

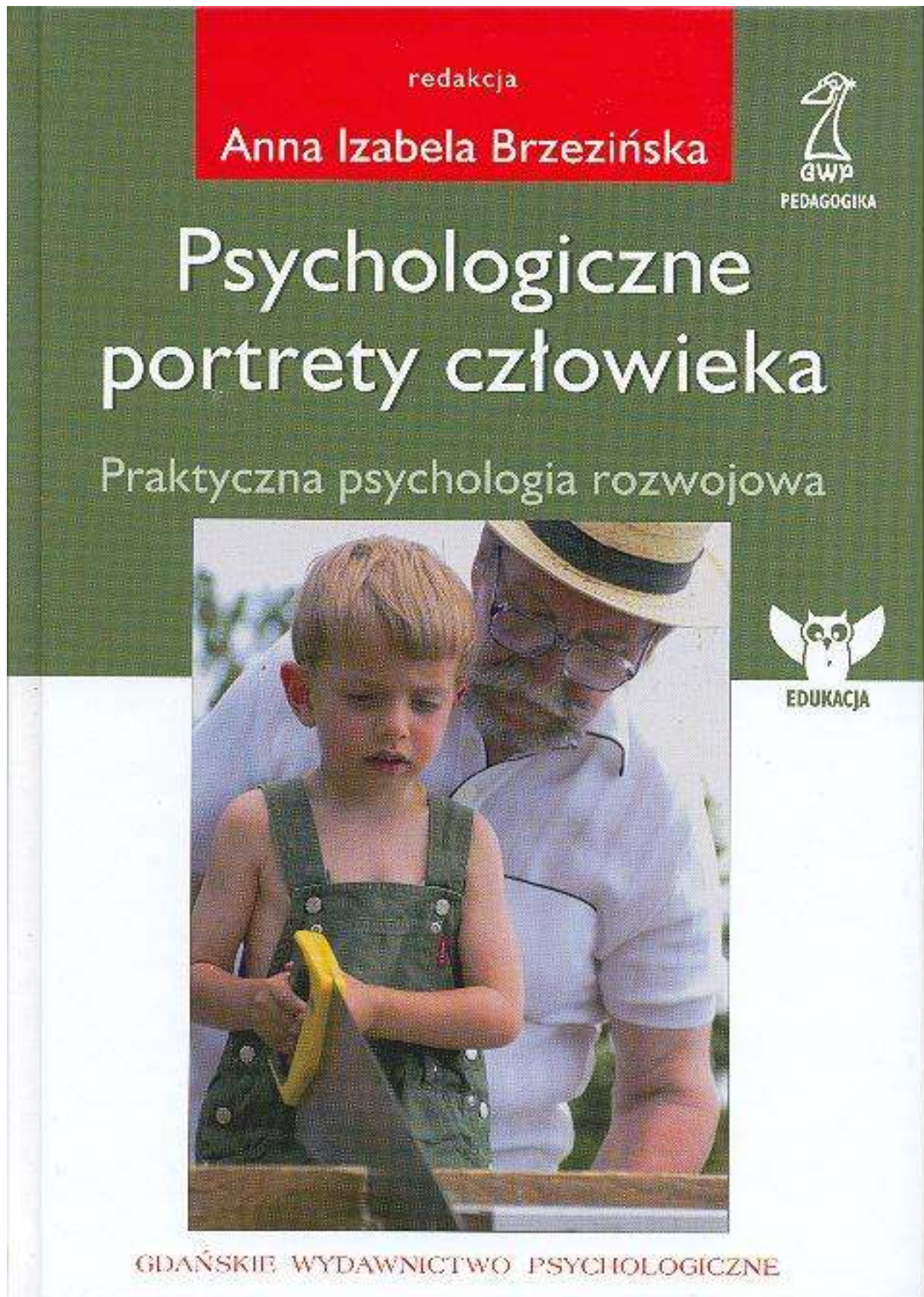
**Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt,  
Szymon Hejmanowski, Sławomir Jabłoński,  
Błażej Smykowski, Julita Wojciechowska,  
Beata Ziółkowska**

**Portrety psychologiczne  
człowieka  
– szanse i zagrożenia rozwoju**

Cykl artykułów opublikowanych w latach 2003-2004  
w miesięczniku *Remedium*

Teksty te były podstawą przygotowania podręcznika:

A. I. Brzezińska (red.). (2005). ***Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*** (s. 5-19). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



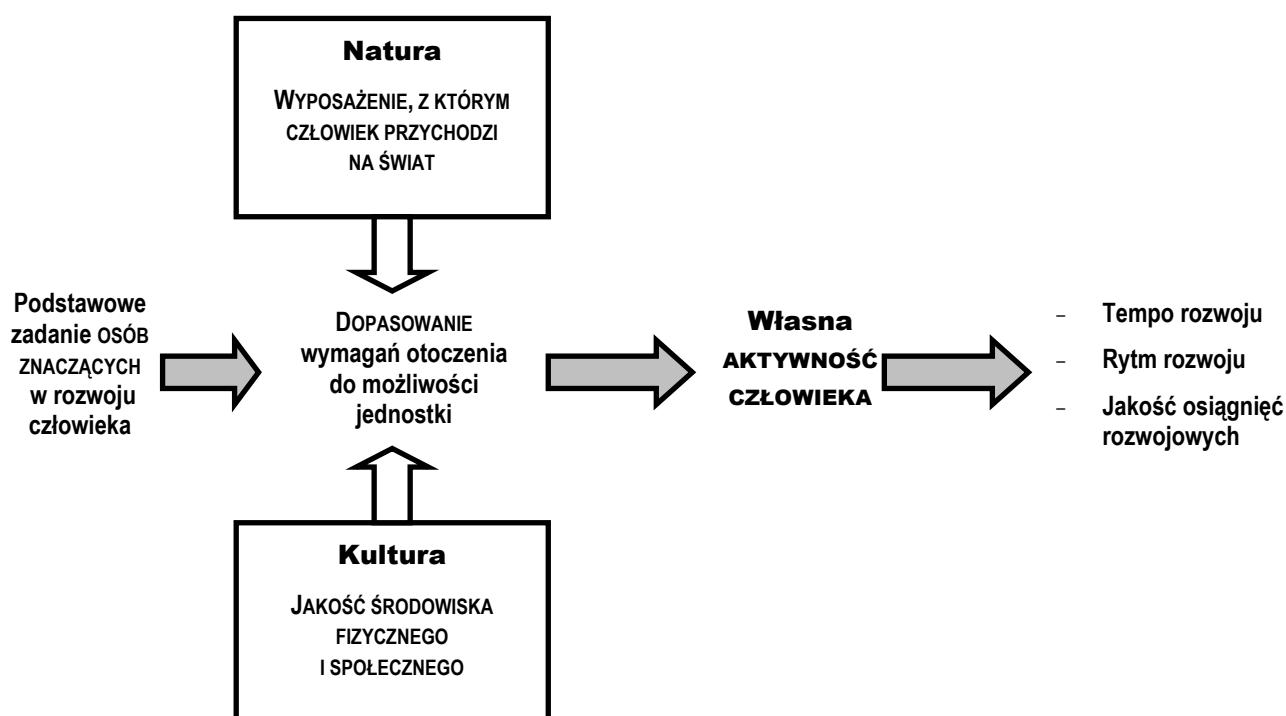
## Spis treści

0.	Brzezińska, A. (2003). Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia? <i>Remedium</i> , 4 (122), 1-3.....	03
1.	Brzezińska, A. (2003). Wczesne dzieciństwo – pierwszy rok życia: szanse i zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 4 (122), 4-5. ....	09
2.	Hejmanowski, Sz. (2003). Wczesne dzieciństwo – drugi i trzeci rok życia: szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 5 (123), 4-5.....	16
3.	Wojciechowska, J.. (2003). Wczesne dzieciństwo – drugi i trzeci rok życia: zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 6 (124), 4-5.....	21
4.	Jabłoński, S. (2003). Wiek przedszkolny – szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 7-8 (125-126), 6-7. ....	26
5.	Smykowski, B. (2003). Wiek przedszkolny – zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 7-8 (125-126), 8-9. ....	30
6.	Appelt, K. (2003). Wiek szkolny - szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 9 (127), 4-5.....	33
7.	Jabłoński, S. (2003). Wiek szkolny – zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 10 (128), 4-5.....	37
8.	Bardziejewska, M. (2004). Okres dorastania - szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 11 (129), 4-5.....	40
9.	Hejmanowski, Sz. (2004). Okres dorastania - zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 1 (131), 4-5.....	45
10.	Smykowski, B. (2004). Wczesna dorosłość – szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 2 (132), 4-5. ....	49
11.	Wojciechowska, J. (2004). Wczesna dorosłość - zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 3 (133), 4-5.....	53
12.	Appelt, K. (2004). Środkowa dorosłość - szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 4 (134), 4-5.....	57
13.	Ziółkowska, B. (2004). Środkowa dorosłość - zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 5, (135), 4-5.....	61
14.	Marchow, M. (2004). Późna dorosłość –szanse rozwoju. <i>Remedium</i> , 6 (136), 4-5.....	65
15.	Hejmanowski, Sz. (2004). Późna dorosłość –zagrożenia rozwoju. <i>Remedium</i> , 7-8 (137-138), 4-5. ....	60
16.	Brzezińska, A. (2004). Szanse i zagrożenia rozwoju – epilog: co pomaga, a co szkodzi rozwojowi człowieka? <i>Remedium</i> , 9 (139), 4-5.....	73
	<b>Lektury ...</b> .....	<b>77</b>

**0.**  
**Brzezińska, A. (2003).**  
**Portrety psychologiczne człowieka.**  
**Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?**  
**Remedium, 4 (122), 1-3.**

**Punkt wyjścia: rozwój przez całe życie**

Człowiek zmienia się przez całe swe życie, w każdym kolejnym okresie rozwoju kierowane są ku niemu inne oczekiwania społeczne, inne bowiem wymagania stawia mu najbliższe środowisko, w którym żyje, zmienia się jego ciało – jego powierzchowność i sprawność. Jakość biegu jego ścieżki rozwojowej zależy od tego, w jakie właściwości został wyposażony przez naturę i od tego, jaka jest jakość środowiska, w którym przychodzi mu zaspokajać różne swe potrzeby. Znacznie większe jednak znaczenie ma to, czy znaczące dla niego osoby z najbliższego otoczenia są na tyle wrażliwe, iż potrafią rozpoznać trafnie jego potrzeby w danym momencie rozwojowym i do nich dostosować swoje oczekiwania. To dopasowanie (lub jego brak) jest więc głównym czynnikiem wyznaczającym tempo i rytm procesu rozwoju oraz jakość osiągnięć rozwojowych w różnych sferach: sprawności fizycznej, rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego (por. Rys. 1.).



Rys. 1. Czynniki rozwoju człowieka

Celem cyklu artykułów pod wspólną nazwą *Portrety psychologiczne człowieka* jest ukazanie tendencji rozwoju człowieka w ciągu całego jego życia - od narodzin po kres życia, tj. w okresie dzieciństwa, dorastania i dorosłości. Charakterystyki tego, co dzieje się w kolejnych okresach życia dokonamy zawsze z dwóch punktów widzenia: (1) z perspektywy typowych dla danego stadium rozwoju osiągnięć rozwojowych czyli będzie to „jasna strona portretu” i (2) z perspektywy zagrożeń i czynników ryzyka oraz zachowań nieprawidłowych czyli „ciemnej strony portretu”. Tak szerokie ujęcie wynika z przyjęcia przez nas kilku podstawowych założeń (Newman, Newman, 1984, s. 4), a mianowicie:

- (1) człowiek nie tylko zmienia się, ale także rozwija przez całe swe życie od poczęcia do śmierci, zatem znaczące zmiany rozwojowe występują w każdym okresie życia,
- (2) aby zrozumieć logikę (sens) i dynamikę (rytm) zmian indywidualnych ścieżek rozwoju ludzi należy brać pod uwagę zarówno to, co się zmienia w każdym kolejnym okresie życia, jak i to, co pozostaje stałe mimo upływu czasu, a więc z jednej strony będzie nas interesowało to, co nowego pojawia się w kolejnych fazach rozwoju, jak i to, co jedynie usprawnia się i doskonali,
- (3) rozwój dotyczy zawsze człowieka jako całości (kształtowanie się tożsamości), co nie oznacza nie brania pod uwagę szczegółowych zmian jego funkcjonowania w różnych obszarach, np. rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny czy społeczny,
- (4) zmiany rozwojowe należy analizować w kontekście istotnych dla jednostki w danym etapie jej życia różnych rodzajów środowiska, w których żyje oraz związków, w jakie wchodzi z ludźmi w swym najbliższym otoczeniu, ludzie ci bowiem to specyficzne - „kluczowe” - czynniki jej socjalizacji.

### Podział życia człowieka na etapy

Analiza stosowanych przez różnych badaczy biegu ludzkiego życia kryteriów wyodrębniania okresów (etapów, stadiów czy faz) w życiu człowieka pokazuje, iż mimo że są one tak różnorodne, to jednak istnieje zadziwiająca zbieżność, co do ustalanych nawet w przybliżeniu granic wiekowych oraz sensu (tj. wskazywania tego, ku czemu zmierzają) przemian rozwojowych w ramach wyodrębnionych etapów rozwoju. Zawarte w Tab. 1. zestawienie pokazuje różne propozycje podziału biegu życia człowieka na trzy etapy: dzieciństwa, dorastania i dorosłości. Wszyscy badacze wymienieni w tej tabeli podobnie ujmują sens przemian rozwojowych w wyodrębnionych etapach drogi życia, tzn. jako wzrastającą niezależność jednostki od otoczenia w rozmaitych obszarach jej funkcjonowania.

Tab. 1. Etapy rozwoju człowieka w ciągu życia

ETAP	DZIECIŃSTWO	DORASTANIE	DOROSŁOŚĆ
WIEK	0 – 10/12 lat	10/12 – 18/20 lat	od 18/20 lat
M. Debesse (1952/1983)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. wiek dziecinnego pokoju (0-3 lata)</li> <li>2. wiek koziołka (3-6/7 lat)</li> <li>3. wiek szkolny (6/7-12/13 lat)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. wiek niepokojów dojrzewania (12/13-16/17 lat)</li> <li>5. wiek młodzieńczego entuzjazmu (16/17 – 18/20 lat)</li> </ol>	
L. S. Wygotski (1984/2002)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. niemowlęstwo (0-1 rok życia)</li> <li>2. wczesne dzieciństwo (1-3 lata)</li> <li>3. wiek przedszkolny (3 – 6/7 lat)</li> <li>4. wiek szkolny</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. wiek dojrzewania (12/13 – 17/18 lat)</li> </ol>	

	(6/7 - 12/13 lat)		
<b>E. H. Erikson (1950/1997)</b>	1. <b>wiek niemowlęcy (0-1 rok życia)</b>	5. <b>adolescencja (12/13 – 18/20 lat)</b>	6. <b>wczesna dorosłość (18/20 – 30/35 lat)</b>
	2. <b>dzieciństwo (1-3 lat)</b>		7. <b>średnia dorosłość (30/35 – 60/85 lat)</b>
	3. <b>wiek zabawy (3-6 lat)</b>		8. <b>późna dorosłość (od 60/65 lat)</b>
	4. <b>wiek szkolny (6-12 lat)</b>		
<b>D. J. Levinson (1986)</b>	1. <b>era przeddorosłości (0 – 17 lat)</b>	2. <b>okres przejściowy (17-22 lata)</b>	3. <b>era dorosłości wczesnej (17-45 lat)</b>
			4. <b>era dorosłości średniej (40-65 lat)</b>
			5. <b>era dorosłości późnej (od 60 roku życia)</b>

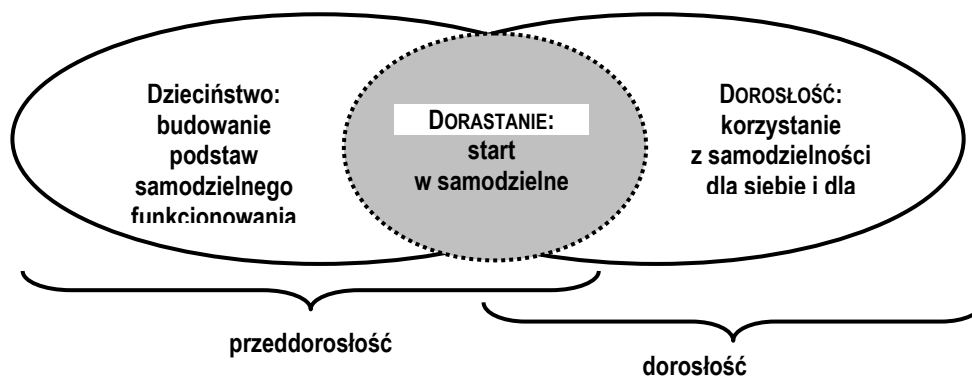
### Co dzieje się w każdym etapie życia?

Pierwszy etap życia (pierwsze 10/12 lat) dzieli się zwykle na mniejsze podetapy, ze względu na liczbę ("gęstość") i przede wszystkim wagę dokonujących się wtedy przemian rozwojowych. Niezależnie od przyjmowanej filozofii ujmowania sensu tego wczesnego okresu życia, tj. tylko jako okresu przygotowującego do realizacji zadań życiowych w okresach późniejszych (np. przeddorosłość wg Levinsona, 1986) czy też jako okresu "wartościowego samego w sobie" (Debesse, 1983), pierwszy etap życia zajmujący ok. 10-12 lat nazywa się dzieciństwem, a jego sens ujmuje jako osiągnięcie kompetencji podstawowych z punktu widzenia możliwości zaspokajania własnych potrzeb tak osobistych, jak i społecznych, związanych ze znalezieniem swego miejsca w "niszach" społecznych. Każde dziecko opanowuje na takim poziomie, jak to tylko jest możliwe - w ramach posiadanego wyposażenia genetycznego i przy istniejącym ze strony otoczenia wsparciu - jakieś sposoby kontrolowania swego najbliższego otoczenia, wywierania nań wpływu, dostosowywania go do swoich potrzeb. Staje się fizycznie (poprzez opanowanie różnych sprawności motorycznych) oraz społecznie (poprzez opanowanie mowy werbalnej i/lub niewerbalnej) bardziej czy mniej niezależne od swoich opiekunów.

Okres dzieciństwa jest dzielony na węższe stadia czy fazy wg rozmaitych kryteriów. Interesujący wydaje się podział proponowany przez M. Debesse (1983, s. 24-27), który bierze pod uwagę zmianę całokształtu funkcjonowania dziecka i na tej podstawie dokonuje charakterystyki każdego kolejnego etapu. I tak, mamy wiek dzieciennego pokoju (od narodzin do końca 3 roku życia dziecka), wiek koziołka (od 3 do 7 roku życia), wiek szkolny (od 6 do 13 roku życia), wiek niepokojów dojrzewania (od 12/13 do 16/17 roku życia) i kończący ostatecznie erę dzieciństwa - wiek młodzieńczego entuzjazmu (od 16/17 do 20 roku życia). Jak pisze M. Debesse (1983, s. 17-18): "wszelkie etapy rozwoju odpowiadają odrębnym rzeczywistościom (podkreśl. A.B.), które pozwalają na wyróżnienie tej samej liczby odrębnych rodzajów wychowania. W każdym typowym stadium swojego rozwoju wychowanek realizuje równowagę dynamiczną, osiąga przejściowy pułap doskonałości, zmierza do pewnego stylu życia. <Każdy wiek, każdy stan życia> mówił już Jan Jakub Rousseau <osiąga odpowiednią doskonałość, pewien rodzaj właściwej mu dojrzałości>. Wychowawca winien sprzyjać temu dążeniu, tę właśnie doskonałość należy osiągać (...)."

Okres dorastania obejmuje także ok. 10 lat i trwa od 10/12 roku życia do 20/22 roku życia. Jednak tutaj sytuacja jest odwrotna, niż w przypadku analizy zmian dokonujących się w okresie dzieciństwa. Łatwiej jest bowiem pokazać sens przemian rozwojowych ujmując ten okres całościowo czyli nie wyróżniając pod etapów, ewentualnie dzieląc go tylko na dwie fazy – pierwszą, bardziej

skupioną na problemie dojrzewania psychoseksualnego, i drugą – skoncentrowaną na problemach dorastania psychospołecznego. Górną granicę wieku 20/22 lat przyjmuje się też najczęściej za definitywny koniec okresu dzieciństwa, ujmowanego łącznie z okresem dorastania, przy czym ten ostatni zawsze traktowany jest jako okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. D. J. Levinson (1986) wręcz cały ten pierwszy okres życia człowieka ujmuje jako jedną erę i określa po prostu mianem przeddorosłości (patrz Rys. 2.).



Rys. 2. Okres dorastania jako okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością

Dorosłość to łącznie aż 60-80 lat życia człowieka – od ok. 20/22 roku życia po jego kres. Ze względu na dokonujące się znaczne jakościowe przekształcenia całej struktury życia jednostki w tym czasie, a więc struktury jej osobowości i struktury jej związków z otoczeniem wyróżnia się trzy podetapy – dorosłość wczesną, średnią i późną. Najbardziej szczegółową klasyfikację zmian w tym okresie życia zaproponował D. J. Levinson (1986). Wyodrębnił on łącznie cztery tzw. ery oraz trzy okresy przejściowe, trwające każdy po ok. 5 lat. Jak pisze autor “każda era ma swój własny czas, choć jest częścią całości (...), każda wnosi w tę całość swój własny, indywidualny, specyficzny wkład”. Ery częściowo zachodzą na siebie, co oznacza, iż początek nowej ery zaczyna się wtedy, gdy poprzednia ma się ku końcowi. Okres przejściowy ma więc podwójny charakter, oznacza jednocześnie koniec i początek przemian struktury życia człowieka.

### Zadania rozwojowe okresu dzieciństwa, dorastania i dorosłości

W każdym kolejnym okresie życia człowiek realizuje inne zadania rozwojowe. Jest to efektem zmian, jakim na skutek procesu dojrzewania podlega jego ciało (działa tzw. zegar biologiczny – Bee, 1998) oraz zmian oczekiwań społecznych (działa tzw. zegar społeczny). Zadania te odnoszą się do sprawności organizmu jednostki, zmian form jej aktywności, procesów poznawczych i emocjonalnych oraz struktury osobowości, a także jej związków z innymi ludźmi i podejmowanych ról społecznych. B. M. Newman oraz Ph. R. Newman (1984) dokonując analizy tych zadań wyodrębnił główne obszary zmian w każdym kolejnym okresie życia jednostki (por. Tab.2.). Jakość realizacji zadań rozwojowych w każdym momencie drogi życia zależy zatem z jednej strony od zasobów jednostki, czyli od tego, z jakimi kompetencjami rozpoczyna każdy kolejny etap życia, a z drugiej od tego, jakie wymagania stawia przed nią otoczenie społeczne i jakiego wsparcia udziela jej w radzeniu sobie z nimi.

**Tab. 2. Charakterystyka faz rozwoju na podstawie koncepcji kryzysów psychospołecznych E. H. Eriksona**  
(opracowano na podstawie: Newman, Newman, 1984, s. 46-47).

FAZA ŻYCIA	ZADANIA ROZWOJOWE	KRYZYS PSYCHO SPOŁECZNY	ZAGROŻENIA DLA ROZWOJU
niemowlęstwo (0 - 2 lata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- społeczne przywiązanie</li> <li>- inteligencja sensomotoryczna i prymitywna przyczynowość</li> <li>- stałość przedmiotu</li> <li>- dojrzewanie funkcji sensorycznych i motorycznych</li> <li>- rozwój emocjonalny</li> </ul>	<p><b>BAZALNE ZAUFANIE</b> <i>contra</i> <b>BRAK BAZALNEGO ZAUFANIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ czynniki genetyczne</li> <li>▪ wpływy psychospołeczne na rozwój dziecka</li> <li>▪ rola rodziców</li> </ul>
dzieciństwo (2 - 4 lata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwój lokomocji</li> <li>- fantazja i zabawa</li> <li>- rozwój języka</li> <li>- samokontrola</li> </ul>	<p><b>AUTONOMIA</b> <i>contra</i> <b>WSTYD I WĄTPLIWOŚCI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ różne techniki dyscyplinowania dziecka</li> <li>▪ program żłobka i przedszkola</li> </ul>
wiek przedszkolny (5 - 7 lat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identyfikacja z płcią</li> <li>- operacje konkretne</li> <li>- wczesny rozwój moralny</li> <li>- zabawa grupowa</li> </ul>	<p><b>INICJATYWA</b> <i>contra</i> <b>POCZUCIE WINY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wpływ telewizji</li> </ul>
wiek szkolny (8 - 12 lat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kooperacja społeczna</li> <li>- samoocena</li> <li>- nabywanie sprawności szkolnych</li> <li>- zabawa zespołowa</li> </ul>	<p><b>PRODUKTYWNOŚĆ</b> <i>contra</i> <b>POCZUCIE NIŻSZOŚCI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ oczekiwania dorosłych</li> <li>▪ rola rówieśników</li> <li>▪ wychowanie seksualne</li> </ul>
okres dorastania (13 – 20/22 lata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dojrzewanie fizyczne</li> <li>- związki heteroseksualne</li> <li>- tożsamość dotycząca roli seksualnej</li> <li>- operacje formalne</li> <li>- rozwój emocjonalny</li> <li>- uczestniczenie w grupach rówieśniczych</li> <li>- autonomia w stosunku do rodziców</li> <li>- zinternalizowana moralność</li> <li>- wybory dotyczące zawodu i pracy (kariery zawodowej)</li> </ul>	<p><b>TOŻSAMOŚĆ GRUPOWA</b> <i>CONTRA</i> <b>ALIENACJA</b></p> <p>oraz</p> <p><b>TOŻSAMOŚĆ INDYWIDUALNA</b> <i>CONTRA</i> <b>DYFUZJA RÓL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relacje dorastający - rodzice</li> <li>▪ rodzicielstwo we wczesnej adolescencji</li> <li>▪ alkoholizm młodzieńczy</li> <li>▪ doświadczenia związane z kształceniem się</li> <li>▪ decyzje dotyczące zawodu</li> </ul>
wczesna dorosłość (23 - 34 lata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- małżeństwo</li> <li>- urodzenie dzieci</li> <li>- praca</li> <li>- styl życia</li> </ul>	<p><b>INTYMNOŚĆ</b> <i>CONTRA</i> <b>IZOLACJA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ interakcja między partnerami małżeńskimi</li> <li>▪ rozwód</li> </ul>
średnia dorosłość (35 - 60 lat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prowadzenie domu</li> <li>- opieka nad dziećmi</li> <li>- dbanie o karierę zawodową</li> </ul>	<p><b>GENERATYWNOŚĆ</b> <i>CONTRA</i> <b>STAGNACJA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ menopauza</li> <li>▪ dorośli i ich starzejący się rodzice</li> </ul>
późna dorosłość (powyżej 61 lat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- radzenie sobie z fizycznymi zmianami organizmu</li> <li>- ukierunkowanie energii na nowe role</li> <li>- akceptacja swego życia</li> <li>- kształtowanie poglądu dotyczącego śmierci</li> </ul>	<p><b>INTEGRALNOŚĆ</b> <i>CONTRA</i> <b>DESPERACJA I ROZPACZ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zmiany w funkcjach poznawczych związane ze starzeniem się</li> <li>▪ postawy wobec siebie jako starzejącego się dorosłego</li> <li>▪ dbanie o „kruchą” starość ze strony otoczenia</li> </ul>



			▪ społeczny „starość”
--	--	--	-----------------------

## Współzależność rozwoju ludzi w różnym wieku

W każdym okresie życia mamy do czynienia ze splataniem się ścieżek rozwojowych ludzi w różnym wieku i o różnym poziomie kompetencji. Dotyczy to wszystkich rodzajów aktywności człowieka – zabawy, nauki i pracy oraz dzieje się we wszystkich siedliskach typu rodzina, grupy rówieśnicze i towarzyskie, różnego rodzaju instytucje (opiekuńcze, edukacyjne, opieki zdrowotnej), miejsca pracy i wypoczynku. Jeżeli przyjmiemy założenie o dwustronności wpływów, jaki wywierają na siebie ludzie to uznać musimy, iż zarówno jakość realizacji zadań rozwojowych pokolenia młodszego zależy od jakości ich realizacji przez pokolenie starsze, jak i *vice versa*. W tym więc sensie nie tylko rodzice i dziadkowie kształtują ścieżki rozwoju swych dzieci i wnuków, ale także dzieci kształtują ścieżki rozwoju swoich rodziców i dziadków (a więc w istotny sposób “wpływają” na ich rozwój), uczniowie – nauczycieli, a pracownicy – swych przełożonych.

Oznacza to, iż w każdym etapie swego rozwoju człowiek podejmuje i rozwiązuje stojące przed nim zadania korzystając jednocześnie z obecności i pomocy osób młodszych od siebie, rówieśników i osób starszych. Napięcie, będące efektem różnicy poziomu wiedzy i umiejętności powstające w trakcie kontaktu z osobami młodszymi i starszymi lub osobami w tym samym wieku, ale o innych kompetencjach jest podstawowym (kluczowym) czynnikiem rozwoju (por. Durkin, 1988). Bez owej różnicy czyli bez koniecznego “napięcia” nie będzie rozwoju ani tych młodszych ani tych starszych.

## Podsumowanie

Nasz cykl będzie składał się z ośmiu części. Przyjmując jako zasadę organizującą całość koncepcję Erika H. Eriksona, zgodnie z nią podzieliłiśmy cały cykl życia człowieka na trzy etapy i osiem okresów w sposób następujący:

- I. dzieciństwo czyli wiek 0-10/12 lat, a w jego ramach (1) wiek niemowlęcy, (2) poniemowlęcy, (3) przedszkolny i (4) szkolny,
- II. dorastanie czyli (5) wiek 10/12-18/20 lat,
- III. dorosłość czyli wiek od 18/20 lat do końca życia, a w jej ramach: (6) wczesną dorosłość, (7) średnią dorosłość i (8) późną dorosłość.

## Literatura

- Bee, H. L. (1998). *Lifespan development*. New York, NY.: Longman. Addison Wesley Educational Publishers, Inc.
- Debesse, M. (1983). *Etapy wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Durkin, K. (1988). The social nature of social development. W: M. Hewstone, W. Stroebe, J-P. Codol, G. M. Stephenson (red.), *Introduction to social psychology* (s. 39-59). New York: Basil Blackwell.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41 (1), 3-13
- Newman, B. M., Newman, Ph. R. (1984). *Development through life. A psychosocial approach*. Homewood, Ill.: The Dorsey Press.

---

Wygotski, L. S. (2002). Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

# 1.

**Brzezińska, A. (2003).**

## **Wczesne dzieciństwo – pierwszy rok życia: szanse i zagrożenia rozwoju.**

***Remedium, 4 (122), 4-5.***

### **Pierwszy rok w cyklu życia człowieka**

Dzieciństwo zajmuje ważne miejsce w życiu każdego człowieka. Gdyby umownie przyjąć, iż nasze życie trwa około 100 lat, to pierwszy rok życia czyli okres niemowlęcy stanowi zaledwie 1% z całej linii życia.

1 rok życia

100 lat

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Jednocześnie, gdy poddajemy analizie to, jakie przemiany rozwojowe dokonują się w każdym kolejnym okresie naszego życia widać, iż w żadnym innym okresie zmiany te nie są tak szybkie, tak rozległe i tak znaczące, jeżeli chodzi o ich konsekwencje tak dla jakości aktualnego funkcjonowania dziecka, jak i dalszego biegu jego rozwoju. Oznacza to, z jednej strony, iż (1) skoro małe dziecko w okresie między narodzinami a ukończeniem pierwszego roku życia rozwija się tak niezwykle szybko, więc wymaga ono szczególnie starannej opieki oraz odpowiedniej do swych potrzeb stymulacji, ale także i to, że (2) wymaga ono szczególnej ochrony i troski. Cechuje je więc niezwykle zapotrzebowanie na różnego typu stymulację, ale i – co jest „odwrotną stroną medalu” – duża wrażliwość na wpływ czynników negatywnych, mogących zakłócić rytm jego rozwoju.

Zmiany obserwowane między narodzinami a ukończeniem pierwszego roku życia dotyczą wszystkich sfer funkcjonowania dziecka. Zmienia się jego ciało (dziecko rośnie i coraz więcej waży), reakcje emocjonalne, stosunek do otoczenia, zakres jego doświadczeń, wiedzy o świecie i różnych umiejętności. Pod koniec pierwszego roku życia dziecko jest - na podstawowym poziomie – gotowe do samodzielnego radzenia sobie z zaspokajaniem swych potrzeb oraz do spełniania oczekiwań otoczenia. Opanowało już jakiś sposób przemieszczania swego ciała w przestrzeni (lokomocja), sięgania po przedmioty i używania ich w odpowiedni sposób (manipulacja) i porozumiewania się z otoczeniem (komunikacja) czyli wyrażania swych potrzeb w sposób zrozumiały przez innych ludzi, a także rozumienia zachowań i komunikatów kierowanych w jego stronę przez bliskie mu osoby. Opanowało więc zręby tego, co można określić jako niezależność w stosunku do otoczenia. Podstawowe zmiany, jakie zaobserwować można u dzieci w pierwszym okresie ich życia prezentuje Tab.1.

**Tab. 1. Ważne zmiany w pierwszych miesiącach życia dziecka**

<b>Okres bezpośrednio po porodzie:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ wzajemne poznawanie się dziecka i opiekuna (matki)</li><li>▪ dostrojenie się rytmu działania opiekunów do rytmu funkcjonowania dziecka</li><li>▪ uregulowanie podstawowych procesów fizjologicznych – ustalenie się rytmu snu i czuwania, rytmu karmienia i wydalania.</li></ul>
<b>Okres ok. 2-5 miesięcy:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ znaczny wzrost uwagi kierowanej przez dziecko na otoczenie, szczególnie na innych ludzi</li></ul>

- rozwój gotowości do wchodzenia z ludźmi w bliski kontakt typu *twarzą w twarz*

#### **Okres ok. 5-8 miesięcy:**

- przesuwanie się uwagi dziecka z ludzi na przedmioty, jest to rezultat rozwoju czynności manipulacyjnych
- kontakty z ludźmi odbywają się coraz częściej “wokół przedmiotów”
- nowe zadanie dla dziecka i opiekuna to włączanie przedmiotów we wzajemną interakcję i poszukiwanie różnych sposobów upewniania się, czy jest to rzeczywiście przedmiot wspólnego zainteresowania.

#### **Okres ok. 8-18 miesięcy:**

- szybki rozwój poznawczy
- pojawia się zdolność do jednoczesnego uwzględniania w swoim działaniu różnych elementów otoczenia
- coraz lepsza koordynacja aktywności kierowanej jednocześnie na przedmiot i na osobę
- zachowanie dziecka staje się bardziej elastyczne
- kontakt z innymi ludźmi jest bardziej intencjonalny i wzajemny, a związek z głównym opiekunem bardziej symetryczny.

**Źródło:** opracowano na podstawie Schaffer (1994, s. 98-99).

### **Podstawowe warunki prawidłowego rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa**

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

Te pierwsze sukcesy i porażki w nawiązywaniu i ustalaniu się relacji z otoczeniem nie tylko decydują o tym, czy ważne w tym okresie życia potrzeby (kontaktu emocjonalnego, bliskości, bezpieczeństwa i więzi oraz snu – aktywności, łaknienia – wydalania) są zaspokojone czy nie. Mają one znaczący wpływ na to, jak będzie przebiegał rozwój dziecka w kolejnym okresie życia, tj. w wieku przedszkolnym oraz później, także w okresie dorastania i dorosłości. To, czy i jak bardzo dziecko doświadcza poczucia wpływu na otoczenie (jego zachowania są zauważane i trafnie odczytywane jako sygnały zadowolenia lub niezadowolenia), a więc tego, iż otoczenie dostosowuje się przynajmniej w jakiejś mierze do jego potrzeb to podstawa kształtowania się u niego zaufania do otoczenia, do innych ludzi, głównie do matki (opiekuna). Zaufanie to stanowi podstawę wszelkich jego dalszych poczynań – tego, co i jak zrobi będąc małym dzieckiem, ale także tego, jak będzie postępowało jako dorastająca i potem już dorosła osoba. Zaufanie to buduje się zawsze w związku z jakąś osobą, jest to więc zaufanie dziecka do kogoś, do jakiejś jednej osoby. Stąd tak wielkie znaczenie ma to, do jakiego typu kontaktu z dzieckiem jest gotowa jego matka, ojciec, inne osoby opiekujące się nim w pierwszym okresie życia “na tym świecie”, tj. poza organizmem matki.

### **Pierwszy okres wczesnego dzieciństwa: okres noworodkowy**

Jako szczególnie ważny, choć trwający bardzo krótko, traktuje się okres okołoporodowy, kiedy to nie tylko dziecko musi przystosować się do radykalnie zmienionych warunków swego życia (inaczej teraz oddycha, inaczej jest karmione, jego oczy, uszy, nos, język, całe ciało w bezpośredni sposób

“atakowane” są wieloma bodźcami naraz), ale także jego matka, ojciec, inni ludzie muszą się dostosować do niego. Zanim się narodziło wyobrażali je sobie jakoś, teraz widzą je, słyszą, mogą dotykać, podnosić. Nie zawsze obraz dziecka, jaki sobie stworzyli zgodny jest z tym, jakie jest i jak zachowuje się dziecko. Miało być spokojne, a często płacze, miało być podobne do ojca, a przypomina matkę lub babcię, jest takie małe, delikatne, wydaje się zupełnie bezradne i bezbronne. Czasami to rozminięcie się oczekiwań z rzeczywistością dotyczy także płci dziecka: ojciec czekał na syna - sukcesora, a przyszła na świat dziewczynka, matka kilku synów oczekiwała wreszcie córki, a tu pojawia się kolejny syn.

Czas po narodzinach jest czasem trudnym i dla dziecka i dla jego matki. Oboje muszą się do siebie na nowo przystosować, na nowo ustalić wzajemną relację, dostroić do siebie swoje rytmy funkcjonowania. Nie jest to trudne zadanie, jeżeli to właśnie matka jest najbliższą dziecku, jeżeli to ona jest **GŁÓWNYM OPIEKUNEM**. Znają się przecież dobrze, bo przez kilka miesięcy żyli razem w dużej bliskości i w zgodnym rytmie, w harmonii. Trudny dla obojga okres - porodu (dla matki) i narodzin (dla dziecka) - zakłócił to współdziałanie i teraz oboje potrzebują nieco czasu i spokoju, by na nowo się odnaleźć.

Problemy – dla obu stron – pojawiają się wtedy, gdy obraz dziecka, jaki wytworzyła sobie matka jest znacząco różny od tego, jakie jest i jak się zachowuje dziecko. Szczególnie trudna sytuacja powstaje wtedy, gdy dziecko rodzi się z bardziej czy mniej widocznymi wadami, których rodzice (szczególnie matka) zupełnie nie byli świadomi i nie brali pod uwagę. Jeżeli jeszcze matka zostaje o takich wadach poinformowana w sposób nagły, przez kogoś niewrażliwego na jej stan i potrzeby, jeżeli nie doświadcza od razu wsparcia bliskiej sobie osoby to upłynie dużo czasu zanim będzie gotowa do dobrego, spokojnego, w pełni akceptującego kontaktu ze swym dzieckiem. W tym czasie dziecko albo zostaje na długie okresy czasu pozostawione samo sobie, albo też zajmują się nim zamiennie różne, nowe dla niego osoby, którym czasami trudno od razu rozpoznać jego specyficzne potrzeby. Oni też (np. ojciec, babcia, pielęgniarka, opiekunki) potrzebują czasu, by poznać dziecko i by właściwie odczytywać płynące od niego sygnały. Z takiej perspektywy nietrudno pokazać, dlaczego to właśnie matka jest najlepszym opiekunem, a jeżeli to niemożliwe – to osoba, która jak najczęściej może z dzieckiem przebywać i to od jak najwcześniejszego okresu życia, tj. zaraz po narodzinach. Nietrudno też pokazać, dlaczego to właśnie matka ma przebywać jak najczęściej i jak najbliższą swego dziecka (pochylając się, patrząc, dotykając, głaszcząc, nucąc), gdy ze względów medycznych musi ono przebywać w inkubatorze.

## **Drugi okres wczesnego dzieciństwa: okres niemowlęcy**

Drugi etap rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa trwa około roku, jest to okres niemowlęctwa. Podstawowe zadanie tego okresu to nawiązanie bliskiej więzi przynajmniej z jedną osobą i osiągnięcie takiego poczucia pewności (zaufania do tej osoby), które umożliwia zniesienie jej nieobecności najpierw na bardzo krótki, a potem coraz dłuższe okresy czasu bez ponoszenia szkód emocjonalnych. Warunkiem powstania takiej szczególnej więzi jest szybkie i adekwatne reagowanie dorosłego na potrzeby dziecka, a więc jak najszybsze rozpoznanie rytmu jego aktywności, dostrojenie się do tego rytmu z różnymi zabiegami pielęgnacyjnymi, nauczenie się rozpoznawania, co znacząco różnego zachowania dziecka np. płacz o określonym natężeniu, wzmożona ruchliwość, grymasy.

Dziecko nie jest jednak bezradne w czasie tego procesu dopasowywania się dorosłego do niego, nie czeka jedynie na jego inicjatywę i aktywność. Jak piszą m. in. John Bowlby, Mary D. Slater Ainsworth (por. Brzezińska, 2000) czy H. Rudolph Schaffer (1994) dziecko jest hojnie wyposażone przez naturę na pierwszy trudny okres swego życia:

- (1) jego usta przygotowane są do ssania i szukania nie tylko źródeł pokarmu, ale także specyficznie wrażliwe na różne rodzaje bodźców dotykowych, dzięki czemu są początkowo podstawowym “narzędziem” poznawania różnych obiektów (piersi matki, własne ręce, palce od

- nóg, róg kocyka, różne przedmioty-zabawki, także przedmioty niebezpieczne, grożące np. zatruciem),
- (2) jego ciało jest gotowe do przywierania, przytulania się, jeśli tylko trzyma się je w odpowiedniej pozycji (zauważono, iż dzieci, które przy przytulaniu ich sztywnieją i prężą się mają duże trudności w nawiązaniu tej szczególnej więzi z opiekunem),
  - (3) twarz, a szczególnie okolice ust gotowe są do reagowania grymasem, który nazywamy uśmiechem, a uśmiech ten pojawia się wtedy, gdy dziecko zauważa pochyloną nad nim twarz. Do ok. 6 miesiąca życia dziecko reaguje podobnym "uśmiechem" na każdą twarz – osoby znanej sobie i obcej, twarz żywą i narysowaną, co oznacza, iż reagowanie uśmiechem jest początkowo niespecyficzne,
  - (4) u dziecka widoczna jest wyraźna reakcja podążania wzrokiem za poruszającym się obiektem, wodzenia wzrokiem po otoczeniu,
  - (5) dziecko płacze i jest to jeden z najskuteczniejszych sposobów oddziaływania na otoczenie, płacz przywołuje bowiem drugiego człowieka i informuje go o potrzebach dziecka w danym momencie. Małe dziecko najczęściej płacze z powodu głodu, ze złości i z powodu bólu.

Te wszystkie zachowania to swoiste **WYPOSAŻENIE** dziecka wyznaczające jego gotowość do kontaktu z drugim człowiekiem. Do nawiązania relacji przywiązania dojdzie jednak tylko wtedy, gdy dorosły będzie wchodził w aktywny kontakt z dzieckiem – gdy będzie się nad nim pochylał, przybliżał i oddalał swą twarz; gdy będzie dziecko dotykał, głaskał, brał na ręce, podnosił i przytulał do siebie wtedy, gdy spostrzeże, iż ono tego pragnie; gdy będzie uśmiechem odpowiadał na uśmiech i komentował to, co się dzieje; gdy będzie "szedł" za wzrokiem dziecka i umożliwiał mu śledzenie wzrokiem różnych poruszanych przez siebie przedmiotów; gdy będzie szybko reagował na różne zachowania dziecka typu kręcenie się, wiercenie, machanie rękami, przewracanie się, stękanie, a przede wszystkim płacz. Jak pisze Mary D. S. Ainsworth dziecko, które długo płacze nie tylko trudniej jest uspokoić, doświadcza ono przede wszystkim poczucia opuszczenia i bezradności.

Z analizy prac różnych badaczy wyłania się obraz "dobrego opiekuna" – jest nim osoba wrażliwa i szybko reagująca na sygnały płynące od dziecka, osoba czytelna i przewidywalna, spójna w swym postępowaniu, "dostępna" dla dziecka. Dzieci takich matek mniej płakały, były pogodniejsze, czuły się znacznie bezpieczniej w obecności matki, ale także wtedy, gdy pozostawały jakiś czas bez niej. Ainsworth określiła takie dzieci jako "bezpiecznie przywiązane". Cechą wyróżniającą ich matki było to, iż działania matki były powiązane z potrzebami dziecka, iż wychodziły one od "miejsca, w którym aktualnie było dziecko", np. brały je na ręce i pokazywały różne przedmioty, gdy intuicyjnie czuły, iż dziecko akurat w tym momencie tego potrzebuje. Działaniom takim często towarzyszyły bogata mimika, modulowanie głosu, komentarze słowne, w których było także miejsce dla dziecka. Matka w jego imieniu zabierała głos, komentowała coś, chwaliła, ganiła. Taki kontakt z dzieckiem Bruner nazwał "pseudodialogiem" i uważał go za jedną z ważniejszych dróg uczenia dziecka mówienia. Zatem w tym okresie życia przynajmniej jedna osoba musi na tyle zaspokoić potrzebę kontaktu emocjonalnego dziecka, by osiągnęło ono minimum poczucia bezpieczeństwa. Taka "baza bezpieczeństwa" to podstawa do wypraw dziecka w nieznanne – do poznawania najbliższego otoczenia, przedmiotów i osób, oddalania się w różne zakamarki, pozostawania na jakiś czas z nieznanymi sobie osobami z nadzieją na powrót tych znanych sobie i bliskich.

Potrzeba więzi jest wrodzona, a nie jak sądzono wcześniej nabywana w pierwszym okresie życia. Wykazały to badania Konrada Lorenza prowadzone na gęsiach, wykryto ją także u innych zwierząt. Badania pokazały też, iż ta szczególna więź nawiązuje się w okresie pierwszych trzech dni życia gąsiątek – okres tych trzech dni to okres krytyczny dla powstania więzi między matką i jej potomstwem. Wg Lorenza właśnie reakcja "podążanie za", a nie skojarzenie matki z przyjemnością

związaną z zaspokajaniem potrzeby jedzenia jest istotnym czynnikiem w procesie powstawania więzi między matką a potomstwem, więzi, która jest bazą i prawzorem innych więzi społecznych.

Ważnym czynnikiem sprzyjającym nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi między matką a dzieckiem jest bliski cielesny kontakt. Badania pokazujące znaczenie tego czynnika przeprowadził w latach 50-tych Harlow. Badaniami objął dzieci małpek rebusów. Początkiem była obserwacja, iż samotnie wychowujące się małpki chętnie dotykały i przytulały się do miękkich przedmiotów, a gdy ów przedmiot zabierano reagowały głębokim, poruszającym smutkiem. Zdaniem Harlowa uczucie dziecka do matki nie jest rezultatem skojarzenia jej z zaspokajaniem głodu, a więc nie jest reakcją wyuczoną; dziecko w naturalny sposób "łgnie" do matki i jeżeli kontakt fizyczny z nią odbiera jako przyjemny to do tego kontaktu dąży i go przedłuża. Wg Harlowa taki bezpośredni cielesny kontakt daje dziecku poczucie bezpieczeństwa.

Dziecko musi więc osiągnąć zaufanie do matki lub innej osoby sprawującej nad nim opiekę, a to oznacza, iż musi nauczyć się ufać temu, że inni rzeczywiście troszczą się o jego podstawowe potrzeby. Jeśli opiekunowie odrzucają dziecko lub są niekonsekwentni dziecko może spostrzegać świat jako niebezpieczny, pełen niegodnych zaufania i niewiarogodnych ludzi. Matka lub główny opiekun jest więc kluczowym wg Erika H. Eriksona (1997) "czynnikiem społecznym" w rozwoju dziecka.

### **Ważne kroki w rozwoju czyli co się zmienia w pierwszym roku życia dziecka**

Rozwój fizyczny w okresie niemowlęctwa można ująć jako stopniową serię zmian uwarunkowanych dojrzewaniem, a jego efektem jest lepsza kontrola działań i spostrzeżeń. Choć istnieją różnice między dziećmi pochodzącymi z odmiennych grup etnicznych pod względem temperamentu, reagowania i tempa rozwoju, to jednak u większości dzieci zauważa się tę samą ogólną sekwencję rozwoju – por. Tab. 2. i Tab. 3.

**Tab. 2. Etapy rozwoju motorycznego niemowlęcia**

▪ noworodek - postawa płodowa
▪ 1 miesiąc - unosi podbródek w leżeniu na brzuchu
▪ 2 miesiąc - unosi szyję w leżeniu na brzuchu
▪ 3 miesiąc - sięga do przedmiotu w leżeniu na plecach
▪ 4 miesiąc - siedzi z pomocą (podtrzymywane)
▪ 5 miesiąc - siedzi na kolanach, sięga po przedmiot
▪ 6 miesiąc - siedzi na wysokim krzeselku i chwyta kołyszące się w zasięgu jego wzroku przedmioty
▪ 7 miesiąc - siedzi samo, bez podtrzymywania
▪ 8 miesiąc - stoi z pomocą (podtrzymywane)
▪ 9 miesiąc - stoi przytrzymując się mebli
▪ 10 miesiąc - raczkuje
▪ 11 miesiąc - idzie z pomocą (trzymane za rękę)
▪ 12 miesiąc - stojąc podciąga się na rękach
▪ 13 miesiąc - wspina się
▪ 14 miesiąc - stoi samo
▪ 15 miesiąc - idzie samo

Źródło: opracowano na podstawie Roediger, H.L. III et al. (1984, s. 288)

Ważne zmiany dokonują się też w obszarze emocjonalności i kontaktów społecznych dziecka (por. Papalia, Olds, 1981, s. 267). W pierwszych trzech miesiącach życia widoczny jest wzrost

zainteresowania dziecka najbliższym otoczeniem. Dziecko zaczyna coraz wyraźniej przejawiać ciekawość i zainteresowanie tym, co znajduje się wokół niego, uśmiecha się do pochyłających się nad nim ludzi, staje się coraz bardziej podatne na ich stymulację. Następnie (3-6 miesiąc życia) niemowlęta zaczynają „przewidywać” to, co się zdarzy i wyraźnie objawiają rozczarowanie, kiedy to nie następuje, a przejawia się to w złości lub wzmożonej czujności. Częściej też uśmiechają się i gruchają, a także śmieją - jest to czas społecznego “przebudzania się”. Dalej, dzieci zaczynają uczestniczyć coraz bardziej aktywnie w różnych “grach społecznych” (zabawy typu: *raz Ty raz ja; a ku-ku; kosi-kosi-tapci; gotowała sroczka jagielki*, wyliczanki, rytmiczne przykrywanie głowy dziecka pieluszką i odkrywanie) i próbują sprowokować określoną odpowiedź od drugiej osoby; “rozmawiają”, dotykają i „uwodzą” inne dzieci; wyrażają bardziej zróżnicowane niż wcześniej emocje. Pod koniec pierwszego roku dzieci ponownie bardziej skupiają się na osobie opiekuna - zaczynają obawiać się obcych i zachowywać w nowych sytuacjach w sposób wyraźnie inny niż w sytuacji znanej sobie, wyraźniej też komunikują swe emocje, okazują różne nastroje i ambiwalencję uczuć. Coraz częściej same badają swe najbliższe otoczenie, “używając” do tego osoby, z którą najbardziej są związane jako bezpiecznej bazy. Panowanie nad otoczeniem daje im większą pewność i chęć “stawiania na swoim”. Tab. 3. pokazuje najważniejsze zadania rozwojowe w obu analizowanych okresach wczesnego dzieciństwa.

**Tab. 3. Zadania rozwojowe w okresie wczesnego dzieciństwa**

ZADANIA ROZWOJOWE OKRESU NIEMOWLĘCEGO	ZADANIA ROZWOJOWE OKRESU PONIEMOWLĘCEGO
1. uczenie się chodzenia	1. osiąganie stabilności fizjologicznej
2. uczenie się pobierania pokarmów stałych	2. formowanie się prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej
3. uczenie się mówienia	3. uczenie się emocjonalnego odnoszenia się do rodziców, rodzeństwa i innych ludzi
4. uczenie się kontrolowania własnego ciała	4. uczenie się rozróżniania dobra / zła oraz rozwijanie się sumienia
5. uczenie się różnic związanych z płcią i wstydu	

**Źródło:** oprac. na podstawie Havighurst (1981), Newman, Newman (1984); por. Brzezińska (2000, s. 231).

## **Relacja dziecko – dorosły sprzyjająca rozwojowi dziecka**

Dziecko to nie “kawałek gliny”, jak kiedyś określili to psychologowie behawiorystyczni, to nie “biała karta”, którą można w dowolny sposób zapisać. Dziecko jest aktywne od urodzenia. Wyposażone przez naturę w różne “narzędzia” umożliwiające mu nawiązanie kontaktu czeka na wrażliwego i także gotowego do kontaktu dorosłego. Dziecko jest więc z jednej strony inicjatorem zmian i jego plan rozwojowy wyznacza zachowania dorosłego, ale z drugiej reaguje ono na to, jak zachowuje się względem niego dorosły i zmienia swoje reakcje dostosowując się do niego. Obie strony więc są aktywne w tym procesie wzajemnego dopasowywania się.

Rozwój dziecka i rozwój dorosłego są wzajemnie uwarunkowane, każdy z nich wnosi coś innego do sytuacji, w której się kontaktują i coś innego zyskuje. Jak powiedział H. R. Schaffer rozwój to wspólne przedsięwzięcie, trudne i dla dziecka i dla dorosłego. Wrażliwość dorosłego, jego czujność, gotowość nie tyle do reagowania na zachowania dziecka, co do odczytywania intencji tego zachowania i odpowiadania na te intencje, umiejętność wchodzenia w interakcje oparte na wzajemności i wymianie, umiejętność dostosowywania swojego sposobu mówienia do dziecka, wchodzenie z nim w pseudodialogi, wrażliwość na aktualne potrzeby dziecka i domyślanie się “o co chodzi” – to wszystko są warunki pomyślnego rozwoju dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa. Oznacza to, iż ważniejsze dla dziecka jest, z kim i jaki ma kontakt, niż to, w jakim zewnętrznym kontekście żyje i podejmuje różne działania. To dorosły podaje przedmioty i nadaje im znaczenia, to dorosły ze szmatki robi ludzika, a z drewnianej łyżki i garnuszka bębenek. To od wrażliwości, wyobraźni i intuicji dorosłego zależy, czy dziecko będzie ciekawe świata i jakie samodzielne próby podejmie, by go poznać.

## Znaczenie osiągnięć wczesnego dzieciństwa dla dalszego rozwoju

To, co dzieje się w pierwszym roku życia dziecka ma duże znaczenie dla jego późniejszego funkcjonowania. Osiągnięcia rozwojowe tego okresu w życiu człowieka to podstawa do mniej lub bardziej udanego startu w okresy następne. Jeżeli ta podstawa będzie słaba, dziecko będzie musiało się znacznie bardziej zmagać z kolejnymi oczekiwaniami otoczenia i zadaniami, które przed nim staną, a ryzyko poniesienia porażki będzie większe. Warto więc pomyśleć nad tymi powiązaniem z tego punktu widzenia stawiać sobie pytanie czego dziecko potrzebuje, aby mogło się dobrze rozwijać – nie tylko teraz, w tym okresie życia, w jakim się znajduje, ale potem, w okresach następnych ?

Oto sprawy najważniejsze:

1. osiągnięcie zaufania do świata i opanowanie reguły wzajemności w kontaktach społecznych stanowi podstawę późniejszych dobrych, głębokich związków emocjonalnych z ludźmi,
2. poznawanie najbliższego otoczenia (eksploracja) z towarzyszącym temu poczuciem bezpieczeństwa i pewności wiedzy ku pomyślnemu rozwojowi poznawczemu i społecznemu,
3. rozwój umiejętności samoregulacji, wspierany rozsądną kontrolą dorosłych jest podłożem efektywnej "zdrowej" kontroli własnych emocji,
4. osiągnięcie powodzenia we własnych działaniach i towarzyszące temu poczucie wpływu na zdarzenia i poczucie przewidywalności zachowania osób znaczących to podstawa systemu radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

### Literatura

- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar. Wydawnictwo Naukowe.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Newman, B. M., Newman, Ph. R. (1984). *Development through life. A psychosocial approach*. Homewood, Ill.: The Dorsey Press.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. (1981). *A child's world*. New York: McGraw-Hill.
- Roediger, H.L. III, Rusthon, J. P., Capaldi, E. D., Paris, S. G. (1984). *Psychology*. Boston: Little, Brown and Company.
- Schaffer, H. R. (1994). Wczesny rozwój społeczny. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 96-124). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.



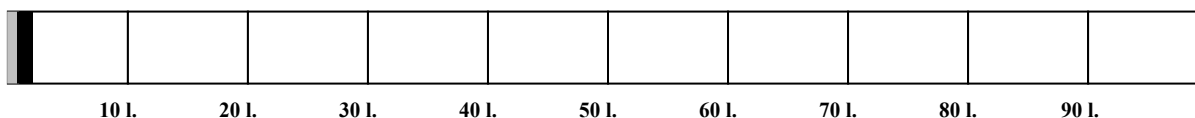
## 2.

### Hejmanowski, Sz. (2003). Wczesne dzieciństwo – drugi i trzeci rok życia: szanse rozwoju. *Remedium, 5 (123), 4-5.*

#### Drugi i trzeci rok życia rok życia w cyklu życia ludzkiego

Niniejszy tekst stanowi kontynuację zainicjowanego przed miesiącem pod wspólnym tytułem *Portrety psychologiczne człowieka* cyklu artykułów dotyczących rozwoju w ciągu całego ludzkiego życia. Przedmiotem prezentowanych tu rozważań są zjawiska składające się na proces rozwoju w ciągu drugiego i trzeciego roku życia dziecka – obszar podejmowanych zagadnień ilustruje poniższy rysunek.

2-3 ROK ŻYCIA



Podobnie jak okres wcześniejszy czyli wiek niemowlęcy, tak i ten – wiek poniemowlęcy – mimo iż zajmuje niewielką część całej drogi życia człowieka, to jednak jego osiągnięcia są różnorodne i znaczące dla jakości rozwoju w okresach późniejszych. Nie sposób nie zauważyć, że rozwój w pierwszym roku życia wraz z przypadającymi na ten okres osiągnięciami ma niekwestionowane znaczenie dla przebiegu rozwoju w kolejnych latach dzieciństwa. Trudno na przykład wyobrazić sobie pomyślny rozwój w zakresie opanowywania kulturowych form zachowania się i współżycia z innymi ludźmi bez podstawowych przypadających na okres niemowlęcy osiągnięć, takich jak poczucie zaufania do świata i samego siebie czy opanowanie reguły wzajemności. Jednocześnie uderzające jest, że przebieg rozwoju w drugim i trzecim roku życia oraz zdobycze tego okresu wpływają na bieg rozwoju w kolejnych latach życia i stwarzają szanse dotyczące wielu aspektów dojrzałego funkcjonowania człowieka dorosłego w świecie społecznym.

#### Postęp w zakresie motoryki i rozwój mowy

Po pierwszym roku życia następuje dalszy intensywny rozwój, dziecko jest większe i silniejsze. Przełomowym wydarzeniem w pierwszych miesiącach drugiego roku jest opanowanie umiejętności stania i chodzenia. Odtąd dziecko potrafi przemieszczać się znacznie szybciej i sprawniej, znacznie większa przestrzeń fizyczna własnego domu staje się mu dostępna, a wypełniające tę przestrzeń przedmioty stają się osiągalne. W związku z rozwojem ciała, przyrostem mięśni i wydłużaniem się kości dziecko jest silniejsze niż wcześniej, a jego ruchy stają się bardziej precyzyjne. Rozwój lokomocji ilustruje Tab. 1.

Tab. 1. Rozwój lokomocji w okresie poniemowlęcym

▪ 15 miesiąc – wchodzi po schodach na czworakach; chodzi samodzielnie, choć czasami się przewraca
▪ 18 miesiąc – ciągnie za sobą przedmioty na sznurku; wchodzi po schodach z pomocą dorosłego
▪ 25-30 miesiąc – schodzi po schodach bez trzymania się poręczy i stawiając nogi na przemian: skacze, biega
▪ 36 miesiąc – jeździ na trzykołowym rowerku; stoi na palcach

Źródło: opracowano na podstawie Kielar-Turska, Białecka-Pikul (2000, s. 67)

Intensywnemu rozwojowi podlega teraz mowa. Dziecko jest w stanie usłyszeć i wyodrębnić, a w większości przypadków także wypowiedzieć coraz większą liczbę słów, zaczyna rozumieć i używać ze zrozumieniem dźwięki ludzkiej mowy. Mowa pozwala dziecku skuteczniej, bardziej precyzyjnie komunikować własne potrzeby, a co za tym idzie staje się istotnym środkiem kontroli społecznej, pozwala bowiem wpływać na postępowanie innych. Najbardziej chyba doniosły postęp będący następstwem rozwoju mowy dotyczy przemian w obrębie świadomości dziecka, w związku z możliwością uogólniania treści własnych wcześniejszych doświadczeń. Dzięki temu spostrzegany przez nie świat zaczyna być światem przedmiotów, czynności i zjawisk rozpoznawanych jako sensowne, a na dodatek wyzwających w dziecku związane z ich sensem emocje. Kubek nie tylko wabi swym kolorem, ale dziecko pragnie się z niego napić, widząc długopis czy ołówek chce pisać, spostrzeżona przez nie piłka wyzwala w nim chęć pokulania, kopnięcia lub rzucenia, a widok huśtawki na placu zabaw budzi nieodpartą chęć pohuśtania się na niej. Mowa pozwala również lepiej różnicować elementy świata - inaczej wygląda widelec, a inaczej łyżka i dziecko orientuje się w odmiennym sposobie ich użycia, podobnie ma się rzecz z długopisem, kredką i pędzelkiem czy też z różnymi częściami garderoby.

Świat ludzi i przedmiotów spostrzegany jest ortoskopicznie, tj. z zachowaniem stałości wielkości, kształtu czy barwy, dzięki czemu widziany jest bardziej obiektywnie, np. dorosły człowiek oglądany z pewnej odległości zachowuje nadal w oczach dziecka swój ludzki rozmiar, a przestrzeń domu, meble czy ulubione zabawki mają niezmienny kształt, niezależnie od tego, z której strony i pod jakim kątem dziecko na nie spogląda. W związku z tym postępem w zakresie spostrzegania dziecko lepiej uzmysławia sobie ogrom różnic między nim a dorosłymi.

Postęp motoryczny i poznawczy sprawia, że dziecko staje się równocześnie gotowe do opanowywania całego szeregu umiejętności społecznych związanych np. z samodzielnym jedzeniem przy pomocy sztućców, myciem i ubieraniem się, zakładaniem butów czy sprzątaniem po sobie, ma więc szansę stawać się znacznie bardziej samodzielne w zaspokajaniu swych codziennych życiowych potrzeb niż w okresie wcześniejszym.

### **Poczucie autonomii**

Zdaniem Erika H. Eriksona kryzys rozwojowy i najważniejszy postęp w sferze osobowości dotyczą w tym okresie relacji pomiędzy trwałym poczuciem autonomii a tendencją do doświadczania wstydu i zwątpienia. Poczucie autonomii rozwija się w kontekście doświadczania posiadania kontroli w szeregu różnych sytuacji społecznych w związku z bardziej czy mniej adekwatnym zachowaniem się w tych sytuacjach. Wymaga to od dziecka opanowania oferowanych przez rodziców kulturowych wzorów zachowania się. Trudna droga, która wiedzie malucha, przy wydatnym udziale jego opiekunów, do uzyskania kontroli nad codziennymi czynnościami pełni tu kluczową rolę. Podstawowym źródłem trudności jest fakt, że dziecko w tym okresie ma tendencję do zachowań impulsywnych, do ulegania silnym wewnętrznym pobudkom, których samo jeszcze nie potrafi rozpoznawać i kontrolować. Staje więc wobec konieczności opanowania nagłych, niepohamowanych zmian dotyczących tego, czego samo w danym momencie chce, przejawów uporczywości, krnąbrności, negatywizmu i samowoli, tendencji do uporczywego przywłaszczania sobie przedmiotów, bądź gwałtownego porzucania ich. Jedynie zewnętrzna rodzicielska regulacja umożliwi malcowi poradzenie sobie z tymi potencjalnie niebezpiecznymi i destrukcyjnymi wewnętrznymi tendencjami.

Wyobraźmy sobie dziecko, które spożywa posiłek razem ze swoimi rodzicami, przed sobą ma swój własny talerzyk, własny kubek i własną łyżkę, nabiera pokarm z talerza do buzi za pomocą łyżki nie upuszczając go po drodze, rodzice okazują mu swoje zadowolenie. Właśnie w takich sytuacjach małe dziecko ma szansę doświadczania autonomii. Każdy, kto opiekował się dzieckiem w drugim roku jego życia wie jednak, jak żmudna droga wiedzie do opanowania przez nie tej trudnej umiejętności. Często zdarza się, że podczas posiłku dziecko upuszcza lub wylewa jedzenie brudząc ubranie, obrus czy stół, bądź nagle gwałtownie rozrzuca jedzenie wokół siebie, tak, iż trudno byłoby powiedzieć, że robi to niechcący. Cierpliwość i spokój osoby dorosłej oraz łagodne, lecz stanowcze i konsekwentne wyrażanie oczekiwań

wobec dziecka, dawanie mu emocjonalnego wsparcia i tłumaczenie skutków jego zachowań stanowią warunek powodzenia w procesie uzyskiwania przez nie kontroli, samodzielności i pewności siebie stanowiących podstawę poczucia autonomii.

### **Koordinacja własnej woli i woli innych ludzi**

Kluczowe psychospołeczne kompetencje umysłu ogniskują się w tej fazie wokół problemu wyrażania własnej woli, możliwości realizowania jej poprzez działanie i związanych z tym konsekwencji społecznych. Dotyczą również uwzględniania woli innych osób, brania jej pod uwagę oraz koordynacji własnych działań i własnej woli z działaniami i wolą innych.

Sposób osiągania przez rodziców zamierzonych celów dotyczących zachowania dziecka zdaje się mieć tutaj niekwestionowane znaczenie. Wspieranie woli dziecka poprzez stwarzanie mu sposobności do dokonywania samodzielnych wyborów i respektowanie jego woli, gdy to możliwe i społecznie sensowne pozwala dziecku rozwijać własną indywidualność wyrażającą się w wolnym, swobodnym wyborze. Musimy jednak pamiętać, że wiele codziennych czynności takich jak jedzenie, ubieranie się czy mycie zębów jawi się początkowo jako skomplikowane i bardzo trudne. Prezentowanie dziecku w prosty i przejrzysty sposób trudnych dla niego wzorów, najlepiej poprzez własną obecność i zachowanie się rodzica w określony sposób w konkretnej sytuacji stwarza dziecku sposobność do naśladowania wzoru - z powodzeniem posługiwania się sztućcami, wkładania ręki we właściwy rękaw, zapinania guzików czy nakładania właściwego buta na właściwą nogę. W efekcie można spodziewać się u dziecka rozwoju poczucia autonomii i pewności siebie, wynikającego z rodzącego się przeświadczenia, że można odnaleźć się w wielu trudnych sytuacjach i dać sobie radę. Wszystko to obok łagodnego, choć stanowczego tłumaczenia dziecku sensu naszych nakazów i zakazów prowadzić może do harmonijnego, i elastycznego włączania go w system norm życia rodzinnego.

Zjawisko coraz bardziej aktywnego, a przy tym względnie bezkonfliktowego udziału dziecka w życiu rodziny Erik H. Erikson określa mianem wzajemnej regulacji na dużą skalę. Owocuje ona wytworzeniem się w umyśle dziecka przeświadczenia, iż jego wola jest zasadniczo dobrą wolą, wolą, która prowadzić może raczej do udzielającego się jemu i innym dobrego samopoczucia, niż do konfliktu i napięcia. W omawianym tu zjawisku doszukiwać się można genezy późniejszej gotowości człowieka do współpracy i łatwości uzyskiwania osobistej satysfakcji w sytuacjach koordynacji interesów czy potrzeb różnych osób.

Warto w tym miejscu zauważyć, że czytelne określenie dziecku granic tego, na co może sobie pozwolić oraz konsekwentne nakłanianie go do respektowania zakazów czy wyjaśnianie mu ich sensu, wreszcie dawanie wsparcia w trudnościach, daje mu sposobność lepszego radzenia sobie z własną frustracją, szczególnie w sytuacjach, gdy własne pragnienia muszą pozostać niezaspokojone. Powyższa kompetencja dotycząca kontroli emocji stanowi podstawę późniejszej gotowości do ponoszenia pewnych wyrzeczeń i uwzględniania woli innych osób, również wtedy, gdy jest ona w konflikcie z naszą własną wolą. Można tu doszukiwać się również genezy dojrzałej tendencji do bycia prawym, praworządnym oraz do wszelkiego ustosunkowania wobec zbiorowych norm czy reguł, których ducha jest się zdolnym pojmować i cenić.

### **Trening czystości**

Sfera życia, której opanowanie w zgodzie z kulturowymi normami rodzić może szereg przypadających na omawiany okres trudności dotyczy problemu wydalania. W naszej kulturze przywykliśmy oczekiwać od dwu-trzylatka, że potrzeby, o których tu mowa będzie ono załatwiać w określonym miejscu, na przykład w toalecie, do nocniczka lub do sedesu, po uprzednim zdjęciu spodni, rajtuz lub majtek. Przyuczanie dziecka do działania w oparciu o ten złożony wzór nazywane czasem treningiem czystości ma szansę wpisać się w proces osiągania wzajemnej regulacji, o ile nie towarzyszą mu nadmiernie silne emocje.

Będąc rodzicem warto sobie uzmysłwić, że by opanować tę społecznie doniosłą umiejętność, jaką jest wydalanie dziecko musi nauczyć się zawiadywać własnymi mięśniami wydalniczymi, co samo w sobie jest niezwykle skomplikowane. Okolice wydalnicze znajdują się z tyłu ciała, nie można więc objąć ich wzrokiem. Ponadto kryją one w sobie pewną „sprzeczność” wynikającą z samej ich fizjologicznej natury. Przed dzieckiem stoi trudne zadanie zawiadywania nimi poprzez napinanie i rozluźnianie, tak, by zapanować nad przeciwstawnymi czynnościami utrzymywania i wypuszczania oraz by skoordynować obie z nich w odpowiedni sposób. Dziecko musi nauczyć się rozpoznawać moment, w którym produkty jego jelit i nerek są w nim nagromadzone w ilości wymagającej ich wydalenia oraz zatrzymywać je w sobie do czasu, gdy będzie gotowe, by je z siebie wypuścić.

W obszarze tym może się ujawniać konflikt pomiędzy wolą samego dziecka i jego dążeniem do objęcia tego obszaru kontrolą, a kontrolą sprawowaną przez jego rodziców. Bywa, że rodzice bardzo chcąc, by zrobiło to, co należy i jak należy, posuwają się do stosowania wobec dziecka przymusu lub po prostu okazują mu dezaprobatę, wynikającą z braku tak pożądaných w tej sytuacji cierpliwości i wyrozumiałości.

### **Problem ekspozycji**

W okresie, o którym tu mowa dochodzi do stopniowego odróżniania się, wyodrębniania i uświadamiania sobie własnego *ja* dzięki postępowi poznawczemu, doświadczeniom własnego sprawstwa oraz nieuniknionym w tym okresie konfliktom w planie społecznym, ujawniającym sprzeczność między własną i cudzą wolą. Przed drugim rokiem życia w umyśle dziecka zaczyna rodzić się poczucie bycia poddanym ekspozycji, „bycia wystawionym” na spojrzenia innych. Dziecko uzmysławia sobie stopniowo, że to ono samo jest przez innych oglądane. Równocześnie porównując się z dorosłymi unaocznia sobie dysproporcje między rozmiarami własnego ciała i ciała dorosłych, a także lepiej rozpoznaje wymagania dotyczące jakości wykonywania czynności życiowych wyznaczone przez dorosłych. W efekcie odczuwa, że w zestawieniu ze swoimi rodzicami jest małe, słabe i nieporadne, co w naturalny sposób rodzi niepewność i może nasilać poczucie wstydu. Stąd ważne wydaje się, by nie zawstydzać dziecka nadmiernie, nie koncentrować się zbyt na naturalnej w tym okresie jego tendencji do zawstydzania się, nie strofować nadmiernie, i wreszcie, by pozwolić mu na chwilę samotności, gdy chce być samo. Uwolnienie się dziecka spod czujnego, kontrolującego spojrzenia rodzicielskiego pozwala mu łatwiej odzyskać pewność siebie i zachować ją również wtedy, gdy po chwili samo do nas powraca.

W sprzyjających okolicznościach doświadczenie wstydu może być spożytkowane na rzecz poczucia przyzwoitości chroniącego przed tendencją do ostentacyjnego bezwstydu. Umiejętność rozpoznawania i uszanowania tego, co jest właściwe, co wypada, co jest w dobrym tonie oraz respektowanie tego, o ile nie oznacza to nie bycia w zgodzie z samym sobą, oto osiągnięcie, dla którego podstawę stanowi konstruktywne doświadczenie własnej ekspozycji w pierwszych latach życia.

Sytuacja ekspozycji pociąga za sobą również poczucie dumy w związku z faktem zrobienia czegoś dobrze oraz w związku z tym, że inni to dostrzegli. Chwalenie dziecka za dobre zachowanie się, dobre wykonanie czegoś, na przykład za kupkę zrobioną do nocniczka czy ładnie zanuconą piosenkę, równoznaczne jest z nadaniem społecznego znaczenia jego osiągnięciom. Pochwały dorosłego pozwalają maluchowi doświadczać dumy, co wspierać będzie jego pewność siebie i odwagę w sytuacjach ekspozycji. W dojrzałym życiu korespondować może to z umiejętnością radzenia sobie z perswazją ze strony otoczenia, z odwagą cywilną, odwagą bycia w zgodzie z sobą, kiedy jest się pod presją społecznej oceny, nawet gdyby oznaczało to konieczność wystawienia na szwank własnej reputacji.

## Jak postępować z dzieckiem?

Podsumowaniem rozważań na temat przebiegu rozwoju w drugim i trzecim roku życia człowieka oraz roli, jaką pełnią wtedy dorośli mogą być wskazówki dotyczące postępowania rodzicielskiego względem dziecka w omawianym wieku zawarte w Tab. 2.

Tab. 2. Wskazówki dotyczące postępowania rodzicielskiego względem dziecka w 2 i 3 roku życia

▪ Uprzystępnianie dziecku czytelnych wzorów postępowania poprzez własny dobry przykład.
▪ Konsekwentne dbanie o przestrzeganie przez dziecko reguł życia domowego.
▪ Chwalenie dziecka za właściwe zachowanie.
▪ Wyjaśnianie dziecku, czemu służą nasze prośby i uzasadnianie zakazów.
▪ Stwarzanie dziecku okazji do wyrażania własnej woli poprzez dokonywanie przez nie wyborów, np.: <i>Sok czy woda? Marchewka czy brokuły? Huśtawka czy piaskownica?</i>
▪ Poszanowanie własności dziecka i przyzwyczajanie go, że pewne przedmioty należą do niego i to ono decyduje o tym, co się z nimi dzieje i kto może z nich skorzystać, niedysponowanie zabawkami dziecka bez jego zgody.
▪ Stworzenie dziecku jego terytorium – pokoju lub kącika, w którym będzie czuło się „u siebie”.
▪ Okazywanie dziecku cierpliwości i wyrozumiałości w sytuacjach niepowodzeń.
▪ Tłumaczenie dziecku, czym spowodowane są jego negatywne emocje, dbanie o dobry kontakt z nim, szczególnie, kiedy mu czegoś zabraniamy lub gdy ono nie może sobie z czymś poradzić.
▪ Dbanie o to, by dziecko mogło zniknąć czasem z naszego pola widzenia, rozsądne, nie nadmierne kontrolowanie jego poczynań.

Źródło: opracowanie własne

## Literatura

- Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (1986) *Identity: Youth and Crisis*. New York, London: W.W. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1994b) *Insight and Responsibility*. New York, London: W.W. Norton & Co.
- Greenspan, S. I., Benderly, B. L. (2000). *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (tom II). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom I). Gdańsk: GWP.
- Winnicott, D. W. (1993) *Dziecko, jego rodzina i świat*. Warszawa: Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza.
- Wygotski, L. S. (2002). Wczesne dzieciństwo. W: L. S. Wygotski *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

### 3.

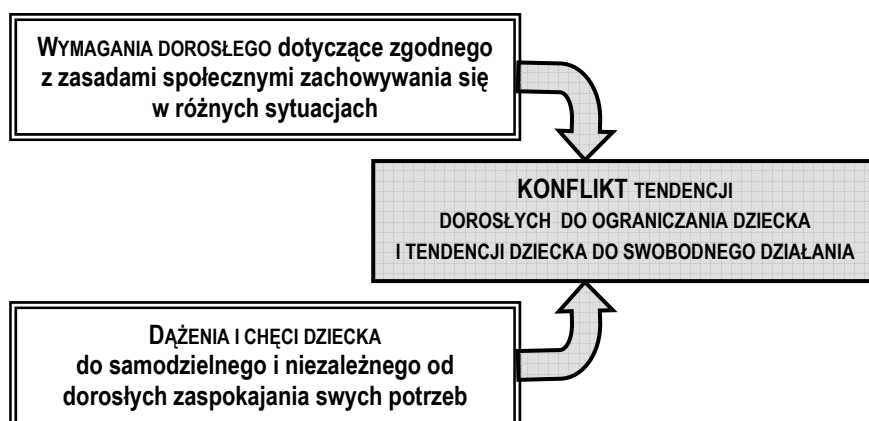
**Wojciechowska, J. (2003).**

**Wczesne dzieciństwo**

**– drugi i trzeci rok życia: zagrożenia rozwoju.**

**Remedium, 6 (124), 4-5.**

Niniejszy tekst stanowi kontynuację prezentowanego przed miesiącem artykułu dotyczącego przebiegu procesu rozwoju dziecka w okresie drugiego i trzeciego roku życia. Tym razem przedstawione zostaną zagrożenia, jakie w tym czasie mogą zakłócić jego rozwój. Podstawowym źródłem zagrożeń na tym etapie rozwoju jest sposób, w jaki dziecko radzi sobie z niezgodnością między tym, czego chce dorosły, a tym, czego ono samo (Rys. 1.). Dziecko w tym czasie silnie akcentuje swoją samodzielność i niezależność od rodziców, a zarazem wyraża gotowość do uczenia się pewnych społecznie akceptowanych wzorów zachowań. Istotne jest więc, aby między dzieckiem a opiekunem doszło do wypracowania sposobów koordynowania ich chęci, tzn., aby dorosły brał pod uwagę pragnienia dziecka, ale też, aby dziecko zaczęło chcieć tego samego, co dorosły, bez utraty poczucia autonomii. W przeciwnym razie dziecko wszystkie swoje spontaniczne chęci może zacząć interpretować jako „złe”, uruchamiające jedynie konflikty, niemożliwe do zrealizowania za aprobatą opiekuna i budzące w dziecku poczucie napięcia, lęku i niezaspokojenia ważnych dla niego potrzeb.



Rys. 1. Podstawowe źródło zagrożeń rozwoju dziecka w 2-3 roku życia

#### **Dominacja i demonstracja woli**

Dominowanie i demonstrowanie własnej chęci wiąże się z koniecznością zrezygnowania z chęci przez drugą osobę (najczęściej przez dziecko, chociaż nie tylko). Jedna strona musi zrezygnować z pragnienia działania w określony sposób i (aby uniknąć zawstydzenia) postępować w sposób określony przez drugą stronę. Dominacja i demonstracja woli dorosłego ujawnia się tutaj jako nadmierna kontrola wyrażana poprzez częste zakazy i nakazy, korygowanie i krytyczne ocenianie każdej działalności dziecka, brak przyzwolenia na samodzielną aktywność poza zasięgiem wzroku dorosłego. Dorosły każdą sytuację chce wykorzystać, aby dziecko "czegoś nauczyć" i wszystko, co dziecko robi podlega jego nieustannej ocenie. Takie sytuacje stawiające dziecko w ciągłej ekspozycji wobec oceny dorosłych, wiążą się z dużym napięciem i mogą mieć wręcz paraliżujący wpływ na uczenie się samodzielności. O ile trudniej jest nauczyć się czegokolwiek, kiedy nam „patrzają na ręce”,

wiemy sami z doświadczeń późniejszych, które mają jednak swój pierwowzór właśnie we wczesnym dzieciństwie.

Dominacja i demonstracja własnych chęci zarówno ze strony dziecka, jak i rodzica wiążą się ze specyfiką fazy rozwojowej. Dziecko jest gotowe do uczenia się określonych zachowań, nabywania wzorców postępowania, ale dysponuje również własnymi sposobami wchodzenia w relacje z przedmiotami i osobami, które mogą nie być społecznie akceptowane i mogą wyzwać w dorosłym chęć ich redukcji. Dziecko w tym wieku lubi ujawniać swoją wolę i chęć kontroli otoczenia poprzez np. niszczenie, rzucanie zabawkami, hałasowanie, jak również poprzez przejawianie negatywnego stosunku do dorosłego (możemy się w tym czasie od dziecka dowiedzieć, że jesteśmy brzydki, głupi, *mamy sobie iść precz* czy, że nas nie lubi). W takich relacjach eksperymentuje ono z podstawowymi wzorcami postaw: zatrzymywaniem i uwalnianiem. Demonstruje swoją wolę poprzez kontrolowanie momentu „wypuszczania” (uwalniania) swoich produktów i dotyczy to zarówno ciała (chęci samodzielnego decydowania np. o momencie wypróżnienia), jak i relacji z osobami i przedmiotami (rzucanie zabawkami i wyzwickami). Zatrzymywanie widoczne jest w zachowaniu dziecka jako przywłaszczanie sobie zabawek, określanie ich jako „moje” i trzymanie blisko siebie, także jako wracanie i przytulanie się do rodzica. W tym okresie dziecko samo pragnie regulować momenty uwalniania i zatrzymywania, w ten sposób pokazuje światu swoją chęć kontroli nad nim.

Tego typu zachowanie dziecka (określane czasami jako sadyzm analny) częściej może skłaniać dorosłego do demonstracji własnej woli niż do inicjowania procesu koordynacji (tj. tłumaczenia zasad postępowania, cierpliwości, konsekwencji). Rezultatem dominowania i demonstrowania własnej woli przez dorosłego może być nasilenie się zachowań buntowniczych u dziecka. Może ono na wszelkie propozycje dorosłego odpowiadać negatywnym, uporem, krnąbrnością czy samowolą (czyli demonstracją własnej woli). Uleganie dominującej woli dorosłego jakkolwiek skłania dziecko do posłuszeństwa, może jednak również doprowadzić do tego, że i ono nie będzie się liczyć z wolą innych w swoim postępowaniu a sposób demonstrowania i dominacji woli przyjmie jako jedyny skuteczny i samo zacznie go wykorzystywać dla osiągnięcia swoich celów. Widać to wyraźnie na co dzień, kiedy na środku sklepu dziecko leży na podłodze i krzyczy, by mu kupić to, na co ma ochotę a dorosły ulega, bo czuje się obserwowany przez otoczenie i zaczyna się wstydzić całego zajścia.

## **Zawstydzanie**

W tym wieku dziecko jest więc szczególnie wrażliwe na zakazy i nakazy, ocenianie własnej działalności czy efektów naśladowania. Kiedy mówimy o ocenianiu dziecka mamy na myśli mechanizm oparty na poczuciu wstydu, który związany jest z trudnościami, jakich doświadcza dziecko ucząc się nowych wzorców zachowań. Mimo, że dziecko w tym czasie ma silną potrzebę doświadczenia i pokazywania innym swojej niezależności, ważne jest dla niego wsparcie i ukierunkowanie płynące od dorosłego. Za każdym razem, gdy się czegoś uczy, gdy uda mu się coś zbudować czy zrobić samodzielnie, pokazuje to opiekunowi, by się pochwalić, by poczuć dumę ze swoich osiągnięć. Zagrożeniem jest tutaj nadmierne porównywanie osiągnięć dziecka do możliwości dorosłego i tym samym pokazywanie dziecku jego niedoskonałości. Jak już wspominałam wyżej, dziecko dysponuje w tym czasie również chęciami agresywnymi, które bywają źródłem lęku, ponieważ obudzone w nim pragnienia są zawsze bardzo silne, a dziecko, które nie posiada jeszcze zdolności kontrolowania tego, co czuje - może też być przestraszone ich efektami tzn. tym, że wzbudza negatywne emocje dorosłego i „uruchamia” jego stanowcze reakcje.

Dziecko potrzebuje bliskości opiekuna, by nabrać pewności siebie, ponieważ samo również widzi, że nie jest w świecie tak sprawne jak on, również efekty jego samodzielności nie są tak doskonałe. To właśnie spostrzegane różnice między tym, co potrafi dorosły, a co potrafi dziecko są źródłem wstydu. Wstyd rodzi się bowiem wtedy, kiedy dziecko przekonane o swojej niezależności i samodzielności widzi, że nie jest tak samo sprawne i doskonałe jak dorosły. Dziecko zaczyna wstydzić się pokazywania siebie i swoich dokonań zauważwszy, że nie są one takie, jak dorosłego i że on sam

ocenia je jako gorsze. Jakkolwiek nie do uniknięcia jest tego typu kontrolowanie dziecka oparte na jego zawstydzaniu, może ono doprowadzić do niechęci dziecka do przejawiania własnej woli i niezależności, może zakłócić jego rozwój w następnych fazach. Jak pisze Erik H. Erikson ważniejsze i bardziej stosowne jest tutaj podtrzymywanie chęci dziecka do dalszego działania, uczenia się, nawet wobec widzianych przez dorosłego niedoskonałości poprzez pomoc, dawanie przykładu, ułatwienie naśladowania lepszych sposobów osiągnięcia jakiegoś celu.

Poczucie zawstydzania może być wzmagane nie tylko poprzez nadmierną kontrolę ze strony dorosłego, ale również poprzez brak zaangażowania opiekuna podczas uczenia dziecka podstawowych nawyków i czynności. Aby nauczyć dziecko np. posługiwania się sztućcami czy ubierania się, dorosły powinien sam pokazać dziecku, jak to się robi tzn. dawać określony wzór dla czynności. Istotnym problemem, jaki się tu zarysowuje jest dostępność dorosłego jako modelu, od którego dziecko może się uczyć. Trzeba pamiętać o tym, że nie zawsze dziecko posiada tak rozwiniętą pamięć, żeby samemu naśladować dorosłych, po tym, jak ich kiedyś obserwowało. Dziecku trzeba w tak wczesnych fazach demonstrować, najlepiej na własnym przykładzie i jednocześnie zachęcać do naśladowania. Tego typu zaangażowanie dorosłego wymaga od niego czasu i cierpliwości, jak również dostosowania się do poziomu umiejętności dziecka. Bez takiego nastawienia osoby dorosłej dziecko ma mniejsze szanse na dobre opanowanie czynności, tak, aby być gotowym na ocenę dorosłego i nie być narażonym na poczucie wstydu.

## **Zwątpienie**

Innym możliwym źródłem zagrożenia jest w tym wieku rozwinięcie poczucia zwątpienia, które wiąże się z utratą przez dziecko kontroli nad własnym ciałem. Zwątpienie powstaje, kiedy podczas tej swoistej konfrontacji ze światem część swojego postępowania, część swojego ciała dziecko oddaje pod kontrolę dorosłego; mamy z tym do czynienia podczas charakterystycznego dla tego okresu treningu czystości, kiedy dziecko załatwia się wtedy, gdy dorosły wyznacza odpowiedni moment (ubranie jest zdjęte i siedzi na nocniku lub ubikacji), kiedy jest podnoszone od tyłu za ręce podczas np. zbyt powolnego spaceru, kiedy panowanie nad ciałem jest zagrożone przez niewidzialnego dorosłego, pojawiającego się nagle, w momencie nie do przewidzenia, od tyłu (dziecko nie widzi, gdy dorosły nadchodzi). Z tego rodzaju przeżyć wynieść można poczucie zagrożenia, bycia zaskoczonym, zwątpienie we własną kontrolę nad ciałem. To poczucie wiąże się z nadmiernym zawstydzaniem, dominującą koniecznością rezygnowania z własnej woli, niemożliwością realizowania swoich pragnień oraz z samą osobą dorosłego.

Zwątpienie odnosi się do poczucia ufności do świata, jakie dziecko wyniosło (bądź powinno wynieść) z poprzedniej fazy rozwojowej. W sytuacjach, kiedy na chęci dziecka nakładane są zakazy, kiedy dorosły przejmuje nad nim kontrolę, dziecko ma uzasadnione wątpliwości czy w świecie, w jakim funkcjonuje, jest miejsce na jego potrzeby, czy ten świat jest na tyle dobry, aby te potrzeby zaspokajać. Lekceważenie lub zaniedbywanie potrzeb dziecka może zburzyć wypracowane wcześniej poczucie ufności do świata i skłonić dziecko do odwrócenia się od rzeczywistości, która oznacza jedynie frustrację (co może być przyczyną np. ujawniającego się w tym wieku autyzmu).

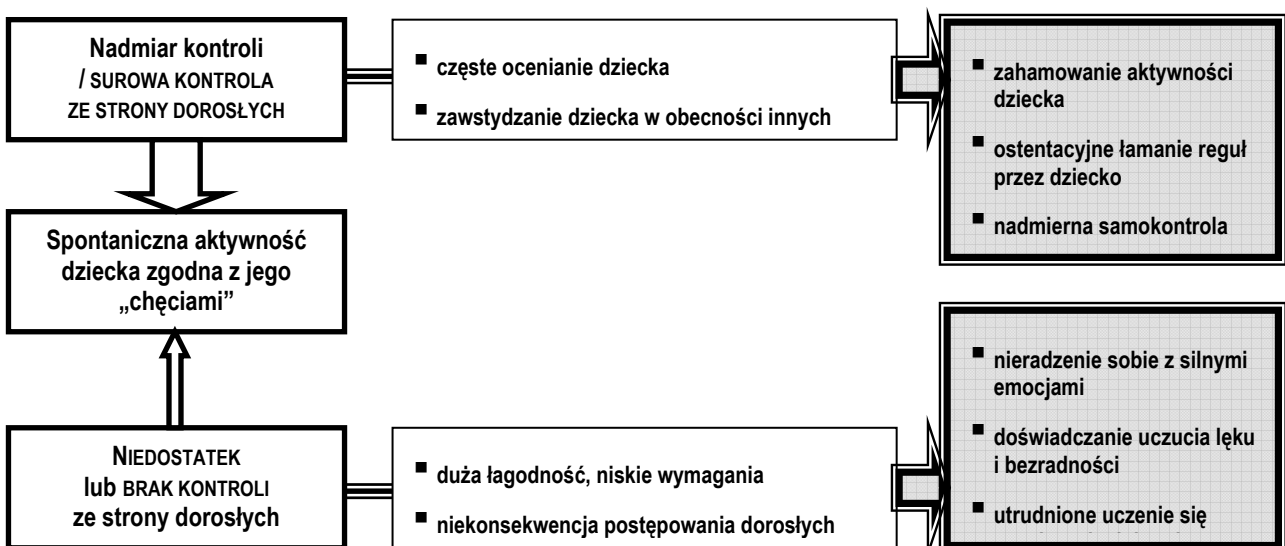
## **Skutki nadmiernej kontroli lub jej braku**

Dziecko, które cały czas jest oceniane, słucha ciągu zakazów i nakazów, nie ma obszaru, na którym mogło by trenować swoją własną aktywność nie będąc w sytuacji ekspozycji, „na widoku” dorosłego, może w wyniku przeżywania zbyt dużych napięć zrezygnować z tego, co proponuje dorosły, z nowych wzorów zachowań, z reguł, które rządzą relacjami społecznymi. Duże napięcie może spowodować uruchomienie się szeregu działań o charakterze obronnym, które mogą mieć destrukcyjny wpływ na rozwój samokontroli. I tak w przypadku nadmiernej kontroli ze strony rodziców możemy mieć do czynienia w wystąpieniem następujących konsekwencji (por. Rys. 2.):



- zahamowanie aktywności dziecka – pod wpływem napięcia w sytuacji „bycia wystawionym” na spójnienie dorosłego dziecko może zaprzestać podejmowania jakiegoś działania, nawet jeśli wcześniej było ono poprawnie wykonywane, może ujawniać chęć schowania się, jest niespokojne, chowa twarz za rękoma, przedmiotami albo inną osobą. W każdym razie jego działalność zostaje przerwana i nie jest przejawem spełnionej woli dziecka;
- ostentacyjne łamanie zasad przez dziecko – kiedy dorosły nie podejmuje prób koordynacji swoich wymagań z potrzebami dziecka, nadmiernie kontrolowane i „korygowane” dziecko demonstruje własną wolę odrzucając poczucie wstydu i jednocześnie odrzucając sposób postępowania narzucany przez dorosłego, może również zacząć swoim postępowaniem terroryzować rodziców, podobnie, jak ono czuło się terroryzowane przez nich;
- uruchomienie własnej nadmiernej kontroli - dziecko żyjące w stanie ciągłego napięcia zaczyna samo tak jak skrupulatny dorosły korygować swoje postępowanie, aby być jak najbardziej doskonałym odzwierciedleniem wzoru, do którego porównuje je dorosły. Nadmierna własna kontrola nad przebiegiem aktywności powoduje, że dziecko koncentruje się na jej obsesyjnym powtarzaniu, udoskonalaniu, bez korzystania ze skutku, jaki powinna ze sobą nieść, np. w postaci radości z uzyskania oczekiwanego efektu;
- zróżnicowanie form zachowania dziecka - nadmierna kontrola dorosłego uruchamia zarówno tendencję do postępowania zgodnie z jego wolą, jak i do ucieczki od sytuacji ekspozycji. Kiedy dziecko ma pewność, że dorosły widzi i ocenia jego zachowania, postępuje zgodnie z regułami, kiedy jednak dorosłego nie ma, odrzuca społeczny wzór zachowania, a działania chaotyczne i destrukcyjne stają się jedynym sposobem dziecka na ujawnienie swojej woli.

Innym problemem, jaki może się ujawnić w tej fazie to z kolei niedostateczna kontrola ze strony dorosłego (por. Rys. 2.). Opisane dotychczas zagrożenia rozwoju skoncentrowane były na nadmiernej kontroli, tym niemniej trzeba pamiętać, że ocenianie i regulowanie zachowania dziecka jest mu w zrównoważonej dawce koniecznie potrzebne do prawidłowego rozwoju. W przypadku niedostatecznej kontroli możemy mówić o wychowaniu zwanym potocznie „beztresowym”.



Rys. 2. Jak powstają nieprawidłowe zachowania u dziecka ?

Brak stresu odnosi się tu jednak jedynie do rodzica, a nie do dziecka. Tego typu podejście do wychowywania nie wymaga od rodzica konsekwencji, znajomości zasad postępowania, uświadamiania sobie ich sensu i tym samym dla niektórych opiekunów jest to łatwiejszy sposób postępowania z dzieckiem niż konfrontowanie i jego i siebie z regułami społecznymi. Rola dorosłego w tej fazie nie tylko zatem służy „ulożeniu” dziecka w zakresie różnych pożądanym społecznie form zachowania, ale służy również nauczaniu go, jak radzić sobie z emocjami, napadami złości, poczuciem bezsilności, kiedy rzeczy nie idą po jego myśli. W kontakcie z takim dorosłym dziecko może zacząć bać się własnych, silnych pragnień, bo nie ma od kogo uczyć się ich kontrolowania. Niedostatek kontroli opiekuna i jego skutki pokazują rzeczywisty sens ograniczania niektórych sposobów postępowania dziecka w tym czasie. Sensowna kontrola zewnętrzna służy wykształceniu w dziecku kompetencji wewnętrznej samokontroli, stosowanej bez poczucia zagrożenia o własną niezależność. Dziecko nie znajdujące oparcia w dorosłym, który potrafi bezpiecznie poradzić sobie z jego wybuchami agresji, zazdrości, buntu (tzn. bez uruchamiania swoich „dorosłych” negatywnych emocji) nie będzie miało okazji nauczyć się regulować tego typu zachowania.

A zatem (1) nadmierna kontrola ze strony dorosłych niszczy spontaniczność działań dziecka, bo wywołuje uczucie wstydu, a z kolei (2) niedostateczna lub brak kontroli ze strony dorosłych hamuje działania dziecka, bo wywołuje uczucie lęku i obawę przed ujawnieniem własnych chęci. W obu tych sytuacjach dziecko nie ma okazji przyjąć za własne społeczne wzory postępowania, co stanowi podstawowe osiągnięcie rozwojowe w tym czasie.

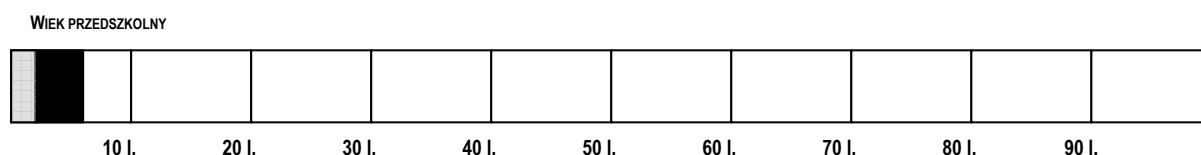
## **Literatura**

Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Wygotski, L. S (2002). Kryzys trzeciego roku życia. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 131-140). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

## 4. Jabłoński, S. (2003). Wiek przedszkolny – szanse rozwoju. *Remedium, 7-8 (125-126), 6-7.*

Prezentowany tekst jest kontynuacją cyklu artykułów dotyczących rozwoju człowieka w ciągu całego życia a ukazujących się pod wspólnym tytułem *Portrety psychologiczne człowieka*. Zamieszczone poniżej rozważania dotyczą najważniejszych zjawisk rozwojowych w wieku przedszkolnym czyli od 4 do 7 roku życia (zob. rysunek poniżej).



W tym czasie w rozwoju fizycznym dziecka nie obserwujemy gwałtownych zmian, jak to miało miejsce podczas pierwszych dwóch lat życia. Stosunkowo powolnemu wzrostowi organizmu towarzyszy stopniowe doskonalenie różnego rodzaju czynności ruchowych (zob. tabela 1).

**Tab. 1. Rozwój motoryczny dziecka w wieku przedszkolnym**

Czynności	3 rok życia	4 rok życia	5 rok życia
<b>chodzenie, bieganie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bieg jest bardziej równy, a kroki dłuższe niż w 2 roku życia</li> <li>- dziecko nie może gwałtownie zatrzymać się lub szybko zawrócić</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poprawia się technika i wydłuża dystans biegu</li> <li>- wzrasta skuteczność kontroli momentu rozpoczęcia biegu, zatrzymania się i zwrotów</li> <li>- zwiększa się ruchliwość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opanowanie „dorosłego” sposobu biegania</li> <li>- pomyślne wykorzystywanie biegu w zabawach i grach</li> </ul>
<b>skakanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dzieci skaczą na odległość około 36-60 cm</li> <li>- 42% dzieci potrafi skakać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dzieci skaczą na odległość około 60-85 cm</li> <li>- 72% dzieci potrafi skakać</li> <li>- większość ma problemy z przeskakiwaniem różnych przeszkód</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 80% dzieci potrafi skakać</li> <li>- większa sprawność w przeskakiwaniu różnych przeszkód</li> </ul>
<b>rzucanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dzieci często rzucają piłkę, ale nie robią tego dobrze</li> <li>- rzucanie bez utraty równowagi</li> <li>- rzut inicjują i wykonują ręce</li> <li>- przeważają rzuty wykonywane zza siebie lub sprzed siebie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 20% dzieci dobrze rzuca</li> <li>- wzrasta długość rzutu</li> <li>- dzieci zaczynają przyjmować „dorosłą” pozycję podczas rzucania</li> <li>- podczas rzucania ciało obraca się w prawo i w lewo, a stopy stoją obok siebie w miejscu</li> <li>- rzut inicjują i wykonują ręce</li> <li>- podczas rzutu przeważają ruchy w płaszczyźnie poziomej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 74% dzieci dobrze rzuca</li> <li>- dzieci przyjmują „dorosłą” pozycję podczas rzucania</li> </ul>
<b>łapanie piłki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- próby zatrzymania toczącej się piłki za pomocą dłoni lub nóg</li> <li>- dzieci łapią dużą piłkę za pomocą rąk wyciągniętych sztywno przed siebie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 29% dzieci sprawnie łapie piłkę</li> <li>- dzieci polegają bardziej na ramionach niż na dłoniach podczas łapania piłki</li> <li>- dzieci poruszają rękami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 56% dzieci sprawnie łapie piłkę</li> <li>- lepsze przewidywanie toru lotu piłki niż w 4 r. ż., ale jeszcze nie zawsze skuteczne</li> <li>- próby łapania piłki jedną ręką</li> </ul>

	- dzieci słabo ustawiają ręce w celu przyjęcia piłki lub nie ustawiają ich wcale	zgodnie z kierunkiem lotu piłki i starają się określić miejsce upadku piłki	
<b>kożłowanie piłki</b>	- kożłowanie jedną ręką małej piłki na dystansie 30-150 cm - dzieci nie potrafią kożłować dużej piłki	- kożłowanie obiema rękami dużej piłki na dystansie 120-150 cm	- kożłowanie obiema rękami dużej piłki na dystansie 180-210 cm

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie Papalia, Wendkos Olds, 1981, s. 190-192

Jeżeli procesy rozwojowe w poprzednich etapach przebiegały pomyślnie, w funkcjonowaniu całkiem sprawnego już lokomocyjnie przedszkolaka pojawia się nowy element. Jest nim potrzeba wtargnięcia na nowe obszary i opanowania ich własną aktywnością. Ów „rzutki intruz” – jak charakteryzuje dziecko w tym wieku Erikson (zob. Witkowski, 2000, s. 132) – dąży więc do podporządkowania sobie innych ludzi, spostrzeganego świata oraz własnych zachowań. W przeciwieństwie do okresu wczesnego dzieciństwa jest jednak w stanie dokonywać tego bardziej systematycznie i celowo, ponieważ dzięki sprawnemu już korzystaniu z mowy po raz pierwszy w swojej historii uzyskuje możliwość korzystania z pamięci: zapamiętywania i odpamiętywania. Rodzice dziecka w tym wieku często w naturalny sposób stymulują rozwój pamięci pytając dziecko o wydarzenia z przedszkola, ze spaceru, o to co robiło dzień wcześniej. Sami również przypominają mu różne wspólnie spędzone chwile i nierzadko rozmawiają z nim o planach na najbliższe godziny czy następnego dnia.

### **Nastawienia społeczne**

Rozwijająca się najintensywniej w wieku przedszkolnym pamięć umożliwia gromadzenie i dostęp do coraz większego zakresu informacji. Dzięki temu treści psychiczne przestają jedynie towarzyszyć różnym sytuacjom, w których dziecko bierze udział, jak to miało miejsce we wczesnym dzieciństwie, ale „żyją własnym życiem” także później. Dlatego właśnie dopiero w wieku przedszkolnym możemy po raz pierwszy mówić o istnieniu u dziecka prawdziwego „życia wewnętrznego”, choć słabo jeszcze ono samo zdaje sobie z niego sprawę. Istnienie owego „wewnętrznego świata” łatwo zauważyć obserwując zachowanie dziecka, ponieważ jest ono bardzo spontaniczne. Uważni opiekunowie łatwo rozpoznają nastroje i przeżycia przedszkolaka.

Możliwość zapamiętywania przeżyć towarzyszących różnym zdarzeniom, a szczególnie kontaktom z innymi ludźmi sprawia, że wiek przedszkolny to okres pierwszych sympatii i antypatii. Dziecko coraz lepiej pamięta, kto jest najlepszym towarzyszem zabaw oraz w czyim towarzystwie czuje się najlepiej. Nic więc dziwnego, że w wieku trzech i pół lat dla około 20% dzieci można wskazać osobę, którą wybierają one najczęściej do wspólnej zabawy. Wśród dzieci czteroletnich odsetek ten wzrasta już do 50% (por. Bee, 1998, s. 196). Dziecko w wieku przedszkolnym ma również ulubione osoby dorosłe. Obok rodziców, a szczególnie rodzica płci przeciwnej, dziecko obdarza sympatią niektórych członków rodziny lub innych dorosłych, z którymi się spotyka. Często wyraża swoje uczucia wobec nich przytulając się lub obdarzając pocałunkami. Zwykle też pragnie by osoba lubiana zajmowała się wyłącznie nim, czasami wręcz wymuszając skupienie na sobie jej uwagi.

### **Pierwsze próby zrozumienia świata**

Gromadzenie doświadczeń dzięki pamięci, obok prób „zawładnięcia” innymi osobami umożliwia także podjęcie pierwszych prób zrozumienia różnych zjawisk. Ze względu na to, że pamięć przechowuje wyłącznie doświadczenia osoby, do której sama należy, ich pamięciowy obraz jest zwykle bardzo subiektywny. Natomiast dziecko w omawianym okresie nie jest jeszcze zdolne do wykonywania złożonych operacji myślowych, a jego rozumowanie polega przede wszystkim na przywoływaniu i porównywaniu obrazów pamięciowych. Dlatego próbując wytłumaczyć różne zjawiska po prostu przenosi na nie cechy, które posiadają jego własne działania. Dziecku w wieku przedszkolnym może się zatem wydawać, że wszystkie przedmioty są ożywione, a szczególnie te, które posiadają zdolność ruchu. Ponadto będzie najprawdopodobniej przekonane, iż na świecie nic nie pojawia się przypadkowo,

ale zawsze powstało w jakimś celu. Może także sądzić, że niektóre niedostępne dzieciom przedmioty posiadają magiczną moc – źródło siły i przewagi osób dorosłych nad dziećmi. Tego typu własności dziecięcego rozumowania są przejawem braku umiejętności przyjmowania innego niż własny punktu widzenia i bywają nazywane egocentryzmem (Piaget, 1966, s. 30 i nast.).

## Sumienie

O ile rodzice okazują dziecku wystarczającą cierpliwość w wyjaśnianiu istoty różnych ograniczeń zachowania i są wyrozumiali wobec niedoskonałości jego pamięci, z czasem dziecko w wieku przedszkolnym zaczyna samo przypominać sobie reguły zachowania w określonych sytuacjach. W ten sposób przestaje być zdane wyłącznie na opiekunów oraz ograniczenia fizyczne w kontrolowaniu własnych zachowań i korzysta z pierwszych form sumienia. Początkowo sumienie jest bezwzględne, domagając się np. kary za każde, najmniejsze nawet przewinienie, a jego siła wynika z dziecięcego lęku o utratę miłości rodziców (zob. Tab. 2). W kolejnych etapach rozwoju powstanie z niego dojrzałe sumienie powiązane z określonym systemem wartości uznawanym przez osobę.

Tab. 2. Rozwój moralny w wieku przedszkolnym

ASPEKT ROZWOJU MORALNEGO	OPIS
punkt widzenia	dziecko spostrzega czyn, jako całkowicie dobry lub całkowicie zły i myśli, że wszyscy ujmują go tak samo; nie potrafi postawić siebie na miejscu innych
intencjonalność	dziecko ma skłonność do osądzania czynu ze względu na jego aktualne, materialne konsekwencje, a nie z uwzględnieniem towarzyszących mu motywów
reguły	dziecko jest posłuszne zasadom, ponieważ są one według niego nienaruszalne (święte) i niezmienne
szacunek dla autorytetu	jednostronny szacunek prowadzi do powstania poczucia zobowiązania nakazującego dostosowanie się do standardów dorosłego i posłuszeństwo jego regułom
kara	dziecko preferuje surowe i dające szansę zadośćuczynienia kary; uważa, że kara sama w sobie kwalifikuje czyn jako zły; czyn jest zły, jeżeli wywołuje karę
immanentna sprawiedliwość	dziecko myli prawo moralne z prawem fizycznym i wierzy, że każdy fizyczny wypadek lub nieszczęście, które przytrafia się po wykonaniu złego czynu, jest karą wymierzoną przez Boga lub jakąś inną nadprzyrodzoną siłę

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lutomski, 1996, s. 70

## Zabawa

Przedszkolak wydaje się zatem coraz bardziej „osaczony”. Możliwość realizacji wewnętrznych impulsów, bardziej trwałych w tym wieku dzięki pamięci, ograniczają bowiem już nie tylko fizyczne właściwości otoczenia i wymagania rodziców, ale także własne sumienie. Rozwój mowy otwiera jednak przed nim po raz pierwszy taki obszar aktywności, którego nikt poza dzieckiem nie jest w stanie kontrolować – wyobraźnię. Początkowo nawet samo dziecko wydaje się zagubione w tym „nowym świecie”, a uzyskanie możliwości swobodnego poruszania się w nim wymaga pewnego czasu. Stąd w wieku od 2 do 6 lat obserwuje się największe nasilenie dziecięcych lęków (zob. Hurlock, 1985, s. 381).

Przyjemność zabawy polegającej na tworzeniu sytuacji „na niby” wynika z tego, że dziecko samo określa jej warunki i zachowania w niej dopuszczalne. Wyobraźnia i związana z nią zabawa stają się dlatego swoistym azylem dla niczym nie skrzepowanej aktywności dziecka. Nie jest to jednak najważniejszy powód, dla którego Wygotski (2002, s. 160) nazwał zabawę najważniejszą dla rozwoju dziecka formą działalności. Dużo bardziej istotne podczas zabawy jest to, że podstawą zachowania dziecka nie jest sytuacja rzeczywista lecz wyobrażona. Potrafi ono, używać różne przedmioty, udając, że są one czymś innym. Na przykład: drewniany kijek staje się w wyobraźni dziecka widelcem, a drewniany klocek – samochodem. W ten sposób dziecko robi kolejny krok na drodze rozwoju myślenia abstrakcyjnego. Ponadto podczas zabawy dziecko kontroluje swoje zachowanie w taki sposób, aby było ono zgodne z wyobrażoną sytuacją mimo, iż w rzeczywistości ciągle dużą trudność sprawia mu, na

przykład, odłożenie słuchania ulubionej bajki na późniejszą porę. Opisane wyżej właściwości zabawy sprawiają, że uczestniczące w niej dziecko „jest jak gdyby o głowę wyższe od siebie samego” (Wygotski, 2002, s. 160), przejawia zachowania charakterystyczne dla poziomu rozwojowego wyższego niż ten, który ujawnia w codziennym funkcjonowaniu.

### **Inicjatywa**

Wiek przedszkolny to czas kształtowania się zdolności dziecka do przejawiania inicjatywy. Jeśli wszelkie „burze” towarzyszące rozwojowi w tym okresie przebiegną pomyślnie, dziecko będzie potrafiło realizować swoje pragnienia w sposób społecznie aprobowany i zgodny z kulturowymi wzorcami zachowań. Chęć zaspokojenia własnych potrzeb nie będzie u niego związana z paraliżującym wszelkie działania lękiem, lecz zawsze uruchomi aktywność prowadzącą do określenia i konsekwentnej realizacji celów. Dziecko będzie zatem gotowe do wytrwałego zaangażowania się w „obronę własnych interesów” i stanowcze ich egzekwowanie.

### **Literatura**

- Bee, H. (1998). *Lifespan development*. New York: Harper College Publishers.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hurlock, E. B. (1985). *Rozwój dziecka. Tom I*. Warszawa: PWN.
- Lutomski, G. (1996). Stadia rozwoju moralnego wg Piageta. *Nowości Psychologiczne*, 1, 3, 70.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. (1981). *Human development*. McGraw-Hill Book Company: New York.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (2002). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. S. Wygotski *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 141-163). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

## 5.

### **Smykowski, B. (2003).**

#### **Wiek przedszkolny – zagrożenia rozwoju.**

#### ***Remedium, 7-8 (125-126), 8-9.***

Wiek przedszkolny to faza największej ruchliwości i to zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej czy społecznej. Dziecko jak „nakręcone” nęka swoje otoczenie wypełniając wszelkie możliwe przestrzenie swoją osobą. Nie sposób go nie zauważyć, nie sposób o nim nie myśleć. To z pewnością faza ekspansywności i podboju (Erikson, 1997, s. 265), ale również rozgrywającego się w różnych płaszczyznach życia dziecka konfliktu. Nigdy wcześniej nie było ono, ale i nigdy później nie będzie narażone na tak wielką liczbę wyrastających jak „spod ziemi” przeszkód. Podstawowym źródłem zagrożeń na tym etapie rozwoju jest więc sposób, w jaki dziecko radzi sobie z przeżywanymi konfliktami zewnętrznymi i wewnętrznymi.

#### **Pragnienia, zazdrość i rywalizacja**

W wieku przedszkolnym wyraźny jest wzrost zainteresowania współzawodnictwem, obstawanie przy „swoim”, przyjemność zdobywania. Inicjatywa tego wieku przynosi ze sobą rywalizację z tymi, którzy wydają się lepsi. Ci właśnie i rzeczy, które do nich należą, stają się obiektami szczególnej zazdrości. Dziecko jest przekonane, że to właśnie w przynależnych im przedmiotach kryje się przyczyna ich mocy. W tym wieku więc pragnienia dziecka związane są przede wszystkim z przedmiotami świata dorosłych. To, że dorośli ich tak strzeże, i że ich brak powoduje w nim tak dotkliwy stan niezaspokojenia prowadzi dziecko nierzadko do przekonania, że to w ich posiadaniu tkwi tajemnica mocy. Z tej perspektywy pozycja dorosłego otoczonego obfitością przedmiotów staje się szczególnie warta ataków. Zazdrość i chęć rywalizacji stanowią częste motywy „ataku” na jednego z rodziców, a nieunikniona i konieczna porażka prowadzi do powstania poczucia winy. Dla dziecka w tym wieku jego rodzice stanowią wzór mocy i piękna. Dziecko identyfikuje się z owym wzorem doświadczając równocześnie wzrostu własnej mocy, jak i poczucia „nieprawnego” pozbawiania mocy osoby znaczącej.

Konflikt między marzeniem o własnej wielkości a chęcią pozbawienia kochanych osób tej wielkości stanowi centralny problem wieku przedszkolnego. Próby realizacji w rzeczywistości pragnienia posiadania mocy drogą „grabieży” skazane są na niepowodzenie. Dziecko przeprowadza bowiem atak na pozycję, którą zajmują dorośli. Na pozycję tych, którzy dzięki sile ciała i umysłu uzyskali już dawno prawo do jej zajmowania. Dziecko próbuje zrealizować swoje pragnienia idąc „na skróty”. Nie umiejąc panować nad swoimi pragnieniami i nie umiejąc dokonać racjonalnej oceny sił rzuca się w przestrzeń uporządkowaną prawami dorosłych, próbując zdobyć dla siebie to, czego pragnie. Nie zdaje sobie sprawy, że przestrzeń, w którą wtargnęło jest uregulowana, a każda rzecz, której zapragnie ma swoje przeznaczenie. Dowiaduje się tego w sposób szczególnie dotkliwy - kiedy doświadcza ograniczeń dostępności przedmiotów swoich pragnień, czy to poprzez konfrontację z regułami świata fizycznego – *nie można*, czy to poprzez konfrontację z regułami świata społecznego – *nie wolno, nie wypada*.

#### **Zawłaszczenie**

Rozbudzenie pragnień związane jest ze zmianą pozycji, jaką dziecko zajmuje w swoim środowisku fizycznym i społecznym. W związku z jednej strony z umiejętnością kontroli i wykonywania czynności samoobsługowych, jakie opanowało w okresie wczesnego dzieciństwa, doskonalących się jeszcze bardziej w wieku przedszkolnym, a z drugiej z deficytami w zakresie pracy intelektu, a szczególnie brakiem autorefleksji i samooceny (Wygotski, 1995) dziecko dochodzi do nierealistycznego przekonania o swoich możliwościach w zakresie panowania nad wszystkim i wszystkimi. Często stając

przed zadaniami, które stanowią i dla dorosłego poważne wyzwanie jest przekonane, że sobie z nimi poradzi. To wewnętrzne przekonanie o własnej mocy, a równocześnie brak świadomości sytuacji „w jaką się pakuje” powodują, że dziecko podejmuje się zadań, z którymi konfrontacja skazuje je na negatywne konsekwencje, przede wszystkim niezadowolone rodziców.

Tę cechę jego zachowań określa się jako tzw. intruzywność. Z drugiej strony dziecko w swoich zachowaniach często posuwa się do fizycznego atakowania innych i napastliwego dopytywania się w efekcie wzrostu ciekawości (por. Piaget, 1966, s. 29 - 31; 1992, s. 204-238), do zagarniania przestrzeni dla rozwoju własnej działalności. Jest gotowe włączać wszystko, z czym się spotyka do własnego fizycznego czy psychicznego świata (por. Piaget, Inhelder, 1993, s. 60). Ta cecha jego zachowania to inkluzywność.

## **Wyobrażenia**

Dziecko przeprowadzając nieudane próby zawłaszczenia przedmiotów i przestrzeni odkrywa, że to jego rodzic jest tym, kto panuje nad nimi. To odkrycie owocuje przekonaniem, że atak na przynależne dorosłemu rzeczy jest w rzeczy samej atakiem na niego samego, a to powinno prowadzić do wycofania swojego zaangażowania z tej przestrzeni i przesunięcia go na inne. Taką przestrzenią w wieku przedszkolnym jest własna wyobraźnia. Niedoskonałość form myślenia dziecięcego prowadzi nierzadko do wytworzenia wyobrażeń znacznie odległych od tego, jak wygląda i czym jest dany przedmiot.

Swobodny rozwój wyobrażeń spowodowany jest posiadaną przez dziecko umiejętnością uzupełniania niedostępnych za pomocą zmysłów i władz rozumu interesujących je aspektów przedmiotów. J. Piaget (1966, s. 32) zwraca uwagę, że powstające w tym wieku fantazje są wyrazem „pomieszania, czy też braku rozdziału między światem wewnętrznym, czy subiektywnym, a światem fizycznym” i że w początkowym okresie wieku przedszkolnego są „to obrazy, zazwyczaj trochę straszne, przesyłane przez nocne światła (księżyc, latarnie), czy samo powietrze, a napawające niepokojem”, a później mimo, że traktowane są już jako pochodzące od nas samych „... i tak są to nadal obrazy, które znajdują się w głowie, kiedy się czuwa, a wychodzą, by się położyć na łóżku, czy w pokoju, kiedy się zasypia”.

## **Konflikt**

Konflikt w tym wieku, jak mówi J. Piaget (1966, s. 32), wynika z braku sposobu odróżnienia wyobrażenia od rzeczywistości. Konflikt wewnętrzny dotyczy sprzecznych pragnień, konflikt zewnętrzny – zachowań, jakie przejawia dziecko i braku ich akceptacji przez rodziców. Oba typy konfliktów w tym wieku pozostają ze sobą we wzajemnych związkach. Dziecko myśląc wyobrażenie z rzeczywistością doświadcza wewnętrznego rozdarcia. Ma poczucie jakoby czyni, których dopuściło się tylko w myślach mogły zostać spostrzeżone przez innych, mogły spotkać się z realną karą. Doświadczenie tego typu konfliktów musi rodzić motyw poszukiwania sposobów ich przewyciężenia. Centralnym zadaniem jest więc odkrycie sposobu, który pozwalałby na wyobrażenie sobie czegoś bez doświadczenia lęku. Droga do opanowania tej sprawności prowadzi poprzez uwewnętrznienie reguł organizujących rzeczywistość, pozwalających na działanie w niej bez popadania w konflikt. Sprawne przypominanie sobie tego, co jest dopuszczalne w świecie realnym, a co nie strzeże dziecko przed przekroczeniem w wyobraźni granicy, do przekroczenia której dorosły nigdy by w rzeczywistości nie dopuścił. Najbardziej przerażającym doświadczeniem dziecka, pozostającego w bliskich związkach z opiekunem, jest odkrycie, że może ono zrealizować swoje pragnienia jedynie poprzez pozbawienie go czegoś. Branie dla siebie związane jest w poczuciu dziecka z pozbawianiem kogoś czegoś. Ta myśl jest trudna do zniesienia jednak tylko wtedy, gdy dziecko z opiekunem łączy bliska emocjonalna więź. W innym wypadku pozbawianie dorosłego – w wyobraźni czy w rzeczywistości - czegoś będzie prowadzić do wielokrotnienia poczucia satysfakcji, a w konsekwencji nasilania się tego typu fantazji.



## W kierunku przezwyciężenia zagrożeń

Dwie związane ze sobą siły zdolne są powstrzymać niepohamowany rozwój inicjatywy dziecka. Są to miłość do opiekuna i prawo, które on stanowi. Dziecko zanurzając się w świat wyobraźni jest w stanie przypomnieć sobie samodzielnie wiele rzeczy ze świata realnego. Może przypomnieć sobie jednak tylko to, co zostawiło w jego pamięci silny ślad. Mało utrwalony, niepewny stosunek dziecka do świata, powoduje, że w sytuacji, gdy zaangażuje się ono w zgłębianie jego zjawisk, a nie wytworzyło jeszcze nawyku pytania innych w sytuacji niewiedzy, dochodzi do uwolnienia swobody fantazjowania. Pytania kierowane do dorosłego, stosunek do treści otrzymanej od niego odpowiedzi, wiara w dobre intencje dorosłego to wszystko stanowi przejaw szczególnego znaczenia, jakie dla dziecka ma jego społeczna sytuacja.

Miłość i uwewnętrznione prawo nie dopuszczają do rozerwania związków świata realnego i wyobraźni. Ze względu na motywy miłości i w zgodzie z prawem będą dokonywały się powroty dziecka do realności, będą do niej przenoszone te produkty pracy jego wyobraźni, które przeżyte, zapamiętane i włączone w strukturę pamięci wprowadzają do rzeczywistości nie tylko możliwe do zaakceptowania przez innych innowacje, ale i innowacje dobre dla innych.

Do głównych czynników uwikłanych więc w kształtowanie się form obrony przed nadmierną inicjatywą prowadzącą do swobody fantazjowania należy zaliczyć w tym wieku przede wszystkim: (1) miłość do opiekuna i wszystkiego tego, z czym związane jest jego życie, (2) skłonność do poszukiwania takiej formy dla realizacji własnej inicjatywy, aby odegrać u boku dorosłego i w jego świecie znaczącą rolę. Oba zjawiska związane są z jakością dotychczasowych przeżyć dziecka w świecie realnym. Deficyty w zakresie doświadczeń w obcowaniu ze światem i w zakresie dowolności przywoływania jego wspomnień mogą powodować, że dziecko nie przypomni sobie - zanim fantazja zacznie fałszować jego obraz - tego, jaki ten świat jest rzeczywiście.

## Literatura

Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.

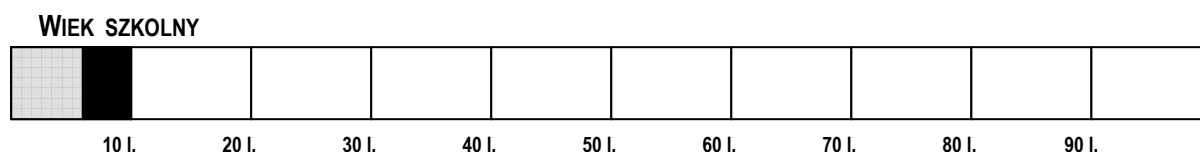
Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. PWN. Warszawa.

Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.

Wygotski, L. S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 67-88). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

## 6. Appelt, K. (2003). Wiek szkolny - szanse rozwoju. *Remedium, 9 (127), 4-5.*

Mimo, iż portretowany człowiek w wieku od 6/7 do 10 lat wiekowo nie różni się wiele od dziecka przedszkolnego, to jednak jego odmienny sposób funkcjonowania, inne wymagania społeczne oraz nowa rola, jaką podejmuje – rola ucznia sprawiają, iż mówimy o kolejnym etapie rozwoju, nazywanym wiekiem szkolnym.



### **Początki refleksji i utrata dziecięcej spontaniczności**

Dziecięca spontaniczność typowa dla okresu przedszkolnego oznaczała, iż wszystkie dziecięce przeżycia znajdowały wyraz w zewnętrznych zachowaniach. W wieku szkolnym dziecko zaczyna obejmować refleksją swoje przeżycia, analizuje je i dopiero w wyniku tej analizy podejmuje określone zachowanie. Zamiast impulsywnych zachowań potrafi najpierw pomyśleć zanim zacznie działać. To osiągnięcie rozwojowe pozwala np. uczniowi skupić się na lekcji matematyki mimo, iż wczoraj dostał długo wymarzoną kolejkę; poczekać do przerwy, by porozmawiać z przyjaciółką o widzianym filmie. Czyni możliwym pewne zdystansowanie się do własnych przeżyć, by nie zakłócały one pracy nad zadaniem, z którym nie są związane. Dziecko zaczyna sobie uświadamiać własne przeżycia, co skutkuje możliwością znalezienia dla nich zindywidualizowanego środka wyrazu. Stąd każdy z uczniów w inny sposób będzie przeżywał swój sukces i porażkę. Możliwym staje się nawet powiedzenie, że *nic się nie stało*, mimo iż przed chwilą uczeń doświadczył dużej przykrości, o której jednak z jakis przyczyn nie chce mówić. Wymaga to od rodziców i nauczycieli uważnej obserwacji i wrażliwości na sygnały płynące od dzieci, by zachować się adekwatnie udzielając opieki i wsparcia, gdy jest ono rzeczywiście potrzebne, nawet gdy mało uważnemu obserwatorowi wydaje się że *nic się nie dzieje*.

### **Postawa pracy i dążenie do realizacji ważnych celów**

W okresie przedszkolnym najważniejszą rozwojowo formą działalności była zabawa, natomiast u dziecka w wieku szkolnym zaczyna pojawiać się „postawa pracy” oznaczająca wytrwałość w wykonywaniu podjętego działania oraz troskę o wynik. Dziecko uczy się czerpać przyjemność z ukończenia zadania, lubi działać, a wszelka aktywność praktyczna, np. majsterkowanie, gry, prace ręczne jest dla niego źródłem satysfakcji płynącej z wykonania rękoma twego, co zaplanował umysł. Ta naturalna potrzeba działania, intensywne stosunki społeczne oraz rozwijające się myślenie pojęciowe (które nie może się jeszcze obyć bez konkretnych działań) powinny stanowić wystarczające przesłanki do tego, by metody aktywne – uczenie się w działaniu (*learning by doing*) uznać za najbardziej sprzyjający rozwojowi sposób nauczania w wieku szkolnym. Stąd Debesse (1996) postuluje zdobywanie wiedzy poprzez własną aktywność i osobiste poszukiwania zamiast biernej postawy słuchacza. Dziecko lubi czuć się pożyteczne i zajmować się ważnymi według niego rzeczami, czyli robić to, co robią dorośli. Stąd ważne jest, aby go nie zniechęcać mówiąc: *jesteś jeszcze za mały*, ale by powierzać mu zadania, za które jest odpowiedzialne, włączać do wykonywania obowiązków domowych. Oczywiście, dorośli nie powinni nadużywać dziecięcej chęci do pracy i powierzać zadań ponad siły oraz

wymagających zbyt długiego skupienia na zadaniu, co nie leży w naturze małego ucznia. Natomiast podlewanie kwiatów, ścieranie kurzu, nakrywanie do stołu i inne tego typu czynności, których wiele jest do wykonania zarówno w domu, jak i w ogrodzie sprawią wiele satysfakcji dzieciom i ich opiekunom. Ważne tylko, aby rodzice chcący pielęgnować w dziecku ową postawę pracy pamiętali, by je chwalić i nagradzać za włożony wysiłek i pełne zaangażowanie w wypełnianie obowiązków. W szkole postawa pracy rozwijana jest poprzez powierzanie uczniom różnych funkcji klasowych, z których funkcja dyżurnego, pełniona kolejno przez każdego z uczniów, jest najlepszym przykładem. Znaczenie szkolnych doświadczeń w zakresie wypełniania własnych obowiązków i otrzymywania za to nagrody bądź kary jest nie do przecenienia z tego względu, iż okres szkolny jest najbardziej decydujący dla ustalenia się stosunku do pracy, która tkwi w samym centrum dorosłego życia.

### **Bogate życie społeczne i uczenie się różnych ról**

Uczniowie uczą się i bawią wśród innych osób i razem z innymi. Wiek szkolny to faza życia o największym znaczeniu w sensie społecznym (Erikson, 1997). Pójście do szkoły stanowi ważny krok na drodze stopniowego rozluźniania więzów z rodzicami, ku samodzielności w życiu dorosłym. Wyraźne poszerza się promień interakcji społecznych. Uczniowie chcą się identyfikować z tymi, którzy są kompetentni, przywiązują się do nauczycieli i rodziców innych dzieci. Nieocenioną szansą rozwojową, w każdym wieku, a w okresie szkolnym szczególnie jest kontakt z pozytywnymi wzorcami dorosłych i obecność rzeczywistych autorytetów w najbliższym otoczeniu. W wieku szkolnym świat rówieśników zaczyna zajmować miejsce nie mniej ważne niż świat dorosłych. Opinia, jaką ma się wśród kolegów jest niezwykle ważna dla kształtującej się samooceny, to rówieśnicy dostarczają kryteriów własnego sukcesu i klęski.

Liczne kontakty społeczne w połączeniu z charakterystycznym dla okresu szkolnego sposobem funkcjonowania poznawczego umożliwiają przełamanie dziecięcego egocentryzmu, typowego dla wcześniejszych faz rozwojowych. Umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia pozwala na zaakceptowanie faktu, iż ludzie mogą mieć różne zdania na ten sam temat. Rodzi to zdolność do dyskusji i współpracy nad wspólnym zadaniem. Jak zauważa Debesse (1996), dorośli zbyt często chcieliby, aby dziecko zawsze pracowało samo, jedynie na własny, indywidualny sukces, co prowadzi nawet czasem do karania za udzielanie pomocy i korzystanie z niej (podpowiadanie, ściąganie – plagi naszej szkoły).

Tymczasem forma pracy, która umożliwia zaspokajanie typowych dla tego wieku potrzeb to praca grupowa. Ucząc się w ten sposób dzieci oprócz efektywnego przyswajania wiedzy uczą się współpracy. A każdy ma szansę poczuć się ważnym i docenionym, jeśli jego umiejętności i wysiłek stały się istotnym elementem w uzyskaniu efektu pracy zespołu. Rola opiekunów polega także na umożliwieniu kontaktów z rówieśnikami poza szkołą. Zorganizowanie domowego życia tak, by dziecko miało szansę uczestniczenia w organizacjach, grupach tj.: harcerstwo, grupy taneczne, ministranci i inne to duży wysiłek, który jednak przynosi też duże „owoce rozwojowe”.

Mimo, iż szkoła jest ważnym środowiskiem rozwoju ucznia nie oznacza to pomniejszenia roli rodziny. Chociaż ten etap rozwojowy nazywamy późnym (dojrzałym) dzieciństwem dziecko cały czas potrzebuje bliskości, opieki, zachęty, pocieszenia ze strony najbliższych. Rodzina i szkoła to środowiska, które powinny się uzupełniać i wspierać w dbaniu o wszechstronny rozwój dzieci. Nauczyciel nie może być traktowany jako rywal dla rodzica, a rodzic jako intruz w szkole.

### **Od przestrzegania umów do autonomii moralnej**

Moralność w wieku szkolnym oparta jest na porozumieniu i współdziałaniu, na umowie uznanej za dobrą i obowiązującą dla wszystkich. Sprawiedliwość to sedno moralności ucznia. Pod koniec okresu szkolnego rozwój moralny ma szansę na wejście w nowy etap - moralność autonomiczną, opartą na uwewnętrznionych normach.

Tab. 1. Rozwój moralny w wieku szkolnym

ASPEKT ROZWOJU MORALNEGO	OPIS
PUNKT WIDZENIA	dziecko potrafi postawić siebie na miejscu innych widzi możliwość istnienia więcej niż jednego punktu widzenia
INTENCJONALNOŚĆ	dziecko osądza czyny przez intencje a nie przez ich konsekwencje
REGUŁY	dziecko odkrywa, że reguły są tworzone przez ludzi i mogą być przez nich zmieniane ujmuje siebie, jako zdolnego do zmiany reguł, podobnie, jak inni ludzie
SZACUNEK DLA AUTORYTETU	wzajemność szacunku wobec autorytetu i rówieśników pozwala na wyższą ocenę własnych opinii i zdolności, umożliwia bardziej realistyczne osądzanie innych ludzi
KARA	dziecko preferuje dające szansę poprawy kary, umożliwiające ofierze powrót do stanu poprzedniego, pomagające zrozumieć, dlaczego zachowanie było złe, umożliwiając tym samym poprawę
IMMANENTNA SPRAWIEDLIWOŚĆ	dziecko nie myli naturalnego nieszczęścia z karą

Źródło: oprac. na podstawie Papalia, Olds (1981, s. 265)

### Potrzeba kompetencji i poczucie kompetencji

Po okresie fantazjowania i zabawy, u dziecka w wieku szkolnym pojawia się potrzeba bycia kompetentnym. Dzieci chcą zajmować się czymś poważnym, podobnym do tego, co robią dorośli, a czynności, które wykonują chcą robić dobrze, a nawet perfekcyjnie. Nowym obszarem funkcjonowania dziecka, który może stwarzać odpowiednie warunki dla rodzącego się poczucia kompetencji jest szkoła. Zajęcia szkolne mogą dawać szansę wykazania się każdemu z uczniów, by każdy mógł doświadczyć powodzenia w jakiejś dziedzinie. Duża rola w tym zakresie przypada edukacji elementarnej.

Młodszy wiek szkolny to bowiem czas ujawniania się zdolności. Są one bardzo różnorodne i tylko część wiąże się z typowymi zajęciami szkolnymi tj. czytanie, pisanie, liczenie. Zadanie nauczycieli polega na tworzeniu takich warunków, by także uczeń, którego pasją jest np. jazda na rolkach mógł doświadczyć sukcesu i poczucia uznania ze strony znaczących dla niego osób. Realizacja tego zadania przejawia się w rzeczywistej indywidualizacji procesu nauczania. Szczególne wymagania stoją przed nauczycielami uczącymi dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wrażliwość na dziecięce potrzeby, docenianie wysiłku, zaangażowania, chwalenie za najmniejsze chociaż osiągnięcia tworzy szansę na rozwinięcie się poczucia kompetencji.

By zwiększać szanse rozwoju poczucia fachowości warto pamiętać, iż warunkiem wstępnym satysfakcjonującego radzenia sobie przez uczniów z wymaganiami szkoły jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu gotowości szkolnej w aspekcie psychomotorycznym, słownikowo-pojęciowym, emocjonalno-motywacyjnym (Brzezińska, 1987). Rozwinięte w wieku szkolnym poczucie kompetencji jest źródłem specyficznej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia określonych ról dając mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu.

### Realistyczna samoocena

Jednym z najważniejszych efektów rozwojowych wieku szkolnego jest zdolność do samooceny. W efekcie uogólnienia przeżyć związanych z doświadczaniem sukcesów i porażek dochodzi do kształtowania się stosunku do samego siebie, który od tego okresu w rozwoju zacznie być bardziej stabilny, względnie niezależny od konkretnej sytuacji (Wygotski, 2002). Oznaką pomyślnego przebiegu procesów rozwojowych i czynnikiem powodującym efektywne radzenie sobie z kolejnymi kryzysami rozwojowymi jest kształtowanie się pozytywnej, realistycznej samooceny, którą prosto można wyrazić słowami *jestem dobrym dzieckiem, jestem dobrym uczniem*.

## Literatura

- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. (1981). *Human development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Wygotski, L. S. (2002). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 165-177). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
-

## 7.

**Jabłoński, S. (2003).**

**Wiek szkolny – zagrożenia rozwoju.**

***Remedium, 10 (128), 4-5.***

Wiek szkolny to, jak pisze Karolina Appelt w poprzednim artykule z serii *Portrety psychologiczne człowieka*, faza życia o największym znaczeniu w sensie społecznym. Za Eriksonem (1997) podkreśla ona w ten sposób, że w wieku 7-12 lat kształtują się podstawowe dla funkcjonowania w społeczeństwie kompetencje człowieka, jak na przykład stosunek do pracy czy umiejętność współdziałania w grupie. Pomyślnie przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie jest jednak istotne nie tylko w perspektywie przyszłej dorosłości. O znaczeniu tego przygotowania stanowi przede wszystkim fakt, że jest ono warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka już w okresie późnego dzieciństwa. Nic więc dziwnego, że najważniejszymi zagrożeniami indywidualnego rozwoju ucznia są te, które przynajmniej potencjalnie mogą ograniczyć lub wykluczyć jego udział w życiu społecznym.

Dla wieku szkolnego ważne są cztery obszary, one też stanowią mogą ŹRÓDŁO poważnych zagrożeń dla aktualnego funkcjonowania dziecka w różnych rolach społecznych i także dla jego przyszłego rozwoju:

- \* gotowość szkolna i jakość dopasowania oferty edukacyjnej szkoły/klasy do jej poziomu
- \* proces uczenia się i rodzaj oraz jakość opanowanych „technologii umysłowych”
- \* proces społecznego oceniania i poczucie własnej wartości
- \* zasady społecznej współpracy ( praca indywidualna czy w zespołach, rywalizacja czy współpraca) i rodząca się u dziecka gotowość do pracy i poczucie kompetencji lub poczucie niższej wartości

### **Kształtowanie gotowości szkolnej**

W wieku około 6-7 lat dziecko wydaje się „(...) przygotowane na »wkroczenie w życie«, tyle że życie to jest najpierw życiem szkolnym, niezależnie od tego, czy szkołą jest obejście gospodarskie, dżungla czy szkolna klasa” (Erikson, 1997, s. 269). Sposób organizacji życia w klasie szkolnej stawia przed świeżo upieczonym uczniem niemałe wymagania. Przez kilka godzin każdego dnia musi on znosić rozłąkę z rodzicami, przebywać wśród początkowo całkowicie obcych dorosłych i rówieśników, orientować się w przestrzeni nowego i dużego z jego perspektywy gmachu szkoły, uważnie słuchać tego, co mówi nauczyciel i wykonywać jego polecenia, przewyciężać własne zmęczenie i stres, czy wreszcie kontrolować podstawowe potrzeby fizjologiczne tak, aby nie umknęły mu okazje ważne dla poznawania nowych umiejętności i wiedzy. W zasadzie każdy kolejny dzień w szkole stawia przed dzieckiem nowe wyzwania. To, czy będzie ono w stanie poradzić sobie z nimi zależy od jakości całego dotychczasowego rozwoju dziecka.

Brak zaufania do świata i opanowania reguły wzajemności w kontaktach społecznych wyniesiony z pierwszego roku życia ograniczy możliwość nawiązania dobrego kontaktu z nauczycielami i rówieśnikami (zob. Brzezińska, 2003). Nadmierne zawstydzany w drugim i trzecim roku życia uczeń może hamować tak ważną w nauce chęć samodzielnego wykonywania różnorodnych zadań, nieustannie obawiając się doznania porażki (zob. Wojciechowska, 2003). Częste zbywanie pytań i lekceważenie rozmów z przedszkolakiem niesie dla przyszłego ucznia niebezpieczeństwo większego zaangażowania w „bujanie” w wyobraźni niż w realizowanie zadań szkolnych (zob. Smykowski, 2003). Słaba jakość rozwoju dziecka do 7 roku życia może zatem sprawić, iż pierwszoklasista nie będzie

wystarczająco przygotowany do tego, by dać sobie radę w nowym dla niego świecie szkoły i np. zamiast w przygotowanie odpowiedzi na pytanie nauczyciela włoży cały swój dziecięcy wysiłek w opanowanie lęku przed głośnym mówieniem na forum klasy. Niedopasowanie trudności zadań i tempa pracy do poziomu funkcjonowania dziecka stanowi zatem ważne w wieku szkolnym źródło zagrożenia dla przebiegu jego rozwoju.

### **Proces uczenia się i opanowywanie technologii umysłowych**

Umysł dziecka w wieku szkolnym zostaje poddany najcięższej z dotychczasowych próbie. Musi on bowiem nie tylko jak najwięcej zapamiętać – z tym całkiem nieźle radzą sobie już czterolatki – ale również zacząć w niektórych sferach funkcjonować w ściśle określony sposób. Owym najtrudniejszym zadaniem jest nabycie umiejętności posługiwania się tzw. narzędziami umysłowymi, będącymi niezbędnym w dalsze nauce i życiu społecznym „wyposażeniem” ucznia. Mowa tutaj nie tylko o czytaniu i pisaniu, lecz także o posługiwaniu się liczbą jako reprezentacją przestrzeni, rachowaniu, rysunkowym obrazowaniu przestrzeni, rozumowaniu logicznym itp. Ze względu na to, że opanowanie każdego z wymienionych narzędzi wymaga skoordynowania szeregu operacji umysłowych, a jednocześnie są one powszechnie wykorzystywane w życiu społecznym, ich przyswojenie doprowadza do powstawania autonomicznych systemów mózgowych.

Jednym z najbardziej złożonych jest ten odpowiedzialny za posługiwanie się pismem (czytanie i pisanie) i nazwany przez Wygotskiego (1971) mową pisaną. O stopniu trudności posługiwania się narzędziami umysłowymi świadczą wyniki badań nad rozwojem umiejętności czytania i pisania, według których co dziesiąte dziecko w wieku 6-8 lat i prawie co piąte w wieku 9-11 lat czyta i pisze dużo słabiej niż jego rówieśnicy (zob. Jabłoński, 2003a, 2003b).

Wysokie wymagania stawiane umysłowi ucznia sprawiają, że potencjalnym zagrożeniem dla jego rozwoju jest każda, najmniejsza nawet nieprawidłowość w budowie biologicznej struktury układu nerwowego. Zdarza się, że skutki takiego zaburzenia ujawniają się z całą wyrazistością dopiero w wieku szkolnym, jak to często ma miejsce np. w przypadkach dzieci z tzw. „dysleksją” czy nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi. Również najmniejsze nawet zakłócenia w rozwoju podstawowych funkcji psychicznych jak np. spostrzeganie, pamięć, uwaga mogą owocować trudnościami w wykorzystywaniu technologii umysłowych, a w dalszej konsekwencji problemami w nauce szkolnej.

Złożoność narzędzi umysłowych wymaga również wielkiej precyzji w doborze i stosowaniu metod nauczania służących przyswajaniu tych narzędzi. Nie jest to łatwe zadanie dla nauczycieli. Wystarczy wspomnieć, przywołując po raz kolejny przykład mowy pisanej, że pomimo ciągłego doskonalenia metod nauki czytania i pisania, większość dzieci uczy się posługiwać pismem samodzielnie, prawdopodobnie częściowo niezależnie od działań szkół i przedszkoli (zob. Jabłoński, 2003a).

### **Proces społecznego oceniania i poczucie własnej wartości**

Podstawę pojawiającej się w okresie szkolnym po raz pierwszy samooceny stanowi poczucie bycia kompetentnym. Dziecko w tym wieku ma wysokie poczucie własnej wartości, jeśli jest w stanie wskazać umiejętności, dziedziny bardzo dobrze, czy wręcz perfekcyjnie przez nie opanowane. Pozytywna samoocena wiąże się zatem ściśle ze społecznym uznaniem (bądź jego brakiem) kompetencji prezentowanych przez dziecko. Z punktu widzenia rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia, najkorzystniejsza sytuacja ma miejsce wtedy, gdy owe kompetencje dotyczą nauki szkolnej, ale tak być nie musi. Ważne by społeczne uznanie dotyczyło tego, co dziecko potrafi zrobić, a nie jakie jest.

Według Eriksona (1997, s. 271) istnieje poważne „niebezpieczeństwo zagrażające jednostce i społeczeństwu, gdy dziecko w wieku szkolnym zaczyna odczuwać, iż kolor jego skóry, pochodzenie rodziców czy modne ubranie decydują o jego wartości jako ucznia, a tym samym o jego poczuciu tożsamości – w stopniu większym niż chęć i wola uczenia się”. Mowa tu oczywiście o posługiwaniu się

stereotypami, których szkodliwość polega właśnie na fałszywym, bo dokonywanym na podstawie pojedynczych, wcale nie najważniejszych cech, ocenianiu zjawisk oraz o nieadekwatnej samoocenie. Źródłem tej ostatniej może być uznanie społeczne akcentujące właściwości osoby zamiast właściwości jej działań. Kryje się tutaj wspomniane przez Eriksona niebezpieczeństwo zagrażające społeczeństwu, a polegające na ograniczeniu możliwości pozytywnego waloryzowania pracy, stanowiącej „jądro” dorosłości.

Zagrożenie dla rozwoju jednostki polega natomiast na nieomal całkowitym pozbawieniu jej wpływu na oceny społeczne, co dla dziecka w wieku szkolnym oznacza istotne zubożenie szans modyfikowania własnej samooceny. W takiej sytuacji uczeń, nie mogąc sprostać szkodliwym wymaganiom społecznym dotyczącym jego właściwości, ani nie potrafiąc zmienić oceny społecznej samego siebie poprzez modyfikację własnych działań, doświadcza poczucia bycia kimś gorszym, poczucia niższości.

### **Zasady społecznej współpracy a pracowitość i poczucie kompetencji dziecka**

We współczesnej szkole pojawia się chyba częściej inny rodzaj zagrożenia, a mianowicie nadmiernie pozytywne waloryzowanie pracy. Społeczne uznanie dla ucznia, a zatem również jego samoocena, jest wtedy zależne wyłącznie od jakości wykonywanych przezeń działań. „Jeżeli człowiek traktuje pracę jako swój jedyny obowiązek, zaś »to, co dobrze funkcjonuje«, jako wyłączne kryterium odróżnienia tego, co warte zachodu, wówczas może stać się konformistycznym i bezmyślnym niewolnikiem technologii oraz tych, którzy mają możliwość ją wykorzystać” (Erikson, 1997, s. 272). Przesadne dążenie do perfekcjonizmu skutkuje (1) koncentrowaniem na realizacji celów indywidualnych, co znacznie ogranicza stwarzanie okazji do uczenia się współpracy w grupie oraz (2) niezdrową rywalizacją wśród uczniów, wprowadzającą atmosferę „wyścigu szczurów” już w okres szkolny rozwoju indywidualnego.

Podsumowując, najważniejszymi zagrożeniami rozwoju w wieku szkolnym są te, które doprowadzają do ograniczenia udziału dziecka w nauczaniu i życiu szkolnym, a przez to ograniczają zakres możliwych do zrealizowania planów życiowych w dorosłości.

### **Literatura**

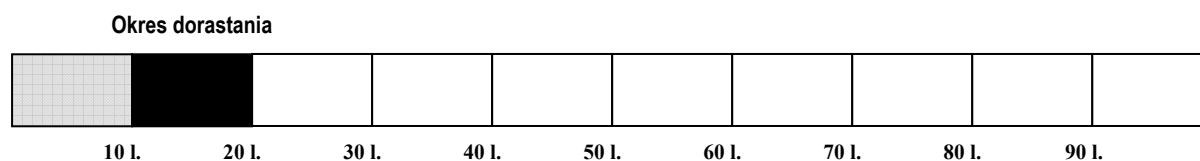
- Brzezińska, A. (2003). Wczesne dzieciństwo - pierwszy rok życia: szanse i zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 4(122), 4-7.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jabłoński, S. (2003a). Jak czytają i piszą uczniowie klas I-IV szkoły podstawowej? *Edukacja*, 2.
- Jabłoński, S. (2003b). Rozwój mowy pisanej u dzieci w wieku 3-11 lat. *Czasopismo Psychologiczne*, 1.
- Smykowski, B. (2003). Wiek przedszkolny – czwarty do siódmego roku życia: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, w tym opracowaniu.
- Wojciechowska, J. (2003). Wczesne dzieciństwo – drugi i trzeci rok życia: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, w tym opracowaniu.
- Wygotski, L. S. (1971). Myślenie i mowa. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 159-488). Warszawa: PWN.



## 8.

### **Bardziejewska, M. (2004). Okres dorastania - szanse rozwoju. *Remedium, 11 (129), 4-5.***

Okres dorastania to lata życia między 10 a 20, to czas wielkiej szansy dla młodego człowieka. Szansy na to, aby zweryfikował dotychczasowe doświadczenia wyniesione z okresu dzieciństwa oraz określił, *kim jest i kim chciałby być* w przyszłości.



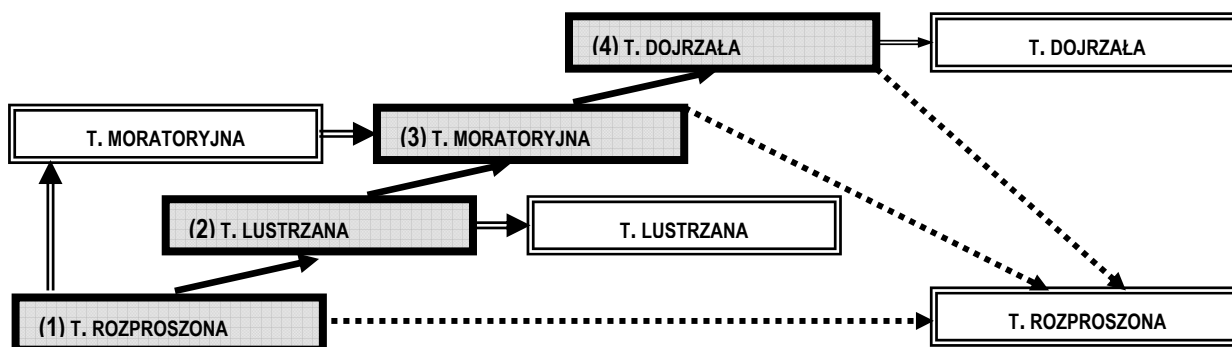
Proces ten - nazywany formowaniem własnej tożsamości - wymaga zaangażowania i wysiłku, który nie zawsze jest doceniany przez otoczenie młodej osoby. Zanim bowiem dorastający (1) odnajdzie siebie, (2) odkryje, jaki jest i co potrafi, a czego nie oraz (3) odkryje, jak widzą go inni, będzie podejmował liczne próby, aby się o tym przekonać, będzie ryzykował i popełniał „błędy”, bo bez tego cały ten proces jest niemożliwy. Jest to więc też trudny czas dla osób z jego otoczenia, które obawiając się o to, czy dokonujące się zmiany idą we „właściwym kierunku” często nie dają na nie przyzwolenia, nie zapewniając tym samym koniecznego wsparcia i „uruchamiając” nadmiar kontroli. W jaki sposób więc patrzeć na zachowania młodych ludzi, którzy próbują uformować własną tożsamość? Jak wspierać to, co może być szansą dla ich rozwoju?

#### **Kształtowanie się tożsamości**

Proces formowania tożsamości jest centralnym i najważniejszym zadaniem, przed jakim stoi nastolatek<sup>1</sup>. To, co daje szansę na osiągnięcie dojrzałej tożsamości prześledzimy odwołując się do koncepcji A. S. Watermana (1982; także: Oleszkowicz, 1995), która stanowi rozwinięcie niezwykle popularnej we współczesnych badaniach nad młodzieżą koncepcji Jamesa Marcii. Waterman uznał, że koncepcja Marcii w sposób niejasny określa kolejność pojawiania się poszczególnych „rodzajów” tożsamości w okresie jej kształtowania się. Stworzył więc sam własne modele zachodzących wówczas zmian zarówno progresywnych, jak i regresywnych (por. Rys.1).

Nastolatek wkracza w okres dorastania zaniepokojony zmianami wywołanymi dojrzewaniem. Ciało, do tej pory „znane” i przewidywalne, teraz zaczyna żyć własnym rytmem. Zmieniają się wielkości i proporcje poszczególnych jego części, pojawiają procesy fizjologiczne takie, jak miesiączka czy polucje, których nie sposób przyrównać do dotychczasowych doświadczeń. Jeżeli dodatkowo młody człowiek zmiany te uzna za przychodzące nie w porę, nie takie, jakich się spodziewał, to będzie wkładał dużo wysiłku, aby nadal funkcjonować tak, jak dawniej, mimo, że nie jest już tą samą osobą. Może również szukać łatwych sposobów poradzenia sobie z lękiem i trudnościami sięgając po narkotyki czy alkohol.

<sup>1</sup> O procesie formowania tożsamości oraz o obszarach, w których się to dokonuje pisałam w artykule pt.: *Formowanie tożsamości uczniów na tle kultury organizacyjnej szkoły, Remedium, 2003, nr 6.*



Rys. 1. Model zmian progresywnych i regresywnych zachodzących w procesie formowania się tożsamości wg koncepcji A. S. Watermana

Źródło: opracowanie własne na podst. Oleszkowicz (1995)

Taki stan Marcia określa mianem **tożsamości rozproszonej** (nr 1 na Rys. 1.), a badania wskazują, że najczęściej pojawia się on na początku okresu dorastania. Młody człowiek może być wówczas apatyczny, niezainteresowany przyszłym życiem, skoncentrowany na sobie i na tym, co daje chwilową satysfakcję i szybkie korzyści, niezorganizowany w działaniach, często rozpraszający się i zmieniający formy swej aktywności w sposób mało dla otoczenia zrozumiały.

- Tym, co pomaga uporać się z **ROZPROSZENIEM** i decyduje o szybkości przejścia do kolejnego stadium jest **więź łącząca dorastającego z rodziną**.
- W sytuacji, kiedy młody człowiek „traci grunt pod nogami” i nie posiada jeszcze wewnętrznej struktury, która mogłaby go „scalić” - najważniejsze jest **stabilne otoczenie** (rodzina, szkoła), które:
  - ✓ daje wsparcie
  - ✓ zapewnia bezpieczeństwo
  - ✓ nie ulega stawianym przez dorastającego żądaniom i prowokacjom.
- **Umiejętności interpersonalne** nabyte na wcześniejszych etapach rozwoju pozwalają znaleźć i utrzymać **swoje miejsce w grupie** oraz nawiązywać **bliskie związki z osobami przeciwnej płci**.

Dla nastolatka sytuacja związana z poczuciem rozproszenia jest na tyle trudna emocjonalnie, że szybko próbuje znaleźć coś, co pomoże mu określić, kim jest i poczuć się lepiej. Szuka wówczas idei i ludzi, którym może zaufać, przez których będzie akceptowany i którzy zwolnią go z wysiłku podejmowania dalszych poszukiwań. Wkracza wówczas w etap **tożsamości lustrzanej** („przybranej”) (nr 2 na Rys. 1.), co oznacza, że przyjmuje „za swoje” czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne i to bez uprzedniego sprawdzenia ich. Idealizuje zwykle przy tym i pojedyncze osoby i całe grupy, z którymi się identyfikuje, jest też mocno przywiązany do aktualnej sytuacji i broni się przed jakimikolwiek zmianami. Zaczyna zachowywać się w sposób bardzo pryncypialny, usztywniony.

- Dla młodzieży o **TOŻSAMOŚCI LUSTRZANEJ** szansą dla rozwoju mogą być **pytania** padające z ust **osób znaczących** o to, czy to, co wybrał odpowiada wizji siebie i swojej przyszłości.
- **Rozmowy** z dorastającymi na temat tego:
  - ✓ co i kto się w ich życiu liczy
  - ✓ jakie są ich plany
  - ✓ co ich martwi, denerwuje

mają często **znaczenie terapeutyczne**, gdyż pozwalają uświadomić sobie wiele spraw i wycofać się w porę z czegoś, co nie jest dla nich dobre lub utwierdzić ich w podejmowanych wyborach.

#### **MŁODZI LUDZIE MANIFESTUJĄ WIERNOŚĆ SWOIM WYBOROM POPRZEZ:**

- **noszenie** określonych rzeczy (czarnych ubrań, dresów, długich włosów)
- **posiadanie** rzeczy ( motoru, kolekcji płyt itp.)
- **zachowywanie się** w określony sposób (również w ten nie aprobowany przez dorosłych),
- **sprzeciwianie się** osobom znaczącym - demonstrowanie własnej niezależności
- **identyfikowanie się** z idolem - chcą być tacy, jak on, nawet kosztem utraty własnej tożsamości
- **odrzucać** wszystkiego i wszystkich, którzy nie pasują do obranej wizji świata

Rozczarowanie związane z dokonaniem wyborem pozwala na przejście do **tożsamości moratoryjnej** (odroczonej) (nr 3 na Rys. 1.). To czas aktywnego poszukiwania czegoś dla siebie w ramach oferty dostępnej młodemu człowiekowi. Moratorium skłania dorastających do krytycznego myślenia, otwartości na to, co nowe oraz poszukiwania wśród alternatyw. Młodzi ludzie w tym stadium dość często zmieniają decyzję, co do własnego zaangażowania lub angażują się w skrajnie różne, wydawałoby się, ideologie. Choć takie poczynania mogą napawać obawami, to są niezbędne, aby dorastający mógł świadomie wybrać to, na czym mu zależy, aby mógł się sprawdzić i przekonać, ile jest wart.

- Szansą dla rozwoju młodego człowieka o **TOŻSAMOŚCI MORATORYJNEJ** jest przede wszystkim **bogactwo i jakość oferty** proponowanej przez społeczeństwo i kulturę. Dobrych wyborów można dokonać jedynie mając w ofercie dobre propozycje (autorytety, wartości, kultura masowa, itp.)
- Ponadto dorośli mogą pomóc dorastającemu ustalić to, **jakie są stabilne aspekty jego tożsamości** (co jest dla niego naprawdę ważne, jakie ma atrybuty itp.), na których może budować resztę konstrukcji (integrować doświadczenia z różnych obszarów).
- Aby tak się stało, dorośli mogą **pomóc mu uświadomić** sobie to, **dokąd zmierza, jakich dróg i sposobów** używa.
- Przede wszystkim jednak dorośli muszą być **osobami znaczącymi i wykazać się dużą cierpliwością**.

Dopiero po przejściu moratorium młody człowiek ma szansę osiągnąć **tożsamość dojrzałą** (nr 4 na Rys. 1.). Oznacza to, że po okresie poszukiwań młody człowiek podejmuje zobowiązanie odnośnie tego, kim chce być, jaki chce być, co chce w życiu robić itp. Uformował własną strukturę tożsamości, która scala jego doświadczenia i atrybuty, pozwala na dokonywanie wyborów i konsekwentne podążanie wybraną drogą życiową. Badania współczesnej młodzieży i młodych dorosłych wskazują, że status dojrzałej tożsamości wieńczący cały proces formowania się tożsamości może pojawić się nawet po 30 roku życia. Tak więc proces ten, z różnych względów, jest współcześnie mocno rozciągnięty w czasie.

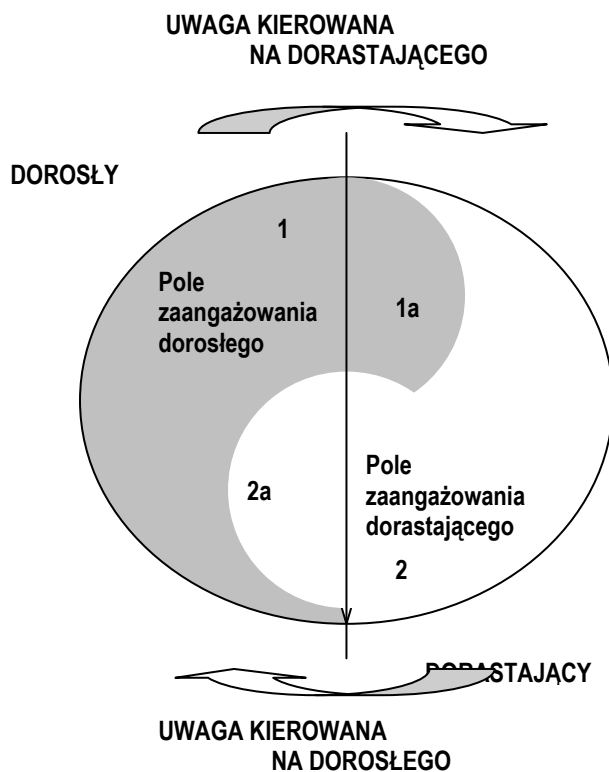
Oczywiście, przedstawiony przeze mnie model formowania tożsamości poczynając od tożsamości rozproszony, poprzez lustrzaną i moratoryjną, a na dojrzałej skończywszy jest jednym z wielu możliwych (por. kierunek strzałek na Rys.1). Zdarza się, że:

- (1) któryś z etapów jest pomijany,

- (2) może pojawić się regres i powrót do wcześniejszych etapów,
- (3) rozwój może zatrzymać się na którymś z etapów i osoba może wówczas nie uformować tożsamości dojrzałej.

### Jak tworzyć szanse dla rozwoju w okresie dorastania?

Współczesne badania wskazują (Bee, 1998), że okres dorastania wcale nie musi być burzliwy i trudny. Młodzież nie musi w sposób radykalny sprzeciwiać się dorosłym i negować tego, co było do tej pory dla niej ważne. Rodzice i inni dorośli wcale nie muszą tracić kontaktu i wpływu na swoje dzieci. Jest tylko jeden warunek. Musi istnieć między nimi więź emocjonalna, która obie strony satysfakcjonuje, daje wsparcie, ale też stymuluje do rozwoju. Budowanie tej więzi można przedstawić w sposób symboliczny tak, jak na Rys. 2.



Rys. 2. Model budowania więzi dorosłego z dorastającym

Źródło: opracowanie własne

Jeżeli dorosły (np. rodzic, nauczyciel, psycholog) chce być **osobą znaczącą dla dorastającego**, a więc taką, której warto słuchać, szanować jej zasad, przestrzegać reguł, liczyć się z jej zdaniem (Rys. 2, obszar 2a), musi najpierw zaangażować się i zainteresować światem młodego człowieka (Rys. 2, obszar 1a). Zaangażowanie to nie oznacza moralizowania, dawania rad, strofowania, bo wówczas granica między dorosłym a dorastającym staje się nieprzepuszczalna. Oznacza natomiast, że dorosły będzie słuchał, zadawał pytania, starał się zrozumieć i dawał wskazówki adekwatne do sytuacji i momentu w rozwoju, w którym znajduje się dorastający, a nie tylko zgodne z tym, jak według niego "powinno być".

Na cały ten proces budowania tożsamości i przekształcania więzi łączącej rodziców i dorastające dziecko można spojrzeć z szerszej perspektywy i sformułować taki oto wniosek.

- **Im więcej wysiłku i starań włożyli rodzice w wychowanie i rozwój dziecka**, co oznacza dla niego pozytywne przejście wcześniejszych faz rozwoju, **tym większe prawdopodobieństwo, że w okresie dorastania będą dla dzieci autorytetami** - takimi osobami, których zdaniem warto się liczyć i z którymi warto tę więź utrzymywać.
- Wówczas okres dorastania może być **czasem konstruktywnych poszukiwań i wszechstronnego rozwoju i rodziców i dzieci**, a nie czasem walki między nimi.

### **Literatura**

Bardziejewska, M. (2003). Formowanie tożsamości na tle kultury organizacyjnej szkoły. *Remedium*, 6.

Bee, H. (1998). *Lifespan development*. New York, NY.: Longman.

Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodości - istota i przebieg*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.

**9.**  
**Hejmanowski, Sz. (2004).**  
**Okres dorastania - zagrożenia rozwoju.**  
***Remedium, 1 (131), 4-5.***

Poruszane tu problemy dotyczą dużej części współczesnej młodzieży i już z tego powodu uważać je wypada za ważne. Jednocześnie wydaje się, że choć zjawiska te mogą mieć konsekwencje dla przyszłości młodych ludzi, to nie wszystkie są powszechnie obecne w świadomości rodziców, pedagogów i innych osób mających na co dzień kontakt z dorastającymi.

**Wokół tożsamości negatywnej**

Pierwszy problem to tzw. tożsamość negatywna i niebezpieczeństwa, na jakie narażone są obierające ją dorastające osoby. Erik H. Erikson, twórca jednej z najważniejszych koncepcji dotyczących rozwoju tożsamości pisze, iż powstaje ona w wyniku czasowej identyfikacji młodej osoby z istniejącymi w danej społeczności wzorami postaw, ról, wartości, które dorośli przedstawiciele tej społeczności uważają za niepożądane bądź wręcz godne potępienia. Warto sobie uzmysłowić, że aroganckie, niegrzeczne zachowanie, ekscentryczne ubieranie się, ostentacyjne manifestowanie odmienności własnych poglądów wobec osób dorosłych, wagarowanie i zaniedbywanie nauki szkolnej, sięganie po papierosy, alkohol czy narkotyki, włącznie z ryzykownymi zachowaniami seksualnymi, wybrykami chuligańskimi i wykroczeniami wobec prawa mogą stanowić przejawy czasowego wyboru tożsamości negatywnej. Wybory tego rodzaju wydają się być dość powszechne, co więcej pełnią one ważną funkcję na drodze kształtowania dojrzałej tożsamości. Paradoksalnie więc „złe postępowanie” czy „bycie złym” w odniesieniu do młodej osoby może oznaczać coś dobrego, przynoszącego korzyści jej osobowości.

**KORZYŚCI ROZWOJOWE ZWIĄZANE Z WYBOREM TOŻSAMOŚCI NEGATYWNEJ**

Tożsamość negatywna pełnić może doniosłą dla rozwoju funkcję, o ile nie stanowi rozwiązania trwałego i jest przejściowym etapem na drodze ku dojrzałej tożsamości psychospołecznej. Oto najważniejsze korzyści wiążące się z tego typu wyborem:

- **Przewyciężenie rozproszenia:** pozwala odzyskać poczucie spójności, co sprzyja większej aktywności w działaniu; dużo bardziej komfortowym stanem jest poczucie bycia złym i społecznie napiętowanym, czy wręcz odrzuconym przez ogół społeczności, niż całkowita dezorientacja co do tego, kim się jest czy poczucie bycia kimś miernym
- **Zyskiwanie autonomii względem rodziców czy szkoły,** co gwarantuje większą niezależność w podejmowaniu decyzji
- **Kształtowanie się gotowości do obdarzania akceptacją** i kontaktowania się z osobami odmiennymi, również z tymi uważanymi powszechnie za „złe”
- **Zyskiwanie dojrzałego stosunku do norm** obyczajowych i prawnych dzięki możliwości odniesieniu się do nich z pewną dozą dystansu

Powstawanie tendencji do mniej emocjonalnego a bardziej realistycznego ustosunkowywania się wobec tego, co powszechnie uznawane jest za złe: zamiast reagować lękiem czy gniewem można np. starać się rozumieć przyczyny zła.

Zadanie stojące przed dorosłymi można zatem sprowadzić do chronienia młodych ludzi przed trwałymi konsekwencjami ich negatywnych wyborów. Przede wszystkim warto zdać sobie sprawę, że negatywna tożsamość rzadko kiedy stanowi następstwo w pełni świadomego wyboru. Kara o zbyt dalekosiężnych konsekwencjach, np. wydalenie ze szkoły za incydentalne zapalenie marihuany czy wypicie na terenie szkoły butelki piwa, nie mówiąc już o karze więzienia w odniesieniu do nastoletniej osoby, przyczynić się może do powstania negatywnej „etykiety”, której ktoś o kruchej tożsamości nie będzie w stanie przezwyciężyć przez resztę życia. Nie znaczy to wcale, że dorosły powinien przechodzić nad złymi postępkami młodych ludzi do porządku dziennego czy bagatelizować je. Trzeba pamiętać, że stanowczość i konsekwencja dorosłych niejednokrotnie mogą uchronić młodą lekkomyślną osobę od dramatycznych konsekwencji jej postępowania.

#### **CZYNNIKI GROŻĄCE POWSTANIEM TRWAŁEJ NEGATYWNEJ TOŻSAMOŚCI**

- **Zastosowanie zbyt dotkliwej i dalekosiężnej sankcji:** tym sposobem zachowanie, które mogło być wyrazem potencjalnie jedynie czasowej tożsamości rodzi konsekwencję w postaci „uwiązania” młodej osoby do negatywnej roli na stałe
- **Upowszechnianie skrajnie negatywnych wzorców przez media** i uprawomocnianie ich: powoduje to wzrost tendencji do uciekania się do skrajnie niebezpiecznych zachowań czasem prowadzących do nieodwracalnych konsekwencji
- **Spoleczna marginalizacja** jako następstwo braku dostępności pozytywnych ofert: np. może służyć strukturalne bezrobocie dotykające przede wszystkim ludzi młodych
- **Dyskryminacja na tle rasowym lub narodowościowym:** narzucająca określonym osobom negatywną etykietę np. „brudasa”, „złodzieja”, „lenia”.

#### **Pragmatyzacja świadomości**

Kolejny problem wiąże się ze zjawiskiem, które socjolog Marek Ziółkowski nazywa pragmatyzacją świadomości. Zjawisko to odnosi się do narastającej w społeczeństwie polskim tendencji do orientacji na cele i wartości o charakterze wybitnie pragmatycznym oraz do spostrzegania świata w kategoriach gry rynkowej. Współczesne badania socjologiczne wykazują, że własna majątność i odniesienie sukcesu na rynku pracy stanowią w mniemaniu większości młodych ludzi warunek powodzenia, a co za tym idzie stają się głównymi przesłankami dokonywanych przez nich wyborów życiowych. Bezwzględnie mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, które rzutuje na rozwój ich osobowości. Na taką sytuację wpływ mają realia społeczno-ekonomiczne przekładające się na materialne warunki życia oraz na przebieg kariery zawodowej.

Również media odgrywają tu istotną rolę, lansując materialny wzór sukcesu i wzmagając potrzeby dotyczące posiadania określonych dóbr. Do tego dochodzi zjawisko bezrobocia, które dotyka w największym stopniu ludzi młodych, wchodzących dopiero na rynek pracy. Jednocześnie klimat życia publicznemu nadaje klasa polityczna, spostrzegana jako grupa kierująca się raczej własnym interesem, aniżeli dobrem wspólnym.

Warto postawić tu pytanie o dalekosiężne konsekwencje pragmatyzacji świadomości okresie dorastania. Świadomość uczestnictwa w rywalizacji o dobrą pozycję na rynku pracy i konieczność podejmowania starań na rzecz własnej kariery zaczynają odgrywać znaczącą rolę w życiu młodych osób bardzo wcześnie. Postawy rywalizacyjne, tendencja do koncentrowania się na własnej sprawności, ujmowanie siebie w kategoriach przystosowania do wymagań rynku są wśród wykształconej młodzieży bardzo powszechne. Nie sprzyja to kulturowaniu swobodnych, nie związanych z nauką zainteresowań, angażowaniu się w grupy i ideologie, które oferowałyby postulatory i wizje lepszej przyszłości rozbudzając wśród młodych postawy bardziej idealistyczne, zawierające w sobie także element altruizmu. Niebezpieczeństwo tego typu deficytu doświadczeń rówieśniczych czy

pokoleniowych polega na braku sposobności do zaangażowania własnej ofiarności i lojalności w sytuacje, związki społeczne i idee, które nie wiążą się z wymierną osobistą korzyścią.

Warto przy tej okazji zauważyć, że wybitni polscy psychologowie Stefan Szuman i Kazimierz Obuchowski upatrują w idealizmie młodzieńczym oraz młodzieńczym zaangażowaniu w ideologie istotnego etapu na drodze rozwoju ku dojrzałej koncepcji sensu własnego życia, zawierającej wartości uniwersalne, składające się na swoisty wewnętrzny orientujący w rzeczywistości „kierunkowskaz”, jednak ogólny na tyle, by nie dawał się zrealizować do końca, gwarantujący więc poza wszystkim innym trwałość własnej tożsamości. Czy takiej pozbawionej wzniosłych ideałów pragmatycznej tożsamości nie będzie w rezultacie grozić tendencja do zewnątrzsterowności i konformizmu? I czy nie będzie taka tożsamość narażona na bardziej gruntowny kryzys w środkowym etapie dorosłego życia?

### **Uzależnienie od alkoholu i narkotyków**

Okres dorastania jest okresem wzmożonej podatności na uzależnianie się od alkoholu i narkotyków. Choć wielu specjalistów uznaje, że pomiędzy tymi dwoma rodzajami uzależnień występuje szereg różnic, to z perspektywy rozwojowej wydaje się, że kontakt nastoletniej osoby z oboma tymi używkami jest z podobnych przyczyn szczególnie niebezpieczny. Typowy dla początku okresu dorastania stan rozproszenia równoznaczny jest z poczuciem wewnętrznej pustki i braku spójności, z utratą poczucia związku pomiędzy sobą z okresu, gdy było się dzieckiem, a sobą, jakim się jest aktualnie. Rozproszeniu towarzyszy poczucie dezorientacji, obniżony nastrój i brak motywacji do działania.

Zatem młodzi ludzie doświadczając takich stanów są szczególnie skłonni poszukiwać czegoś, co zapewni im choćby chwilową ulgę. Owa tendencja, w połączeniu z łatwą dostępnością alkoholu i narkotyków, reklamowaniem alkoholu oraz skłonnością młodzieży do eksperymentowania powoduje, że wiek dorastania jest okresem szczególnie częstych inicjacji dotyczących wszelkiego rodzaju używek. Dlaczego kontakt z używkami jest tak zagrażający właśnie dla młodych ludzi? Przyczyn tego stanu jest kilka. Przede wszystkim, młodzi ludzie narażeni są na silny stres uwarunkowany w znacznym stopniu specyfiką okresu rozwojowego. Po wtóre, nastolatki nie dysponują dojrzałymi i konstruktywnymi metodami radzenia sobie ze stresem.

Niebezpieczeństwo staje się szczególnie duże, gdy odurzanie się narkotykami lub alkoholem dostarcza poczucia odprężenia, poprawia nastrój, powoduje odsunięcie od siebie myśli o trudach dnia codziennego, daje większą swobodę w nawiązywaniu kontaktów czy służy uzyskaniu akceptacji ze strony rówieśników - wszystko to prowadzić może do coraz bardziej regularnego i aktywnego sięgania po używki. W ten właśnie sposób powstaje i utrwała się destruktywny wzorzec postępowania. Mimo, że młoda osoba nie musi doświadczać jawnych osobistych szkód, których przyczyną są używki, to na tym etapie specjaliści dopatrują się początku choroby uzależnienia.

Ów raz powstały destruktywny wzorzec radzenia sobie ze stresem będzie mieć tendencję do powielania w dorosłym życiu prowadząc do bardziej zaawansowanych i drastycznych form uzależnienia. Szczególnie w odniesieniu do alkoholu stosunkowo rzadko spotyka się młode osoby, które są „prawdziwymi” alkoholikami, ale wśród tych ostatnich bardzo znaczący odsetek stanowią ci, którzy regularnie w dużych ilościach spożywali alkohol już w bardzo młodym wieku.

#### **Czynniki zwiększające niebezpieczeństwo sięgania po alkohol lub narkotyki oraz ryzyko uzależnienia się**

- **Przyzwolenie na spożywanie alkoholu** przez osoby nieletnie ze strony dorosłych: rodziców, nauczycieli i innych osób
- **Brak stabilnej sytuacji rodzinnej:** np. konflikty w rodzinie, rozwód rodziców, uzależnienie któregoś z rodziców
- **Brak więzi łączącej dorastającego z rodziną:** brak uwagi, zrozumienia i emocjonalnego wsparcia ze



strony rodziców

- **Reklama alkoholu w mediach** zachęcająca do sięgania po niego i promując „lekki” styl życia
- **Niechęć do szkoły** na skutek trudności w nauce bądź poczucia niezrozumienia i braku akceptacji ze strony nauczycieli
- **Poczucie alienacji** jako rezultat trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami.

Jakie mogą być ogólne wskazania dla dorosłych - pracujących z młodzieżą - chcących działać profilaktycznie na rzecz nie sięgania przez młodych ludzi po używki? Wydaje się, że konsekwentny brak przyzwolenia ze strony osób dorosłych dotyczący spożywania alkoholu przed 18 rokiem życia w istotny sposób zmniejsza ryzyko wystąpienia w/w problemów. Czytelny, konsekwentnie przestrzegany przez dorosłego zakaz oraz jego uzasadnienie, nawet gdyby miały prowadzić do pewnych napięć ostatecznie służyć będzie raczej budowaniu autorytetu dorosłego w oczach młodych ludzi. Kluczową sprawą wydaje się być dawanie młodym ludziom wsparcia poprzez okazywanie im szacunku oraz dostrzeganie mocnych stron.

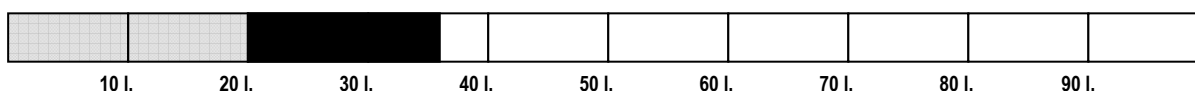
Uwaga i zainteresowanie również tym, co dla młodych osób jest źródłem niepokoju bądź trudności w połączeniu z nieinwazyjnymi wskazówkami, jak można sobie radzić zwiększając szanse na osiągnięcie dobrego samopoczucia w sposób konstruktywny. Ponadto nawiązując dobry kontakt z młodymi ludźmi i zaskarbiając sobie ich przychyłność powodujemy, że nasze postawy, również te odnoszące się do używek, mogą być dla nich znacznie bardziej przekonujące, a nawet atrakcyjne.

### **Literatura**

- Chmielewski, W. (2003). Pieniądz jako źródło cierpień. W: M. Marchow, D. Mroczkowska, M. Troszczyński Red.), *Władcy pierścieni: presje, opresje i przyjemności kultury popularnej* (s. 196-204). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Erikson, E. H. (1986). *Identity: Youth and Crisis*. New York, London: W.W. Norton.
- Obuchowski K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka Wyd.
- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzięczy - istota i przebieg*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szuman, S. (1933). Psychologia młodzięczego idealizmu. W: S. Szuman, J. Pieter, H. Weryński, *Psychologia światopoglądu młodzięczy*. Warszawa – Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Willmes, D. (2002). *Nie!!! alkoholowi i narkotekom*. Gdańsk: GWP.

## 10. Smykowski, B. (2004). Wczesna dorosłość – szanse rozwoju. *Remedium, 2 (132), 4-5.*

Sens dorosłego życia to podejmowanie i odpowiedzialne realizowanie zobowiązań wobec siebie i innych ludzi w wielu obszarach aktywności życiowej. Dorosłość oznacza więc zdolność uświadamiania sobie własnych potrzeb, wolę i możliwość brania odpowiedzialności za sposób ich zaspakajania. Oznacza to nie tylko odpowiedzialność w świetle prawa za swoje uczynki, ale przede wszystkim gotowość do samodzielnego troszczenia się o siebie i swoje sprawy.



Wczesny okres dorosłości czyli lata między 20 a 30/35 rokiem życia to okres swoistego nowicjatu, uczenia się nie tylko podejmowania, ale i wywiązywania się z podjętych zobowiązań. Dotyczą one w tym okresie życia trzech obszarów: (1) aktywności zawodowej, (2) związania się z partnerem życiowym, przyjacielem, kimś bliskim, a w przypadku niektórych ludzi także (3) założenia własnej rodziny (por. Tab.1.).

**Tab. 1. Zadania rozwojowe okresu wczesnej dorosłości**

• Rozpoczęcie pracy	• Prowadzenie domu
• Znalezienie swojej grupy społecznej	• Wybór małżonka
• Podjęcie obowiązków obywatelskich	• Uczenie się współżycia z nim
• Nawiązanie bliskiej relacji drugą osobą	• Założenie rodziny i wychowywanie dzieci

**Źródło:** opracowano na podstawie: Havighurst, 1981.

### Obszary zmian u młodego dorosłego

Zarówno w aspekcie fizycznym, jak i poznawczym młody dorosły uzyskuje niespotykaną wcześniej gotowość do podejmowania wielu ważnych i długotrwałych zobowiązań społecznych (Tab.2).

**Tab.2. Sprawności młodego dorosłego**

Obszar	Sprawności
Organizm	Ustalone proporcje ciała, maksymalna wydolność mięśni, organów wewnętrznych, układu nerwowego, układu oddechowego, najlepsza ostrość zmysłów, maksymalna zdolność rozrodcza
Umysł	Myślenie dialektyczne, metasystemowe, relatywistyczne, duża sprawność uczenia się w obszarach związanych z własnym zaangażowaniem, identyfikowania i rozwiązywania problemów praktycznych, utrzymuje się duża sprawność pamięci, dobra orientacja w warunkach działania.

**Źródło:** opracowano na podstawie: Turner, Helms, 1976; Bee, 1998

W sensie społecznym dorosłość oznacza „kroczenie” drogą tradycji wcześniejszych pokoleń, ale równocześnie wierność sobie, swoim przekonaniom i swojemu stylowi życia. W efekcie tego rodzaju

syntezy młody dorosły zyskuje w oczach innych dorosłych uznanie jako ten, który znalazł atrakcyjną dla siebie i swojego pokolenia formę trwania tradycji przeszłych pokoleń. Owocuje to zaufaniem społecznym, że opieka jaką otoczy on siebie, swojego partnera życiowego i dzieci urodzone z ich związku będzie kontynuacją wychowawczych wysiłków poprzednich pokoleń. Najważniejsza w tym okresie życia zmiana z pozycji obiektu troski na pozycję osoby troszczącej się o innych związana jest z: (1) stabilizacją własnej tożsamości, co prowadzi do uwolnienia się od nadmiernej koncentracji na sobie, (2) względnym usamodzielnieniem się, (3) zainteresowaniem drugim człowiekiem i jego potrzebami.

## **Intymność**

Intymność dotyczy emocjonalnych i seksualnych związków dwojga różnych pod względem płci ludzi (Erikson, 1997). Bliskość w kontaktach z innymi jest rezultatem i sprawdzianem samookreślenia się. Warunkiem intymnych zbliżeń jest bowiem zaufanie do siebie i drugiej osoby, bazujące na ugruntowanym poczuciu spójności, ciągłości i indywidualności własnej tożsamości, pozwalające na porzucenie starań o integrację *Ja* na rzecz integracji *Ja poprzez My*. Jeżeli młodemu dorosłemu brakuje tego poczucia, to wtedy, gdy poszukuje bliskości może równocześnie doświadczać niepokoju, jak gdyby takie zaangażowanie, wiążące się często z wyrzeczeniem i rezygnacją, mogło doprowadzić do utraty własnej tożsamości. Takie poczucie zmusza do zwiększania kontroli w sytuacjach bliskości, powstrzymywania się, ostrożności w zobowiązaniu się. Brak możliwości poradzenia sobie z tego typu napięciami może doprowadzić do rozmaitych form izolowania się od innych.

## **Solidarność społeczna**

Zdolność do solidaryzowania się z innymi ludźmi łączy w sobie dziecięce poczucie bycia związanym z kimś i dorosłe poczucie moralnej odpowiedzialności za los drugiego człowieka. Wynika z rozwoju w obszarze własnej moralności, który to wg R. Rorty'ego (1996) dotyczy zdolności „choćby w wyobraźni do identyfikowania się z ludźmi, z którymi nie potrafili się identyfikować nasi przodkowie”. To, z kim młody dorosły jest w stanie się solidaryzować określa zakres jego społecznej identyfikacji, określa obszar możliwego zobowiązania, wierności i zaangażowania w realizację podzielanych z innymi celów.

Działania młodego dorosłego zorientowane są na uzyskanie prestiżu i osiągnięcie możliwie wysokiej pozycji społecznej. Temu motywowi podporządkowywane są jego umiejętności, siła i mądrość. Młody dorosły wykazuje szczególną wrażliwość i zdolność do uczenia się tego, czego opanowanie pozwala mu osiągnąć społeczne uznanie. Równocześnie w wysiłkach tych czuje osamotnienie, musi poradzić sobie bowiem z większością zadań życiowych przy minimalnym wsparciu i pomocy ze strony innych ludzi (Tab. 3).

**Tab. 3. Role społeczne**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• nowe role, których musi się nauczyć młody dorosły poszerzają jego motyw i umiejętności "bycia ekspertem"</li><li>• wielość ról nie tylko rozwija osobowość, ale pozwala stać się wzorcem identyfikacyjnym dla młodszego pokolenia</li><li>• role tworzą serię o wzrastającym stopniu trudności, sprawowane są przez coraz dłuższe okresy czasu</li><li>• doświadcza płynące z pełnienia ról (własnych ograniczeń, płynących z ról wymagań, społecznych oczekiwań) powodują, że samemu zaczyna się przygotowywać własne dzieci do spełniania wymagań, ról które przyjdzie im pełnić w przyszłym dorosłym życiu</li></ul> |
|---|

**Źródło:** opracowano na podstawie: Newman, Newman, 1984

Duża liczba silniej niż w późniejszych fazach przeżywanych sytuacji stresowych, związanych z podejmowaniem się rozmaitych ról społecznych, mimo dużej odporności psychicznej młodego dorosłego często prowadzi w tym wieku do różnego rodzaju zaburzeń emocjonalnych (za: Bee, 1998).

## Izolacja społeczna

Izolacja to skłonność do wypierania się, ignorowania czy niszczenia tych „sił”, których istota wydaje się być dla kogoś niebezpieczna. Bliskość z ludźmi czy ideami nie byłaby jednak tak naprawdę możliwa bez skutecznego wyparcia się innego ich układu. Każdy, kto jest pewien swojego „punktu widzenia” może rozsądnie wypierać się innych. To dojrzałe wyparcie się jest późniejszą rozwojowo formą pochopnych, często nietrafnych osądów, drastycznych rozróżnień pomiędzy tym, co znajome i tym, co obce, których dokonywał dorastający podczas walki o własną tożsamość. E. H. Erikson (1995) zastanawiając się nad społecznym znaczeniem osiągniętej tożsamości charakteryzując wybitne osobowości pisze: „ci wielcy „obdarzeni” są geniuszem. Często jednak i oni muszą dokonywać zniszczenia, będą więc wydawać się złymi ludźmi tym, których wykluczają i którym zagrażają”.

## Światopogląd

U podstaw poglądów młodego dorosłego na temat stanów świata leży hierarchicznie zorganizowana, uświadomiona struktura wartości. Treść, jak i sposób uporządkowania wartości decydują o specyfice możliwych do wytworzenia własnych wizji porządku świata i projektów własnego zorganizowania się. Izolacja związana jest z odrzuceniem tych ludzi czy tych zachowań, których jednostka nijak nie jest w stanie zaakceptować oraz tych, które skonfrontowane z własnym systemem wartości ujawniają sprzeczność nie dającą się zintegrować w osobistej wizji porządku świata.

## Etyczność

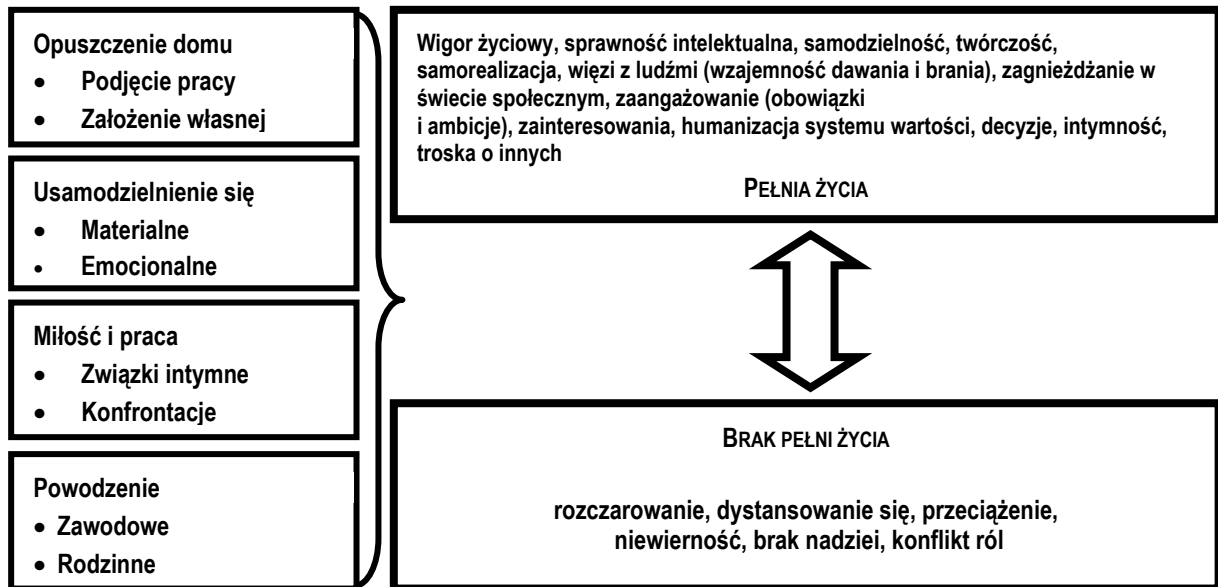
Moment uformowania się systemu etycznego stanowi punkt zwrotny w sposobie organizowania zachowań młodego dorosłego. Dochodzi wtedy do uwolnienia od wczesnodziecięcego poczucia moralnego obowiązku i ideologicznego zobowiązania okresu młodości. Własny system etyczny stanowi podstawę działania na rzecz drugiego człowieka nie w wyniku poczucia obowiązku, a z własnej dobrej woli (Rorty, 1996). Wola działania w zgodzie z duchem wartości obecnych we własnym poglądzie na świat i projekcie wartościowego działania w nim pozwala pomimo wszelkich różnic (fizycznych, społecznych, kulturowych) odczuwanych w stosunku do innych ludzi czuć się ich sojusznikiem gotowym do różnych form zaangażowania i niesienia pomocy.

## Samokontrola

Dorosłość oznacza znaczną zdolność panowania nad własnymi procesami psychicznymi i własnymi zachowaniami (Wygotski, 1971). Dorosły intencjonalnie organizuje swoje wysiłki w celu niedopuszczenia do sytuacji utraty kontroli, a gdy tak się stanie dąży do jej odzyskania. Tym, co pozwala zabezpieczyć się przed utratą kontroli jest opanowanie zdolności projektowania swojego życia: formułowania celów dalekich i bliskich oraz planowania etycznych i efektywnych działań dla ich osiągnięcia. Zdolność panowania nad własnymi procesami poznawczymi otwiera niedostępne dziecku możliwości refleksyjnego myślenia nad sobą, światem i swoim w nim miejscem. Integracja wyższych funkcji psychicznych, takich jak pamięć logiczna, dowolność spostrzegania czy uwagi w związku z centralną w tym okresie życia funkcją myślenia pojęciowego czyni młodego dorosłego gotowym do projektowania stanów świata i zwiększania zakresu dowolności uczestniczenia w nim. Otwiera to przed nim możliwość świadomego uczestniczenia w życiu swojej społeczności i tworzonej przez nią kulturze (Wygotski, *op. cit.*).

## Pełnia życia

Nie tyle liczba, co waga nowych wydarzeń życiowych (małżeństwo, rozwód, opieka nad dziećmi, zmieniające się często role zawodowe i społeczne itd.) decyduje o konieczności dokonania gwałtownego zwrotu w sposobie funkcjonowania. Wykorzystanie w pełni „okazji”, które przynosi ze sobą wczesna dorosłość pozwala nie tylko nabyć sprawności radzenia sobie z „typowymi” zadaniami życiowymi, ale i wytworzyć taką postawę życiową, która pozwoli nie unikać nowych trudnych wyzwań i zobowiązań (Rys. 1).



Rys.1. Wydarzenia wczesnej dorosłości a pełnia życia

Źródło: opracowano na podstawie: Pietrański, 1990; Birch, Malim, 1999

Deficyty w tym zakresie stają się przyczyną późniejszych ograniczeń w zakresie poszukiwania i odnajdywania formy własnego wartościowego zaangażowania w świecie czy przedwczesnej stagnacji i poczucia wypalenia zawodowego bądź „życiowego”.

## Literatura

- Bee, H. (1998). *Lifespan development*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Birch, A., Malim, T. (1999). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis
- Erikson, H. E. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 232-269). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Newman B. M., Newman Ph. R. (1984). *Development through life. A psychosocial approach*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Pietrański, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo SPACJA.
- Turner, J. S., Helms, D. B. (1976). *Life span development*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Wygotki, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

## 11.

**Wojciechowska, J. (2004).**

**Wczesna dorosłość - zagrożenia rozwoju.**

***Remedium, 3 (133), 4-5.***

Okres wczesnej dorosłości jest pewnego rodzaju inwestycją, co zakłada, że wymagany jest kapitał wstępny, którym jest tutaj osiągnięta tożsamość. Jej brak wiąże się z podstawowym ryzykiem tej fazy - niepodjęciem lub podjęciem w niewłaściwy sposób podstawowych ról społecznych wyznaczających funkcjonowanie osoby dorosłej (por. Tab.1.). Oznacza to, że młody dorosły nie wychodzi z pozycji dziecka lub że obowiązki człowieka dorosłego wypełnia bez satysfakcji ze swojej strony i innych. Wiąże się to również z dużą liczbą różnych typów konfliktów, jakie się na nowej, dorosłej drodze życia, ujawniają (Brzezińska, 2002, s. 13).

**Tab. 1. Zagrożenia okresu wczesnej dorosłości**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Brak zaangażowania w role strukturujące dorosłe życie, zajmowanie się dalszym określaniem własnej tożsamości</li><li>➤ Brak niezależności od innych (finansowej, emocjonalnej, zwłaszcza u kobiet)</li><li>➤ Nadmierne wydłużanie wczesnej dorosłości jako fazy przejściowej w oczekiwaniu na stabilizację</li><li>➤ Nadmiernie silne związki z rodzicami i niemożliwość ich osłabienia oraz przeniesienia uczuć na inną osobę</li><li>➤ Brak wsparcia społecznego (również mentora), dającego wsparcie w realizacji nowych ról</li><li>➤ Wyręczające w obowiązkach otoczenie (np. rodzice, instytucje państwowe i społeczne, inni bliscy)</li><li>➤ Nie wypracowanie własnego sposobu realizacji ról, dążenie do sztywnego i niedostosowanego do możliwości i kontekstu realizowania ról pracownika i partnera</li></ul> |
|---|

**Źródło:** opracowanie na podstawie: Bee, 2003

### **Wejście w dorosłość**

Według Levinsona (za: Miś, 2000) wczesna dorosłość składa się z trzech etapów: (\*) wchodzenie w role, (\*) redefinicja pełnionych ról i (\*) ustanowienie swojego miejsca w świecie dorosłych. Na każdym z tych etapów młodzi dorośli powinni podejmować określone działania służące jak najlepszemu dopasowaniu swoich możliwości i ograniczeń do repertuaru możliwości, jakie daje społeczeństwo.

Do podstawowych zadań na pierwszym etapie dorosłości należy podjęcie pracy i intymnego związku czyli przygotowanie do utrzymania rodziny. Praca jako podstawa do określania miejsca młodego dorosłego w społeczeństwie powinna odzwierciedlać jego ambicje i możliwości, być źródłem satysfakcji i spełnienia. Drugim obszarem aktywności jest rola partnera i rodzica. Z tym związany jest najważniejszy, zdaniem Eriksona (1997), aspekt rozwoju we wczesnej dorosłości, mianowicie zdolność do tworzenia związków opartych na intymności: zaangażowaniu, akceptacji i trosce (Dylak, 2002, s. 89). Brak satysfakcji z pełnionych ról zarówno rodzinnych, jak i zawodowych związany jest również z brakiem możliwości skorzystania z szerszej oferty społecznej, jeśli chodzi o pracę lub też z brakiem realistycznej oceny swoich możliwości i ograniczeń. Zbyt wygórowana lub zaniżona ocena swoich możliwości nie pozwala na podjęcie ról i zadań, którym młody dorosły jest w stanie sprostać. Może więc dążyć do podejmowania takich aktywności, które nie pozwolą mu się sprawdzić (by nie poznać swoich ograniczeń, nie skonfrontować wyobrażeń o sobie z rzeczywistym potencjałem) lub też takich, które nie będą liczyły się z jego rzeczywistymi możliwościami. Taka sytuacja może w rezultacie doprowadzić do ustanowienia np. niesprzyjającego zdrowiu trybu życia i zaburzeń somatycznych (por. Brzezińska, 2002, s. 13).

## Nadmierna eksploatacja

W okresie wczesnej dorosłości człowiek osiąga maksimum swoich sił fizycznych; poziom energii, jakim dysponuje, i jaki jest w stanie zmobilizować, jest teraz najwyższy. To daje młodemu człowiekowi możliwość uporania się z mnogością zadań i wyzwań, jakie przed nim stoją, i jakim musi sprostać samodzielnie. Potencjał ten służy nie tylko jednak inicjacji, ale i utrzymaniu przez dłuższy czas możliwości funkcjonowania w wielu rolach. W niektórych sytuacjach dochodzić może jednak do nadmiernej eksploatacji sił, zwłaszcza podczas realizacji roli zawodowej, kiedy wymaga się coraz częściej pełnej dyspozycyjności, poświęcania całego swojego czasu, sił fizycznych i psychicznych dla osiągania coraz lepszych wyników w pracy. Innym rodzajem eksploatacji, na który też jest społeczne przyzwolenie jest, mniej spektakularna i namacalna, eksploatacja wynikająca z całkowitego poświęcania się obowiązkom domowym i rodzicielskim, zwłaszcza przez kobiety. W sytuacji, kiedy przynajmniej jedna sfera funkcjonowania młodej osoby wymaga zaangażowania bez możliwości regenerowania potencjału, zostanie on zbyt szybko wykorzystany i nie znajdzie swojej dojrzałej kontynuacji w wieku środkowej dorosłości. Młodzi dorośli zaczęli oczekiwać jak najszybszego odpoczynku, zamiast rozwijania się w ramach ról społecznych.

## Pseudointymność i izolacja

Według Eriksona głównym zadaniem młodego dorosłego jest ustanowienie intymnej relacji, zarówno z związku partnerskim, jak i z kręgiem bliskich przyjaciół. Osoby, które nie są w stanie takiego związku zbudować, cierpią na lęk przed utratą tożsamości, która jest warunkiem zawiązania takich relacji. Bliskość, jaka charakteryzuje te związki może stać się źródłem lęku o swoją nie do końca ukształtowaną tożsamość, o zatracenie siebie w relacji z inną osobą. Jednostki pod tym względem niedojrzałe będą unikać bliskości i intymności i poprzez izolowanie i separowanie się od innych będą broniły zrębów „niegotowej” jeszcze tożsamości. Opierając się na E. Eriksonie wyróżniono pięć typów związków, jakie kreują młodzi dorośli w zależności od podjętego zaangażowania oraz głębokości relacji z innymi (Tab.2).

Tab. 2. Podstawowe style relacji międzyludzkich

- **intymny**: w którym jednostki formują głębokie przyjaźnie z osobami obu płci i są zaangażowane w związki miłosne
- **preintymny**: młodzi dorośli tworzą głębokie związki z rówieśnikami, ale ambiwalentne pod względem zaangażowania związki miłosne lub pozostają nie związani z nikim pomimo zdolności do werbalizowania potrzeby bliskości i wzajemności
- **pseudointymny**: osoby angażują się w związki, brak im jednak bliskości i głębokości
- **stereotypowy**: jednostki funkcjonują w powierzchownych związkach z rówieśnikami i nie są związane z nikim znaczącym
- **izolujący**: osoby nawiązują przypadkowe znajomości i nie mają żadnych głębokich relacji z rówieśnikami lub z potencjalnym partnerem.

Źródło: opracowanie na podstawie: Raskin, 2001

Na tym etapie rozwojowym zdolność do intymnych relacji wyznacza szansę na powodzenie podczas pełnienia ról zarówno zawodowych (*kiedy angażuję się w to co robię i chcę być coraz lepszy*), jak i rodzinnym (*kiedy umiem dbać o inną osobę i realizować swoje i jej potrzeby w związku*). Jeśli ze względu na nie wykształconą jeszcze tożsamość młodzi dorośli nie realizują intymności, podejmują związki charakterystyczne dla wieku dojrzewania (preintymne), pseudointymne lub pozostają w izolacji od jakichkolwiek bliższych relacji.

Erikson zwraca też uwagę na destrukcyjny charakter nadmiernej izolacji, przyjęcia postawy odrzucającej innych ludzi. Wykluczanie innych w relacjach wiąże się właśnie z lękiem przed utratą ego i nie pozwala na wzbogacanie własnej tożsamości poprzez bliski związek z drugim człowiekiem. Zagrożeniem na tym etapie jest budowanie tzw. związków pseudointymnych, w których osiągnięcie

relacji polegającej na równowadze samospelnienia i poświęcenia, ustąpiło chęci zaspokajania potrzeb indywidualnych związanych z nierozwiązanymi dotychczas konfliktami z dzieciństwa i adolescencji.

Ugruntowanie się izolacji jako tendencji rozwojowej wiąże się też z silnym naciskiem społecznym na podjęcie ról społecznych w tym czasie, podjęcie określonych zobowiązań i wywiązywanie się z nich przy małym stosunkowo wsparciu społecznym.

Dochodzenie do intymności wygląda różnie u kobiet i mężczyzn. Przypuszcza się, że mężczyźni najpierw definiują swoją tożsamość i dopiero potem wchodzi w związki, a kobiety mogą robić to w odwrotnej kolejności lub równocześnie. W pierwszym przypadku możemy mówić o zagrożeniu ze strony przedłużania czasu poszukiwania tożsamości i niezdolności do relacji intymnej, w drugim o budowaniu swojej tożsamości dopiero na bazie relacji pseudointymnej. U kobiet zwłaszcza szczególnym, usankcjonowanym kulturowo zagrożeniem dla rozwoju jest brak w ich życiu okresu niezależności od rodziców i od potencjalnego partnera, co wynika ze szczególnych oczekiwań wobec roli kobiety i jej cech osobowościowych, zwłaszcza w społeczeństwach tradycyjnych. W takiej sytuacji kobiety mogą angażować się w związki pozornie intymne, bez określenia własnej tożsamości, właśnie poprzez ten związek próbując swą tożsamość określić. Wyróżniono typy tożsamości, jakie kobiety mogą rozwinąć angażując się w małżeństwo „bez intymności”. Tożsamość ograniczona i rozproszona reprezentują tutaj negatywne skutki rozwijania swojej tożsamości poprzez małżeństwo.

**Tab. 3. Prototypy „tożsamości poprzez małżeństwo”:**

<b>Tożsamość zakotwiczona</b> ( <i>anchored</i> ) – kobieta określona, niezależna od partnera, ale uzupełniająca się z nim rolą kobiety, która z powodzeniem integruje wszystkie aspekty swojego Ja
<b>Tożsamość definiowana</b> ( <i>defined</i> ) <b>poprzez małżeństwo</b> – kobieta określa siebie przede wszystkim jako żonę; określa siebie poprzez karierę męża; cele, wartości, wszystko inne ma drugorzędną wartość wobec małżeństwa
<b>Tożsamość ograniczana</b> ( <i>restricted</i> ) <b>przez małżeństwo</b> : kobieta sfrustrowana, niezadowolona z małżeństwa i spostrzegająca związek jako przymus
<b>Tożsamość rozproszona</b> ( <i>confused</i> ) <b>w małżeństwie</b> – charakteryzuje kobietę niepewną własnej wartości i pełną wątpliwości, żyjącą w nie wspierającym ją otoczeniu, która swe problemy z mężem określa jako skutek własnego niedostosowania

**Źródło:** opracowanie na podstawie: Pals, 1999

Związek stworzony przez osoby o silnych tendencjach do izolowania się może również przybrać postać „izolacji we dwoje”, związku zamkniętego i usztywniającego się, który ma chronić partnerów przed wpływem innych osób. Tendencje do izolacji zakłócać też może budowanie w okresie dorosłości poczucia solidarności społecznej poprzez pewnego rodzaju poczucie odrębności oparte na snobizmie. Erikson zwraca uwagę, że wynika to również z nadmiernej tendencji do odrzucania ludzi „innych”, z którymi nie chcemy mieć do czynienia, którzy zagrażają naszemu obrazowi świata i siebie. Widać to zarówno w tworzeniu określonych kręgów towarzyskich, jak i np. budowaniu zamkniętych osiedli, odciętych od reszty miasta. Tendencja ta może również przyczynić się do stworzenia przyszłym dzieciom sztucznego świata, w którym nie ma miejsca dla ludzi innych niż podobni do rodziców.

### **Redefinicja dorosłości**

Samotność, brak intymnej relacji z partnerem i nieciekawa lub zbyt wymagająca praca niosą ze sobą jednak „małą stabilizację”. Sztywne przywiązanie do raz podjętych zadań i ról również określa tutaj pewien obszar ryzyka rozwojowego. Na drugim etapie dorosłości, bowiem, Levinson umiejscawia czas podsumowania, rewizji podjętych wyborów i konfrontowania ich z rzeczywistymi możliwościami i planami. Etap ten dotyczy przełomu 30 roku życia. Młody człowiek musi się rozliczyć z dotychczasowych decyzji i podać nieodwracalną decyzję, w jaki sposób będzie się realizować jako jednostka dorosła. Ryzykiem tej fazy jest rezygnowanie z podjęcia takiego bilansu i



kroków zmieniających dotychczasowe niesatysfakcjonujące zobowiązania. W zasadzie jest to najważniejszy moment wczesnej dorosłości, który daje możliwość dokonania ostatnich korekt w planowaniu własnego dorosłego życia.

**Wysiłek podjęty w kierunku rezygnacji z nieciekawej, acz stałej pracy, z toksycznego, ale trwałego związku zaowocuje w przyszłości satysfakcją z podjętych zobowiązań i energią na ich realizację.**

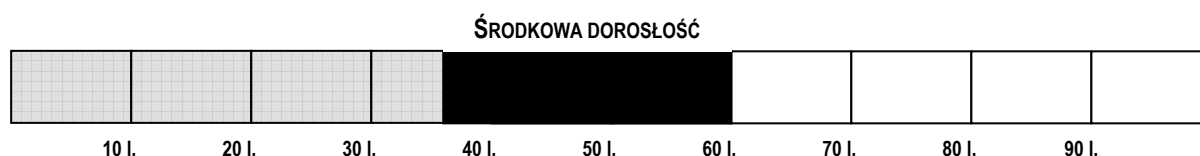
Zadaniem na ten etap nie jest bowiem stabilizacja za wszelką cenę, ale taka, która pozwala na realizowanie indywidualnych pragnień i odzwierciedla realne możliwości. Po ok. 33 roku życia wchodzimy bowiem w ostatnią fazę wczesnej dorosłości, która wiąże się z maksymalnymi wymaganiami płynącymi z podjętych zobowiązań, najtrudniej w takiej sytuacji jest pogodzić ze sobą role społeczne: pracownika, małżonka, rodzica, jeśli nie robimy tego z pełnym przekonaniem i nie stanowią one realizacji naszej wizji siebie.

### **Literatura**

- Brzezińska, A. (2002). Dorosłość - szanse i zagrożenia dla rozwoju. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.). Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości (s. 11-22). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis
- Miś, L.(2000). Ery i fazy rozwoju człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka* (s. 45-60). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bee, H. (2003). *Rozwój człowieka na przestrzeni życia*. Poznań: Zyska i S-ka Wydawnictwo
- Pals, J., L. (1999). Identity consolidation in early adulthood: relations with ego – resiliency, the context of marriage and personality change. *Journal of Personality*, 67 (2), 295-329
- Raskin, P., M. (2001). The relationship between identity and intimacy in early adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, 147(2), 167-181.

## 12. Appelt, K. (2004). Środkowa dorosłość - szanse rozwoju. *Remedium, 4 (134), 4-5.*

Środkowa dorosłość to jeden z najdłuższych okresów w życiu człowieka, rozciągający się od 35 do 60 roku życia. Po zadebiutowaniu w dorosłych rolach, co miało miejsce w okresie wczesnej dorosłości teraz przychodzi czas na wypełnianie tych ról z wprawą i swobodą dojrzałego aktora. Zatem po okresie wchodzenia na górę zwaną dorosłością teraz STAJEMY na jej szczycie.



### **Czas dawania – czas generatywności**

Zadania rozwojowe przypadające na okres środkowej dorosłości można podzielić na dwie grupy (Tab. 1.) - jedna z nich związana jest z odpowiedzialnością za losy innych: własnych dzieci, uczniów, współpracowników, podwładnych, zaś druga - z dbaniem o rozwój osobisty i zawodowy, kierowaniem tym rozwojem, braniem za niego odpowiedzialności.

**Tab. 1. Zadania rozwojowe środkowego okresu dorosłości**

Zadania typu „ja dla innych” (dawanie pomocy innym)	Zadania typu „inni dla mnie” (korzystanie z pomocy innych)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomaganie nastoletnim dzieciom stać się szczęśliwymi i odpowiedzialnymi dorosłymi</li> <li>• Osiągnięcie w pełni dojrzałej społecznie i obywatelskiej odpowiedzialności</li> <li>• Osiągnięcie i utrzymanie satysfakcjonującej kariery zawodowej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozwijanie zainteresowań i hobby stosownych do wieku dojrzałego</li> <li>• Akceptacja fizjologicznych zmian wieku średniego oraz przystosowanie się do nich</li> <li>• Przystosowanie się do starzenia się rodziców</li> </ul>

**Źródło:** opracowanie na podstawie: Havighurst, 1981

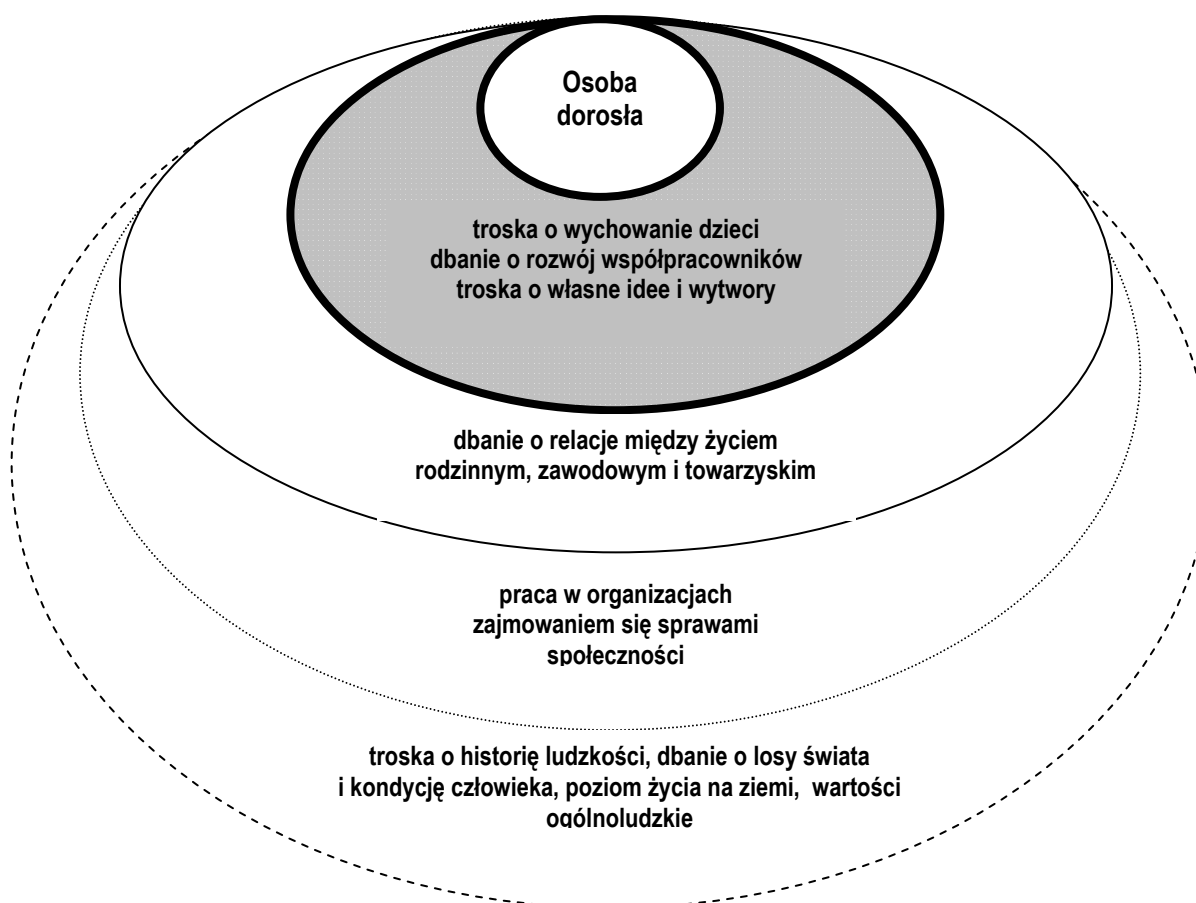
Po okresie wczesnej dorosłości, w którym młodzi ludzie są przede wszystkim skoncentrowani na sobie w okresie środkowej dorosłości następuje czas „zbierania owoców” wszystkich wcześniejszych wysiłków i dzielenia się nimi z innymi (Brzezińska, 2002). Ze względu na kompetencje osób dorosłych (odpowiedzialność, dojrzałość, zasób zgromadzonych doświadczeń życiowych) podstawowe oczekiwanie ze strony otoczenia społecznego kierowane ku dorosłym w okresie środkowej dorosłości polega na objęciu opieką młodszego pokolenia.

Specyficznym dla tego okresu rozwojowego komponentem osobowości ma szansę stać się generatywność (*generativity*), która wg E. H. Eriksona (1997) obejmuje zarówno zdolność do prokreacji czyli zdolność powoływania do życia nowych istot, jak i produktywność (*productivity*) oraz twórczość (*creativity*) czyli zdolność powoływania do życia nowych wytworów i nowych idei.

„Życiodajność”, która staje się teraz nową formą zaangażowania w życie społeczne wyraża się w podejmowaniu opieki wobec osób, wytworów, idei, a także w wysiłku pomagania w rozwoju i przekazywaniu wartości przyszłemu pokoleniu. Ale generatywność jest także zdolnością aktywnego

konstruowania (tworzenia) siebie, rozwijania własnej tożsamości (Witkowski, 2000), świadomego dbania o swój wszechstronny rozwój. Osiągnięcie pewnej stabilizacji w życiu zawodowym i rodzinnym pozwala na realizację zainteresowań, zaangażowanie w działania twórcze, rozbudowywanie życia wewnętrznego (Kielar-Turska, 2000).

Mimo, iż na pierwszy plan wysuwa się potrzeba opiekowania się innymi, to jednak nie można zapominać o sobie. Jedną z największych trudności okresu dorosłości jest znalezienie równowagi między zadaniami „dla siebie” a zadaniami „dla innych” czyli wg określenia Lewickiego (1969) - między osobistą a społeczną funkcją zachowania. Szansą pełnego rozwoju jest osiągnięcie dynamicznej równowagi między daniem z siebie a dbaniem o siebie. Tylko bowiem, jeżeli inwestujemy w siebie i dbamy o swój własny rozwój - mamy z czego dawać innym. Orientacja na wartości indywidualne jest więc poniekąd warunkiem zachowań kooperacyjnych i prospołecznych (Waterman, 1982).



**Rys. 1. Kręgi generatywności w środkowym okresie dorosłości**

Źródło: opracowanie własne na podstawie koncepcji U. Bronfenbrennera (1979; za: Brzezińska 2000)

Odwołując się do koncepcji U. Bronfenbrennera (1979; za: Brzezińska, 2000), który ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ wzajemnie od siebie zależnych podsystemów można mówić o kręgach generatywności (Rys. 1). Kolejne kręgi są wzajemnie ze sobą powiązane, a im ten krąg dalszy i większy, tym oddziaływanie człowieka o mniejszej intensywności, ale o większej rozległości. Jak pisze Witkowski (2000), współcześnie etos życiodajności oznacza potrzebę bardziej uniwersalnej troski o jakościową poprawę warunków życia wszystkich dzieci, troskę o wszystkich potrzebujących i cierpiących. To dorośli „są władni wykorzystać swoją energię rozwojową do tchnięcia życia w społeczne struktury” (Szczukiewicz, 1998, s. 67).

## Czas pełni życia

Okres środkowej dorosłości to czas korzystania z tego, co się osiągnęło wcześniej, gdy aspiracje i nadzieje realizują się i owocują (Miś, 2000). Jest to czas szczytowych osiągnięć w karierze zawodowej, co związane jest z zakresem posiadanej wiedzy, władzy i autorytetem, statusem materialnym oraz satysfakcją z wykonywanej pracy. Najbardziej cenieni i wpływowi specjaliści rekrutują się z tej grupy wiekowej. W tym okresie ludzie wywierają największy wpływ na swoje otoczenie społeczne, zostają naturalnymi liderami w swojej społeczności. Gdy lata środkowej dorosłości są pełne aktywności, ludzie mają poczucie bardzo szybko mijającego czasu, wielu dochodzi do końca tego okresu z poczuciem zdziwienia, że zbliżają się już do okresu późnej dorosłości, ale tyle w nich jeszcze pomysłów i energii (Havighurst, 1981). Punkt kulminacyjny życia zawodowego przypada na różne lata tej fazy życia, zależnie od tego, jak bardzo złożona jest dana działalność i ilu wymaga lat kształcenia. Ogólnie, współcześnie obserwujemy skracanie okresu przygotowania zawodowego i wcześniejsze osiągnięcie punktu szczytowych osiągnięć w karierze zawodowej.

Środkowa dorosłość to zwykle czas pełni życiowych możliwości i osiągnięć, w rękach dorosłych spoczywa największa odpowiedzialność za losy społeczne, piastowanie najwyższych urzędów, zajmowanie najwyższych stanowisk w strukturach władzy, granie „pierwszych skrzypiec w społeczeństwie” (Pietrasiński, 1990). Zasób największych kompetencji i możliwości wpływania na kształt życia społecznego spotyka się z największymi oczekiwaniami kierowanymi ku tym osobom ze strony innych członków społeczeństwa. Wielu autorów podkreśla rolę tego stadium w życiu społecznym i na przestrzeni dziejów ludzkości (Erikson, 1997; por. Szczukiewicz, 1998; Witkowski, 2000). Istnieje silny związek między działalnością osób w tym okresie życia a pomnażaniem różnorodnych zasobów społeczności, do której należą: edukacyjnych, kulturowych, ekonomicznych (Newman, Newman, 1984). Zadania dorosłych wobec społeczności polegają na wykorzystywaniu swojej energii rozwojowej do tchnięcia i podtrzymywania życia w strukturach społecznych, dbaniu o wartości w nich i zapewnieniu ciągłości istnienia tych wartości.

## Zmiana w relacjach z własnymi dziećmi i rodzicami

Nie do przecenienia jest funkcja tego okresu, jako ogniwa łączącego pokolenia, osoby z tej fazy z jednej strony wychowują młodsze pokolenie, z drugiej przejmują opiekę i dostarczają wsparcia starzejącym się rodzicom. Współcześnie występuje duże zróżnicowanie etapów życia rodzinnego wśród osób w tym samym wieku, część dopiero na początku środkowej dorosłości podejmuje decyzję o założeniu rodziny, inna część będąc w podobnym wieku ma już dorastające dzieci. Środkowa dorosłość związana jest też z czasem, gdy dzieci zaczynają zakładać swoje własne rodziny, a później także z pojawieniem się wnucząt i uczeniem się nowej roli dziadków.

Akceptacja dorastania i usamodzielniania się własnych dzieci to jedno z ważnych wyzwań rozwojowych tego okresu. Przyzwolenie na uniezależnienie się od siebie pozwala na zmianę w stosunkach rodzice - dzieci na bardziej partnerskie. Dorośli mają szansę wspierać rozwój młodszego pokolenia, zostać doradcami, mentorami dorastających, gdy swoją pomoc opierają na autentycznym autorytecie, a nie na narzucaniu własnej woli.

**Rozwiązanie problemu „pustego gniazda” to ważne zadanie - opuszczenie domu rodzinnego przez dorosłe dzieci może być szansą na odnowienie więzi między małżonkami.**

Jakość relacji między młodszymi a starszymi dorosłymi zależy od tego, czy jest oparta na chęci współpracy, wzajemnym wzbogacaniu się, wspieraniu w swoim rozwoju czy też na rywalizacji płynącej z poczucia zagrożenia własnych pozycji i przywilejów (podsycanego przez współczesną kulturę z jej kultem młodości). Szansą rozwojową dla obu pokoleń jest wzajemne uzupełnianie się. Młodzi wchodzący w dorosłe

życie poddają się opiece, poszukują rady, wsparcia, oddają w ręce bardziej doświadczonych przywództwo, najwyższe urzędy. Dorośli otaczają troską, opiekują się, służą radą, przekazują doświadczenie, wartości.

### **Akceptacja i dostosowanie się do zmian**

Charakterystyczną dla okresu środkowej dorosłości jest zmiana perspektywy ujmowania zdarzeń, rosnąca świadomość upływającego czasu, którego coraz więcej jest za nami niż przed. Zmiany psychosomatyczne związane z upływającym czasem (ubytek sił, niektórych sprawności, menopauza) można albo zaakceptować i twórczo wykorzystać albo żałować minionych lat i ustawicznie porównywać się z młodszymi - która z tych postaw jest źródłem szans rozwojowych, tego wskazywać tu nie trzeba.

#### **Kryzys środka życia przejawia się:**

- (1) głęboką refleksją nad swoim dotychczasowym życiem,
- (2) bilansowaniem osiągnięć,
- (3) weryfikacją młodzieńczych marzeń to również szansa rozwojowa.

**To, czy środkowa dorosłość jest czasem pełni i kreatywności zależy od naszej aktywności w obszarze własnego rozwoju zarówno w tej fazie życia, jak i w fazach poprzednich oraz od posiadanego obrazu późnej dorosłości, ku której zmierzamy.**

Kryzys daje bowiem możliwość dokonania zasadniczych zmian w strukturze życia w oparciu o nowe wybory, jeśli ocena dotychczasowego dorobku nie daje poczucia satysfakcji. Jeśli natomiast refleksja prowadzi do potwierdzenia sensu dotychczasowego istnienia to dalszy etap jest kontynuacją obranej wcześniej drogi życiowej. W jednym i drugim przypadku czas po przekroczeniu środka życia ma szansę stać się najbardziej twórczym okresem życiowym.

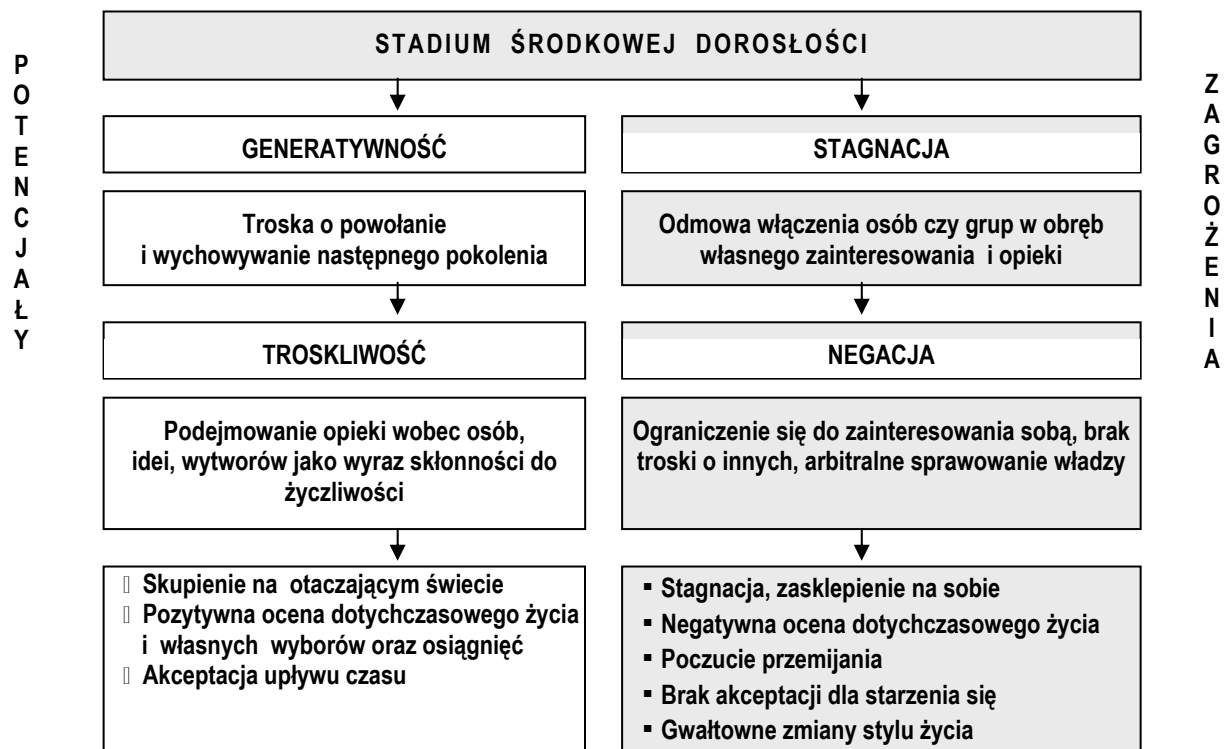
### **Literatura**

- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A. (2002). Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia w okresie dorosłości* (s. 11-22). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom I, s. 317-332). Gdańsk: GWP.
- Lewicki, A. (1969). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Miś, L. (2000). Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka* (s. 52-57). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Newman B. M., Newman Ph. R. (1984). *Development through life. A psychosocial approach*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Pietrasieński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Waterman, A. S. (1982). Indywidualizm i współzależność. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 1 -21.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.

**13.**  
**Ziółkowska, B. (2004).**  
**Środkowa dorosłość - zagrożenia rozwoju.**  
**Remedium, 5, (135), 4-5.**

Okres środkowej dorosłości przypada na wiek 30/35 do 60/65 lat i określany jest jako stadium życiodajności, generatywności i kreatywności (por. Erikson, 1997) zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. W swej stabilności i osadzeniu stadium to może być potencjalnie źródłem szeregu zasobów, wśród których wymienić można chociażby doświadczenie, mądrość życiową, dojrzałość struktury osobowości, wgląd we własne zasoby, poczucie kompetencji i sprawstwa, stabilną i adekwatną samoocenę, sieć wsparcia, wzory aktywacyjne odpowiedzialne za uruchamianie konstruktywnych strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Wtedy to - zdaniem Richarda Lazarusa (1983) - podstawowe codzienne utrapienia takie, jak zaniepokojenie o zdrowie członków rodziny, rosnące ceny produktów pierwszej potrzeby, troska o utrzymanie domu, o utrzymanie czy znalezienie pracy, przeciążenie rozlicznymi obowiązkami, nie jawią się dorosłym jako zadania bez rozwiązania czy sytuacje bez wyjścia.

W okresie środkowej dorosłości działania zawodowe owocują zazwyczaj awansem bądź też utrwaleniem swej pozycji w miejscu pracy, poczuciem znaczenia instytucji. W życiu rodzinnym, z kolei, okres ten to czas czerpania radości z towarzyszenia rozwojowi swoich dzieci, ze stabilizacji życia rodzinnego i małżeńskiego, bezpieczeństwa emocjonalnego oraz materialnego. W tym też czasie rośnie zainteresowanie oraz motywacja dla działań prospołecznych, lokalnych, charytatywnych itp. w myśl tezy mówiącej, iż „człowiek dojrzały chce być potrzebny, zaś dojrzałość potrzebuje zarówno rady, jak i zachęty ze strony tego, kogo powołała na świat i o kogo musiała się troszczyć”(Erikson, 1997, s. 278).



Rys.1. Potencjały i zaburzenia stadium środkowej dorosłości  
 Źródło: opracowanie własne

Podstawową cnotą tego stadium jest zatem troskliwość przejawiana wobec własnych dzieci, młodszych pokoleń czy wreszcie wytworów oraz idei. Jednak okres ten nie zawsze jest czasem stabilizacji, „odcinania kuponów”, „zbierania plonów”, obfituje bowiem w wiele sytuacji stresowych, w tym codziennych utrapień życiowych, sytuacji krytycznych czy kryzysów rozwojowych, których bezpośrednie i/lub długofalowe skutki zakłócają prawidłowy rozwój jednostki. Odczucie frustracji wywołane sytuacjami trudnymi implikuje często egocentryczne skupienie na własnym przeżywaniu, doświadczaniu w miejsce wyrażania troski na zewnątrz – wobec innych osób i obiektów. Jakkolwiek egocentryzm w tym stadium (w przeciwieństwie do egocentryzmu dziecięcego) wartościuje się zazwyczaj negatywnie, to skupienie na sobie może pełnić funkcję obrony, wołania o pomoc, dążenia do przetrwania w niesprzyjających okolicznościach.

W takim kontekście alternatywą cnoty troskliwości staje się negacja (por. Rys. 1.), tzn. odmowa włączenia pewnych osób czy grup w obręb własnego zainteresowania, brak troski o innych (ujawniający się np. pełnym dystansu wzorcu relacji wobec własnych dzieci / partnera), a także autorytaryzm, tj. sprawowanie władzy w sposób arbitralny i sztywny. Wówczas to miejsce generatywności może zająć stagnacja (Witkowski, 2000, s. 145), charakteryzująca „jądro patologiczne” tego stadium i w sposób nieunikniony prowadząca do regresu ku wcześniejszym stanom konfliktu w jednostce. Należy jednak wspomnieć o jej pozytywnym aspekcie, kiedy to np. odczucie frustracji, wypływające z braku możliwości zaspokojenia istotnych potrzeb (np. opiekowania się) czy realizacji zadań rozwojowych (np. ojca) sprzyja wykorzystaniu energii tego stadium dla kreatywnej sublimacji, wyrażającej się np. w działalności charytatywnej. Zdaniem R. Pecka (za: Kielar-Turska, 2000) człowiek dorosły powinien bowiem wypracować takie mechanizmy przystosowawcze, które pozwolą mu nie tylko dobrze funkcjonować w okresie dorosłości, ale również ułatwią przejście w okres starości.



Rys. 2. Źródła i mechanizm zaburzeń w okresie środkowej dorosłości

Źródło: opracowanie własne

Oddziaływanie utrapień życiowych (Lazarus, 1983) na zdrowie psychiczne i fizyczne zależy w dużym stopniu od ich częstotliwości, czasu trwania, intensywności oraz subiektywnego znaczenia przypisywanemu im przez podmiot. Ponadto ważne wydarzenia życiowe, poza oddziaływaniem natychmiastowym, mogą powodować zakłócenia o charakterze ciągłym, wywołując efekt przypominający rozchodzące się na wodzie fale. Niektóre utrapienia życiowe powtarzają się np. na skutek stałych nieharmonijnych stosunków w małżeństwie albo w pracy.

Źródła zaburzeń funkcjonowania w okresie dorosłości ściśle wiążą się ze sposobem realizowania zadań rozwojowych i pełnieniem - czasami sprzecznych wobec siebie - ról (por. Rys. 2.), czego skutkiem (Brzezińska, 2002, s. 16) jest poczucie doświadczania ograniczeń, podleganie naciskom wymagań / oczekiwań, wymuszających zachowanie się w określony sposób i w określonym momencie życia. Jednocześnie zadania rozwojowe stanowią istotne wymiary samooceny, zatem zakłócenia w ich realizacji rzutują na jakość obrazu siebie.

„Nieodłącznym atrybutem dorosłości staje się doświadczanie sprzeczności między pokusą, by korzystać z okazji i szans, jakie niesie życie z jednej strony a poczuciem dwuznaczności czy pewnej niejasności swej roli pełnionej w otoczeniu społecznym, związanej z wymaganiami, by działać i zachowywać się w sposób przewidywalny, czytelny dla innych i przede wszystkim skoncentrowany na ich potrzebach (szczególnie, gdy są młodszy) z drugiej” (Brzezińska, 2002, s. 18). Norma wiekowa staje się w wielu takich sytuacjach źródłem frustracji, poczucia winy skutkując znacznym obniżeniem własnej wartości itp. Przekaz, a jednocześnie nacisk społeczny, dotyczy bowiem nie tylko treści i jakości podejmowanych ról, ale także zdecydowanie akcentuje czas ich podjęcia. Bycie „poza określoną rolę”, „poza czasem” w istotny sposób może zaburzać funkcjonowanie jednostki, pozbawiając ją motywów do aktywności i obniżając jej globalną samoocenę. Długotrwały konflikt nie znajdujący satysfakcjonującego dla jednostki rozwiązania wywołuje stan napięcia, a w konsekwencji naturalną potrzebę przywrócenia porządku i równowagi oraz ustalenia na nowo pozytywnego obrazu „ja”. Jeśli jednak dorosły nie może lub nie potrafi korzystać z własnych zasobów oraz z sieci wsparcia, czy nie ma się do czego odwołać jego poczucie nieadekwatności rośnie, a zakłócenia funkcjonowania generalizują się często na różne sfery życia.

Kluczową trudną sytuacją okresu środkowej dorosłości jest bez wątpienia kryzys środka życia (*midlife crisis*). Zdaniem Caplana (1963, s. 521) „termin kryzys oznacza rozstrój psychiczny, kiedy to osoba zmagająca się z problemem życiowym okresowo przekraczającą jej możliwości adaptacyjne”. Kryzys połowy życia różni się od tak rozumianego kryzysu losowego przede wszystkim tym, że wywołany jest nie tyle dramatycznym wydarzeniem zewnętrznym, co zmianami rozwojowymi i pojawiającymi się wskutek tychże problemami psychologicznymi, w tym egzystencjalnymi. Zakłóca on zatem równowagę jednostki „zmuszając ją do głębokiej refleksji nad sensem swego dotychczasowego życia, do postawienia bolesnego pytania o sens biegu po..., biegu o, wyścigu o...” (Brzezińska, 2002, s. 14). W okresie dorosłości następuje bowiem szereg przemian osobowości (Oleś, 1994) wywołanych zarówno procesami rozwojowymi, jak i zmieniającą się sytuacją psychospołeczną człowieka, nowymi problemami, zadaniami i rolami życiowymi. Prywatne rozstrzygnięcia, podsumowania dotyczące podjęcia lub niepodjęcia określonych zadań, jakości i konsekwencji ich realizacji odpowiedzialne są za kształt globalnej samooceny, poczucie własnej wartości, realizowanie potrzeby znaczenia.

Kryzys połowy życia u mężczyzn i kobiet traktuje się jako odrębne zjawiska, a więc powstające w różnym wieku, w różnym stopniu związane z procesami biologicznymi, o różnym przebiegu i tematyce oraz odmiennych sposobach ich rozwiązywania (Oleś, 1994). Ogólnie jednak rzecz ujmując negatywny bilans dotychczasowego życia oraz pesymistyczna wizja przyszłości widoczne są w postawie depresyjnej, której towarzyszy rozgoryczenie, poczucie krzywdy, żalu, roszczenia względem otoczenia społecznego bądź izolowanie się, brak motywacji do podejmowania aktywności czy też rutyna odbierająca radość życia. Zaniżony obraz siebie skutkuje ponadto deficytem konstruktywnych strategii radzenia sobie w kolejnym stadium rozwojowym i dalszym wzmacnianiem negatywnego obrazu siebie oraz innych. Fakt ów rodzi niebezpieczeństwo odwoływania się do zastępczych strategii radzenia sobie



z napięciem, które nie służą rozwikłaniu podstawowego konfliktu, a jedynie go „zagłuszają”. Rolę taką pełni ucieczka w alkohol, w leki, w pracę, w chorobę, w jedzenie, ale także przemoc, agresja czy inne formy pośredniej lub bezpośredniej destruktywności i autodestruktywności (autoagresja). W takiej sytuacji często konieczna jest interwencja psychologiczna celem doprowadzenia do świadomego odrzucenia dotychczasowych strategii radzenia sobie, pogłębienia wglądu i zbudowania pozytywnego obrazu siebie i świata, co stanowi podstawę realistycznego rozwiązywania problemów w oparciu o własne zasoby i społeczną sieć wsparcia, a w konsekwencji czerpania radości z dojrzałego życia.

### Literatura

- Brzezińska, A. (2002). Dorosłość - szanse i zagrożenia dla rozwoju, W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.) *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 11-22). Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Caplan, G. (1963). Emotional crises. W: A. Deutsch, H. Fishman (red.). *Encyclopedia of mental health* (s. 521-523). New York: Franklin Watts.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom I, s. 285-332). Gdańsk: GWP.
- Lazarus, R. (1983). Utrapienia życiowe mogą być niebezpieczne dla zdrowia. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 8-15.
- Oleś, P. (1994). Konstrukcja kwestionariusza do badania kryzysu połowy życia. Założenia a fakty empiryczne. *Przegląd Psychologiczny*, 37 (1-2), 159-166.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.

**14.**  
**Marchow, M. (2004).**  
**Późna dorosłość –szanse rozwoju.**  
**Remedium, 6 (136), 4-5.**

W naszym cyklu zbliżamy się do końca. Ostatni okres życia trwający około 40 lat bywa określany jako późna dorosłość, wiek podeszły, wiek senioralny czy także jeszcze po prostu jako starość. Wydawałoby się, w porównaniu z okresem dzieciństwa i dorastania, iż jest to czas spokoju, stabilności, korzystania z osiągnięć poprzednich faz życia. Nic bardziej mylnego – wiek późnej dorosłości to czas często gwałtownych zmian stylu życia, przystosowywania się do ograniczonej coraz bardziej sprawności, do zmniejszającego się kręgu bliskich ludzi, to czas poszukiwania nowego sposobu życia nie tylko poprzez adaptowanie się do zachodzących przemian, ale też przez poszukiwanie nowych form aktywności dających poczucie i zaspokajania własnych potrzeb i spełniania oczekiwań innych osób.

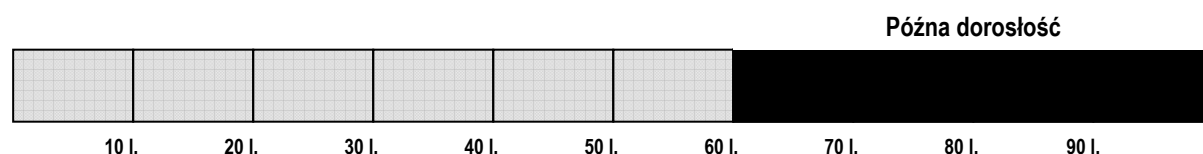
**Specyfika późnej dorosłości**

Mowa tutaj o wieku, umownie rzecz biorąc, po ok. 60 roku życia. Mimo tak formalnie postawionej granicy przechodzenie do ostatniej fazy życia, zwanej także starością i związanej z procesami biologicznego starzenia się pozostaje, oczywiście, kwestią indywidualną. Gdy w 1982 roku powoływano *Zgromadzenie na rzecz Ludzi Starych* przy ONZ formalnie próg 60 roku życia przyjęto za próg starości (za: Kielar-Turska, 2000, s. 325).

**Moment rozpoczynania okresu późnej dorosłości wiąże się przede wszystkim:**

- ze stylem życia w poprzednich okresach życia,
- z tym, kiedy odchodzi się na emeryturę,
- z poziomem sprawności organizmu,
- z warunkami ekonomicznymi,
- z „wizerunkiem” człowieka starego w danej społeczności,
- z naciskami na usunięcie się w cień,
- z ofertami aktywności dla ludzi kończących – przynajmniej formalnie - aktywność zawodową.

W stosunku do całego życia człowieka ostatnia jego faza czyli późna dorosłość to ok. 40% drogi życia. Zmian tak widocznych, jak w poprzednich okresach rozwojowych jest tu niewiele, choć te, które zachodzą owocują znacznymi przekształceniami jakości funkcjonowania tak kobiet, jak i mężczyzn w tym wieku i w konsekwencji – znacznymi zmianami poczucia jakości życia. U większości ludzi poczucie jakości obniża się (por. Brzezińska, 2000, s. 25-29), przy czym najniższe jest w sferze bezpieczeństwa, obejmującej materialne warunki życia i zabezpieczenie finansowe, zdrowie i bezpieczeństwo osobiste.



## Czcigodny starzec czy dziarski staruszek?

Liczba osób dożywających wieku senioralnego rośnie w naszej kulturze, zmienia się też społeczny obraz ludzi starych i starości (Erikson, 2002, s. 76). Czy starość jest więc tym samym, czym była jeszcze kilkadziesiąt lat temu? Co możemy zaczerpnąć z wiedzy i tradycji na temat starości i starców – ludzi, „którzy w spokoju dożyli odpowiednich dla swego wieku zadań i wiedzieli, jak umrzeć z godnością w kulturach, gdzie długi żywot był darem bożym i szczególnym zadaniem przeznaczonym niewielu” (*ibidem*)?

Za tak dwoiście sformułowaną nazwą dla ostatniej epoki życia kryją się dwa systemy wartości i społecznego postrzegania starości:

- ✓ pierwszy, związany z rolą mędrca, mentora, doświadczonego życiem i przyjmującego zdystansowaną pozycję wobec kolejnych pokoleń służąc im radą,
- ✓ drugi, w którym skojarzenia kierują się raczej ku stylowi życia osób w wieku podeszłym, kiedy to korzystając ze zdobyczy medycyny i technologii, przedłużają oni swoją sprawność fizyczną i nie przestają poznawać świata i zbierać nowe doświadczenia.

Niektórzy wręcz uważają, iż w najbliższych dziesięcioleciach kultura i styl życia osób w wieku podeszłym zbliży się estetyką i systemem wartości do kultury nastolatków (!).

## Utrata jako szansa zyskania czegoś nowego

Mimo wszystko jednak schyłkowy okres życia to czas postępujących utrat i konieczności przystosowania się do nich: zmniejszających się sił fizycznych i zdrowia, przejścia na emeryturę, śmierci współmałżonka, pogorszenia warunków ekonomicznych, utraty samodzielności (Kielar-Turska, 2000, s. 324) i niektórych publicznych praw - jak na przykład prawa do kierowania samochodem, co w całości obrazu może się wydać szczegółem, jednak jest to dowód na ograniczenie społecznego zaufania, jakim darzy się osoby starsze. Dotyczy to również utraty lub znacznego zawężenia możliwości występowania na równych prawach z innymi dorosłymi, które jest odczuwane niezwykle dotkliwie (Kroger, 2002).

Naturalny zanik energii określającej poziom witalności człowieka w poprzednich okresach życia i równie naturalne popadanie w ułomność wobec otaczających osób i wobec siebie samego z przeszłości stawia człowieka w obliczu, jak twierdzi Erikson (2002) nowego wyzwania czyli konieczności przejścia do nowego życiowego etapu wiążącego się z podjęciem próby rozwiązania konfliktu i przewyciężenia kolejnego kryzysu rozwojowego. Jest to konflikt między dwiema silnymi tendencjami: między - z jednej strony - dążeniem do osiągnięcia poczucia sensu i poczucia „dobrze przeżytego życia” czyli osiągnięcia poczucia integralności, z drugiej zaś tendencją popadania w rozpacz i beznadzieję, zwłaszcza wtedy, gdy osoba starsza w stosunkowo krótkim czasie doświadcza utraty wielu ważnych dla siebie obiektów czy stanów rzeczy.

Każda utrata - paradoksalnie - daje nową szansę (lub też tworzy przy braku wsparcia ze strony innych ludzi nowe zagrożenie) dla rozwoju działań, postaw i filozofii życia, do których nie byłyby zdolne osoby w pełni sił fizycznych, samodzielności i zadowolenia. Wraz z utratą pojawia się bowiem refleksja i nowe sposoby wartościowania (Kroger, 2002) - z innej perspektywy ocenia się, co naprawdę było ważne, jaki sens miało to, co wydarzyło się w przeszłości, co ważne jest teraz, w co warto inwestować swoją – nawet, gdy jest znacznie mniejsza niż kiedyś – energią życiową.

## Integralność – nowe wyzwanie rozwojowe

Zatem jedna ze stron kryzysu późnej dorosłości to dążenie do osiągnięcia integralności – a więc poczucia, iż własne życie miało sens, jako coś, co się stać musiało, jest to zarazem utwierdzeniem się w naturalnej skłonności do odszukiwania porządku i sensu w tym, co się dzieje (Erikson, 1997, s. 279). Dokonuje się tu ponownej syntezy przeżytych doświadczeń, bilansu własnego życia w

szerszej perspektywie – kulturowej, pokoleniowej, która, o ile towarzyszy jej akceptacja, pozwala przezwyciężyć lęk przed własnym przemijaniem i śmiercią. Wyzwanie, aby nadać swojemu życiu – po raz kolejny – sens kieruje osoby w tym wieku ku tzw. rytualizacji filozoficznej. Stwierdzono, iż oparcie w jakimś systemie wartości, czy to religijnym, czy filozoficznym obniża poczucie lęku przed śmiercią (Bee, 1998). Filozofia życia i poczucie sensu życia mogą więc być nawet bardziej znaczące niż poczucie ciągłości i spójności własnej tożsamości (Kroger, 2002), o które tak zabiega się we wcześniejszych okresach życia.

Proces ten nie dokonuje się w próżni, lecz jest elementem systemu stosunków między człowiekiem i innymi. Stąd też o przebiegu i jakości rozwoju w tym okresie życia decyduje bycie rozpoznany jako osoba o określonej roli społecznej, co pomaga dokonać właściwych wyborów i zapewnić poczucie spójności i ciągłości, dlatego wydaje się, iż nie bez znaczenia jest stereotyp społeczny i styl życia danej grupy (o czym wspomniano wcześniej) dla kształtowania ścieżek rozwoju w ostatnim okresie życia.

#### **Zagrożenia poczucia integralności, dającego sens życia w okresie późnej dorosłości:**

- (1) cielesne ⇒ rozregulowanie i rozpad podstawowych funkcji organizmu,
- (2) duchowe ⇒ utrata spójności pamięci, trudności z integracją doświadczenia
- (3) społeczne ⇒ wypadanie z kolejnych nisz społecznych, działanie syndromu wykluczenia społecznego w odniesieniu do ludzi najstarszych w danej społeczności.

Te trzy obszary – cielesny, duchowy i społeczny – kryją w sobie również ogromne szanse na udzielenie efektywnego wsparcia czy też wręcz na uniknięcia poważniejszych zaburzeń związanych z rozwojem w wieku podeszłym.

#### **Wspomaganie rozwoju poczucia integralności**

Przed osobami w podeszłym wieku stoi trudne zadanie redefinicji sensu i rodzaju dotychczasowych kontaktów społecznych:

- począwszy od starzejących się i umierających rodziców i współmałżonków,
- poprzez przyjęcie nowych ról (np. babci i dziadka),
- aż do nowego zaangażowania się w życie społecznych wspólnot (Kroger, 2002), takich jak działalność przykościelna, dobroczynność, uczestniczenie w grupach edukacyjnych.

Ważne jest, aby starsze osoby mogły wykazać się choćby minimalnym zaangażowaniem, cenionym i uważanym za niezbędne przez innych, a w efekcie dającym im poczucie rzeczywistego sensownego istnienia (Erikson, 2002), w przeciwieństwie do zepchnięcia ich na boczny tor i całkowite, izolujące odsunięcie od biegu bieżących wydarzeń.

#### **Ważne zmiany w okresie późnej dorosłości**

Przed seniorami stoi zatem zadanie dokonania nowych wyborów lub odnalezienia nowych form ekspresji swojego powołania i zainteresowań, a także stworzenia widocznych dla siebie i dla innych form ciągłości własnego istnienia. Jednym z takich przedsięwzięć jest pisanie podsumowań, pamiętników, wspomnień, pomagających w integracji i nadaniu sensu własnemu życiu, które może służyć kolejnym pokoleniom. Ze względu na permanentne tracenie sił, umiejętności i mocy niektórzy starsi ludzie otaczają się przedmiotami podtrzymującymi ową spójność istnienia, jak na przykład zdjęciami, meblami o szczególnym znaczeniu, pamiątkami z wakacji i usilnie bronią się przed ich usunięciem z mieszkania przez „nowocześnie” myślące wnuki.

#### **Profilaktyka zaburzeń funkcjonowania w okresie starości to tworzenie szans na aktywność poprzez::**

- więź z aktualnymi wydarzeniami, interesowanie się nimi i uczestniczenie w nich w jakikolwiek sposób,

- zapobieganie (czy też opóźnianie) spadkowi samodzielności,
- wyrównywanie luk pokoleniowych i poszukiwanie „pól wspólnej aktywności”,
- uzupełnianie przez edukację osób starszych.

Istnieje szereg badań nad tym, jak podwyższyć i udoskonalić edukację ludzi w wieku senioralnym. Powszechne i zgodne z potocznymi obserwacjami jest przekonanie, iż zdolność do uczenia się obniża, ale z drugiej strony istnieją zasoby, które można wykorzystać. Istnieje, na przykład, możliwość efektywnego wspomaganie rozwoju ludzi starych przez trenowanie stosowania strategii samoregulacyjnych (tzw. metapoznawczych), które pozostają na relatywnie wysokim poziomie w porównaniu z młodymi dorosłymi (por. Dunlosky i in., 2003, s. 340). Jeśli by więc istniejące strategie monitorowania swojego myślenia (np. sposobu poszukiwania informacji czy ich zapamiętywania) w tempie odpowiadającym osobom starszym, skierować na nowy materiał, jeśli by odwoływać się do treści, które są na bieżąco przez nie przypomniane (Kielar-Turska, 2000, s. 325) można się spodziewać, że edukacja ludzi w podeszłym wieku może być i efektywna i z powodzeniem służyć ich rozwojowi.

Ten okres życia można przeżyć szczęśliwie, gdy ma się wokół siebie bliskie, niekoniecznie z własnej rodziny, osoby. Można go przeżyć nieszczęśliwie we własnym domu, a szczęśliwie w domu opieki wśród z pozoru obcych ludzi. Klucz do wspomaganie rozwoju osób starszych leży w rękach młodszych pokoleń, coraz bardziej jednak w rękach wnuków niż własnych dzieci. I wtedy jest to prawdziwie prefiguratywna kultura, o której już dawno pisała Margaret Mead (1978).

### **Literatura**

- Bee, H. (1998). *Lifespan development*. New York, NY: Longman.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Dunlosky, J., Kubat-Silman, A. K., Hertzog, Ch. (2003). Training monitoring skills improves older adults' self-paced associative learning. *Psychology and Aging*, 18 (2), 340-345.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom I, s. 324-329). Gdańsk: GWP.
- Kroger, J. (2002). Identity processes and contents through the years of late adulthood. *Identity: an Interational Journal of Theory and Research*, 2 (1), 81-99.
- Mead, M. 91978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszaw: PWN.

## 15. Hejmanowski, Sz. (2004). Późna dorosłość –zagrożenia rozwoju. *Remedium, 7-8 (137-138), 4-5.*

W artykule sprzed miesiąca omówione zostały istotne z punktu widzenia wspomagania rozwoju szanse dotyczące okresu starości. W poniższym artykule przyjrzymy się mogącym wystąpić w tym okresie życia niekorzystnym zjawiskom rozwojowym oraz ich najistotniejszym przyczynom. Analizując wiek podeszły trzeba zdawać sobie sprawę, że, podobnie jak w przypadku wcześniejszych stadiów, tak i teraz, na przebieg zmian rozwojowych wpływ mają nie tylko wydarzenia aktualne, lecz cała biografia jednostki, cała dotychczasowa historia jej życia. Odnosi się to, oczywiście, również do prawdopodobieństwa ujawnienia się potencjalnych zagrożeń.

### **W obliczu śmierci: jeżeli nie integralność to rozpacz**

W obliczu zbliżającej się nieuchronnie śmierci oraz wobec charakterystycznych dla podeszłego wieku zmian wpływających na jakość życia codziennego stary człowiek staje wobec konieczności uporania się z kryzysem rozwojowym, który Erik H. Erikson określa jako konflikt między poczuciem integralności a rozpaczą. O ile „integralność” określić można jako skłonność umysłu do doświadczania ładu, harmonii i sensu w odniesieniu do całego otaczającego świata, ludzi i własnego życia, tak przeszłego, jak i teraźniejszego, o tyle „rozpacz” wiąże się z niemożnością pogodzenia się z faktem, że na tym jednym, już przeżytym życiu kończy się cała własna egzystencja. Dominuje wówczas żal za bezpowrotnie utraconymi szansami, a jednocześnie doświadcza się poczucia, że zostało zbyt mało czasu, by miało sens dokonywanie w swoim życiu jakichś zasadniczych zmian, że jest zbyt późno, by zacząć nowe życie, podejmując tym samym próbę poszukania innej drogi do osiągnięcia poczucia integralności. Gorycz, pogarda dla innych, wstręt, zrzędlivość, koncentracja na niedostatkach życia i otaczającego świata, zatracanie się w drobnych, jałowych, nie przynoszących zadowolenia czynnościach, poczucie narastającego chaosu i dojmujący lęk przed śmiercią to typowe symptomy świadczące o braku poczucia integralności.

Zarówno Erikson (1986), jak i inni badacze rozwoju tożsamości (np.: Kroger, 2002) odnosząc się do okresu starości zwracają uwagę, że żyjący współcześnie, w szybko zmieniającym się świecie starzy ludzie muszą powtórnie stawić czoło problemom tożsamości oraz jej pomieszenia poprzez poszukiwanie integracji pomiędzy aktualnym życiem oraz wartościami, przekonaniami i obszarami zaangażowaniami, charakterystycznymi dla własnej drogi życiowej w przeszłości. Innymi słowy, muszą oni równocześnie odnaleźć się we współczesności i pozostać w zgodzie z samymi sobą. Integracja, o osiągnięcie której teraz chodzi jest kluczowa dla skonsolidowania obejmującego całe życie poczucia siebie, stanowi więc istotny warunek osiągnięcia poczucia integralności u schyłku życia.

**Tab. 1. Przejawy poczucia integralności oraz rozpacz w okresie późnej dorosłości**

Przejawy poczucia integralności	Przejawy poczucia rozpacz
✓ Poczucie wewnętrznej spójności, ładu i harmonii	✓ Poczucie chaosu, przypadkowości i doraźności wszelkich zdarzeń
✓ Życzliwe, pełne troski i akceptacji odnoszenie się do innych osób	✓ Pogardliwy stosunek wobec innych i wobec samego siebie, niskie poczucie własnej wartości
✓ Zadowolenie z aktualnego życia	✓ Niezadowolenie z życia, duży krytycyzm wobec rzeczywistości, tendencja do narzekania i zrzędlivości
✓ Pozytywny bilans własnego przeszłego życia	✓ Poczucie niespełnienia, fiaska odniesionego w życiu

✓ Pogodzenie się z faktem nieuchronności śmierci	✓ Dojmujący lęk przed śmiercią, rozpacz
✓ Otwartość na innowacje	✓ Niewiara w to, że warto podejmować próby istotnych zmian w swoim życiu, przekonanie, że zostało już zbyt mało czasu, by zaczynać cokolwiek od nowa
✓ Chęć dzielenia się własnymi przemyśleniami i doświadczeniem z pokoleniem własnych dzieci i wnuków	✓ Poczucie winy w kontakcie z dziećmi i wnukami, przekonanie, że jest się zbyt absorbującym dla innych i ograniczanie lub unikanie kontaktu z nimi

**Źródło:** opracowano na podstawie: Erikson, Erikson, Kivnick, 1986; Erikson, 2000, 2002; Bee 1998

Warto w tym miejscu zauważyć, że w związku z perspektywą zbliżającej się śmierci kwestia dokonywania podsumowań i ocen odnośnie całego własnego życia staje się, zdaniem Eriksona, istotnym rysem tego okresu. Tym, co chroni starych ludzi przed rozpaczą i lękiem wobec nieuchronności śmierci jest poczucie spełnienia oraz przekonanie, że ich własne życie było wartościowe i sensowne. Wykształcony w okresie dorastania i wczesnej dorosłości satysfakcjonujący jednostkę sens życia, wykraczający poza wyłącznie egocentryczne, jednostkowe interesy, i realizowany w dorosłym życiu zwiększać będzie szansę na korzystny wynik tych podsumowań.

Jak pisze Jane Kroger (2002), o ile okres dorastania może być czasem poszukiwania znaczącej dla jednostki filozofii życia, o tyle wiek podeszły to czas tworzenia filozofii dotyczącej znaczenia własnego życia. Między oboma procesami istnieje istotny związek. Warto w tym miejscu podkreślić, że wielu badaczy podkreśla związek zdolności do doświadczania satysfakcji w ostatnim stadium życia z poziomem satysfakcji i poczucia własnej wartości we wcześniejszych jego okresach. Wydaje się, że zadowolenie z życia w tym okresie jest wypadkową pewnych cech osobowościowych, zależy od ogólnej postawy wobec świata i wartości wnoszonych w konkretne warunki życia (Erikson, Erikson, Kivnick, 1986; Erikson 2000 i 2002; Kroger, 2002; Bee, 1998; Helson, Srivastava, 2001).

### Nieuniknione doświadczenia utraty

W okresie późnej dorosłości osoba staje wobec szeregu trudnych dla siebie wydarzeń, które wpisane są w naturę podeszłego wieku, i chociaż nie muszą one dotyczyć w równym stopniu wszystkich, to z pewnością stanowią przyczynę poczucia utraty dla większości ludzi w starszym wieku. Niekiedy pojedyncze wydarzenia stanowią wielki cios i stają się źródłem dojmującego poczucia utraty, kiedy indziej kilka wydarzeń mniej dolegliwych, ale nasilających poczucie utraty nakłada się na siebie zdecydowanie ograniczając chęć bądź możliwość aktywnego i satysfakcjonującego funkcjonowania. Obie sytuacje mogą poważnie zagrozić szansie osiągnięcia korzystnych zmian rozwojowych w omawianym stadium życia.

**Tab. 1. Typowe dla podeszłego wieku doświadczenia utraty**

✓ Utrata zdrowia, kondycji fizycznej i subiektywnie niekorzystne zmiany wyglądu
✓ Utrata bliskich osób – partnerów życiowych, bliskich przyjaciół, rodzeństwa, własnych dzieci
✓ Utrata statusu społecznego i ekonomicznego w związku z przejściem na emeryturę
✓ Utrata poczucia przydatności i wiążącego się z nią prestiżu wśród najbliższych

**Źródło:** opracowano na podstawie: Straś-Romanowska, 2000; Bee, 1998

Proces biologicznego starzenia się, spadek wydolności szeregu narządów oraz pojawienie się poważnych przewlekłych chorób różnych układów ciała powoduje obniżanie się poczucia jakości i zadowolenia z życia (patrz: Bee, 1998; Straś-Romanowska, 2000). Wśród chorób

stanowiących problem społeczny w odniesieniu do ludzi starszych są choroby układu krążenia, cukrzyca czy choroba Alzheimera.

Kolejne wydarzenie, które wypada wymienić to wycofywanie się z życia zawodowego. W świetle nowych badań (patrz: Bee, 1998) najbardziej dojmującą konsekwencją przejścia na emeryturę wcale nie jest konieczność odnalezienia się w innych, niż wcześniej, pozazawodowych rolach, lecz radykalne pogorszenie się materialnych warunków życia. Przejście na emeryturę zdaje się być mniej dojmujące, o ile dokonane zostało z własnego wyboru. Nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że status materialny wielu polskich emerytów skazuje ich na ubożenie i marginalizację. Emerytura, którą otrzymują często nie wystarcza im nawet na wykupienie wszystkich potrzebnych do leczenia się leków, nie mówiąc już o ograniczeniach dotyczących uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym.

Wydarzeniem przeżywanym często bardzo boleśnie jest śmierć współmałżonka, oraz przyjaciół w tym samym wieku, co osoba, która doświadcza utraty. Czasem spada na starych ludzi cios w postaci śmierci własnych dzieci. Warto podkreślić, że pożycie między małżonkami i utrzymywanie stałych kontaktów z przyjaciółmi z własnego pokolenia to bardzo istotne elementy struktury emocjonalnego wsparcia, będącego udziałem ludzi w podeszłym wieku. Bliskie relacje wewnątrz grupy rówieśniczej zdają się mieć większe znaczenie dla poczucia zadowolenia z życia, niż dobre kontakty z któryś spośród własnych dzieci (patrz: Bee, 1998).

Kolejnym zagadnieniem, które chciałbym poruszyć jest utrata poczucia, że jest się przydatnym najbliższemu oraz, że posiada się wśród najbliższych znaczącą pozycję będącą wypadkową przydatności. Poczucie, o którym jest tu mowa wynika z faktu, że jest się mniej sprawnym zarówno w psychicznym jak i fizycznym sensie, a więc mniej zdolnym do troszczenia się i sprawowania opieki w sposób charakterystyczny dla wcześniejszych stadiów dorosłości. Oczywiście istotne znaczenie ma tu również fakt, że aktualnie własne dzieci są już dojrzałymi, w pełni autonomicznymi osobami, i nie potrzebują tych przejawów troski, które były im tak potrzebne wcześniej.

### **Spoleczne źródła zagrożeń rozwoju w okresie późnej dorosłości**

Istotnym czynnikiem potęgującym trudności jest dość powszechny kryzys więzi rodzinnych i niekiedy okazjonalny tylko kontakt z własnymi dziećmi i wnukami. Tym czasem dobre, bliskie związki w rodzinie, szczególnie te pomiędzy dziadkami i wnukami, bywają pomocne w odbudowywaniu poczucia społecznego znaczenia starszych ludzi. Wnuki poprzez swoje zainteresowanie i zaangażowanie w relacjach z dziadkami stwarzają tym ostatnim okazję do okazywania nowej formy troski polegającej na opiece poprzez własną obecność oraz dzielenie się doświadczeniem i przemyśleniami całego życia.

Niekorzystne zmiany zachodzące w rodzinie, w relacjach między jej młodszymi i starszymi członkami mają szersze tło. Związane są ze zmianami cywilizacyjnymi, kulturowymi (nadchodzi czas kultury prefiguratywnej – Mead, 1978), ekonomicznymi i politycznymi (por. Rys. 1). Wszystkie te przemiany doprowadzają do zmiany relacji między pokoleniami, i w efekcie coraz bardziej na marginesie spychają pokolenie najstarsze.

Czynnik ryzyka tkwi więc przede wszystkim w przemianach globalnych, na które pojedynczy ludzie, grupy czy nawet społeczności mają nikły wpływ. Jedyne, co możemy robić to budować grupy wsparcia, grupy samopomocowe i wspólnie – we współpracy, a nie ze sobą rywalizując – budować środowiska sprzyjające zaspokajaniu potrzeb przez wszystkie pokolenia – dzieci, rodziców i dziadków, pracowników młodych, w średnim wieku i seniorów, ludzi bardziej i mniej doświadczonych. Pielęgnować więc należy przede wszystkim bliskie relacje społeczne i związki oparte na dobrym kontakcie i wzajemności.





**Rys. 1. Źródła zagrożeń w okresie późnej dorosłości**  
**Źródło:** opracowanie własne

## Literatura

- Bee, H. (1998). *Lifespan development*. New York, NY: Harper Collins College Publishers.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Helson, R., Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: Conservers, Seekers, and Achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (6), 995-1010.
- Kroger, J. (2002). Identity processes and contents through the years of late adulthood. *Identity: International Journal of Theory and Research*, 2 (1), 81-99.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Straś-Romanowska, M. (2000) Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (tom II). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## 16.

**Brzezińska, A. (2004).**

### **Szanse i zagrożenia rozwoju – epilog: co pomaga, a co szkodzi rozwojowi człowieka?**

***Remedium, 9 (139), 4-5.***

Cykl nasz pt.: *Portrety psychologiczne człowieka* dobiegł końca. Analizowaliśmy w nim to, co dzieje się w kolejnych okresach życia człowieka czyli w okresie dzieciństwa, dorastania i dorosłości z dwóch punktów widzenia:

- (1) tego, co przebiega pomyślnie, co pojawia się jako osiągnięcie rozwojowe i umożliwia bardziej efektywną adaptację tak do fizycznego, jak i społecznego środowiska życia,
- (2) tego, co wskazuje na istnienie zakłóceń w procesie rozwoju, co może być źródłem utrudnionego zaspokajania własnych potrzeb, nierealizowania w części lub wcale wymagań otoczenia, a więc tego, co może powodować dezadaptację i owocować różnymi zaburzeniami funkcjonowania osobistego i społecznego.

W pierwszym przypadku bardziej interesowały nas szanse pomyślnego rozwoju tworzone człowiekowi przez ludzi z jego najbliższego otoczenia, w drugim zagrożenia i czynniki ryzyka – zarówno te tkwiące w nim (jako efekt wcześniejszych doświadczeń), jak i te tkwiące w otoczeniu. Każdy z ośmiu wyróżnionych przez nas okresów życia został ukazany w takiej podwójnej perspektywie.

#### **O dwóch kontekstach rozwoju: wewnętrznym i zewnętrznym**

Analiza tego, co dzieje się w kolejnych fazach życia pokazuje, iż każdy okres życia wnosi swój własny, specyficzny – i ważny – wkład do struktury całego życia. Dotyczy to zarówno niemowlęstwa, które trwa zaledwie rok, środkowego okresu dorosłości zajmującego ok. 30 lat naszego życia, czy późnej dorosłości, która trwa kilka, a czasami nawet kilkanaście lat. W każdym okresie swego życia człowiek podlega działaniu sił ulokowanych na zewnątrz niego czyli w środowisku oraz wewnątrz niego (proces zmian warunkowanych czynnikami biologicznymi). Siły te stale pozostają we wzajemnej ze sobą interakcji. Kompetencje zdobyte w poprzednim okresie życia wpływają na to, w jaki typ kontaktu może wejść jednostka z obiektami w swym najbliższym otoczeniu, z kolei wymagania otoczenia są czynnikiem „wymuszającym” albo dokonanie modyfikacji owych wcześniejszych kompetencji, albo nabycie nowych.

Im człowiek jest młodszy tym bardziej podlega bezpośrednim oddziaływaniom środowiska, w którym żyje, im jest starszy tym większą dysponuje mocą zmiany tego środowiska. W miarę rozwoju wzrastają więc zakres i siła oddziaływania na otoczenie, opanowane zostają nowe, bardziej efektywne sposoby zaspokajania swoich potrzeb i spełniania wymagań otoczenia z jednej strony, ale z drugiej – nowe sposoby zmieniania tego otoczenia i dostosowywania go do swoich planów i zamierzeń. Zatem to, jakimi kompetencjami dysponujemy w każdym okresie swego życia zależy od bogactwa i zróżnicowania naszych wewnętrznych zasobów czyli od jakości wewnętrznego kontekstu rozwoju, ale także od bogactwa i zróżnicowania oraz dostępności zasobów zewnętrznych czyli od jakości kontekstu zewnętrznego – środowiska fizycznego i otoczenia społecznego.

## O splataniu się ścieżek rozwoju dzieci i dorosłych

W każdym okresie swego życia człowiek wchodzi w liczne i różnorodne interakcje społeczne z innymi ludźmi – młodszymi od siebie, rówieśnikami i osobami starszymi. Np. w wieku przedszkolnym rówieśnicy to koledzy podwórkwowi czy z przedszkola, młodsi – to rodzeństwo i dzieci znajomych rodziców, starsi to rodzeństwo, koledzy brata i siostry, rodzice i ich znajomi. W okresie środkowej dorosłości rówieśnicy to partner życiowy, znajomi i koledzy z pracy i sąsiedztwa, młodsi to własne dzieci i ich koledzy, starsi to rodzice i inni krewni, sąsiedzi, często przełożeni i współpracownicy. Kontakt z osobami w różnym wieku to naturalna okazja do uruchamiania różnych swych kompetencji, wykorzystywania swej wiedzy i umiejętności, ale jednocześnie to niebywała możliwość poszerzania tych kompetencji, weryfikowania posiadanych poglądów, uzupełniania wiedzy, nabywania nowych umiejętności. Im bardziej zróżnicowane jest to najbliższe nam środowisko społeczne, im więcej w nim osób w różnym wieku, o różnych doświadczeniach życiowych, tym – co oczywiste – większa też szansa doświadczania konfliktów, napięć, niezgodności postaw czy poglądów, wielości i różnorodności punktów widzenia, pomysłów na to, jak rozwiązać jakiś problem.

**Z jednej strony ludzie wokół nas tworzą liczne okazje do wykorzystywania i poszerzania tego, co wiemy i umiemy, i w tym sensie są oni naszą szansą rozwoju, ale z drugiej strony stanowią potencjalne zagrożenie, gdy prezentują poglądy sprzeczne z naszymi, a np. z racji zajmowanej pozycji jako rodzice, nauczyciele czy przełożeni wymagają podporządkowania się swoim wymaganiom i nie respektują naszych poglądów, doświadczenia czy posiadanych umiejętności.**

Wielość i różnorodność to jednak znacznie korzystniejszy dla rozwoju kontekst, nawet gdy niesie z sobą ryzyko napięć i konfliktów niż kontekst ubogi i jednolity. Z tym ostatnim mamy do czynienia np.:

- w rodzinach nie utrzymujących kontaktów z dalszymi krewnymi i sąsiadami, albo zabraniających dzieciom kontaktowania się z dziećmi „z podwórka”,
- w małych miejscowościach znacznie oddalonych od innych, rzadko odwiedzanych przez przybyszów z innych stron,
- w szkołach, w których nauczyciele jedynie realizują „minimum programowe”, nie dbając o powiązanie wiedzy szkolnej z życiem swych uczniów i nie podtrzymując więzi szkoły z otaczającym ją środowiskiem, albo w szkołach „dla wybranych”,
- w grupach zawodowych izolujących się od innych grup czy środowisk.

Ów ubogi, jednolity kontekst rozwojowy to często rezultat świadomego zamykania się, unikania kontaktu z wszystkim, co jest jakkolwiek inne, obrony przed „innym” czasami traktowanym jako „gorszy”.

Młodsi, rówieśnicy i starsi to bardzo różne „źródła” naszego rozwoju. Każda z tych grup to inne wymagania, inne oczekiwania, inna wiedza i mądrość życiowa, inne doświadczenia i umiejętności.

**Częsty kontakt i splatanie swoich ścieżek aktywności ze ścieżkami osób młodszych, rówieśników i starszych to okazja do rozwoju bardziej pełnego i wszechstronnego, do doświadczania różnorodnych trudnych sytuacji i uczenia się radzenia sobie z nimi.**

## O specyficznych i niespecyficznych czynnikach pomyślnego rozwoju

Każdy okres życia narażony jest na specyficzne czynniki ryzyka i specyficzne czynniki rozwoju pomyślnego. Od tego, czy pojawią się czy też nie zależy nie tylko sam przebieg naszego rozwoju, jego tempo i rytm, ale także poziom naszych osiągnięć rozwojowych, wielkość zasobów (wiedzy i umiejętności), z jakimi wkroczymy w następną fazę życia (por. Tab.1. prezentująca specyficzne czynniki ryzyka).

**Tab. 1. Specyficzne czynniki ryzyka zakłóceń rozwoju**

Faza życia	Zadania rozwojowe	Problemy	Obszary zagrożeń
niemowlęctwo (0 - 2 lata)	1. społeczne przywiązanie 2. inteligencja sensomotoryczna 3. stałość przedmiotu 4. dojrzewanie funkcji senso-motorycznych 5. rozwój emocjonalny	okresy największej podatności na wpływy otoczenia	interakcja z rodzicami (opiekunami dziecka)
dzieciństwo (2 - 4 lata)	6. rozwój lokomocji 7. fantazja i zabawa 8. rozwój języka 9. samokontrola	proces dyscyplinowania dziecka	program żłobka i przedszkola a program wychowawczy rodziców
wczesny wiek szkolny (5 - 7 lat)	10. identyfikacja z płcią 11. operacje konkretne 12. wczesny rozwój moralny 13. zabawa grupowa	rozwój samooceny	wpływ telewizji
średni wiek szkolny (8 - 12 lat)	14. kooperacja społeczna 15. samoocena 16. nabywanie sprawności szkolnych 17. zabawa zespołowa	motywacja osiągnięć a oczekiwania społeczne	wychowanie seksualne
wczesna adolescencja (13 - 17 lat)	18. dojrzewanie fizyczne 19. operacje formalne 20. rozwój emocjonalny 21. uczestniczenie w grupach rówieśniczych 22. związki heteroseksualne	relacje dorastający - rodzice	alkoholizm młodzieńczy i inne obszary eksploracji
późna adolescencja (18 - 22 lata)	23. autonomia w stosunku do rodziców 24. tożsamość dotycząca roli seksualnej 25. zinternalizowana moralność 26. wybory dotyczące zawodu i	konsolidacja osobowości i tożsamości	decyzje dotyczące zawodu oraz kształcenia się
wczesna dorosłość (23 - 34 lata)	27. małżeństwo 28. urodzenie dzieci 29. praca 30. styl życia	droga życia	interakcja między partnerami (rozwód)
średnia dorosłość (35 - 60 lat)	31. prowadzenie domu 32. opieka nad dziećmi 33. dbanie o karierę zawodową	menopauza zdrowie psychiczne	dorośli i ich starzejący się rodzice
późna dorosłość (powyżej 61 lat)	34. radzenie sobie z fizycznymi zmianami organizmu 35. ukierunkowanie energii na nowe role 36. akceptacja swego życia 37. kształtowanie poglądu dotyczącego śmierci	zmiany związane ze starzeniem się a postawy wobec siebie jako dorosłego starzejącego się	dbanie o „kruchą” starość ze strony otoczenia interakcje z opiekunami

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie pracy: Newman, B. M., Newman, Ph. R. (1984). *Development through life*. Homewood: The Dorsey Press (s. 46-47).

Prócz czynników specyficznych czyli charakterystycznych dla danego okresu życia można mówić o czynnikach niespecyficznych, a więc takich, które niezależnie od tego, kiedy się pojawią będą albo zakłócały bieg naszego życia albo też będą sprzyjały realizacji kolejnych zadań, jakie przed nami stają. Do czynników niespecyficznych sprzyjających naszemu rozwojowi, będących bezpośrednim efektem jakości naszych kontaktów społecznych z ludźmi w różnym wieku należą w każdym okresie życia:

poczucie bezpieczeństwa w kontakcie z innymi osobami, także słabo znanymi	poczucie osobistego sprawstwa i kontroli nad tym, co się wokół dzieje
poczucie dobrego emocjonalnego kontaktu, więzi i przynależenia do kogoś	poczucie autonomii w podejmowaniu decyzji i realizowaniu swoich zamierzeń

Te cztery „poczucia” w różnej formie występują w każdym okresie naszego życia, ale zawsze mają istotny wpływ na nasze działania: na to, czy jesteśmy odważni czy ostrożni, otwarci i ciekawi świata czy zamknięci i obawiający się nieznanego, aktywni i eksplorujący swe najbliższe otoczenie czy bierni i czekający na działania innej osoby, np. na jej polecenia, opinię, wyrażone własne zdanie itp.

### **Na zakończenie**

Człowiek w każdym wieku potrzebuje innych, by mógł się prawidłowo rozwijać, w okresie dzieciństwa i dorastania potrzebuje rodziców, opiekunów, nauczycieli, potem sam staje się rodzicem, opiekunem, nauczycielem. Pod koniec okresu dorastania dokonuje się zatem wielka zmiana – jest to przejście od roli podopiecznego do roli opiekuna. Jakość wypełniania roli opiekuna w różnych sferach działania w dorosłości zależy w dużym stopniu od wiedzy i umiejętności nabytych w szkole, w rodzinie, w toku różnych okazjonalnych kontaktów, ale w stopniu jeszcze większym zależy od tego, jakich wzorów opiekowania się młody dorosły doświadczył w swoim dzieciństwie, z jakimi ścieżkami rozwoju innych ludzi splatały się jego ścieżki, co widział, co przeżył.

Podsumowując nasze wszystkie rozważania nad tym, co sprzyja i co szkodzi rozwojowi ludzi dochodzimy do wniosku, że jest to jeden tylko czynnik – drugi człowiek. To od jego stosunku do nas i od tego, jakie środowisko potrafi stworzyć wokół nas zależy i to, co robimy i to, co zamierzamy zrobić, ale także to, ku czemu zmierzamy w swoim życiu. Im jesteśmy młodszy tym bardziej od tej drugiej osoby zależymy, im jesteśmy starszy tym bardziej od tego wpływu możemy się uwalniać, ale prawdą jest i to, że gdy ścieżka, którą idziemy od początku naszego życia jest wąska i obudowana wysokim murem zakazów bardzo trudno jest uwierzyć w to, że może być inaczej i trudno mieć nadzieję, że uda się osiągnąć sukces, gdy wyjdzie się poza ten mur. Zatem najważniejszy czynnik sprzyjający naszemu rozwojowi to drugi człowiek dający nam nadzieję.

## Lektury ...

**Zalecamy – szczególnie niepsychologom - taką kolejność lektur:**



Cykl artykułów opublikowanych w latach 2003-2004  
w miesięczniku **Remedium**



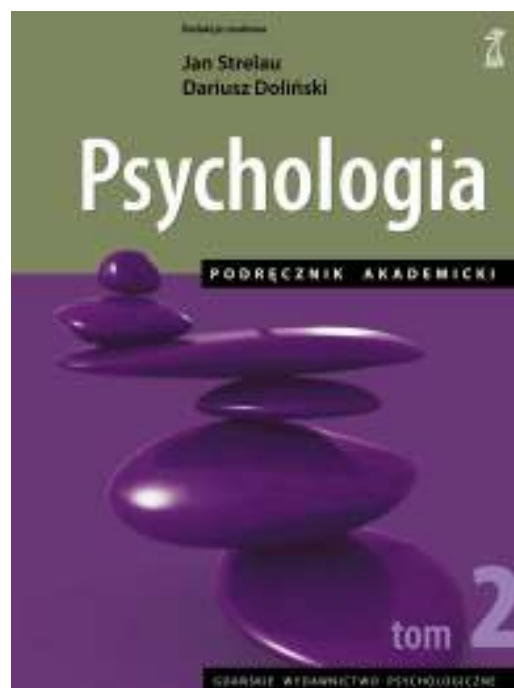
Rozdziały w podręczniku:

A. I. Brzezińska (red.). (2005). **Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa** (s. 5-19). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Obszerny rozdział w podręczniku:

Brzezińska, A. I. Appelt, K., Ziólkowska, B. (2010).  
Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński  
(red.), **Psychologia akademicka. Podręcznik**  
(tom 2, s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo  
Psychologiczne.



## Polecamy także dla rozszerzenia i pogłębienia wiedzy nt. rozwoju człowieka:



Brzezińska, A., Lutomski, G., (red.). (1994, II wyd. 2000).  
***Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów.***  
oznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.



Brzezińska, A., Lutomski, G., Smykowski, B., (red.). (1995, II wyd. 2000).  
***Dziecko wśród rówieśników i dorosłych.***  
Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.



Brzezińska, A., Czub, T., Lutomski, G., Smykowski, B., (red.). (1995, II wyd. 2000). ***Dziecko w zabawie i świecie języka.***  
Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

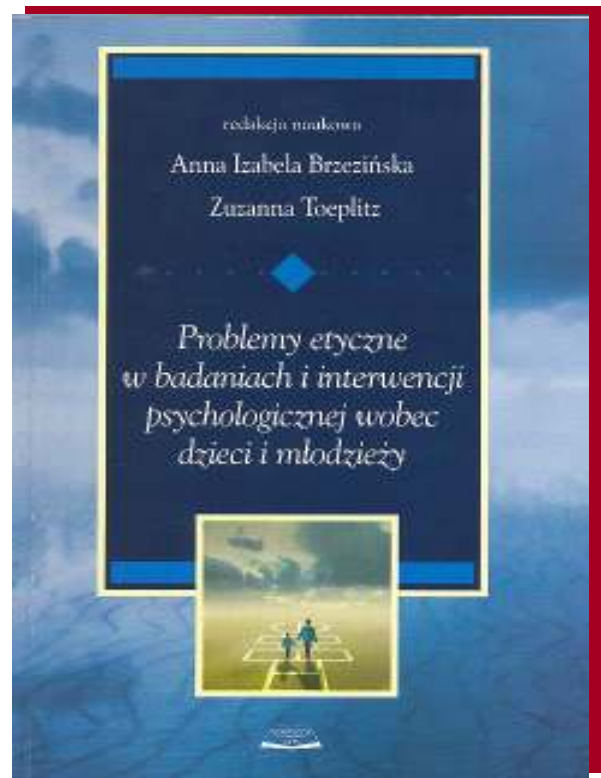
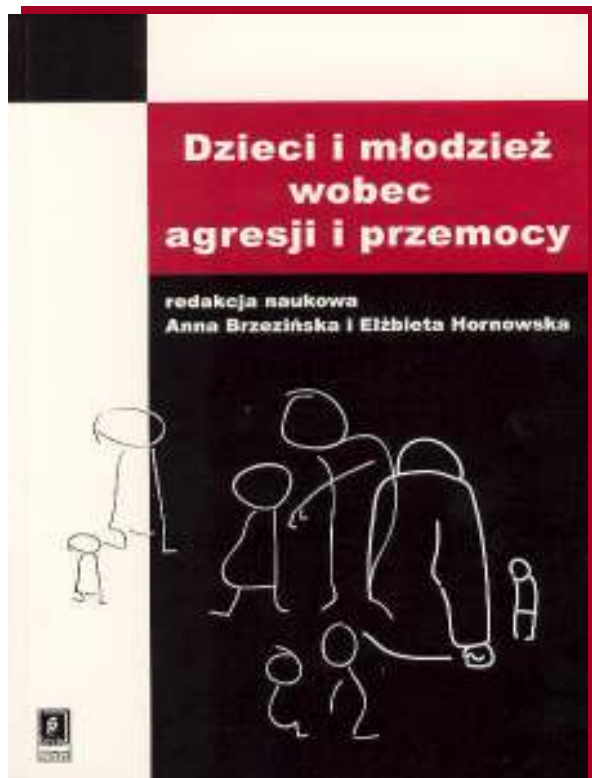




Brzezińska, A., Hornowska, E. (red.). (2007, II wyd.). ***Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy***. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



Brzezińska, A., Toeplitz, Z. (red.). (2007). ***Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży***. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.





Dostępne do pobrania na stronie:  
[www.aktywizacja2@swps.pl](http://www.aktywizacja2@swps.pl) → zakładka EFS



Brzezińska, A. (red.). (2007). **Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika** Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS / EFS.



Brzezińska, A. I., Kaczan, R. (2008). **Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności.** Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SWPS Academica / EFS.



Dostępne do pobrania w całości na stronie: [www.aktywizacja2@swps.pl](http://www.aktywizacja2@swps.pl)



Błaszak, M., Przybylski, Ł. (2010). **Rzeczy są dla ludzi. Niepełnosprawność i idea uniwersalnego projektowania.** Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



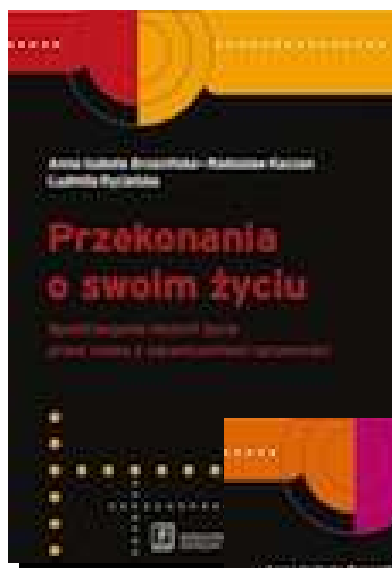
Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010). **Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniami sprawności.** Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010). **Czas, plany, cele. Perspektywa czasowa osób z ograniczeniami sprawności.** Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



Piotrowski, K. (2010). **Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności.** Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



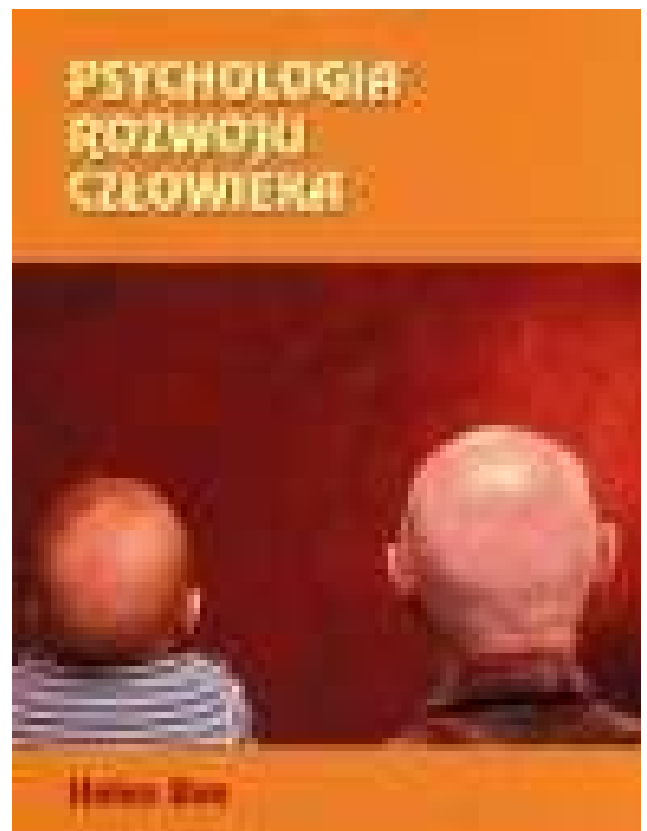
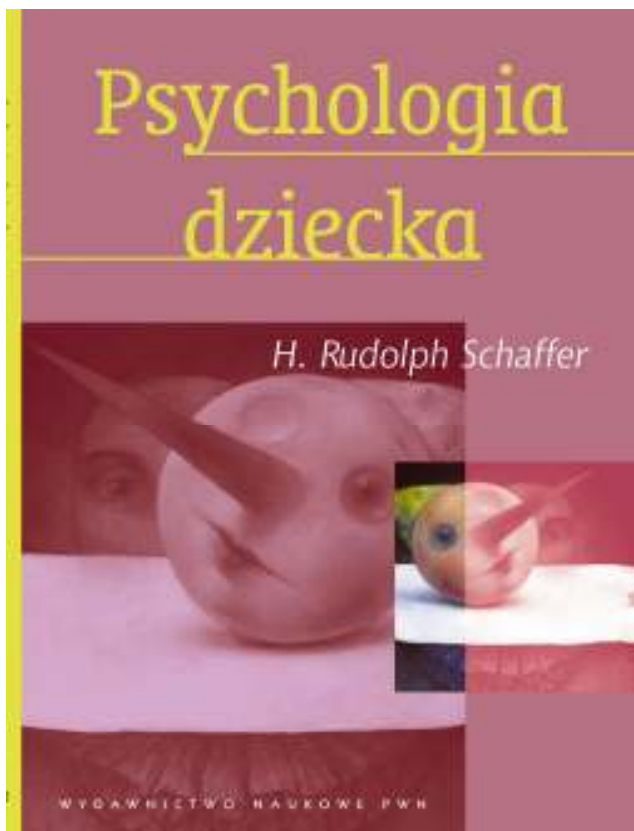
## Przekłady:



Schaffer, H. R. (2005). ***Psychologia dziecka.***  
Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN  
(redakcja naukowa: Anna I. Brzezińska;  
przekład: Aleksander Wojciechowski).



Bee, H. L. (2004; wyd. II popr. 2007 – z D. Boyd).  
***Psychologia rozwoju człowieka.***  
Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka  
(redakcja naukowa: Anna I. Brzezińska;  
przekład: Aleksander Wojciechowski).



## Prace o charakterze popularno-naukowym:



Brzezińska, A., Janiszewska - Rain, J. (2005).

### ***W poszukiwaniu złotego środka.***

### ***Rozmowy o rozwoju człowieka.***

Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.



Brzezińska, A. I., Ohme, M., Resler-Maj, A., Kaczan, R., Wiliński, M. (2009). ***Droga do samodzielności.***

### ***Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności.***

Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

