

Towarzyszyć w rozwoju, czyli jak wspierać dzieci i młodzież

Streszczenie

Artykuł omawia zadania i możliwości dorosłego towarzyszącego dziecku w jego rozwoju w trzech aspektach, takich jak: rozumienie rozwoju, umiejętność towarzyszenia oraz umiejętność określenia celu podejmowanych działań.

Jako istotną dla rozumienia rozwoju dziecka autorka uznała konieczność posiadania przez dorosłych wiedzy o dziecięcych teoriach umysłu (Premack, Woodruff; Wimmer, Perner, 1983; Frith 1989). To, co dzieci sądzą o umyśle i myśleniu, przejawia się w takich zjawiskach, jak: dziecięcy egocentryzm (Piaget, Inhelder, 1996; Donaldson, 1986), zdolność do ujmowania pozorności a rzeczywistości (Flavell i in., 1993) oraz przyjmowanie cudzej perspektywy (Gopnik, Slaughter i Meltzoff, 1994, za: Białecka-Pikul, 2003).

Głównym celem, który powinien pozostawać w świadomości dorosłych towarzyszących w rozwoju dzieciom i młodzieży, jest ich zdrowie psychiczne. Rozumiane może być ono jako indywidualne zasoby odpornościowe, takie jak: wysoka sprawność procesów poznawczych, autonomia, wewnętrzne poczucie kontroli, kompetencje społeczne czy androgyniczność (Garmezy, Rutter, 1983; Constantine i in., 1999; Werner, 2000; Fergus, Zimmerman, 2005; Opora, 2005).

Aby umieć towarzyszyć dziecku w jego rozwoju, ważne jest uwzględnianie w procesie stymulowania strefy najbliższego rozwoju (Wygotsky, 1971). Wspieranie nabywania przez dziecko nowych umiejętności czy opanowywania wiedzy może się odbywać z korzyścią dla niego dzięki tworzeniu przez dorosłego rusztowania – *scaffolding laws* (Bruner, 1978). Z kolei optymalne warunki rodzinne można opisać pojęciem wystarczająco dobrej rodziny (Bettelheim, 1994; Sztander, 2000; Sikorska, Piasecka, Gerc, 2009).

Słowa kluczowe: rozwój, rodzicielstwo, stymulacja.

Rozumieć rozwój – dziecięca teoria umysłu

Rozważając znaczenie wspólnej drogi, gdy rozwojowi dziecka towarzyszy dorosły, nie sposób omówić wszystkich prawidłowości i mechanizmów, na które należałoby zwrócić uwagę. Wiele jednak zjawisk typowych czy powszechnych związanych ze wzrastaniem i doskonaleniem się człowieka zostało już dość dobrze poznanych i opisanych. Dotyczy to choćby kamieni milowych rozwoju ruchowego czy społecznego. Wydaje się natomiast, że mało jeszcze wiemy o specyfice rozwoju poznawczego dziecka, która wiąże się z jego subiektywną wiedzą o umyśle i myśleniu swoim i innych. Tym właśnie zagadnieniom chciałabym się zająć przy okazji oma-

wiania znaczenia, jakie dla jakości towarzyszenia w drodze dziecka ma rozumienie tego rozwoju przez osobę dorosłą – rodzica, nauczyciela, wychowawcę.

Dorosły patrzący na zachowanie i sposób przeżywania przez dziecko świata interpretuje je często z własnej perspektywy, porównując ze sposobami reagowania innych osób w analogicznych sytuacjach. Posiadanie wiedzy o dziecięcych teoriach umysłu umożliwia lepsze rozumienie dziecięcego widzenia świata (Premack, Woodruff, 1978; Wimmer, Perner, 1983). Świadomość odmienności procesów poznawczych dziecka pozwala dorosłemu lepiej reagować na jego często zadziwiające wypowiedzi czy zachowania. Poznanie dziecięcych teorii umysłu to poznanie jego rozwoju poznawczego, jego reprezentacji świata. „Dostrzeżenie w rozwoju procesów poznawczych ogólnej tendencji do metapoznania, gdy poznanie, a więc pewne sposoby przetwarzania informacji same stają się przedmiotem poznania, a więc z narzędzia zamieniają się w poznawany przedmiot, to najbardziej charakterystyczny rys wszystkich współczesnych koncepcji reprezentacji” (Białecka-Pikul, 2003, s. 208). Dziecięce teorie umysłu wiążą się z potoczną wiedzą dziecka na temat codziennych wydarzeń i zjawisk oraz sposobów ich wyjaśniania. Badacze aspektów doświadczenia indywidualnego dziecka wspominają również o „naiwnej biologii”, „naiwnej mechanice” czy „naiwnej psychologii”, jako próbach konstruowania przez dziecko wiedzy o zjawiskach natury i stanach umysłu.

Założenie, iż ktoś ma naiwną teorię umysłu, opiera się na stwierdzeniu, że osoba ta przypisuje stany umysłowe (przekonania, pragnienia, uczucia) sobie lub innym i posiada model służący do wyjaśniania i przewidywania zachowań (Premack, Woodruff, 1978). Dziecięca teoria umysłu rozwija się przez formę „kopiującej teorii umysłu” w 3. roku życia dziecka do jej pełnej postaci, czyli reprezentacyjnego modelu umysłu, w 4–5 roku życia.

To, co dzieci sądzą o umyśle i myśleniu, przejawia się w takich zjawiskach, jak: dziecięcy egocentryzm (Piaget, Inhelder, 1996; Donaldson, 1986), zdolność do ujmowania pozorności a rzeczywistości oraz przyjmowanie cudzej perspektywy (Flavell i in., 1993). Zmiany w zakresie wymienionych obszarów pozwalają na poznanie drogi od korzeni teorii umysłu do uzyskania jej pełnej, dojrzałej formy.

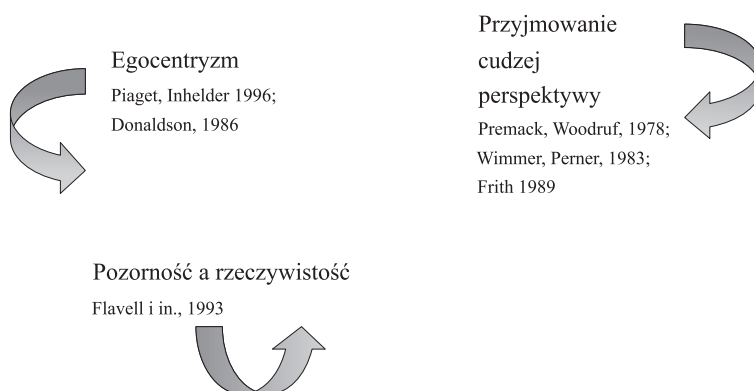
Dziecięcy egocentryzm

Centracja jako wymiar poznania rzeczywistości polega na jej jednostronnym, percepcyjnym oglądzie i obrazuje brak stałości przedmiotu. „Dziecko nie jest samolubne, raczej sądzi, że wszyscy patrzą na świat tak samo jak ono. Zrozumienie stałości nie jest możliwe bez ogromnego postępu w odróżnianiu wrażenia od rzeczywistości, który dokonuje się wieku 5 lat, a nawet później” (Bee, 2004). Dowody na temat rozwoju decentracji w postrzeganiu cech przedmiotów i zjawisk zebrał Jean Piaget w klasycznych już testach dotyczących stałości. Myślenie w okresie przedoperacyjnym charakteryzuje realizm dziecięcy. Według badaczy rozwoju

Ryc. 1. Obszary rozwoju dziecięcej teorii umysłu

Teoria umysłu

Ktoś ma naiwną teorię umysłu, ponieważ przypisuje stany umysłowe (przekonania, pragnienia, uczucia) sobie lub innym



Źródło: opracowanie własne.

poznawczego dziecko jest realistą, ponieważ nie wie nic o istnieniu podmiotu i o wewnętrznym charakterze myśli (Piaget, Inhelder, 1996).

Egocentryzm w zakresie myślenia to niezdolność do przyjmowania innego niż własny punkt widzenia oraz uświadamiana sobie, że mogą istnieć inne punkty widzenia.

Dziecięcy egocentryzm bezpośredni (czasowy, przestrzenny, przyczynowy) lub pośredni, przejawiający się w animizacji, antropomorfizacji i artyficyalizmie, stoi u podstaw dziecięcego rozumienia przyczynowości, wykorzystującego proces asymilacji. Dziecko korzysta również z drugiego procesu adaptacyjnego – akomodacji, czego przejawy znajdziemy w dziecięcej intuicji polegającej na zestawieniu obok siebie stwierdzeń według praw wyobraźni, a nie według praw logiki (Kielar-Turska, 2006, s. 96).

Piaget, będący pionierem w zakresie badań nad umiejętnością przyjmowania przez dziecko cudzej perspektywy, dostarczył następcom wielu inspiracji do badań nad dziecięcymi teoriami umysłu.

Warunkiem koniecznym do zaakceptowania faktu, że przyczyny zjawisk i zachowań innych ludzi mogą być inne niż dotychczas uznawane przez dziecko, jest pojawienie się decentracji. Dokonuje się to najpierw w zakresie spostrzegania, a potem myślenia. Badacze dziecięcej teorii umysłu twierdzą, że rozumienie percepcji wzrokowej jest prekursorem rozumienia przekonań (Gopnik, Slaughter, Meltzoff, 1994, za: Białecka-Pikul, 2003). Osiemnastomiesięczne dziecko wie już, że przedmiot nadal istnieje w konkretnym miejscu, mimo, że ono go nie dostrzeże. Z kolei dwuipółletnie dzieci rozumieją, że choć one widzą dany obiekt, ktoś

inny może go nie dostrzegać. Może to zachodzić również w drugą stronę. Flavell opisuje to jako pierwszy poziom umiejętności przyjmowania perspektywy (*level 1 perspective taking*). Bardziej złożonej wiedzy wymaga umiejętność szacowania, jak ktoś oceni przedmiot, który udaje inny (jest prezentowany na przykład „do góry nogami”). Jest to drugi poziom umiejętności przyjmowania perspektywy (*level 2 perspective taking*) (Flavell i in., 1993). Przesłanki percepcyjno-poznawcze stanowią jedną z grup czynników obrazujących rozwój rozumienia przez małe dziecko myśli, pragnień i intencji innych osób. Początkowe niedowierzanie i zdziwienie, że inni odmiennie widzą ten sam świat i że różne od mojej są ich motywacje – owocuje dojrzewaniem dziecka w obszarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym. Decentracja interpersonalna stanowi podstawę do rozwoju empatii, która z kolei umożliwiła dobre, harmonijne współżycie społeczne.

Pozorność a rzeczywistość

Kolejnym obszarem, którego rozwój ma podstawowe znaczenie dla dziecięcych teorii umysłu, jest zdolność do rozróżniania tego, co fikcyjne, od tego, co rzeczywiste. Jest to druga grupa przesłanek dziecięcej wiedzy o umyśle, opierająca się na umiejętności udawania, która to z kolei świadczy o zdolności bawienia się pozornością (Lewis, Mitchel, 1994; Białecka-Pikul, 2003). „Udawanie czyli zachowanie «na niby» wymaga zdaniem Lesiego umiejętności rozróżniania rzeczywistości od reprezentacji tej rzeczywistości. Takie zabawy dzieci dwu- i trzyletnich są powszechne i z pewnością dowodzą, że dziecko zaczyna rozróżniać świat pomysłany od świata rzeczywistego” (Białecka-Pikul, 2003, s. 214). Zdolność do udawania pojawia się pomiędzy 18. a 24. miesiącem życia dziecka i jest według badaczy przejawem wrodzonego mechanizmu leżącego u podstaw teorii umysłu ToMM (*Theory of Mind Mechanism*). W zabawie w udawanie można zauważyć relację między obrazem rzeczywistego, używanego w zabawie przedmiotu (*primary representation*), np. liść łopianu, a jego rozłączną reprezentacją drugiego rzędu związaną z zawartością udawania (*secondar, decoupled representation*), np. talerz z tortem. „Kiedy dziecko udaje, że klocek jest filiżanką pełną herbaty, to jednak nie przeszkadza mu rozumieć, jakie są prawdziwe własności klocka, a jakie prawdziwe własności filiżanki, która jest pełna herbaty” (Białecka-Pikul, 2003, s. 214).

Możemy mówić o trzech rodzajach udawania. Kiedy dziecko przyjmuje, że przedmiot jest czymś innym niż w rzeczywistości (na przykład – patyk koniem), mówimy o udawaniu substytucyjnym. Jeśli przedmiotowi nadawane są cechy, których nie posiada (rozmawiająca lalka), mamy udawanie właściwości. Jeśli zaś dziecko udaje istnienie czegoś, czego nie ma (np. latający dywan), jest to udawanie egzystencjalne (Kielar-Turska, 2006).

Momentem przełomowym, w którym dziecko wyraźnie spostrzega, że przekonania dotyczące rzeczywistości różnią się od niej samej, jest 4. rok życia, czas istotny dla konstytuowania się dziecięcej teorii umysłu. Określenie tego ważnego momentu w rozwoju dziecka zawdzięczać należy między innymi badaniom

Johna Flavella nad ocenianiem przez dzieci obiektów na podstawie ich wyglądu. Manipulowanie wyglądem przedmiotów przez ich podświetlanie (szklanka mleka oświetlona czerwonym światłem), nakładanie masek zwierzętom czy też zmianę faktury materiału budującego (gąbka o wyglądzie skały) miało na celu uzyskanie wiedzy na temat dziecięcej umiejętności wykrywania błędnego przekonania. Zadania przedstawiające zmodyfikowane elementy rzeczywistości prowokowały odpowiedź na pytanie: „Co to jest?”, możliwą do udzielenia na danym etapie rozwoju. Dzieci w wieku trzech lat oceniały obiekty, sugerując się ich zmienionym wyglądem, natomiast cztero- i pięcioletki potrafiły odróżnić wrażenie, jakie przedmiot sprawiał od jego cech rzeczywistych.

Zdolność rozróżniania tego, co jest fikcyjne, od tego, co rzeczywiste w sferze werbalnej, to początek rozumienia kłamstw, żartów, metafor, świata wewnętrznego bohaterów literackich. Przywołać można tutaj trzecią grupę przesłanek dziecięcych teorii umysłu o charakterze społeczno-komunikacyjnym. Wiążą się one z doświadczeniami dziecka z innymi ludźmi w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Podzielanie uwagi (Bruner, 1978), gesty wskazujące (Wygotski, 1971), epizody wspólnego zaangażowania (Schaffer, 1994) dostarczają dziecku okazji do uczestniczenia we wspólnej przestrzeni znaczeniowej. Wspólne działanie może prowadzić do wzajemnego zrozumienia, nawiązania kontaktu i poznawania drugiego człowieka jako istoty myślącej i czującej.

Przyjmowanie cudzej perspektywy

Umiejętność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka zakłada dopuszczanie, że inni postrzegają i przeżywają zjawiska i sytuacje w sposób różniący się od naszego. Według Johna Flavella można mówić o dwóch poziomach rozwoju tej umiejętności w życiu dziecka. Początkowo, w wieku 2–3 lat, przyjmuje ona postać dostosowania sposobu mówienia i zabawy do współtowarzyszy, co opiera się na wiedzy, że inni odczuwają inaczej. Dziecko starsze, w wieku 4–5 lat, potrafi wytworzyć już pewne kompleksowe zasady wykrywające, co czują i widzą inne osoby.

Współcześni psychologowie poznawczy zgodni są w kwestii natury procesu nabywania wiedzy. Nikt już nie twierdzi, że jest to proces bierny, ale przeciwnie często podkreśla się fakt, że aktywny proces strukturalizowania informacji polega na tworzeniu pewnych modeli poznawczych, a więc teorii świata jako struktur nadrzędnych, porządkujących (Białocka-Pikul, 2003, s. 209).

A zatem wiedza o przekonaniach innych nabywana jest przez dziecko wraz z rozwojem teorii umysłu. Wiedza o tym, że to czyjeś przekonanie o rzeczywistości, a nie sama rzeczywistość decyduje o tym, jak ktoś się zachowuje, ma podstawowe znaczenie dla dziecięcego rozumienia, czym są umysł i myślenie.

Techniki badające dziecięcą teorię umysłu to testy fałszywych przekonań. Najbardziej znane to Test Zwodniczego Pudełka, którego autorami są Perner, Leekman i Wimmer (1987) oraz Test Niespodziewanej Zmiany Wimmera, Perner (1983). Pierwsza technika dotyczy umiejętności przewidywania przez dziecko reakcji innej osoby, która posiada niepełne dane na temat obserwowanego obiektu. Dziecku prezentuje się pudełko z etykietą wskazującą na jego zawartość (na przykład kredki) oraz to, co jest w środku pudełka (na przykład cukierki). Proszony jest ono o odpowiedź, co będzie myślał kolega o jego zawartości, gdy zobaczy to pudełko jedynie z zewnątrz. Dzieci dwu–trzyletnie, znajdujące się na pierwszym poziomie rozwoju umiejętności przyjmowania cudzej perspektywy, odpowiadają, że kolega będzie myślał, iż w pudełku są cukierki (uważając, że jego wiedza o zawartości jest taka jak ich). Dzieci starsze, w wieku czterech–pięciu lat twierdzą już, że kolega będzie myślał, iż w pudełku są kredki, czyli przedmioty, które sugeruje etykieta, ponieważ nie widząc jego rzeczywistej zawartości, nie może myśleć inaczej. Z kolei drugie narzędzie pozwala na obserwację przekonań dziecka co do oczekiwań innych osób, które nie wiedzą, że podczas ich nieobecności w danym miejscu zaszła jakaś zmiana. Na przykład książka schowana przez dwójkę dzieci w szafce czerwonej przekładana jest przez jedno z nich – pod nieobecność drugiego – do szafki niebieskiej. Młodsze dzieci pytane, gdzie nieobecny będzie szukał książki po powrocie, odpowiadają, że w szafce niebieskiej (uważając, że jego wiedza o dokonanej zmianie jest taka jak ich). Natomiast dzieci starsze, cztero–pięcioletnie zdecydowanie potrafią wskazać na szafkę czerwoną.

Testy fałszywych przekonań należą do eksperymentalnych technik badających posiadane przez dziecko teorie umysłu. Pokazują, jak różnie widzą świat dzieci w różnym wieku, oraz wskazują na czwarty rok życia jako moment przełomowy w rozumieniu faktu, że ludzie zachowują się zgodnie ze swoimi przekonaniem, nawet jeśli są one fałszywe.

Mniej tajemnicze dziecko

Co wynika dla dorosłego towarzyszącego dziecku w jego rozwoju z wiedzy o dziecięcych teoriach umysłu? Przede wszystkim większa zrozumiałość dziecięcych zachowań. Jeśli rodzic czy nauczyciel uświadamia sobie, co wie dziecko, łatwiej mu nawiązać z nim kontakt, udzielać odpowiedzi na pytania oraz objaśniać świat. Z kolei nieporozumienia, które mogą wynikać w komunikacji między generacjami również mogą być postrzegane nie jako celowe działania czy niechęć ze strony dziecka, a jedynie jako typowy dla jego rozwoju specyficzny sposób wyjaśniania przyczynowości zjawisk i motywów działań.

Widzieć cel

Głównym celem, który powinien pozostawać w świadomości dorosłych towarzyszących w rozwoju dzieciom i młodzieży, jest ich zdrowie psychiczne. Rozumiane może być ono jako indywidualne zasoby odpornościowe, takie jak: wysoka sprawność procesów poznawczych, autonomia, wewnętrzne poczucie kontroli, kompetencje społeczne czy androgyniczność (Garmezy, Rutter, 1983; Constantine i in., 1999; Werner, 2000; Opora, 2005). Zdrowie psychiczne ujmuje się jako dynamiczną równowagę umożliwiającą rozwój osobowy w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości, aż do konkretnego ideału społecznego. Stan ten opisywany jest jako dobrostan fizyczny, umysłowy i społeczny oraz zdolność do przeżywania szczęścia (Dąbrowski, 1981; Czapiński, 2004). Rozważania nad zdrowiem psychicznym w ujęciu psychologii pozytywnej znalazły swoje odbicie zarówno w zakresie konceptualizacji jakości życia – cebulowa koncepcja szczęścia Janusza Czapińskiego (2004), jak i w obszarze badań nad znaczeniem pozytywnych emocji w zachowaniu zdrowia – idea inteligencji emocjonalnej Davida Golemana (1994) czy koncepcja zróżnicowania emocji pozytywnych Barbary Fredrickson (2001).

Zdrowie psychiczne – zagrożenia i zasoby

Wyzwania codzienności XXI wieku, zagrożenia lokalne i globalne, zwiększająca się liczba czynników destabilizujących poczucie bezpieczeństwa dziecka powodują coraz większą ilość zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego. Na narastające zagrożenia zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży wskazuje Irena Namysłowska (2000). Stwierdza ona, że zaburzenia dotyczą 10–20% tej populacji. Są skutkiem wpływów ze strony systemów, w których dzieci funkcjonują – rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej.

Współczesny świat, rozwijający się niezwykle szybko i często w zaskakujących kierunkach w zakresie techniczno-informacyjnym, stwarza zarówno wiele nowych wyzwań, jak i możliwych obciążeń. Procesy globalizacyjne widoczne nie tylko w Europie uprawomocniają pytanie o możliwości adaptacyjne rodzin do nadchodzących zmian.

Nieuniknione wydają się konfrontacje człowieka ze stresem, jako rezultatem wielu nowych zjawisk współczesności. Ponieważ samym dorosłym trudno odnaleźć się i zaakceptować przeobrażenia ekonomiczne i społeczne, tym trudniejsze może to być dla dzieci i młodzieży, nieznajdującej dodatkowo oparcia w zagubionych rodzicach. Według wielu prognoz zjawiska zakłócające równowagę będą dalej się pojawiać, a może i nasilać; istotne wydaje się więc poszukiwanie sposobów wspierania ochronnych zasobów własnych człowieka. Konsekwencje zmian politycznych i ekonomicznych w postaci migracji, bezrobocia, wykluczenia społecznego stanowią znaczne zagrożenie dla zdrowia psychicznego również dzieci i młodzieży, jako obserwatorów i uczestników sytuacji czasem ekstremalnie zło-

zonych. Trudności w radzeniu sobie ze stresem przez dorosłych prowadzą do destabilizacji życia rodzinnego, chorób czy uzależnień, co nie pozostaje bez wpływu na dzieci (Sikorska, 2008).

Zdrowie psychiczne zakłada możliwość pozytywnych zmian progresywnych w rozwoju indywidualnym, wzrostu osobowego zdolności do bycia szczęśliwym i zadowolonym w swoim życiu. Oprócz jednak zdolności do rozwoju brany jest pod uwagę również czynnik umiejętności adaptacyjnych w sytuacji przeżywanego stresu. Owe możliwości tworzą się dzięki gromadzeniu wewnętrznego potencjału odpornościowego po pozytywnym przejściu kryzysów rozwojowych dzieciństwa i młodości oraz osiągnięciu takich zasobów, jak nadzieja, wola, zdecydowanie, kompetencja, wierność (Erikson, 2004).

Indywidualne zasoby odpornościowe tworzą się w trakcie rozwoju każdego człowieka. Część z nich wiąże się z zapleczem temperamentalnym jednostki: siłą układu nerwowego, towarzyskością, możliwościami poznawczymi. Inne zaś są wynikiem oddziaływań otoczenia, rezultatem transakcji społecznych, owocem gromadzonych doświadczeń indywidualnych. Im większe zasoby odpornościowe człowieka, tym mniejsze będą szkody psychiczne i tym szybszy oraz bardziej efektywny powrót do równowagi po przeżyciu traumy, konfrontacji z sytuacją graniczną. Odporność, siła psychiczna, zdolność do samonaprawiania po traumatycznym przeżyciu są od wielu lat przedmiotem zainteresowania psychologii zdrowia. Aktywa własne istotne dla radzenia sobie w sytuacjach stresowych stanowią jeden z nurtów badań w obrębie koncepcji *resilience*. Są one nazywane prężnością psychiczną – *ego resiliency* (Block, Kremen, 1996), rozumianą jako możliwość powrotu do zdrowia po doświadczeniach zagrożenia czy utraty. *Prężność ego* to zespół właściwości osobowościowych, umiejętności, kompetencji składających się na możliwość dobrego radzenia sobie w sytuacji stresu (Oleś, 2006; Heszen, Sęk, 2007).

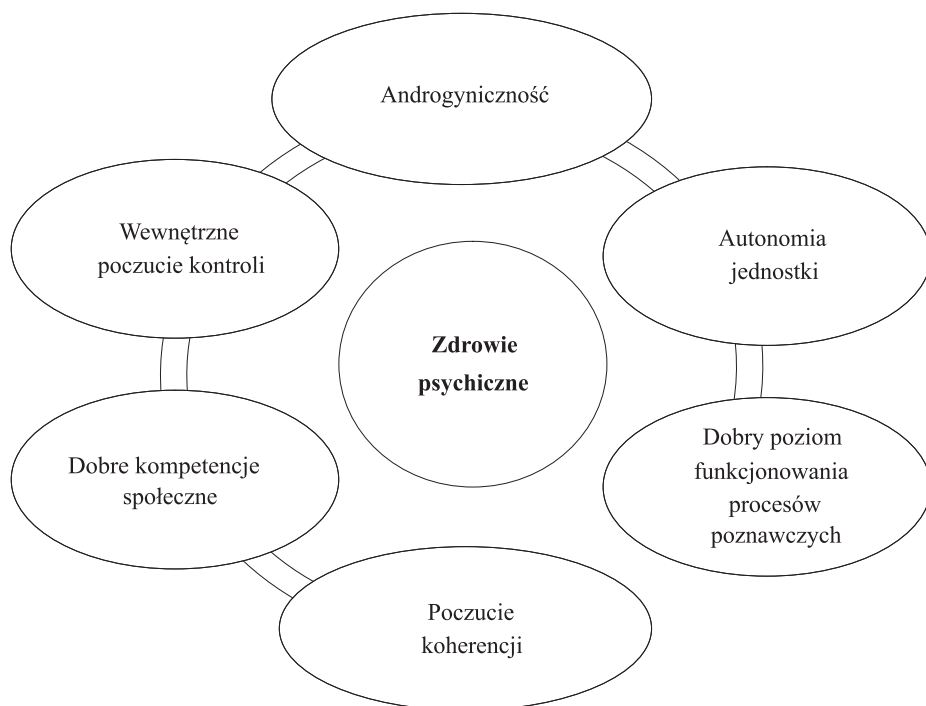
Analizując kryteria zdrowia psychicznego oraz cechy prężności ego, można zauważyć wiele aspektów wspólnych.

Tab. 1. Kryteria zdrowia psychicznego i prężności psychicznej

Zdrowie psychiczne	Prężność psychiczna
Zdolność do bycia szczęśliwym i zadowolonym z poczucia celu i kierunku	Ufny optymizm
Zdolność do produktywnej pracy oraz poczucia kompetencji i panowania nad środowiskiem	Autonomiczna i produktywna aktywność
Bezpieczeństwo emocjonalne, samoakceptacja, samowiedza oraz realistyczna i niezniekształcona percepcja siebie samego, innych i otoczenia	Interpersonalny wgląd i ciepło
Adekwatność interpersonalna i zdolność do ciepłego i troskliwego odnoszenia się do innych oraz zdolność do intymności i szacunku	Umiejętna ekspresyjność

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Klohnen, 1996.

Ryc. 2. Czynniki składowe zdrowia psychicznego dziecka



Źródło: opracowanie własne.

Badania nad czynnikami ważnymi dla rozwijania wewnętrznej siły i strategii radzenia sobie posiadają więc obecnie ogromne znaczenie. Z nich bowiem wypływają konsekwencje aplikacyjne: tworzenie programów wzmacniających zasoby własne dzieci i młodzieży (Ostaszewski, 2006; Opora, 2005; Sikorska, 2008).

Właściwości zdrowego psychicznie dziecka

Wśród cech dziecka zdrowego psychicznie, o dobrej odporności na stres, wymieniane są następujące właściwości:

1) Dobry poziom funkcjonowania *procesów poznawczych*, zdolności uczenia się, zdolności werbalne, umiejętność planowania. Są to zasoby, które w sytuacji trudnej ułatwiają jej zrozumienie, przegląd własnego repertuaru środków zaradczych i w razie konieczności podjęcie próby twórczego i plastycznego rozwiązania problemu (Garmezy, Rutter, 1983; Constantine i in., 1999; Werner, 2000; Fergus, Zimmerman, 2005; Opora, 2005). Znaczenie poziomu rozwoju procesów poznawczych dla skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami badała Ann Ma-

sten oraz Jelena Obradovic (2006). Porównując trzy grupy młodzieży: kompetentną (dobra adaptacja i mało czynników zakłócających w historii życia), prężną psychicznie (dobra adaptacja i wiele czynników zakłócających w historii życia) oraz młodzież źle adaptującą się (słaba adaptacja i wiele czynników zakłócających w historii życia), badaczki uzyskały wynik mówiący o istotnej statystycznie różnicy w średnich wynikach ilorazu inteligencji grupy 2 i 3. Wyniki badań wskazują na lepsze możliwości zaradcze i przystosowawcze osób posiadających lepsze możliwości poznawcze.

2) Kolejnym ważnym dla zdrowia psychicznego czynnikiem jest *autonomia jednostki*. Cecha ta rozumiana jest jako poczucie własnej tożsamości i siły. Składają się na nią osobiste przekonania, poczucie skuteczności i samoświadomość. Jest więc miarą wiedzy o sobie samym oraz wiary we własne siły. Poczucie sprawstwa, własnych kompetencji oraz możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności umożliwiają rozwój tego ważnego obszaru. Norman Constantine, proponując model tworzenia się zasobów indywidualnej odporności dziecka pod wpływem zasobów otoczenia, łączy powstawanie autonomii i poczucia ja z wysokimi oczekiwaniami dorosłych i rówieśników wobec młodego człowieka (Constantine i in., 1999).

3) *Poczucie koherencji (sense of coherence)*. W swojej koncepcji salutogenezy Aaron Antonovsky (1995) wskazuje na poczucie koherencji jako czynnik zabezpieczający przed chorobą. Jest ono definiowane jako stabilna, trwała i uogólniona orientacja wobec rzeczywistości, tworząca się aż do okresu dorosłości, opierająca się na wczesnych doświadczeniach. Składowe poczucia koherencji – poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności – kształtują się już w dzieciństwie. Wiele badań nad radzeniem sobie przez młodych ludzi w sytuacjach trudnych wskazuje na związek pozytywnej adaptacji z wysokim poczuciem koherencji. Stwierdzono na przykład istotną zależność między poczuciem koherencji a postawami wobec alkoholu u płci męskiej (Zwoliński, 1996) czy związek poczucia koherencji studentów z jakością i trwałością ich związków partnerskich (Gulczyńska, Jankowiak, 2007).

4) *Wewnętrzne poczucie kontroli (locus of control)* (Rotter, 1966) jest przekonaniem o posiadaniu wpływu na własne życie, obejmuje odwagę w podejmowaniu decyzji i asertywność, które pomagają radzić sobie z przeciwnościami losu. Wiara w to, że można wpływać na swoje życie, wzmacnia znaczenie własnego zdania, niezależność i odporność na presję otoczenia. Zabezpiecza także przed manipulacją społeczną. Dzieci odporne psychicznie posiadają dobre mechanizmy samokontroli, czyli umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami, z kontrolą impulsów, są pogodni i optymistycznie nastawieni do świata. Charakterystyczny jest również dla nich pozytywny obraz siebie: wysoka samoocena, wiara w swoje możliwości i własną skuteczność (Szmigielska, 1995; Opora, 2005)

5) Dobre *kompetencje społeczne* rozumiane są jako łatwość porozumiewania się, nawiązywania przyjaźni, rozwiązywania konfliktów z innymi. Rozwijanie

tych umiejętności jednocześnie wspiera odporność psychiczną dziecka. Im lepiej bowiem dziecko rozumie świat społeczny, tym lepiej może się komunikować z innymi, radzić sobie w konfliktach i rozwiązywać problemy interpersonalne. W modelu powstawania wewnętrznych zasobów ochronnych rozwój kompetencji społecznych jest łączony z jakością związków opiekuńczych od najwcześniejszych momentów jego życia (Constantine i in., 1999).

6) *Androgyniczność* jest charakterystyką osobową, która polega na przejawianiu przez tę samą jednostkę cech psychologicznych typowych dla roli męskiej i żeńskiej – w zależności od sytuacji (Bem, 2006). Dzieci o cechach androgynicznych przejawiają zarówno niezależność, jak i opiekuńczość, agresywność i łagodność, stanowczość i uległość, racjonalność i uczuciowość. Posiadają więc szerszy repertuar możliwości reagowania oraz stosowanych środków zaradczych (Garmezy, Rutter, 1983; Opora, 2005). Możliwość oderwania się w zachowaniu jednostkowym od stereotypów płci funkcjonujących w danej kulturze daje szansę zmiany każdej niepowtarzalnej sytuacji we własny, zgodny z indywidualnym wyborem sposób.

Przedstawiona sylwetka dziecka o dobrych możliwościach adaptacyjnych w sytuacji stresu jest wynikiem wielu badań prowadzonych nad dziećmi i młodzieżą w zakresie czynników ryzyka i zabezpieczenia przed psychicznymi skutkami stresu traumatycznego. Celem tych badań było przybliżenie się do odpowiedzi na pytanie: co pozwoli rozwijać się zdrowo dzieciom żyjącym w niesprzyjających warunkach, dotkniętych nieszczęściem czy napotykających niepomyślność losu (Werner, 2000; Benard, 1991; Garmezy, 1993). Dbanie o optymalne warunki dla rozwoju odporności psychicznej dziecka nie dotyczy tylko jednego okresu jego życia. Inne zadania rozwojowe ma do spełnienia niemowlak niż przedszkolak, inne zaś nastolatek, niemniej wszyscy potrzebują bezpiecznego przywiązania, wsparcia czy stawiania celów. Badacze zjawiska *resilience* wskazują na ogromne znaczenie zasobów wewnętrznych jednostki w procesie radzenia sobie ze stresem. Owe aktywa indywidualne, takie jak kompetencja społeczna, autonomia i poczucie ja oraz poczucie sensu i celu, nie powstałyby jednak, gdyby nie stymulujące oddziaływania środowiskowe w biegu całego życia młodego człowieka. Wpływy zewnętrzne układają się odpowiednio w takie zasoby, jak związki opiekuńcze, wysokie wymagania i znacząca partycypacja (Constantine i in., 1999).

Umieć towarzyszyć

Uczestniczenie w rozwoju dziecka i obserwacja tego procesu może być dla dorosłego niezwykle ciekawym doświadczeniem. Mądre uczestniczenie zakłada refleksję nad podejmowanymi działaniami stymulującymi i wychowawczymi. Z uwagi na cel, jakim są: realizacja potencjału dziecka, jego wzrost osobowy oraz zdrowie psychiczne, istotne jest, aby towarzyszyć w rozwoju konkretnemu dziecku, a nie wy-

marzonemu czy statystycznemu. Wymaga to uświadamiania sobie przez dorosłego realnych i potencjalnych możliwości rozwojowych dziecka (Wygotski, 1971). Ważne jest, aby wysyłając określone komunikaty, proponując aktywności – mieć na uwadze możliwości dziecka dotyczące rozumienia przez nie danej sytuacji oraz jego szanse na uczestniczenie w niej. Wiedza o dziecięcym odbiorze świata, specyfice rozumienia realności i fikcyjności wydarzeń, pojmowaniu przyczynowości może wpłynąć na bardziej efektywne towarzyszenie w rozwoju. Świadomość czynników ryzyka i warunków chroniących równowagę i sprzyjających zdrowiu ułatwi rodzicom i nauczycielom skuteczne wspieranie dziecka w rozwoju. Wiedza o prawidłowościach rozwoju dziecka w różnych momentach jego życia, na różnych etapach rozwojowych pozwoli rodzicom na efektywne towarzyszenie oraz stymulowanie rozwoju młodego człowieka.

Ważne dla prawidłowego rozwoju zdrowego psychicznie dziecka są jego *wczesne doświadczenia emocjonalne i społeczne*:

- brak dłuższych separacji między dzieckiem a matką przez pierwsze lata jego życia,
- poczucie zaufania i bezpieczeństwa doznawane w domu rodzinnym,
- rozsądna dyscyplina oraz wyraźnie stawiane granice,
- przewidywalne zasady i prawidłowo udzielane przez bliskich dorosłych informacje zwrotne (Benard, 1991; Garnezy, 1993).

Podstawą procesu wychowania jest pozytywna relacja między dzieckiem a rodzicem. Dla optymalnych warunków tworzenia się więzi zostały również sformułowane na podstawie badań określone wskazania:

- pierwszy rok życia – bliska, bezpieczna relacja przynajmniej z jedną osobą jest warunkiem niezbędnym dalszego prawidłowego rozwoju dziecka,
- doznawanie opieki i wsparcia – najistotniejszy czynnik zabezpieczający dzieci i młodzież przed możliwością pojawienia się w późniejszym okresie zaburzeń zachowania i uzależnień,
- charakter uwagi poświęcaney dziecku oraz formy udzielanego wsparcia – adekwatne do potrzeb i możliwości dziecka, wystarczające, a nie nadmierne. (Werner, Smith, 1989; Benard, 1991; Garnezy, 1993; Wustmann, 2003).

Oprócz zdrowej atmosfery sprzyjającej rozwojowi dziecka istotne jest również *podmiotowe traktowanie*, katalizujące kształtowanie się sprawstwa i poczucia własnej kompetencji. Przydzielanie dziecku zadań na miarę jego wieku i możliwości owocuje:

- rozwojem umiejętności brania na siebie odpowiedzialności,
- rozwojem samodyscypliny.

Rodzice stawiający dziecku wysokie wymagania komunikują mu swoją wiarę w jego kompetencje, zaufanie w umiejętności poradenia sobie z określonym zadaniem (Benard, 1991; Garnezy, 1993; Opora, 2005).

Rozsądnym przygotowaniem do podejmowania zadań rozwojowych oraz rozwiązywania wszelkich problemów będzie *szczepienie stresem*, stanowiące opozycyjną propozycję wobec wychowawczego stylu nadopiekuńczego. Pomoc dziecku

w konfrontowaniu się z wszelkimi przeszkodami wywołującymi frustrację ma na celu rozumiejące towarzyszenie w chwilach niezadowolenia, ale i wskazanie możliwych dróg wyjścia z sytuacji. Zalety takiego postępowania są następujące:

- odmawianie dziecku spełniania wszelkich jego zachcianek nie oznacza krzywdzenia go, ale stwarza mu możliwość zorientowania się w granicach i normach, wystawia również na stres, z którym radzenie sobie powinno być możliwie wczesne,
- wyposażanie dziecka w wiedzę o tym, że nie zawsze jest miło i łatwo, ale zawsze istnieją sposoby poradzenia sobie z własnym niezadowoleniem, co więcej – otrzymania wsparcia emocjonalnego.

Podkreślenia wymaga to, że nie dotyczy to jedynie okresu, gdy małe dziecko jest całkowicie zależne od osoby dorosłej. Mądre towarzyszenie w rozwoju to adekwatne reagowanie na potrzeby dziecka w każdym wieku, stosownie do jego zadań rozwojowych i indywidualnych możliwości.

Wystarczająco dobra rodzina

Postawami rodzicielskimi optymalnymi dla rozwoju dziecka zajmowało się do tychczas wielu psychologów i pedagogów. Pojęcie wystarczająco dobrej rodziny jest czytelnym psychologicznie odniesieniem do propozycji Donalda Winnicotta – wystarczająco dobrej matki (*good-enough mother*). O dostatecznie dobrych rodzicach wspominał Bruno Bettelheim wskazując na konieczność konfrontowania dziecka z realnym światem, a nie wychowywanie go w nadopiekuńczej atmosferze utrudniającej samodzielność (Bettelheim, 1994). O wystarczająco dobrej rodzinie pisała Wanda Sztander, opisując rodzinę, która towarzyszy dziecku w jego rozwoju, wspiera podczas przezwycięzania przez nie kolejnych kryzysów osobowościowych, stwarza warunki do rozwoju podstawowej ufności, poczucia autonomii i inicjatywy (Sztander, 2000). Wydaje się, że zagadnienie rozsądnych, zrównoważonych oddziaływań rodziców wobec dzieci jest obecnie szczególnie istotne – w dobie ogromnej liczby dostępnych materialnych i medialnych propozycji stymulujących. Propozycję efektywnego stylu rodzicielskiego podaje Janusz Plopa:

Autorytatywny rodzicielski styl ma dużo wspólnego z wzorami interakcji wzmacniającymi indywidualizację (...). Liczne badania udowodniły, że rodzicielski styl charakteryzujący się ciepłem, wsparciem, logicznym podawaniem przyczyn swoich postaw, przejrzystą komunikacją, stosownym monitorowaniem i zaangażowaniem – jest związany z pozytywnymi rozwojowymi wynikami dzieci (Plopa, 2004, s. 242).

Opisując autorytatywny styl rodzicielski, autor wskazuje na strategię wychowywania i kontrolowania dzieci oparte na emocjonalnym ciepłe i otwartym dialogu.

W rodzinach wychowujących odporne psychicznie dzieci (*resilient child*) zaobserwowano stabilną hierarchię wartości, w której wykształcenie, lojalność, zaufanie, szczerłość, tolerancja, osobista niezależność i indywidualizm członków rodziny są zdecydowanie szanowane. W procesie opanowywania strategii radze-

nia sobie ze stresem ważna jest również obserwacja własnych rodzin przez dzieci. Tam, gdzie dorośli potrafią w sytuacji kryzysu uruchomić środki zaradcze, zmobilizować się i działać aktywnie (*resilient family*), pojawiają się częściej umiejętności adaptacyjne u dzieci. Wyniki badań dobitnie potwierdziły, że kluczem do dobrego funkcjonowania, rozwoju oraz odporności dzieci jest dobre radzenie sobie przez rodziców w trudnej sytuacji stresu (Coleman, Ganong, 2002).

Podsumowując rolę dorosłych w rozwoju dziecka, można stwierdzić, że:

- niezależnie od pozostawania w stresującym środowisku i w ubogich warunkach rodzice mogą podejmować czynności mające na celu pielęgnowanie odporności psychicznej własnych dzieci,
- relacje oparte na silnej więzi emocjonalnej, dobra komunikacja wewnątrz rodziny, dyscyplina wychowawcza oraz motywowanie dzieci do realizowania swoich talentów i zainteresowań są charakterystykami wystarczająco dobrej rodziny,
- ciepłe i mądre wychowanie ma większą szansę przyczynić się do wyposażenia dziecka w zasoby siły psychicznej, która bez wątpienia będzie dobrym życiowym posagiem (Sikorska i in., 2009).

W podsumowaniu rozważań nad rolą wystarczająco dobrej rodziny w rozwoju dziecka należy wskazać dwa szczególne momenty czasowe na kontinuum biegu jego życia. Otóż ze względu na dużą aktywność dziecka w przywoływaniu uwagi rodziców w młodszym dzieciństwie (konieczność zaspokajania podstawowych potrzeb) oraz w okresie dojrzewania (intensyfikacja procesów separacji-indywidualności) właśnie te etapy rozwojowe koncentrują na sobie najwięcej energii dorosłych. Również jednak czas dynamicznego rozwoju społecznego w życiu przedszkolaka i ucznia szkoły podstawowej stanowi wyzwanie dla jego opiekunów.

Refleksje nad zadaniami i możliwościami dorosłego towarzyszącego dziecku w jego rozwoju napotykać obecnie duże zainteresowanie młodych ludzi podejmujących rolę rodzicielskie. Wydaje się, że uświadomienie sobie specyfiki osobowej dziecka w zakresie jego rozumienia i przeżywania świata ułatwia towarzyszenie dziecku w jego pierwszych i kolejnych krokach życiowych. Ponieważ młody człowiek ma swoje uznane miejsce we współczesnym świecie, śledzenie jego postępów może się stać powodem nie tylko radości, ale i własnego rozwoju dorosłych.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Bem S.L. (1988). *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*. [W:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), *Psychologia i życie*, s. 435–438. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Benard B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Reserch and Development.
- Bettelheim B. (1991). *Die gerade noch genug guten Eltern*. Budapest: Goudolat Verlag.
- Białecka-Pikul M. (2003). *Rozwój dziecięcej teorii umysłu. Zarys problematyki*. „Czasopismo Psychologiczne”, t. 9, nr 2, s. 207–217.
- Block J., Kremen A.M. (1996). *IQ and Ego-resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 70, s. 349–361.
- Bruner J. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Buckle P., Marsh G., Smale S. (2001). *Assessing Resilience & Vulnerability: Principles, Strategies & Actions*. Australia: Victorian Government Publishing.
- Coleman M., Ganong L. (2002). *Resilience and Families*. „Family Relations”, 51, s. 101–102.
- Constantine N., Benard B., Diaz. M.(1999). *Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*. „American Psychologist”, 55, s. 647–654.
- Czapiński J. (2004). *Psychologiczne teorie szczęścia*. [W:] J. Czapiński (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dąbrowski K. (1981). *Zdrowie psychiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Donaldson M. (1986). *Myslenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Erikson E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Fergus S., Zimmerman M.A. (2005). *Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk*. „Annual Review of Public Health”, 26, s. 399–419.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1993). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall. Inc.
- Fredrickson B. (2001). *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*. „American Psychologist”, 56 (3), s. 218–226.
- Frith U. (1989). *Autism and „Theory of Mind”*. [W:] C. Gillberg (red.). *Diagnosis and Treatment of Autism*, s. 33–52. New York: Plenum Press.
- Garnezy N. (1993). *Children in Poverty: Resilience Despite Risk*. „Psychiatry”, nr 56.
- Garnezy N., Rutter M. (1983). *Stress, Coping, and Development in Children*. New York: McGraw.
- Goleman D. (1994). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gulczyńska A.; Jankowiak B. (2007). *Poczucie koherencji studentów a jakość i trwałość ich związków partnerskich*. „Seksuologia Polska”, 5, 2, s. 66–70.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kielar-Turska M. (2006). *Średnie dzieciństwo, wiek przedszkolny*. [W:] B. Harwas-Napie-
rała, J. Trempała (red). *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, s. 83–121. Warszawa: Pań-
stwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewis Ch., Mitchel P. (1994). *Children's Early Understanding of Mind*. UK: Lawrance Erl-
baum Associates Ltd.

- Klohn E. (1996). *Conceptual Analysis and Measurement of the Constant of Ego-Resiliency*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 70, nr 5, s. 1067–1109.
- Masten A., Obradovic J. (2006). *Competence and Resilience in Development*. „Annals New York Academy of Sciences”, 1094, s. 13–27.
- Murphy L., Moriarty A. (1976). *Vulnerability, Coping, and Growth from Infancy to Adolescence*. New Haven: Yale University Press.
- Namysłowska I. (2000). *Zaburzenia psychiczne dzieci i młodzieży*. Kraków: Polskie Towarzystwo Psychiatryczne.
- Oleś P. (2006). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Opora R. (2005) *Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży*. „Studia Gdańskie”, t. 5, s. 97–108. Gdańsk: Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Ostaszewski K. (2005). *Druga strona ryzyka*. „Remedium”, nr 2 (144).
- Ostaszewski K. (2006). *Pozytywna profilaktyka*. „Świat Problemów”, 3 (158), s. 6–10.
- Perner J., Leekman S.R., Wimmer H. (1987). *Three-year-olds' Difficulty with False Belief: The Case of a Conceptual Deficit*. „British Journal of Developmental Psychology”, 5, s. 125–137.
- Piaget J., Inhelder B. (1996). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Plopa M. (2004). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Premack D., Woodruff G. (1978). *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?* Behavioral and Brain Sciences, 4, s. 515–526.
- Rotter J.B. (1966). *Generalized Expectancies for Interval versus External Control of Reinforcement*. „Psychological Monographs”, 80, s. 1–28.
- Schaffer H.P. (1994). *Wczesny rozwój społeczny*. [W:] A. Brzezińska; G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Sikorska I. (2008). *Wzmacnianie odporności dzieci i młodzieży jako zabezpieczenie przed wykluczeniem społecznym*. [W:] B. Gulla, M. Duda (red.). *Przeciw wykluczeniu społecznemu*. Kraków: Wydawnictwo PAT.
- Sikorska I., Piasecka B., Gerc K. (2009). *Wystarczająco dobra rodzina czyli środowisko rodzinne promujące zdrowie psychiczne dziecka*. [W:] K. Janowski, K. Grzesiuk (red.). *Człowiek chory. Aspekty biopsychosocjalne*. t. 4, s. 283–299. Lublin: Centrum Psychologii i Pomocy Psychologicznej.
- Szmigielska B. (1995). *Społeczno-uczeniowa teoria osobowości Juliana B. Rottera*. [W:] A. Gałdowa (red.). *Współczesne koncepcje osobowości*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sztander W. (2000). *Dobra rodzina*, <http://charaktery.eu/arykuły/Rodzina/90/Dobra-rodzina>.
- Tugade M.M., Fredrikson B.L., Feldman Barrett L. (2004). *Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health*. „Journal of Personality”, 72, 6, grudzień. Blackwell Publishing.
- Werner E.E. (2000). *Protective Factors and Individual Resilience*. [W:] J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (red.). *Handbook of Early Childhood Intervention*, wyd. 2., s. 115–132. Cambridge University Press.
- Werner E., Smith R. (1989). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox.

- Wimmer H., Perner J. (1983). *Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception*. „Cognition”, 13 (1), s. 103–128.
- Wustmann C. (2003). *Was Kinder stärkt – Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis*. [W:] W.E. Fthenakis (red.). *Elementarpädagogik nach PISA*, s. 106–135. Freiburg: Herder.
- Wygotski L. (1971). *Mowa i myślenie. Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zimmerman M.A., Arunkumar R. (1994). *Resiliency Research: Implications for Schools and Policy*. „Social Policy Report: Society for Research in Child Development”, 8 (4), s. 1–18.
- Zwoliński M. (1996). *Warunki życia i poczucie koherencji a picie alkoholu przez młodzież*. „Alkoholizm i Narkomania”, 1 (22), s. 35–48.