

RECENZJA

Sokol B.W. , Müller U., Carpendale J.I.M., Young A.R., Iarocci G. (red.) (2010), *Self and Social Regulation. Social Interaction and the Development of Social Understanding and Executive Functions*. Oxford: Oxford University Press

MAGDALENA KOSNO

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Cracow

Publikacja *Self and Social Regulation* powstała po konferencji, która odbyła się w 2004 roku na Uniwersytecie Simon Fraser w Kanadzie. W ramach konferencji badacze wymieniali się doświadczeniami z zakresu rozwoju funkcji zarządzających (*executive functions*), społecznego rozumienia (*social understanding*) oraz interakcji społecznych.

Od wielu już lat w psychologii rozwojowej z zainteresowaniem bada się rozwój umiejętności rozwiązywania problemów u dzieci oraz ich zdolność do zrozumienia umysłu innych osób. Badania z zakresu społecznego poznania wiążą się z pojęciem teorii umysłu i głównie skupiały się na rozwoju rozumienia fałszywych przekonań u dzieci w wieku przedszkolnym. Studia dotyczące umiejętności rozwiązywania problemów odwołują się do rozwoju wyższych funkcji poznawczych, określanych mianem funkcji zarządzających, które są zaangażowane w świadome kontrolowanie własnego myślenia i działania. Liczne badania wskazują na związek pomiędzy teorią umysłu i funkcjami zarządzającymi, a także na związek pomiędzy teoriami umysłu a interakcjami społecznymi. Zrodziło się zatem pytanie, czy istnieje również związek pomiędzy interakcjami społecznymi a rozwojem wyższych funkcji poznawczych. Autorzy podjęli próbę przedstawienia rozważań teoretycznych oraz wyników badań na temat związku inter-

akcji społecznych oraz dwóch zjawisk badanych w ramach psychologii rozwoju poznawczego (funkcje zarządzające) oraz rozwoju poznania społecznego (społeczne rozumienie, teorie umysłu).

Wśród autorów poszczególnych rozdziałów książki, reprezentujących różne ośrodki badawcze z Kanady, Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz Austrii, znalazły się takie osoby, jak: Charlie Lewis, Josef Perner, Daniela Kloo, Louis Moses, Chris Moore, Emma Flynn czy Clarie Hughes.

W pierwszej części podjęto rozważania teoretyczne dotyczące podstawowych pojęć, takich jak funkcje zarządzające, samoregulacja, pamięć robocza czy teoria umysłu. Jak zaznaczają autorzy pierwszego artykułu A. Dick i W. Overton, często rozważa się rozwój funkcji zarządzających z perspektywy dojrzewania układu nerwowego, szukając genezy rozwoju psychologicznych procesów zaangażowanych w kontrolę myśli i działania w neurologicznym funkcjonowaniu. Autorzy traktują to podejście jako zbyt redukcjonistyczne i opowiadają się za podejściem relacyjnym, zgodnie z którym w rozwoju funkcji zarządzających odgrywają rolę czynniki biologiczne, społeczne oraz kulturowe.

Za podejściem relacyjnym opowiada się również autor kolejnego artykułu, C. Fernyhough, który poszukuje źródeł tego podej-

ścia w koncepcji L.S. Wygotskiego oraz badaniach A. Łurii. Wygotski w swojej koncepcji zwracał uwagę na wpływ społecznych interakcji na rozwój wyższych funkcji poznawczych. Do wyższych funkcji poznawczych zaliczał: planowanie, pamięć logiczną i hamowanie. Każda wyższa funkcja psychiczna jest najpierw szczególną formą współpracy społecznej i dopiero potem przekształca się w procesie interioryzacji w indywidualne zachowanie. Szczególną rolę w rozwoju wyższych funkcji psychicznych odgrywa używanie narzędzi i znaków (zwłaszcza języka), są to najpierw środki komunikacji, które spełniają funkcję interpsychiczną, a z czasem stają się środkami kontroli własnych zachowań dziecka. Autor powołuje się również na innego rosyjskiego badacza, pioniera badań nad funkcjami zarządzającymi – Aleksandra Łurę, który podkreśla, że wyższe funkcje umysłowe są złożonym, zorganizowanym funkcjonalnie systemem o społecznym pochodzeniu. Według Fernyhougha funkcje zarządzające oraz społeczne rozumienie są zapośredniczone zarówno w aktywności neuronalnej, jak i w społeczno-kulturowym kontekście. Są jednak zorientowane na inne aspekty społecznego środowiska: funkcje zarządzające są wyższymi procesami umysłowymi, ukierunkowanymi na obiekty i zasady, a społeczne rozumienie ukierunkowane jest na ludzi. Z przyjęcia relacyjnego podejścia wynika, że trajektoria rozwoju mózgu może być funkcją społecznych i fizycznych środowisk, w których osoba wchodzi w interakcje z innymi osobami oraz obiektami.

J. Burack, N. Russo, T. Dawkins i M. Hui-zinga chcąc zobrazować funkcjonowanie wyższych funkcji poznawczych jako procesów ukierunkowanych na reguły w świecie rzeczywistym, rozważają przykład francuskiego piłkarza Zenadine Zidane’a, który podczas Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej uderzył swojego przeciwnika, obrażającego siostrę piłkarza. Autorzy zastanawiają się, dlaczego tak doświadczony piłkarz, znający reguły obowiązujące w meczu piłki nożnej i zdający sobie sprawę z ważności danego spotkania, złamał reguły gry i został usunięty z boiska. Rozwiązywanie problemów w laboratorium

niewątpliwie różni się od sytuacji życia codziennego, w którym społeczne i emocjonalne charakterystyki danego zdarzenia różnicują nasze zdolności do rozwiązywania problemów. Autorzy odwołują się do koncepcji Piageta i jego poglądów na rozwój rozumienia reguł u dzieci. Reguły nie muszą być narzucone z zewnątrz i niezienne i już dzieci są w stanie negocjować zasady, reinterpretować je i zmieniać w różnych interakcjach. Potwierdzają to również współczesne badania nad rozwojem funkcji zarządzających, między innymi Zelazo i wsp. (2003). W badaniach tych wykazano, że dzieci wcześniej uczą się reguł, ale znacznie później są zdolne do wybierania pomiędzy konfliktowymi regułami. Trzyletnie dzieci są zdolne użyć reguły, ale nie potrafią przełączać się między regułami. Dopiero w wieku 5 lat dzieci stosują wiele reguł i zmieniają je. Zdolność elastycznego przełączania się rozwija się dalej aż do okresu dorosłości. Zdaniem J. Buracka wracając do analizy zachowania znanego piłkarza, pomimo wieloletniego doświadczenia w danej dyscyplinie należy uwzględnić również ilość specyficznych sytuacji, w których osoba musi dokonać wyboru między różnymi typami reguł. W sytuacjach tych nabywamy ogólnych schematów poznawczych oraz zdolności elastycznego stosowania reguł. Jak podkreślają autorzy, podsumowując swój artykuł, w sytuacjach codziennych, zwłaszcza silnie stresujących może pojawić się regresja, a także zachowania z różnego poziomu rozwoju.

Rozważania nad relacyjnym podejściem do funkcji zarządzających kontynuują M. Hrabok i K. Kerns. Autorki powracają do neurologicznego podejścia i dokonują przeglądu badań nad lokalizacją funkcji związanych z samoregulacją. Z najnowszych badań nad neurologiczną plastycznością wynika, że rozwój mózgu jest dynamicznym, interakcyjnym procesem z dwukierunkową relacją między doświadczeniem i neurologicznym rozwojem. Istotny jest wpływ interakcji społecznych na systemy mózgu, ale także neurologiczne systemy mogą wpływać na możliwe interakcje społeczne, w których dana jednostka bierze udział.

Przykładem komponentu funkcji zarządzających zaangażowanego w interakcje społeczne jest pamięć robocza. M. Hoskyn analizuje jej rozwój we wczesnym dzieciństwie, odwołując się do koncepcji konstruktywistycznych i przetwarzania informacji. Przytaczając różne badania nad rusztowaniem rodzicielskim (*parental scaffolding*), ilustruje znaczenie interakcji społecznych dla rozwoju pamięci roboczej. W interakcjach z rusztowaniem dzieci nabywają strategie kontroli uwagi oraz poprawiają funkcjonowanie pamięci roboczej dzięki stosowanym przez rodziców działaniom, na przykład porzucaniu akcji na odpowiednich rozmiarów porcje lub oferowaniu wskazówek i odpowiedzi.

Druga część tytułowana *Spoleczne rozumienie i samoregulacja: od przyjmowania perspektywy do teorii umysłu i z powrotem* obejmuje głównie zagadnienia związku funkcji zarządzających oraz dziecięcych teorii umysłu. Redaktorzy tej części książki, B. Sokol, J. Allen, S. Huerta i U. Müller, rezygnują ze stosowania zbyt wąskiego pojęcia „teorie umysłu”, proponując używanie terminu „społeczne rozumienie”.

Na pytanie o związek pomiędzy dziecięcą teorią umysłu a funkcjami zarządzającymi starają się odpowiedzieć L. Moses i D. Tahiroglu. Podkreślają, że jest wiele możliwości interpretacji relacji między dwiema zmiennymi¹. Według J. Perner (Perner, Lang, 2000) rozwój teorii umysłu prowadzi do lepszej samokontroli. Przeciwnie stanowisko, zgodne z którym funkcje zarządzające stanowią warunek wstępny dla rozwoju teorii umysłu, może przyjmować według Mosesa dwa warianty: *emergencji (emergence account)* – dla rozwoju teorii umysłu niezbędny jest pewien poziom rozwoju funkcji zarządzających oraz *ekspresji (expression account)* – dziecko może mieć problem z wyrażeniem posiadanej wiedzy o umyśle i myśleniu ze względu na deficyty w rozwoju funkcji zarządzających. Według kolejnej możliwej interpretacji u podstaw rozwoju funkcji zarządzających i teorii umysłu leży wspólny czynnik, na przykład uwarunkowania neurofizjologiczne. Zdaniem autorów artykułu żadna z możliwości wyjaśnienia nie

może być odrzucona, a kompletne rozumienie relacji teorii umysłu i funkcji zarządzających może zawierać aspekty każdego z możliwych wyjaśnień.

Istotnym elementem społecznego rozumienia jest umiejętność przyjmowania perspektywy (*perspective taking*). G. Carlo i współpracownicy w kolejnym artykule rozważają związek pomiędzy umiejętnością przyjmowania perspektywy oraz prospołecznymi zachowaniami. Dokonują metaanalizy licznych badań potwierdzających związek między tymi dwiema zmiennymi. Autorzy dokonują ważnego rozróżnienia na trzy główne typy przyjmowania perspektywy: społeczno-poznawczy (rozumienie myśli, intencji innych), afektywny (rozumienie emocjonalnego stanu innych) oraz percepcyjno-przestrzenny (rozumienie punktu widzenia innych). Również takiej analizie powinny zostać poddane prospołeczne zachowania, które mogą obejmować różne typy zachowań. Według autorów należy uwzględnić następujące aspekty: emocjonalny, fizycznego podobieństwa do innych osób oraz aspekt oceny (globalny lub specyficzny). Dopiero dobór odpowiednich typów umiejętności przyjmowania perspektywy i prospołecznych zachowań oraz specyfikacja zadań do pomiaru określonych typów zmiennych pozwoli lepiej zbadać relację między obiema zmiennymi, gdyż wyniki analizowanych badań nie są jednoznaczne (uwzględnianie różnych typów zmiennych, stosowanie różnych narzędzi badawczych). Jak pokazują pierwsze badania przeprowadzone przez G. Carlo i współpracowników, przy odpowiednim dopasowaniu pomiaru związek przyjmowania perspektywy i prospołecznych zachowań okazał się wyższy, zwłaszcza w okresie średniego dzieciństwa i wczesnej adolescencji. Autorzy podkreślają również, że specyfikacja zadań oraz rozróżnienie aspektów funkcji zarządzających (np. gorących i zimnych) może być korzystne w celu weryfikacji relacji między wyższymi funkcjami poznawczymi i teorią umysłu.

Istotne dla rozwoju funkcji zarządzających oraz teorii umysłu jest rozumienie, że ten sam obiekt może być widziany, rozważa-

ny z dwóch różnych perspektyw (*object based set shifting*), a także hamowanie poprzednich sposobów opisywania obiektów, żeby móc wygenerować nowe. Zagadnieniem tym zajmują się w swym artykule D. Kloo, J. Perner i T. Giritzer. Autorzy podkreślają, że ważna jest zarówno umiejętność zmieniania perspektyw (*switching perspectives*) – branie pod uwagę różnych perspektyw w różnym czasie, a także konfrontowanie perspektyw (*confronting perspectives*), czyli reprezentowanie dwóch perspektyw jednocześnie i rozumienie, że są równoważne. Te dwie umiejętności są wykorzystywane w zadaniach do pomiaru funkcji zarządzających u przedszkolaków (np. *Simon says*; Zadanie Bear-Dragon), a także w zadaniu mierzących rozumienie fałszywych przekonań, w których wykorzystywany jest konflikt dwóch perspektyw (np. Test Nie spodziewanej Zmiany). Z badań Kloo i Perner (2005) wynika, że dopiero dzieci powyżej 4. roku życia są w stanie zrozumieć, że jeden obiekt może być opisywany w dwojaki sposób, do czego potrzebne są zarówno zdolności konceptualne, jak i umiejętność hamowania.

Trzecia część książki porusza tematykę rozwoju samoregulacji w kontekście społecznym, uwzględniając interakcje dzieci z rodzicami, rówieśnikami oraz obserwowane różnice indywidualne. W rozdziale są przytaczane liczne badania ilustrujące związek rozwoju funkcji zarządzających w kontekście społecznych interakcji.

S. Hala i współpracownicy rozważają w pierwszym artykule tej części dwukierunkową relację między rozwojem funkcji zarządzających i uczestnictwem w różnych społecznych interakcjach. Z jednej strony takie formy kontaktów z innymi, jak: współpraca nad rozwiązaniem problemu z rówieśnikami, niejednoznaczne kontakty z rodzicami (np. ironiczne), uczenie się dwóch języków mogą wpływać na rozwój wyższych funkcji poznawczych. Z drugiej strony, posiadany poziom rozwoju funkcji zarządzających również wpływa na przebieg, efektywność czy rodzaj podejmowanych przez jednostkę kontaktów społecznych. Według autorek dwukierunkowa relacja między funkcjami zarządzający-

mi i interakcjami społecznymi wykracza jednak poza rodzicielskie rusztowania, które jest najczęściej przytaczane w badaniach z tego zakresu. Autorki podkreślają znaczenie partnerstwa dla opisywanej dwukierunkowej relacji. Odwołują się do piagetowskiego terminu równoważenia. Podczas społecznych interakcji może pojawić się poznawczy konflikt (brak równoważenia), wystawiając niejako na próbę funkcje zarządzające w taki sposób, że konieczne jest ich rozszerzenie, aby sprostać podniesionemu społecznemu rozumieniu i by możliwe było uzyskanie odpowiedniego poziomu równoważenia.

Ciekawe badania przedstawiła E. Flynn prezentujące znaczenie funkcji zarządzających, teorii umysłu oraz kompetencji komunikacyjnych w celu efektywnego wspólnego uczenia się dzieci siedmioletnich. Według autorki, aby być dobrym tutorem, niezbędne jest posiadania takich umiejętności, jak: oddzielenie własnego działania i skupienie się na aktywności drugiej osoby, prowadzenie werbalnej instrukcji w miejscu wykonywania działania, planowanie, czego i kiedy uczyć, rozumienie intencji i uczuć własnego ucznia. Jak wykazały prowadzone badania, efektywni tutorzy posiadali wysokie umiejętności w zakresie planowania, kompetencji komunikacyjnej, a przede wszystkim w rozumieniu fałszywych przekonań drugiego rzędu.

W licznych badaniach przytaczanych w kolejnych artykułach wskazuje się na dużą rolę rodziców w rozwoju samoregulacji. G. Giesbrecht, U. Müller i M. Miller podkreślają, że dystansowanie psychologiczne, którego dzieci uczą się w interakcjach ze swoimi rodzicami, jest istotne dla rozwoju funkcji zarządzających oraz umiejętności regulacji emocji. Ich zdaniem asertywne rodzicielstwo nie stwarza okazji do rozszerzania i restrukturyzacji myślenia dziecka. Natomiast współpraca i indukcyjne rodzicielstwo zachęca i wspiera dziecko w podejmowaniu prób radzenia sobie w różnych sytuacjach, dzięki czemu możliwe jest kształtowanie umiejętności regulacji emocji oraz rusztowania poznawczego rozwoju dziecka. Regulacji emocji – ważnemu aspektowi funkcji zarządzających – jest poświęcony

również artykuł S. Perez i M. Gauvain. Według tych autorek takie praktyki rodzicielskie, jak: dyskurs, modelowanie emocji, reagowanie na okazywanie emocji przez dzieci i uczenie o emocjach są szczególnie ważne w rozwoju regulacji emocjonalnej, podkreślając jednakże, że istotne w tym odniesieniu jest uwzględnienie indywidualnych charakterystyk dziecka i dostosowanie do nich odpowiednich praktyk wspierających.

W dwóch kolejnych artykułach są rozważane indywidualne różnice w rozwoju funkcji zarządzających i funkcjonowaniu społecznym u dzieci rozwijających się typowo i u dzieci zagrożonych ryzykiem wystąpienia zaburzeń rozwoju. W badaniach longitudinalnych prowadzonych przez C. Hughes i R. Ensor wykazano, że różnice w rozumieniu fałszywych przekonań i czynniki środowiskowe, na przykład surowe rodzicielstwo, wpływają na późniejsze charakterystyki społecznego funkcjonowania dziecka, podejmowanie przez niego prospołecznych lub antyspołecznych zachowań. W następnym artykule autorstwa S. Landry i K. Smith przedstawione są badania podłużne, w których zaobserwowano związek pomiędzy rozwojem funkcji zarządzających a późniejszą umiejętnością współpracy dziecka z rówieśnikami oraz umiejętnością rozwią-

zywania społecznych problemów w kontaktach z dorosłymi lub rówieśnikami. Dla późniejszych kompetencji współpracy istotne okazały się również wczesne matczyne rodzicielskie zachowania: utrzymywanie skupienia uwagi oraz słowne rusztowanie. Niekorzystne okazało się używanie we wczesnych interakcjach z dzieckiem restrykcyjnych ogólnych dyrektyw dotyczących sytuacji i zachowań dziecka.

Książka porusza intensywnie eksplorowany w psychologii obszar badań nad funkcjami zarządzającymi oraz społecznym rozumieniem, rozszerzając go o nowe relacyjne spojrzenie, uwzględniające rolę interakcji społecznych w rozwoju wyższych funkcji poznawczych i teorii umysłu. Autorami poszczególnych artykułów są znani badacze, których dorobek naukowy wskazuje, że są ekspertami w zakresie badań nad funkcjami zarządzającymi oraz społecznym rozumieniem. Pozycja dostarcza bogatych rozważań teoretycznych, uwzględniających historyczne koncepcje, oraz prezentuje liczne współczesne badania, które potwierdzają wagę podejmowanego tematu i z pewnością mogą zainspirować psychologów zainteresowanych poznawczym i społecznym rozwojem dziecka do kolejnych badań.

PRZYPIS

¹ O możliwych interpretacjach relacji między funkcjami zarządzającymi oraz teorią umysłu pisze A. Putko (2008), *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.