 70. XX wieku dominowało w psychologii przekonanie, że rozwój indywidual-

ny człowieka kończy się w adolescencji, to jest w okresie osiągania przez jednostkę dojrzałości biologicznej i gotowości do życia dorosłego, co związane było z powszechną akceptacją biologicznego modelu rozwoju¹. Znaczące wówczas teorie rozwoju poznawczego Jeana Piageta czy Lwa Wygotskiego ograniczały swoje zaintereso-

sowania do badań nad myśleniem dzieci i młodzieży. Modele rozumowania pochodzące z tych koncepcji stanowiły podstawę badań nad myśleniem, które były podejmowane w ramach psychologii ogólnej, wychowawczej i klinicznej.

Pod koniec XX wieku wyłoniło się nowe podejście do rozwoju, określane jako psychologia rozwoju w ciągu życia (*life-span psychology*), w pewnym stopniu konkurencyjne wobec modelu klasycznego (zob. Baltes, Lipsitt, Reese, 1980; Baltes, 1987; Goulet, Baltes, 1970; Lerner, Hultsch, 1983)². Nowa perspektywa teoretyczna stwarzała możliwości poszukiwania zmiany rozwojowej również po osiągnięciu przez człowieka etapu dojrzałości. Zaczęto zatem badać w sposób systematyczny zmiany zachodzące w zachowaniu i rozwoju człowieka po adolescencji. Wyniki tych badań pokazały wielość wzorów i różnorodność kierunków zmian w funkcjonowaniu ludzi w różnych sferach ich aktywności, w tym w zakresie rozwoju poznawczego.

Podejście to stosunkowo wcześniej zostało podjęte w nurcie post- i neopiagetowskich badań nad rozwojem myślenia po adolescencji (zob. np. Arlin, 1975; Labouvie-Vief, 1980; Perry, 1968; Riegel, 1973). Początkowo nieliczne badania i koncepcje teoretyczne były pomijane w głównym nurcie studiów nad rozwojem poznawczym człowieka. Z czasem jednak doprowadziły one do ciekawej dyskusji nad hipotezą głoszącą, że w okresie wczesnej dorosłości kształtują się jakościowo nowe sposoby myślenia, w stosunku do schematów formalno-operacyjnych opisywanych przez J. Piageta jako najwyższe osiągnięcie w rozwoju poznawczym człowieka (zob. Trempała, 1986). W literaturze zaczęły pojawiać się bardziej zaawansowane teorie rozwoju poznawczego w dorosłości, które prowokowały do podejmowania kolejnych badań empirycznych. Część badaczy podkreślała ciągłość rozwojową, wskazując na rozwój formalnych sposobów rozumowania w dorosłości w kierunku logiki wyższego rzędu niż Piagetowskie operacje formalno-logiczne, takich jak na przykład myślenie metasystemowe i paradygmatyczne (Commons, Richards, Kuhn, 1982). Inni dowodzili, że po adolescencji kształtują się sposoby rozumowania wykraczające poza schematy logiki klasycznej, na przykład dialektyczne (Basseches,

1980), relatywistyczne (Sinnot 1984, 1998) czy kontekstualne (Trempała, 1989). W tym drugim nurcie podkreślano ograniczoną wartość adaptacyjną formalno-logicznych sposobów myślenia dorosłych zwłaszcza w sytuacji problemów codziennego życia (zob. Gurba, 1993).

W prezentowanym opracowaniu koncentrujemy uwagę na rozwoju rozumowania postformalnego z punktu widzenia integracyjnej koncepcji rozwoju poziomów Ja (*Self*) Giseli Labouvie-Vief (1980, 1982, 2003). Strukturze tej autorka przypisuje nadrzędną funkcję regulacyjną i integrującą trzy sfery aktywności człowieka: myślenie, emocje i działanie. Wyróżnia cztery jej poziomy rozwojowe: presystemowy, intrasystemowy, intersystemowy i autonomiczny (obecnie określane przez autorkę jako zintegrowane). Ze względu na charakterystyki myślenia właściwe dla tych poziomów wyróżnić można cztery jego rodzaje. Dwa pierwsze (presystemowe i intrasystemowe) odpowiadają stadiom piagetowskim, przy czym intrasystemowy poziom myślenia jest tożsamy z formalnym w koncepcji J. Piageta. Na tym poziomie pojawia się myślenie logiczne, które na podstawie dostępnych przesłanek pozwala wyprowadzać indukcyjne i dedukcyjne wnioski oraz budować usystematyzowaną wiedzę. W konsekwencji stosowania formalno-operacyjnych struktur poznawczych rzeczywistość jest reprezentowana w umyśle jako logiczna i jednoznaczna. Pozostałe dwa poziomy – intersystemowy i zintegrowany – obejmują postformalne sposoby rozumowania. Na poziomie regulacji intersystemowych wyłaniają się relatywistyczne schematy rozumowania, które pozwalają uwzględniać różne konteksty rozważanego problemu. Dwa światy: rzeczywistość i logika – są natomiast ujmowane jako odrębne, równoważne systemy, które mogą być wzajemnie koordynowane. Ten typ rozumowania często prowadzi do sformułowania przez jednostkę kilku odmiennych wniosków w zależności od uwzględnianego kontekstu, co w konsekwencji wiąże się z osłabieniem poczucia pewności odnośnie do posiadanej wiedzy. Z kolei poziom autonomiczny zakłada integrację różnorodnej wiedzy (tworzenie struktur dialektycznych, zawierających zmienność i sprzeczności), a tym samym umożliwia myślenie z uwzględnieniem

różnych ograniczeń i ujmowanie rzeczywistości z perspektywy zmiennych celów i wartości.

W myśl koncepcji G. Labouvie-Vief na poziomie autonomicznym (zintegrowanym) struktura Ja staje się metasystemem, integrującym myślenie, emocje i działania. Aktywność jednostki zostaje podporządkowana jej własnym celom i wartościom. Jednostka dysponuje wówczas umiejętnością wzięcia odpowiedzialności za swoje działania, przy uwzględnieniu ograniczeń w ujawnianiu własnych możliwości (Gurba, 1993), a pewne uniezależnienie od zewnętrznych norm stwarza możliwość większej ekspresji swej indywidualności i ukazania pełni osobowości.

Charakterystyka poszczególnych etapów rozwoju myślenia w kontekście zmian struktury i regulacyjnych funkcji Ja odróżnia koncepcję rozumowania postformalnego G. Labouvie-Vief (2003) od innych propozycji teoretycznych obecnych w literaturze. W ujęciu tym związek między poziomem myślenia postformalnego i wiekiem życia nie jest prostoliniowy, ponieważ jest moderowany poziomem rozwoju Ja (*Self*), czyli poziomem rozwoju podmiotowego. Wyniki wielu badań empirycznych pozostają w zgodzie z teorią G. Labouvie-Vief. Przykładowo Fredda Blanchard-Fields wykazała, że: (1) młodzi dorośli rzadziej niż starsi stosują relatywistyczne sposoby rozumowania, rozwiązując problemy o silnym zabarwieniu emocjonalnym (Blanchard-Fields, 1986), (2) seniorzy w porównaniu z młodymi dorosłymi skuteczniej rozwiązują złożone kwestie społeczne (np. podjęcie decyzji, czy oddać matkę do domu opieki), rozważając różne przyczyny i złożone uwarunkowania problemowej sytuacji (Blanchard-Fields, 1997). Podobnie Cynthia Adams ze współpracownikami wskazywała, że dorośli rozwiązują problemy osadzone w sytuacjach typowych dla ludzi dorosłych, stosując sposoby rozumowania na wyższym poziomie niż młodzi dorośli (Adams i in., 1988). Wyniki zaś badań Ricarda A. Sebbego i Dennisa R. Papiniego (1994) dotyczące sposobów rozwiązywania zadań relewantnych do etapu rozwoju przez nastolatków, dorosłych i seniorów ogólnie potwierdzały założenie teorii G. Labouvie-Vief o tym, że wraz z wiekiem wzrasta

zdolność jednostki do poznawczo-emocjonalnej integracji aktywności w ramach bardziej rozwojowo zaawansowanych relatywistycznych i dialektycznych sposobów rozumowania. Warto odnotować, że obecnie badania nad rozwiązywaniem dylematów o charakterze społeczno-moralnym prowadzi się nie tylko w nurcie rozwojowym (por. Cushman, 2015; Haidt, Joseph, 2008; Narvaez, Vaydich, 2008; Steinberg, 2005), ale również w nurcie neuropoznawczym (por. Cushman, Greene, 2012; Greene i in., 2001; Greene i in., 2008).

W prezentowanym opracowaniu przedstawiamy wyniki dwóch oddzielnych badań nad rozwojem myślenia postformalnego w ujęciu G. Labouvie-Vief. Porównując wyniki tych dwóch badań, chcemy przede wszystkim przedyskutować problem wpływu sposobu badania na poziom myślenia ujawniany przez badanych w różnym wieku życia, z uwzględnieniem znaczenia dla badanych treści rozwiązywanych problemów.

STUDIUM 1

Cel badań

Problem badawczy Studium 1 dotyczył związku między poziomem myślenia postformalnego w ujęciu G. Labouvie-Vief i wiekiem badanych dorosłych oraz treścią rozwiązywanego przez nich dylematu.

Dotychczasowe wyniki badań nad tym problemem nie są bowiem jednoznaczne. Z teorii G. Labouvie-Vief (1980, 1982, 2003) wynika, że myślenie z wiekiem zmienia się w kierunku coraz większej integracji i autonomii, ponieważ wraz z upływem lat wzrasta doświadczenie Ja (*Self*) i integracyjna funkcja tej struktury. Można zatem oczekiwać, że osoby starsze prezentują bardziej zaawansowane formy myślenia, chociaż istnieje pewna granica tego wzrostu. Jednocześnie część badaczy wskazuje, że zależność między wiekiem metrykalnym a właściwościami rozumowania człowieka nie jest prostoliniowa – w dorosłości następuje nie tylko progres, ale także stabilizacja (przykładowo dotycząca poziomu inteligencji skryształizowanej)

oraz regres (dotyczący głównie przejawów inteligencji płynnej o biologicznych podstawach) w zakresie funkcjonowania intelektualnego (zob. m.in. Baltes, Reese, 1984; Blanchard-Fields, 1986; Seiby, Papini, 1994). Jednocześnie analiza licznych doniesień z badań nad rozumowaniem wskazuje, że zawartość treściowa problemu może mieć istotne znaczenie dla dojrzałości myślenia osób, które go rozwiązują (m.in. Artístico i in., 2010; Baldi, Blanchard-Fields, Stein, 1999; Seiby, Papini, 1994; Trempała, Mrozińska, 2011). Postanowiliśmy zatem sprawdzić, czy osoby badane w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości różnią się poziomem myślenia w zależności od treści rozwiązanych dylematów, które wiążą się z ich doświadczeniem życiowym.

Metoda

W badaniu wykorzystano Test Codziennych Problemów w opracowaniu E. Gurby (2011). Test opiera się na metodzie R.A. Seiby'ego i D.R. Papiniego (1994), którzy w oryginalnej wersji wykorzystywali metodę kliniczną, zaproponowaną między innymi przez Piageta, opierającą się na zadawaniu pytań typu: „co?, dlaczego?”. Test składa się z trzech problemów, będących translacją przykładowych zadań Seiby'ego i Papiniego, istotnych dla adolescentów, młodych dorosłych i starzejących się dorosłych. Pierwszy problem dotyczy sytuacji 16-letniej Anny, która nie utrzymuje po-

rządki w swoim pokoju, czego konsekwencją wyznaczoną przez matkę jest zakaz pójścia na mecz. Drugi problem dotyczy 30-letniego Jana nadużywającego alkoholu. Z tego powodu jego żona rozważa odejście od męża wraz z dziećmi. Trzeci dylemat opisuje sytuację 68-letniej kobiety, która mieszka w nieprzystosowanym do jej wieku domu, ale ze względów sentymentalnych nie chce się z niego wyprowadzić. Zadaniem osoby badanej jest wybranie spośród podanych sześciu możliwości jednego, najlepszego jej zdaniem sposobu rozwiązania określonej sytuacji. Dla każdego poziomu rozumowania są dopasowane dwie odpowiedzi.

Czas rozwiązania testu jest nieograniczony, przy czym udzielenie odpowiedzi zajmuje badanym około 10 minut. Każdemu wyborowi przyporządkowuje się punkty w zależności od poziomu myślenia odzwierciedlanego przez daną odpowiedź: 1 (poziom I – intrasytemowy/formalny), 2 (poziom II – intersystemowy) lub 3 punkty (poziom III – autonomiczny/zintegrowany).

Próba

W badaniu wzięło udział 180 dorosłych z trzech 60-osobowych grup wieku: wczesna dorosłość (20–35 lat; $M = 24.8$; $SD = 4.66$); średnia dorosłość (36–59 lat; $M = 48.27$; $SD = 7.85$) i późna dorosłość (60–80 lat; $M = 67.63$; $SD = 5.52$). W każdej grupie wieku znalazło się po 15 osób

Tabela 1. Porównanie poziomów myślenia w grupach wieku i w odniesieniu do poszczególnych dylematów w Studium 1

Grupa		20–35 lat	36–59 lat	60+	H	p
Dylemat 1	<i>M</i>	1.73	2.02	2.13	9.12	.012
	<i>SD</i>	0.66	.79	.72		
Dylemat 2	<i>M</i>	2.02	2.43	2.32	7.82	.02
	<i>SD</i>	.85	0.67	.79		
Dylemat 3	<i>M</i>	2.45	2.52	2.33	1.99	.37
	<i>SD</i>	.59	.60	.71		

obu płci o wykształceniu podstawowym, średnim i wyższym.

Dobór osób badanych odbywał się z wykorzystaniem metody „kuli śnieżnej” (*snowball sampling*). Z prośbą o wykonanie zadania zwracano się przede wszystkim do uczniów, studentów, pracowników firm i osób starszych, a potem proszono o wskazanie kolejnych osób mogących wziąć udział w badaniu. Uczestnictwo w badaniu było anonimowe i dobrowolne.

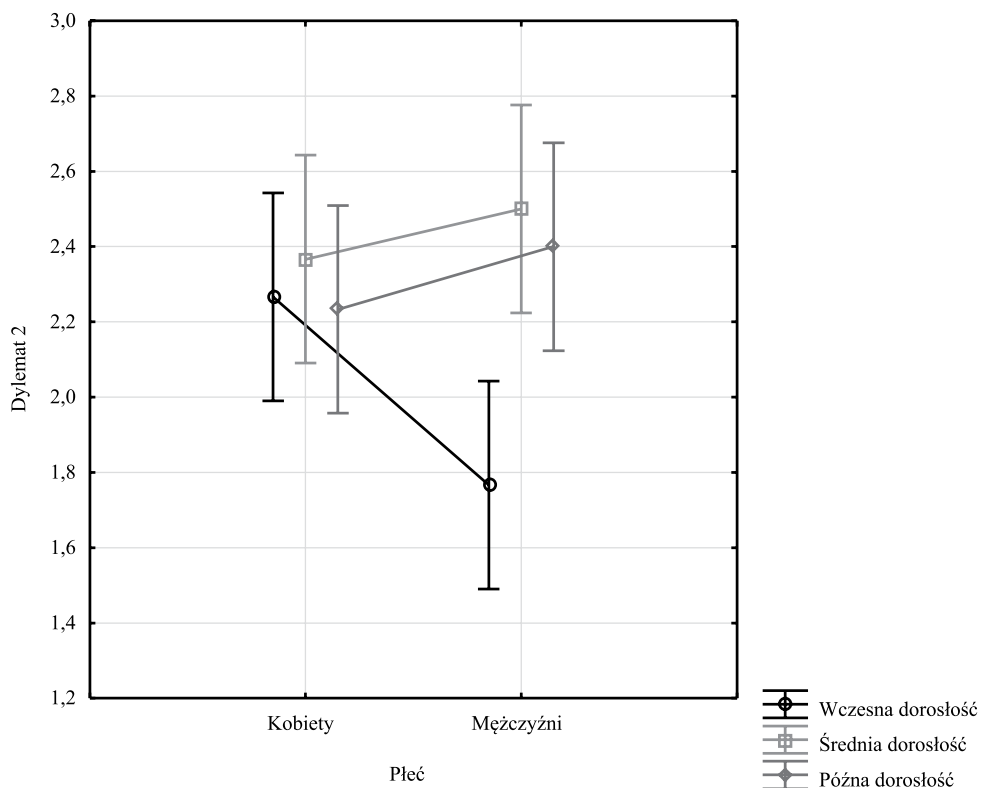
Wyniki

W pierwszej kolejności przeprowadzono porównanie poziomów myślenia osób w trzech grupach wieku w odniesieniu do każdego z trzech dylematów. Do analizy użyto pakietu Statistica 10.0. Wyniki analiz są przedstawione w tabeli 1 oraz na rysunkach 1 i 2.

Analizując odpowiedzi do Dylematu 1, zaobserwowano różnice w poziomach myślenia

trzech grup wieku (test Kruskala-Wallisa). Osoby w okresie późnej dorosłości prezentowały wyższy poziom rozwiązywania dylematu niż młodzi dorośli (test porównań wielokrotnych: $z = 2,74$; $p = .02$). Pomiędzy poziomami rozwiązywania Dylematu 1 przez osoby w średniej i późnej dorosłości oraz we wczesnej i średniej dorosłości nie wykazano istotnych statystycznie różnic. Analiza odpowiedzi do Dylematu 2 wykazała, że badani w średniej dorosłości prezentowali wyższy poziom myślenia niż badani w okresie wczesnej dorosłości ($z = 2,48$; $p = .04$). Pomiędzy badanymi w okresie wczesnej i późnej dorosłości oraz osobami w okresie średniej i późnej dorosłości nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic. Wreszcie w obrębie odpowiedzi do Dylematu 3 nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami wieku.

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę właściwości myślenia osób z każdej z trzech



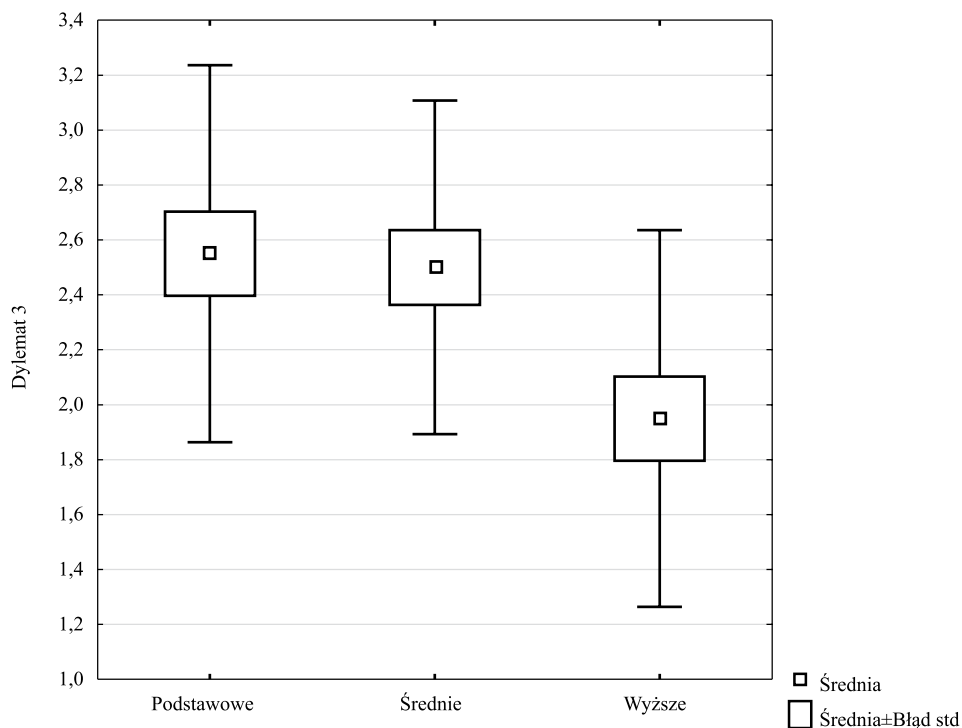
Rysunek 1. Interakcja płci i wieku badanych – Dylemat 2

grup wieku w zależności od dylematów, przy czym do porównań użyto testu ANOVA Friedmana. W przypadku osób z najstarszej grupy nie zaobserwowano różnic w poziomie rozwiązywania Dylematów 1, 2 oraz 3. Młodzi dorośli prezentowali najwyższy poziom myślenia przy rozwiązywaniu Dylematu 3, w porównaniu z pozostałymi dwoma dylematami charakteryzowali się najniższym poziomem myślenia przy rozwiązywaniu Dylematu 1 w porównaniu z Dylematami 2 i 3.

Przeprowadzono także analizę korelacji między grupą wieku i poziomem myślenia (korelacja Spearmana), który prezentowali badani w Dylemacie 1. Zaobserwowano istotną statystycznie korelację ($R = .24; p = .002$), czyli osoby starsze rozwiązywały ten dylemat w sposób bardziej zaawansowany niż młodsze. W odniesieniu do drugiego dylematu analiza korelacyjna nie wykazała takiej współzależności.

Do zmiennych kontrolowanych w badaniu należały płeć badanych oraz ich wykształcenie (podstawowe/zawodowe, średnie, wyższe). Płeć badanych nie różnicowała wyników w żadnym z dylematów, zaobserwowano jednak jej interakcję z wiekiem w zakresie odpowiedzi do Dylematu 2 ($F[2.174] = 3.6; p = .029$), co zilustrowano na rysunku 1. Mężczyźni z najmłodszej grupy prezentowali w Dylemacie 2 niższy poziom myślenia niż mężczyźni z pozostałych grup i kobiety ze wszystkich trzech grup.

Uwzględnienie w analizach stopnia wykształcenia badanych wykazało brak różnic w rozwiązywaniu Dylematów 1 i 2 przez osoby o wykształceniu podstawowym, średnim i wyższym. Seniorzy różnili się od pozostałych grup poziomem rozumowania w zakresie Dylematu 3 ($H=9,28; p=.01$), przy czym osoby o wyższym wykształceniu charakteryzował niższy poziom myślenia niż osoby o wy-



Rysunek 2. Różnice w poziomach myślenia w grupie najstarszych dorosłych pomiędzy grupami o różnym poziomie wykształcenia – Dylemat 3

kształceniu podstawowym ($z = 2.55$; $p = .03$), co przedstawiono na rysunku 2.

Wnioski

Analiza wyników badań nie pozwala na potwierdzenie hipotezy o zmianach w poziomie myślenia następujących wraz z wiekiem życia. Przy rozwiązywaniu Dylematu 3 nie udało się zaobserwować wyraźnej funkcji wieku. Różnice w poziomach myślenia przy rozwiązywaniu Dylematu 2 dotyczyły tylko najmłodszej i średniej grupy. Wyniki dla Dylematu 1 wskazują z kolei na nieznaczny postęp w myśleniu wraz z wiekiem, gdyż różnice dotyczyły jedynie skrajnych grup (osób w okresie wczesnej i późnej dorosłości).

Interesujący wynik osiągnęła relacja płci i wieku do poziomu rozwiązywania dylematów: mężczyźni z najmłodszej grupy rozwiązywali dylematy w sposób najmniej zaawansowany rozwojowo w porównaniu z wszystkimi pozostałymi grupami mężczyzn oraz kobiet. Z badań wynika, że mężczyźni w porównaniu z kobietami we wczesnej dorosłości później ujawniają dojrzałe statusy tożsamości (m.in. Czyżowska, Gurba, Białek, 2012; Miluska, 1996), które mogą determinować rozumowanie na poziomie zintegrowanym. Przy założeniu, że osiągnięcie dojrzałej tożsamości wiąże się ze spójnością i dojrzałością Ja, można oczekiwać, iż sposoby rozumowania młodych mężczyzn w trakcie rozwiązywania codziennych problemów są mniej zaawansowane – zakładając, że sposoby te są ujmowane w kontekście integracji Ja, jak proponuje G. Labouvie-Vief (2003).

Podsumowując wyniki Studium 1, można stwierdzić, że na poziomie rozpoznanego trendu zmian w myśleniu uzyskano potwierdzenie koncepcji G. Labouvie-Vief, ponieważ osoby w średniej i późnej dorosłości w porównaniu z młodymi dorosłymi posługiwały się w trakcie rozwiązywania codziennych problemów bardziej zaawansowanymi schematami rozumowania. Co prawda nie zostało potwierdzone oczekiwanie najwyższych wyników w grupie seniorów, ale nie jest to odizolowany rezultat, ponieważ na podobne wyniki badań

nad rozwojem mądrości wskazuje Paul Baltes ze współpracownikami, według których takie wskaźniki mądrości jak posługiwanie się operacjami relatywistycznymi, zdolność uwzględniania kontekstu i zachwianie poczucia pewności co do posiadanej wiedzy stabilizują się właśnie w okresie średniej dorosłości (Baltes, Glück, Kunzmann, 2004).

Uzyskane wyniki można również interpretować w kontekście wskazanych przez P. Baltesa (1987) takich cech procesu rozwoju, jak znaczne interindywidualne zróżnicowanie przebiegu rozwoju w dorosłości oraz możliwość – a nie konieczność – wystąpienia zmiany rozwojowej w dorosłości. W związku z tym rozwój w kierunku osiągania bardziej dojrzałych poziomów autoregulacji i odpowiadających im sposobów rozumowania nie może być traktowany jako prosta funkcja wieku, zebranych w życiu doświadczeń, a nawet zdobytego w przeszłości wykształcenia. Rozwój człowieka w okresie dorosłości, przeciwieństwo do lat dzieciństwa, kiedy przebiega spontanicznie, jest rezultatem jego intencjonalnych działań, związanych na przykład z porządkowaniem i reorganizacją zdobytych doświadczeń (Sujak, 1998; Tyszkowa, 1987). Jak pokazują wyniki badań, poziom kompetencji poznawczych osób w wieku senioralnym w dużym stopniu uwarunkowany jest zarówno ich aktywnością fizyczną, jak i stopniem zaangażowania w życie otoczenia (Stuart-Hamilton, 2006). Uzyskane wyniki, które tylko częściowo potwierdzają postawione hipotezy, mogą się zatem wiązać z różnicami w zakresie tych charakterystyk w grupie seniorów. Ze względu na to, że nie były one kontrolowane w prezentowanym badaniu, wyjaśnienie to pozostaje jedynie w sferze przypuszczeń, a wątpliwości związane z uzyskanymi wynikami, które nie w pełni potwierdziły sformułowane oczekiwania – szczególnie te dotyczące związku między wiekiem życia i poziomem rozumowania badanych, ujawnionym podczas rozwiązywania codziennych problemów – stanowiły źródło przeprowadzenia kolejnego badania przy zmienionej procedurze.

STUDIUM 2

Cel badań

Celem Studium 2 była weryfikacja hipotezy o znaczeniu formy udzielania odpowiedzi w Teście Codziennych Problemów dla ujawnionego przez badanych poziomu rozumowania. Chcieliśmy sprawdzić, czy swobodne generowanie odpowiedzi przez badanych wiąże się z uzyskaniem odmiennych, w porównaniu z wynikami Studium 1 zależności pomiędzy poziomem rozumowania a wiekiem oraz poziomem wykształcenia badanych.

Metoda

W badaniu ponownie wykorzystano Test Codziennych Problemów w opracowaniu E. Gurby (2011). Tym razem poproszono badanych, by samodzielnie sformułowali najlepsze – ich zdaniem – rozwiązanie każdego z dylematów i zapisali je na arkuszu badania. Następnie przeszkolono sześć grup sędziów kompetentnych w ocenianiu poziomu rozumowania badanych zgodnie z teorią G. Labouvie-Vief (1980, 1982) zgodnie z kryteriami przedstawionymi w tabeli zamieszczonej w aneksie. Pierwszą grupę sędziów stanowiło dziewięć studentek III roku psychologii uczęszczających na zbliżone tematyką seminarium monograficzne. Oceniały one poziom rozumowania grupy młodych dorosłych indywidualnie. Ich zgodność przebiegała od niskiej do umiarkowanej: średnia dla Dylematu 1 – T Kendalla = .48 (za każdym razem przynajmniej $p < .05$), dla Dylematu 2 – T Kendalla = .53 (za każdym razem przynajmniej $p < .05$) i dla Dylematu 3 – T Kendalla = .38 (w 83% przypadków przynajmniej $p < .05$). Pozostałe pięć grup o liczebności 9–11 osób również stanowili studenci III roku psychologii. W celu zwiększenia zgodności ocen uczestnikom tych grup pozwolono na dyskusję na temat znaczenia wypowiedzi badanego przed samodzielnym podjęciem decyzji o jego poziomie rozumowania. Uzyskano zgodność wysoką do pełnej, najniższe średnie zgodności w grupach to: T Kendalla = .80 (za każdym razem $p < .05$) dla Dylematu 1, T Kendalla = .77

(za każdym razem $p < .05$) dla Dylematu 2, i T Kendalla = .75 (za każdym razem $p < .05$) dla Dylematu 3. Przyznane przez sędziów oceny poziomów rozumowania badanych uśredniono i zaokrąglono do najbliższej wartości: do 1.44 – 1 poziom, od 1.45 do 2.44 – 2 poziom i powyżej 2.45 – 3 poziom. Tak przeliczone wyniki posłużyły do dalszych porównań.

Próba

W badaniu uczestniczyły 164 osoby w wieku 20–90 lat, w tym 60 osób w wieku 20–35 lat ($M = 21.7$; $SD = .99$) – 56 kobiet i 6 mężczyzn; 54 osoby w wieku 36–59 lat ($M = 47$; $SD = 5.25$) – 41 kobiet i 13 mężczyzn; oraz 50 osób w wieku powyżej 60 lat ($M = 67.3$; $SD = 6.29$) – 32 kobiety i 18 mężczyzn. Badani w okresie wczesnej dorosłości mieli wykształcenie średnie i stanowili grupę studentów. W okresie średniej dorosłości czworo badanych miało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, 33 – średnie, a 17 – wyższe. Spośród seniorów 12 osób miało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, 32 – średnie, 6 – wyższe.

Dobór osób badanych do grupy młodych dorosłych był celowy ze względu na jednorodność grupy – badaniami objęto studentów II–IV roku kierunków humanistycznych i społecznych. Dobór osób w okresie średniej i późnej dorosłości odbywał się za pomocą zmodyfikowanej metody „kuli śnieżnej” – osobami odpowiedzialnymi za znalezienie badanych i przeprowadzenie badań byli studenci III roku psychologii.

Wyniki

Na materiale uzyskanych wyników przeprowadzono analizy analogiczne do tych w Studium 1 i przedstawiono je w tabeli 2.

Różnice w poziomach rozumowania pomiędzy grupami wieku okazały się nieistotne statystycznie dla wszystkich trzech dylematów. Zaobserwowano natomiast różnice w zakresie poziomu rozumowania młodych dorosłych w poszczególnych dylematach – przy rozwiązywaniu Dylematu 1 młodzi dorośli charakteryzowali się najniższym poziomem rozumowania ($M = 1.22$; $SD = .42$) w porównaniu

Tabela 2. Porównanie poziomów myślenia w grupach wieku i w odniesieniu do poszczególnych dylematów w Studium 2

Grupa		20–35 lat	36–59 lat	60+	p
Dylemat 1	<i>M</i>	1.22	1.39	1.24	n.i
	<i>SD</i>	.42	.60	.43	
Dylemat 2	<i>M</i>	1.45	1.52	1.40	n.i
	<i>SD</i>	.57	.61	.54	
Dylemat 3	<i>M</i>	1.52	1.46	1.32	n.i
	<i>SD</i>	.50	.61	.51	

Tabela 3. Liczba odpowiedzi na poszczególnych poziomach rozumowania w grupie wczesnej (20–35), średniej (36–59) i późnej (60+) dorosłości

Dylemat 1	Wczesna dorosłość	Średnia dorosłość	Późna dorosłość
1 – myślenie intrasystemowe	47	36	38
2 – myślenie intersystemowe	13	15	12
3 – myślenie zintegrowane	0	3	0
Dylemat 2	Wczesna dorosłość	Średnia dorosłość	Późna dorosłość
1 – myślenie intrasystemowe	35	29	31
2 – myślenie intersystemowe	23	22	18
3 – myślenie zintegrowane	2	3	1
Dylemat 3	Wczesna dorosłość	Średnia dorosłość	Późna dorosłość
1 – myślenie intrasystemowe	29	32	35
2 – myślenie intersystemowe	31	19	14
3 – myślenie zintegrowane	0	3	1

z Dylematem 2 ($M = 1.45$; $SD = .57$; $\chi^2 = 6.26$; $p = .01$) oraz z Dylematem 3 ($M = 1.52$; $SD = .50$; $\chi^2 = 11.57$; $p < .001$). W pozostałych grupach wieku nie stwierdzono istotnych różnic.

Ponadto przeprowadzono analizę częstości występowania intrasystemowych, intersystemowych i zintegrowanych form myślenia, zaprezentowaną w tabeli 3.

Dane przedstawione w tabeli 3 wskazują, że wśród odpowiedzi badanych jedynie nieliczne

z nich charakteryzowały się najwyższym, to jest autonomicznym/zintegrowanym poziomem rozumowania. Odpowiedzi na tym poziomie do Dylematu 1 udzieliły 3 osoby, do Dylematu 2 – 6 osób, natomiast do Dylematu 3 – 4 osoby.

Warto także podkreślić, że żadna ze zmiennych ubocznych (tj. wiek, płeć) nie weszła w relację z poziomem rozumowania badanych w poszczególnych dylematach. Należy jednak wziąć pod uwagę, że nierównomierny rozkład płci

w grupie nie uprawnia do wniosku o rzeczywistym braku różnic. Nie dokonano analizy różnic na podstawie wykształcenia badanych – grupy badanych nie były pod tym względem zrównoważone, ponadto porównanie studentów z osobami o wykształceniu średnim, które nie rozpoczęły studiów, byłoby nieuprawnione.

PORÓWNANIE WYNIKÓW STUDIUM 1 I 2

Na ostatnim etapie analizy porównano wyniki uzyskane dwiema różnymi procedurami: przez wybieranie jednego rozwiązania z sześciu możliwych (Studium 1) lub formułowanie

własnych odpowiedzi (Studium 2), co przedstawiono w tabeli 4.

Zaobserwowano istotne różnice w średnim poziomie rozumowania badanych ze wszystkich trzech okresów rozwojowych z grup Studium 1 i 2. Badani, którzy mieli za zadanie sformułować własne rozwiązania dylematów, charakteryzowali się znacząco niższym poziomem myślenia niż badani wybierający podane rozwiązanie w wersji psychometrycznej pomiaru. Podobną prawidłowość obserwuje się w badaniach dotyczących rozumowań moralnych. Przykładowo zastosowanie testu Resta, w którym badany wybiera spośród dostępnych możliwości proponowane rozwiązanie, wiąże się z rozpoznaniem wyższego poziomu rozwoju moralnego, w porównaniu z testowa-

Tabela 4. Porównanie średnich poziomów rozumowania w dylematach 1, 2, 3 pomiędzy grupami badanych w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości

Wczesna dorosłość (20–35)						
Dylematy	Studium 1		Studium 2		<i>H</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dylemat 1	1.73	.66	1.22	.42	21.37	< .001
Dylemat 2	2.02	.85	1.45	.57	13.89	< .001
Dylemat 3	2.45	.60	1.52	.50	50.09	< .001
Średnia dorosłość (36–59)						
Dylematy	Studium 1		Studium 2		<i>H</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dylemat 1	2.02	.79	1.39	.60	18.68	< .001
Dylemat 2	2.43	.67	1.52	.61	38.4	< .001
Dylemat 3	2.52	.60	1.46	.61	49.5	< .001
Późna dorosłość (60+)						
Dylematy	Studium 1		Studium 2		<i>H</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dylemat 1	2.13	.72	1.24	.43	38.98	< .001
Dylemat 2	2.32	.79	1.4	.54	33.08	< .001
Dylemat 3	2.33	.71	1.32	.51	43.74	< .001

niem przy pomocy wywiadu Kohlbergowskiego (Rest, 1983).

Zmianie procedury prowadzenia badań towarzyszyła również zmiana w zależnościach pomiędzy zmiennymi. W Studium 1 różnice związane z wiekiem obejmowały Dylematy 1 i 2, w Studium 2 dało się je zaobserwować wyłącznie w Dylemacie 3. Weryfikacja wzajemnego oddziaływania płci i wieku oraz wieku i wykształcenia na poziom rozwiązywania dylematów w Studium 2 była niemożliwa do przeprowadzenia ze względu na nierównomierne rozkłady wymienionych zmiennych.

Ze względu na brak zrównoważenia wieku, płci i poziomu wykształcenia w grupie wczesnej, średniej i późnej dorosłości biorącej udział w Studium 2, a także różnice w liczebności grup wyniki te należy traktować z ostrożnością.

DYSKUSJA I WNIOSKI

Celem prezentowanego opracowania było zbadanie, czy zmiana procedury, czyli zastąpienie gotowych odpowiedzi do wyboru odpowiedziami generowanymi przez badanych ma znaczenie w ocenie poziomu myślenia prezentowanego przez badanych przy rozwiązywaniu dylematów. W pierwszej kolejności należy odnieść się do wyjaśnienia różnic w poziomach myślenia dorosłych w zależności od sposobu badania w Studium 1 i 2. Niższy poziom myślenia badanych, niezależnie od ich wieku życia, w Studium 2 znajduje przynajmniej dwa wyjaśnienia.

Pierwsze wiąże się różnicami w wymaganiach poznawczych obu sposobów badania. Dawno temu zauważono, że osoby badane testami wyboru stwierdzeń moralnych (np. Defining Issues Test – DIT Resta) osiągają wyższe wyniki niż przy zastosowaniu klasycznej procedury kohlbergowskiej. Tłumaczono to tym, że testy wyboru wymagają „rozpoznania” właściwego z jakiegoś powodu sądu moralnego, a procedura kohlbergowska – „wytworzenia” przez badanych sądu i jego uzasadnienia (zob. Rest, 1980; Trempała, 1989). Badacze byli zgodni, że te dwa sposoby badania prowadzą do różnych wyników, angażują bowiem róż-

ne procesy czy systemy poznawcze. Naszym zdaniem różnice te dają się współcześnie opisać w miarę dobrze – odwołując się do Modelu Sądu Refleksyjnego Karen Kitchener i Patricii King (Kubička, 2015), a przede wszystkim w ramach popularnej teorii podwójnych systemów (*dual-systems*) czy podwójnych procesów (*dual-processes*) poznawczych, odwołujących się na przykład w psychologii rozwoju do rozróżnienia między „wiedzą” i „umiejętnościami” (zob. Spelke, 1994), „automatycznych – heurystycznych” i „wykonawczych – analitycznych” procesów (Neys, 2006) czy „proceduralnych” i „kompetencyjnych” systemów rozumowania (Overton, Ricco, 2010). Uogólniając różne w tym zakresie ujęcia, przyjęło się je w psychologii nazywać neutralnie jako System 1 i System 2 myślenia (zob. Stanovich, West, 2000; Kahneman, 2011). Pierwszy z tych trybów rozumowania jest szybki i automatyczny: oparty na umysłowych modułach wiedzy, których działanie ma „heurystyczny” charakter i nie wymaga większego udziału świadomej kontroli. Drugi z trybów rozumowania pracuje wolniej, w sposób „analityczny”: opiera się na zasadach logicznych i wymaga większego wysiłku umysłowego². Można więc powiedzieć, że metody zastosowane przez nas w Studium 1 i w Studium 2 nie badają tego samego procesu rozumowania moralnego.

Drugie z możliwych wyjaśnień wiąże się z tendencją wskazaną przez Restę (1980), że część osób badanych przez niego Testem Wyboru (DIT) wykazywała wysoką preferencję stwierdzeń moralnych, napisanych wyszukany językiem o złożonej syntaktyce, które równocześnie nic nie znaczyły. Jego zdaniem wybory takie wskazują na podatność jednostki nie tyle na strukturę logiczną stwierdzeń, ile raczej na zmienne językowe. Jest prawdopodobne, że bardziej zaawansowane rozwojowo sądy moralne są często równocześnie bardziej złożone składniowo, co tłumaczyłoby, dlaczego badani w Studium 1 osiągnęli lepsze wyniki niż w Studium 2. Warto zauważyć, że wyjaśnienie to jest spójne z poprzednio omówionym. Preferowanie w testach wyboru sądów bardziej złożonych językowo może wiązać się z automatycznym wykorzystywaniem modułu wiedzy

o zasadach składni zdaniowej w Systemie I rozumowania. W dalszych badaniach nad doskonaleniem testów wyboru należałoby sprawdzić ten efekt i dążyć do ujednoczenia złożoności językowej stwierdzeń reprezentujących różne poziomy rozwoju myślenia.

W Studium 1 zaobserwowano ogólny trend rozwojowy od wczesnej do średniej dorosłości i stabilizację w późnej dorosłości w zakresie poziomu rozumowania, ujawnionego w trakcie rozwiązywania Dylematu 1 i 2. Jeśli za wskaźnik poziomu kompetencji poznawczych przyjmiemy spójność rozwiązań niezależnie od treści dylematu, to ten trend rozwojowy zarysowuje się wyraźniej. Pomimo że w dwóch dylematach seniorzy i osoby w okresie średniej dorosłości w porównaniu z młodymi dorosłymi wybierali rozwiązania z wyższego poziomu, to wyłącznie seniorzy utrzymali ten poziom rozwiązania w przypadku każdego dylematu. W Studium 2 z kolei poziom myślenia seniorów ujawniony przy rozwiązywaniu Dylematu 3 (o treści dotyczącej najstarszych osób) nie tylko nie przewyższał poziomu myślenia badanych w okresie średniej dorosłości, ale był znacząco niższy niż młodych dorosłych. Dodatkowo porównano wyniki grupy dorosłych w wieku 20–35 lat ($M = 24.8$) ze Studium 1 z wynikami adolescentów i osób w wieku 18–26 lat ($M = 21.89$) uzyskanych we wcześniejszych badaniach (zob. Michalska i in., 2012). Zakładając, zgodnie z propozycją G. Labouvie-Vief (2003), że emocje mogą stanowić „dystraktor” dla rozumowania na wyższym poziomie i sprzyjać konkretyzacji myślenia u osób młodych (zob. Blanchard-Fields, 1986), poziom rozumowania badanych z grupy 18–26 lat w Dylemacie 1 (o treści odnoszącej się do adolescentów i młodych dorosłych) z założenia powinien być nieco niższy niż badanych z grupy 20–35 lat (Studium 1). Zaobserwowano jednakże tendencję odwrotną – „młodsza” grupa rozwiązywała Dylemat 1, przejawiając wyższy poziom rozumowania niż młodzi dorośli w Studium 1³, co po raz kolejny przekonuje nas o konieczności uwzględniania również innych poza wiekiem życia zmiennych jako warunkujących poziom rozumowania w trakcie rozwiązywania codziennych problemów.

Interpretacja wyników prezentowanych badań wymaga również wyjaśnienia znaczenia treści wykorzystanych dylematów zawartych w Teście Codziennych Problemów dla uruchamianych procesów myślenia. Dylemat 1, który dotyczy konfliktu matki z niepełnoletnią córką, może nasuwać badanym przekonanie o odpowiedzialności matki za wychowanie niepełnoletniej córki, czyli jej nadrzędnej roli. W konsekwencji badani mogą bardziej skupiać się na matce i jej obowiązkach wychowawczych niż na Annie i jej planach, a tym samym formułować odpowiedzi dotyczące przede wszystkim matki. W Dylemacie 2 podejrzenie Jana o alkoholizm może u części badanych powodować konkretyzację myślenia i skłonność do rozwiązywania problemu przez postawienie ultimatum – „Jan przestaje pić – albo jego żona i dzieci odchodzą”. Dylemat 3 z kolei może sugerować badanym przypuszczenie, że w domu Emilii jej życie jest zagrożone. W sytuacji wyboru pomiędzy zdrowiem a wspomnieniami bezpieczeństwo staje się priorytetem. Niewykluczone również, że konstrukcja dylematów może sugerować proste rozwiązania – na poziomie intrasystemowym. Być może stosowane w teście dylematy powinny być przeformułowane tak, aby w mniejszym stopniu aktywizowały schematy poznawcze oparte na strukturach formalno-operacyjnych, które prowadzą do formułowania rozwiązań oparte na zasadach logiki klasycznej (tj. „skoro ktoś postanowił, że coś zrobi, jeśli zaistnieje dana okoliczność, to po jej zaistnieniu powinien zrobić to, co postanowił”). Ponadto wykorzystanie jednego dylematu, którego treść odnosi się do codziennych problemów bliskich danej grupie, może stanowić ograniczenie w interpretacji uzyskiwanych wyników. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na znaczenie różnic kulturowych, które mogły zadecydować o użyteczności omawianych dylematów w badaniach amerykańskich, natomiast ograniczać polskich badanych w sposób opisany powyżej⁴. W społeczeństwie amerykańskim, o dominującej indywidualistycznej kulturze, ceniona jest niezależność i szeroko rozumiana autonomia osoby, dlatego badanym z tego społeczeństwa – w porównaniu z pol-

skimi, dla których autorytety i szacunek wobec nich nadal odgrywa istotną rolę – może było łatwiej opowiedzieć się za rozwiązaniami uwzględniającymi autonomię wszystkich bohaterów występujących w dylematach, a to z kolei stanowi jeden ze wskaźników wychodzenia poza schematy formalno-operacyjnego rozumowania. Ponadto warto zauważyć, że poglądy na temat samodzielności, posłuszeństwa wobec rodziców, rozwodów, związków dorosłych dzieci ze starszymi rodzicami zmieniają się w kolejnych generacjach, przez co trudno określić, czy dokonywane wybory reprezentują różne poziomy rozwojowe jednostki, czy różnice między generacjami (tzw. efekt kohorty).

Trzeba by także wziąć pod uwagę fakt, że kategoria wieku jest zmienną w małym stopniu wyznaczającą rozwój kompetencji poznawczych ujawnianych w sytuacjach zadaniowych. Wiek życia może być bowiem kategorią „pustą”, a o zmianach w zakresie funkcjonowania poznawczego decydują bardziej zdarzenia, które nastąpiły w danym interwale czasowym w doświadczeniu indywidualnym (zob. Trempała, 2004). Być może należałoby dodatkowo kontrolować takie zmienne, jak pochodzenie, miejsce zamieszkania, wykonywany zawód czy sytuacja rodzinna. Niewykluczone jest więc również, że dla rozwoju poznawczego większe znaczenie w porównaniu z wiekiem życia mają zmienne innego rodzaju, takie jak na przykład: istotność problemu dla badanego (Sebby, Papini, 1994), zetknięcie się z danym problemem w dotychczasowym życiu, uznanie go za istotny i zastosowanie satysfakcjonującego sposobu jego rozwiązania (np. Sinnott, 1984), a także emocjonalne zabarwienie treści zadania. Okazuje się bowiem, że w przypad-

ku seniorów pozytywne emocje, jakie wzbudza u nich treść problemu, sprzyjają ujawnieniu wyższych kompetencji poznawczych (Carstensen, Mikels, 2005). Analiza wyników przeprowadzonych badań nie pozwala na akceptację twierdzenia, że poziom myślenia pozostaje w prostoliniowej relacji z wiekiem życia badanych, chociaż trend ten może być rozpoznany w wynikach Studium 1. Należy jednak pamiętać, że w dorosłości obserwujemy coraz większe zróżnicowanie międzyosobnicze w zakresie rozumowania (m.in. Baltes, 1987; Gurba, 2013), co mogło się przełożyć na włączenie do grupy badanych osób prezentujących niższe poziomy myślenia. Ponadto, zdaniem Kathleen S. Berger (1998), tylko nieliczne osoby osiągają najwyższe stadia rozwoju poznawczego, utożsamiane z mądrością – na skutek wieloczynnikowego uwarunkowania stan ten jest ekskluzywny i dotyczy zaledwie około 5% starszych osób, stąd być może niewielka liczba wypowiedzi badanych na najwyższym poziomie rozumowania postformalnego w ujęciu koncepcji G. Labouvie-Vief (zwłaszcza w obrębie Studium 2).

Podsumowując, analiza uzyskanych wyników i przeprowadzona wokół nich dyskusja pozwalają dostrzec złożoność zagadnień związanych z badaniami nad rozwojem poznawczym w ciągu życia i konieczność kontrolowania, szczególnie w przypadku badanych seniorów, wielu zmiennych, zarówno podmiotowych (np. kondycji fizycznej, aktywności w środowisku, motywacji do uczestniczenia w badaniu), jak i związanych z sytuacją badawczą (np. z treściowym i formalnym aspektem zadań) oraz z warunkami systemów, w którym żyją osoby badane (np. z postawą społeczeństwa wobec seniorów).

PRZYPISY

¹ Według biologicznego modelu rozwoju zmiana rozwojowa ma charakter progresywny i spełnia następujące kryteria: powszechności, powiązania z wiekiem, ukierunkowania na stan końcowy i przewidywalności.

² Model rozwoju w biegu życia (*life-span psychology*), opracowany przez Paula Baltesa i współpracowników, określa rozwój jako zmianę adaptacyjną, która może: przebiegać u jednostek w odmienny sposób (interindywidualna zmienność), różnić się dynamiką w poszczególnych okresach życia jednostki (intraindywidualna zmienność), mieć charakter zarówno progresywny, jak i regresywny.

³ Wynik testu ANOVA rang Kruskalla-Wallisa: $H = 4.11$; $p = .043$.

⁴ Mimo że systemy te są opisywane rozdzielnie, pozostają w interakcji, np. automatyczne procesy poznawcze mogą ukierunkować myślenie analityczne, albo odwrotnie, zdolności poznawcze jednostki mogą ułatwić przezwyciężenie błędnych heurystyk (Neys, Vanderputte, 2011).

ANEKS

Kryteria oceny poziomów myślenia badanych dla sędziów kompetentnych

Poziom myślenia i jego charakterystyka	Przykładowe odpowiedzi na danym poziomie		
	Dylemat 1	Dylemat 2	Dylemat 3
<p>1. Poziom intrasystemowy</p> <ul style="list-style-type: none"> • rzeczywistość jest uporządkowana przez uniwersalne prawa, postrzegana w kategoriach czarno-białych, prawdy lub fałszu • świat jest przewidywalny, logiczny i jednoznaczny • myślenie odbywa się zgodnie z zasadami logiki klasycznej 	<p>1. Matka powinna być konsekwentna i nie puszczać Anny na rozrywki, jeśli córka nie posprzątała pokoju.</p> <p>2. Sprzątanie swojego pokoju jest sprawą Anny i matka nie powinna się w to wtrącać.</p>	<p>1. Maria powinna być konsekwentna, zabrać dzieci i wyprowadzić się.</p> <p>2. Zamiast wyprowadzki Maria powinna chodzić z mężem na przyjęcia i kontrolować ilość spożywanego przez niego alkoholu.</p>	<p>1. Emilia powinna się wyprowadzić z domu, ponieważ bezpieczeństwo jest ważniejsze niż wspomnienia.</p> <p>2. Emilia powinna zostać w domu, z którym wiąże się miłe wspomnienia.</p>
<p>2. Poziom regulacji intersystemowych</p> <ul style="list-style-type: none"> • istotna jest rola kontekstu, w jakim rozpatruje się dany problem • zachodzi integracja między teoretyczną wiedzą a ograniczeniami rzeczywistości w praktyce • zakłada umiejętność koordynacji sprzecznych punktów widzenia i akceptację rozbieżnych poglądów, myśli i uczuć • dopuszczalny jest jednorazowy kompromis 	<p>1. Anna powinna szybko posprzątać – tyle, ile jej się uda, a sprzątanie skończyć po powrocie z meczu.</p> <p>2. Matka powinna wykazać się wyrozumiałością i pozwolić Annie posprzątać później. Anna powinna jednak w ramach zażyczenia oddać matce jakąś przysługę.</p>	<p>1. Przed odejściem Maria powinna poczekać, aż mąż wytrzeźwieje, i wyjaśnić mu, dlaczego odchodzi.</p> <p>2. Maria powinna ustalić z mężem, że wróci, gdy on przestanie pić lub podejmie leczenie.</p>	<p>1. Emilia powinna spróbować dostosować mieszkanie tak, by było bardziej bezpieczne. Wspomnienia są ważne, więc wyprowadzka to ostateczne rozwiązanie.</p> <p>2. Emilia powinna przed wyprowadzką zebrać wszystkie pamiątki, które mogą przypominać jej o mężu, a nowe mieszkanie urządzić w podobnym wystroju.</p>

BIBLIOGRAFIA

- Adams C., Labouvie-Vief G., Hakim-Larson J., DeVoe M., Hayden M. (1988), *Modes of Thinking and Problem Solving: Developmental Transitions from Preadolescence to Middle Adulthood*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. Praca niepublikowana.
- Arlin P.K. (1975), Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602–606.
- Aristico D., Cervone D., Houston E., Krauss S., Orom H. (2010), Everyday challenges in context: The influence of contextual factors on everyday problem solving among young, middle – aged and older adults. *Experimental Aging Research*, 36, 230–247.
- Baldi R., Blanchard-Fields F., Stein R. (1999), Age relevance and context effects on attributions across the adult lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 3, 665–683.
- Baltes P.B., Lipsitt L.P., Reese H.W. (1980), Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. DOI: 10.1146/annurev.ps.31.020180.000433.
- Baltes P.B. (1987), Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626.
- Baltes P.B., Reese H.W. (1984), The life-span perspective in developmental psychology. W: M.H. Bornstein, M.E. Lamb (eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*, 493–531. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baltes P.B., Glück J., Kunzmann U. (2004), Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna*, 117–146. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basseches M.A. (1980), Dialectical schemata: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. *Human Development*, 23, 400–421.
- Berger K.S. (1998), *The Developing Person Through the Life-Span*. New York: Worth Publishers Inc.
- Blanchard-Fields F. (1986), Reasoning on social dilemmas varying in emotional saliency: An adult developmental perspective. *Psychology and Aging*, 1, 4, 325–333. DOI: 10.1037/0882-7974.1.4.325.
- Blanchard-Fields F. (1997), The role of emotion in social cognition across the adult life span. K.W. Schaie, M.P. Lawton (eds.), *Manual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 238–265.
- Carstensen L., Mikels J. (2005), At the intersection of emotion and cognition: Aging and the positivity effect. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 3, 117–121.
- Commons M., Richards F., Kuhn D. (1982), Systematic and metasytematic reasoning: A case for levels of reasoning beyond Piaget's stage of formal operations. *Child Development*, 53, 1058–1069.
- Cushman F., Greene J. (2012), Finding faults: How moral dilemmas illuminate cognitive structure. *Social Neuroscience*, 7, 269–279.
- Cushman F. (2015), Deconstructing intent to reconstruct morality. *Current Opinion in Psychology*, 6, 97–103.
- Czyżowska D., Gurba E., Białek A. (2012), Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 17, 3, 57–68. DOI: 10.4467/20843879PR.12.018.0637.
- De Neys W. (2006), Automatic-heuristic and executive-analytic processing during reasoning: Chronometric and dual-task considerations. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 6, 1070–1100.
- De Neys W. (2006), Dual processing in reasoning: two systems but one reasoner. *Psychological science*, 17(5), 428–433.
- De Neys W., Vanderputte K. (2011), When less is not always more: Stereotype knowledge and reasoning development. *Developmental Psychology*, 47, 2, 432–441.
- Goulet L.R., Baltes P.B. (eds.), (1970), *Life-Span Developmental Psychology: Research and Theory*. New York: Academic Press.
- Greene J.D., Morelli S.A., Lowenberg K., Nystrom L.E., Cohen J.D. (2008), Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment. *Cognition*, 107, 1144–1154.
- Greene J.D., Sommerville R.B., Nystrom L.E., Darley J.M., Cohen J.D. (2001), An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 14, 2105–2108.
- Gurba E. (1993), Adaptacyjny charakter myślenia postformalnego. *Przegląd Psychologiczny*, 36, 2, 181–192.
- Gurba E. (2005), On the specific character of adult thought: Controversies over post-formal operations. *Polish Psychological Bulletin*, 36, 3, 175–185.

- Gurba E. (2011a), *Udział zdolności poznawczych młodzieży i jej rodziców w kształtowaniu wzajemnych relacji w rodzinie*. Referat wygłoszony na XX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Kraków, czerwiec.
- Gurba E. (2011b), Wczesna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 287–311. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurba E. (2013), *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Haidt J., Joseph C. (2008), The moral mind: How five sets of innate intuitions guide the development of many culture-specific virtues and perhaps even modules. W: P. Carruthers, S. Laurence, S. Stich (eds.), *The Innate Mind. Volume 3*, 367–391. New York: Oxford University Press.
- Hostinar C.E. (2006), *Evidence of Post-Formal Thinking Among College Students*. Proceedings of The National Conference on Undergraduate Research (NCUR). Asheville, NC: The University of North Carolina, April 6–8.
- Kahneman D. (2011), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.
- Kubicka D. (2015), Myślenie refleksyjne w dorosłości: Model Sądu Refleksyjnego Karen Kitchener i Patricii King a sposoby myślenia dorosłych o sprawach znanych z mediów. W: D. Kubicka (red.), *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości. Księga pamiątkowa dla profesor Marii Kielar-Turkiewicz*, 177–198. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Labouvie-Vief G. (1980), Beyond formal operations uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23, 141–161. DOI: 10.1159/000272546.
- Labouvie-Vief G. (1982), Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue. *Human Development*, 25, 161–191.
- Labouvie-Vief G. (2003), Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 201–206. DOI: 10.1046/j.0963-7214.2003.01262.x.
- Lerner R.M., Hultsch D.F. (1983), *Human Development: A Life-Span Perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Liberska H. (2011), Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, 71–126. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalska P., Trempała J., Szymanik A., Skawińska U. (2012), Ways of thinking of adolescents in solving everyday problems. W: H. Liberska (ed.), *Current Psychosocial Problems in Traditional and Novel Approaches. Volume 2. Effectiveness of Functioning and Life Satisfaction: Resources and Limitations*, 49–69. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Narvaez D., Vaydich J.L. (2008), Moral development and behavior under the spotlight of the neurobiological sciences, *Journal of Moral Education*, 37, 289–312.
- Overton W.F., Ricco R.B. (2010), Dual-systems and the development of reasoning: Competence-procedural systems. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2, 2, 231–237. DOI: 10.1002/wcs.120.
- Perry W.G. (1968), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1972), Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.
- Rest J.R. (1983), Morality. W: J.H. Flavell, E. Markman (eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume 3. Cognitive Development*, 56–629. New York: Wiley.
- Riegel K.F. (1973), Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346–370. DOI: 10.1037/0003-066X.31.10.689.
- Sebbly R.A., Papini D.R. (1994), Postformal reasoning during adolescence and young adulthood: The influence of problem relevancy. *Adolescence*, 29, 114, 389–400.
- Sinnot J.D. (1984), Postformal reasoning the relativistic stage. W: M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon (eds.), *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, 298–326. New York: Praeger.
- Sinnot J.D. (1998), *The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and Its Applications*. New York: Plenum Press.
- Spelke E. (1994), Initial knowledge: Six suggestions. *Cognition*, 50, 1, 431–445.

- Stanovich K.E., West R.F. (2000), Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, 645–726.
- Steinberg L. (2005), Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Science*, 9, 2, 69–74.
- Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Sujak E. (1998), *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Znak.
- Trempała J. (1986), Rozwój poznawczy w dorosłości. Kontynuacja rozwoju operacji formalnych czy kształtowanie się nowych jakości poznania, *Przegląd Psychologiczny*, XXIX, 1, 9–23.
- Trempała J. (1989), *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (2002), *Rozwój poznawczy*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, 13–44. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (2004), Rozwój psychiczny jako zamiana w czasie. W: R. Ossowski, J. Trempała (red.), *Kolokwia psychologiczne. Zmieniający się człowiek w zmieniającym się świecie*, t. 11, 55–73. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Trempała J., Mrozińska P. (2011), Problem solving in late adulthood: Review of studies. W: H. Liberska (ed.), *Current Psychosocial Problems: In Traditional and Novel Approaches*, 101–118. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tyszkowa M. (1987), *Doświadczenie, kultura i rozwój psychiczny jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.