

Dziecko zagrożone wykluczeniem

Elementy diagnozy,
działania profilaktyczne i pomocowe

Redakcja

Krzysztof Biel i Justyna Kusztal

Wydawnictwo WAM

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”

Kraków 2011



dylematy resocjalizacji

Seria pod redakcją Krzysztofa Biela

- *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. Krzysztof Biel i Justyna Kusztal
- Krzysztof Biel, *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*
- Justyna Kusztal, *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*
- *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, red. Krzysztof Biel i Mariusz Sztuka

Recenzent
prof. zw. dr hab. Bronisław Urban

© Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna
„Ignatianum”, 2011
31-501 Kraków, ul. Kopernika 26

Korekta
Justyna Rygiel
Projekt okładki
Joanna Panasiewicz
Opracowanie techniczne
Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-086-5 (Ignatianum)
ISBN 978-83-7505-880-2 (WAM)

WYDAWNICTWO WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 KRAKÓW
tel. 12 62 93 200 • fax 12 42 95 003
e-mail: wam@wydawnictwowam.pl
www.wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY
tel. 12 62 93 254-256 • fax 12 430 32 10
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIĘGARNIA INTERNETOWA
tel. 12 62 93 260, 12 62 93 446-447
faks 12 62 93 261
e.wydawnictwowam.pl

Drukarnia Wydawnictwa WAM • ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Spis treści

| | |
|---|-----|
| Wstęp | 7 |
| Maria Kujawa <i>Rozwój w kierunku zachowań sprzyjających nieprzystosowaniu społecznemu</i> | 13 |
| Iwona Sikorska <i>Psychologiczne aspekty zaburzeń zachowania u dzieci</i> | 39 |
| Krzysztof Biel <i>Rozwój agresji u dzieci w kierunku niedostosowania społecznego</i> | 75 |
| Bożena Grochmal-Bach <i>Zachowania dewiacyjne jako wynik zaburzeń w wychowaniu rodzinnym</i> | 103 |
| Krzysztof Biel <i>Przestępczość dzieci. Wczesne czynniki ryzyka i wskazówki dla skutecznej profilaktyki</i> | 127 |
| Krystyna Kowalska <i>Zaburzenia przystosowania społecznego wywołane brakiem sukcesu szkolnego</i> | 153 |
| Joanna Sztuka <i>Postawy młodzieży gimnazjalnej wobec zjawiska ściągania. Raport z badań uczniów klas I</i> | 173 |
| Barbara Adamczyk <i>Niedostosowanie społeczne dzieci ulicy w genezie zachowań dewiacyjnych i przestępczych</i> | 201 |

| | |
|---|-----|
| Mariusz Gajewski | |
| <i>Dzieci i młodzież w sektach z perspektywy pedagogicznej i społecznej</i> | 227 |
| Justyna Kusztal | |
| <i>Dziecko wobec prawa w rodzinie, szkole i wobec wymiaru sprawiedliwości</i> | 257 |
| Karolina Dukała | |
| <i>Dziecko w sądzie – występowanie dziecka w roli świadka, ofiary i sprawcy przemocy</i> | 283 |
| Ewa Dybowska | |
| <i>Rola instytucji w profilaktyce rodzinnych uwarunkowań niedostosowania społecznego dzieci</i> | 311 |
| Renata Bylica | |
| <i>Mediacja jako metoda pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej</i> | 337 |
| Monika Borkowska, Justyna Kusztal | |
| <i>Zespoły interdyscyplinarne w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym</i> | 363 |
| Summary | 385 |
| Indeks osób | 391 |

Wstęp

Polska literatura przedmiotu najczęściej koncentruje się na nieletnim jako sprawcy przestępstw oraz jako podmiocie oddziaływań resocjalizacyjnych. Rozważania na temat dziecka stawiają je natomiast najczęściej w roli ofiary przemocy. Nie oznacza to bynajmniej, że w środowisku pedagogów (nauczycieli, profilaktyków-praktyków), wśród psychologów, socjologów nie pojawiła się dotąd refleksja nad dzieckiem w obszarze zaburzeń zachowania i niedostosowania społecznego. Chodzi bowiem o dobro dziecka, które jest podstawową zasadą jakiejkolwiek interwencji wychowawczej czy resocjalizacyjnej. Co prawda w polskim prawie młody człowiek poniżej 17. roku życia nie podlega odpowiedzialności karnej, jednak wczesne przejawy zaburzeń zachowania dziecka, demoralizacji oraz wyraźnych oznak niedostosowania społecznego i przestępczości zmuszają do całościowego ujęcia problemu dziecka zagrożonego wykluczeniem społecznym tak w perspektywie teoretycznej, jak i praktycznej. Idea, która przyświeca redaktorom niniejszej publikacji, koncentruje się na możliwości jak najwcześniejszego zdiagnozowania problemów dziecka w jego funkcjonowaniu indywidualnym i społecznym i podjęcia działań prewencyjno-profilaktycznych, obejmujących zarówno dziecko, jak i jego bezpośrednie otoczenie. Pedagodzy resocjalizacji, którzy podjęli próbę zmierzenia się z tym zagadnieniem, postawili więc

sobie cele poznawcze i praktyczne. Celem poznawczym jest wieloaspektowe, interdyscyplinarne przedstawienie stanu badań polskich i zagranicznych, których przedmiotem jest dziecko – osoba zaburzona w zachowaniu lub już niedostosowana społecznie, określana też jako „jednostka w zagrożeniu”. Służy temu podjęcie takich zagadnień, jak: fazy rozwoju dziecka i podatność na zaburzenia w różnych fazach rozwoju, rozwój agresji u dzieci, zaburzenia emocjonalne i zachowania ujmowane w kontekście rodziny, prawne aspekty oddziaływań wobec dziecka niedostosowanego, rozmiary i uwarunkowania przestępczości dzieci, zjawisko „dzieci ulicy”, praca z dziećmi ulicy w środowisku otwartym, diagnoza dziecka niedostosowanego, wczesna interwencja wobec dziecka niedostosowanego, dziecko wobec instytucji pomocowych czy podejście instytucjonalne do dziecka w krajach europejskich.

Celem praktycznym jest próba diagnozy zjawiska niedostosowania społecznego dzieci i zarysowania modelowego ujęcia nowoczesnych, uwzględniających aktualny dorobek nauk o wychowaniu, nauk medycznych i społecznych, oddziaływań pomocowych, profilaktycznych i wychowawczych nakierowanych na osoby najmłodsze, prezentujące różne formy zachowań dewiacyjnych.

Charakterystyczną cechą niniejszego tomu jest interdyscyplinarne ujęcie problematyki dziecka. Redaktorzy zaprosili do współpracy psychologów, pedagogów, socjologów i prawników. Ich rozważania teoretyczne (analiza aktualnego stanu badań nad dzieckiem, rozwojem, etiologią zaburzeń w zachowaniu) podkreślają ewolucyjny charakter problemu. Podstawowym przejawem tego interdyscyplinarnego podejścia jest język, który choć wydaje się niespójny i różny w opisie tych samych właściwie zagadnień, tu jednak ma swoje uzasadnienie. Pojęcia dewiacji, patologii, niedostosowania czy marginalizacji współgłęboko się w niniejszych tekstach, co jest przejawem wzbogacania się języka opisu, którym posługują się różne grupy zawodowe, których refleksja i praca koncentruje się na dziecku. Autorzy dołożyli wszelkich starań, aby wyjaśnić pojęcia, na których budują swoje wypowiedzi, tak aby zachować ich oryginalność oraz jasność przekazu.

Interdyscyplinarne ujęcie pozwala patrzeć na dziecko (młodego człowieka) jako na jednostkę autonomiczną z perspektywy

rozwojowej, tak aby nadać odpowiednie znaczenie dotyczącym jego rozwój dysfunkcjom i czynnikom ryzyka, ale przy założeniu, że owa autonomiczność jest załącznikiem potencjału rozwojowego. Pozwala, wykorzystując dorobek nauki, widzieć dziecko jako centrum planowanych oddziaływań pomocowych, profilaktycznych czy resocjalizacyjnych, nie tracąc jednak perspektywy szerszej: kontekstu rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego czy środowiska lokalnego.

Struktura pracy zawiera następujące po sobie zagadnienia etiologii zaburzeń w zachowaniu u dzieci, fenomenologię przejawów społecznego niedostosowania dzieci, prezentowanego jako wynik ewolucji od zaburzenia po utrwalone przejawy niedostosowania, oraz zagadnienie instytucjonalnej pomocy, wsparcia i profilaktyki nakierowanych na dziecko.

Pierwszy prezentowany artykuł autorstwa Marii Kujawy akcentuje indywidualny wymiar rozwoju dziecka w kierunku społecznego niedostosowania. Autorka wnikliwie opisuje współczesne psychologiczne koncepcje rozwojowe, formułując cel rozwoju jako afirmację życia, wskazuje na rolę rodziny, szkoły, rówieśników w tworzeniu warunków, aby jednostka mogła ciągle aktywnie, samodzielnie i w zgodzie z własnymi predyspozycjami potwierdzać i udoskonalać swoje wybory.

Przedmiotem rozważań Iwony Sikorskiej są psychologiczne aspekty zaburzeń zachowania u dzieci. Autorka przechodzi od etiologii zaburzeń zachowania poprzez fenomenologię najpopularniejszych jego form, szeroko akcentuje zmienne temperamentalne i ich rolę w przejawianiu się zaburzeń. Dokonuje też próby modelowego dookreślenia form terapii zaburzeń, a za najbardziej skuteczną (zgodnie ze stanem badań) uważa terapię opartą na podstawach kognitywno-behawioralnych.

Artykuł Krzysztofa Biela stanowi analizę badań dotyczących specyfiki rozwoju agresji u dzieci. Celem jest ukazanie rozwoju konkretnych przejawów agresji dzieci w różnym okresie życia, zwrócenie uwagi na występujące różnice zachowań agresywnych dziewcząt i chłopców, określenie społecznych czynników agresji u dzieci i konsekwencji zachowań agresywnych w późniejszych latach życia oraz przedstawienie propozycji działań profilaktycznych wobec agresywnych dzieci.

Bożena Grochmal-Bach opisuje czynniki rozwojowe i środowiskowe, których skutkiem jest dezadaptacja dziecka, akcentując dezorganizację życia rodzinnego jako główną przyczynę zaburzeń u dzieci. Według autorki niezwykle ważnym elementem w zapobieganiu i likwidowaniu zachowań agresywnych, do których dochodzi u dzieci i młodzieży, jest pozyskiwanie do współpracy rodziców tych dzieci. Stąd tak ważna jest pomoc pedagogiczna. Pedagog musi umieć rozmawiać z rodzicami, uświadamiać im wpływ stosowania surowych kar, oziębłości i braku zainteresowania na rozwój agresywności u dzieci.

Krzysztof Biel podejmuje próbę określenia czynników ryzyka, które mają związek z generowaniem zachowań przestępczych dzieci, będących najbardziej spektakularną formą niedostosowania społecznego. Autor wskazuje na stopniowy rozwój zachowań przestępczych, który wiąże się z kumulacją czynników ryzyka począwszy od pierwszych miesięcy życia dziecka. Na podstawie swoich analiz wyprowadza wnioski dla profilaktyki obejmujące zarówno dziecko, jak i środowiska jego życia.

Krzyszyna Kowalska w tekście *Zaburzenia przystosowania społecznego wywołane brakiem sukcesu szkolnego* poddaje analizie szkołę jako instytucje wychowawczą, akcentując niepożądane postawy nauczycieli wobec uczniów. Prowadzić to może do nadania stygmatu ucznia niesforne, niezdolnego, a w konsekwencji do nieodwracalnych skutków w postaci zachowań dewiacyjnych czy nawet przestępczości.

Joanna Sztuka przedstawia raport z badań empirycznych przeprowadzonych w szkole masowej, których przedmiotem były postawy uczniów klas I gimnazjum wobec zjawiska „ściągnięcia”. Tekst niniejszy to próba określenia, czy w percepcji badanych ściąganie rzutuje na świat ich wartości rozumiany jako samopoczucie czy też zgodność z samym sobą w kontekście emocjonalno-wartościującym. Według autorki wprowadzenie bardziej innowacyjnych i praktycznych programów w połączeniu z konsekwentnym działaniem nauczycieli i jednorodnym oraz sprawiedliwym systemem oceniania może dać wymierne rezultaty w postaci uczciwego podejścia do obowiązków szkolnych przez uczniów.

Opracowanie Barbary Adamczyk pod tytułem *Niedostosowanie społeczne dzieci ulicy w genezie zachowań dewiacyjnych i przestępczych*

ma na celu identyfikację najczęściej występujących przyczyn, które zmuszają niektóre dzieci do uczestnictwa w procesie wychowania, jaki proponuje ulica. Autorka przedstawia jednocześnie styl życia, strategie przetrwania na ulicy oraz rozwój zachowań dewiacyjnych dokonujący się w wyniku uczestnictwa dzieci w życiu ulicy.

Według Mariusza Gajewskiego, autora artykułu pod tytułem *Dzieci i młodzież w sektach z perspektywy pedagogicznej i społecznej*, dzieci stanowią grupę społeczną, która w sposób szczególnie narażona jest na niebezpieczeństwo psychomanipulacji i przemocy ze strony kontrowersyjnych grup kultowych, nazywanych często zamiennie sektami. Autor przedstawia liczne przykłady destrukcyjnego wpływu sekt na dzieci. Przykłady te służą ukazaniu problemu i wskazaniu możliwych sposobów rozwiązywania sytuacji zagrożenia, jakie stwarzają sekty.

Status prawny dziecka w prawie cywilnym, prawie karnym i administracyjnym próbuje określić Justyna Kusztal, wskazując na niejednorodność i niespójność w traktowaniu dziecka przez prawo polskie. Autorka kładzie nacisk na prawo nieletnich, pojęcie, którym można określić regulacje ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, i już w samej ustawie wskazuje na pewne niejasności i ich wpływ na traktowanie dziecka przez wymiar sprawiedliwości i instytucje pomocowe, profilaktyczne i resocjalizacyjne.

Uczestnictwo dziecka w procedurach prawnych, czyli występowanie dziecka jako świadka, ofiary czy sprawcy przed wymiarem sprawiedliwości, opisuje Karolina Dukała. Podkreśla ona leżący po stronie instytucji i osób prawnych obowiązek zapewnienia mu najlepszych warunków do składania zeznań, a także podjęcia wszelkich kroków służących ochronie go przed powtórnią wiktyimizacją.

Ewa Dybowska w artykule o roli instytucji w profilaktyce rodzinnych uwarunkowań niedostosowania społecznego dzieci dokonuje identyfikacji rodzinnych czynników ryzyka i czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym dzieci. Wskazuje ponadto najskuteczniejsze jej zdaniem innowacyjne metody pracy środowiskowej z rodzinami, nakierowane na zmniejszanie wpływu tkwiących w rodzinie czynników ryzyka niedostosowania społecznego dzieci.

Zawarte w niniejszym tomie rozważania teoretyczne uzupełniają głosy praktyków. Dotykają one obszaru pracy z dziećmi w szkole, jak

u Renaty Bylicy, która akcentuje innowacyjną wciąż jeszcze metodę mediacji w rozwiązywaniu konfliktów szkolnych. Monika Borkowska i Justyna Kusztal opisują, zachowując perspektywę porównawczą, innowacyjną metodę pracy profilaktycznej i socjalnej z dziećmi, jaką są zespoły interdyscyplinarne. Autorki opisują tę metodę w perspektywie porównawczej, wskazując na jej zachodnioeuropejski rodowód, po czym podkreślają jej specyfikę w rodzimych warunkach formalnych i praktycznych.

Niniejsze opracowanie skierowane jest przede wszystkim do środowisk naukowych i do praktyków, dla których celem pracy jest pomoc i wsparcie dzieci i ich dobro, a także do studentów kierunków pedagogicznych, psychologów i socjologów.

Redaktorzy pracy kierują serdeczne podziękowania do wszystkich, którzy wspierali ich w realizacji tego przedsięwzięcia wydawniczego, szczególnie do Pana Profesora zw. dra hab. Bronisława Urbana, którego są uczniami.

Krzysztof Biel
Justyna Kusztal

MARIA KUJAWA

Rozwój w kierunku zachowań sprzyjających nieprzystosowaniu społecznemu

1.

Wprowadzenie

Słowo „rozwój” ma pozytywne zabarwienie, ale nie zawsze rozwój indywidualny prowadzi do twórczej adaptacji w społeczeństwie. Zagadnienie to jest skomplikowane i wymaga szerszej analizy. Wyjaśniając zjawiska niedostosowania społecznego, warto wykorzystać współczesne teorie rozwoju. Trudności w realizowaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych na każdym etapie ontogenezy mogą bowiem prowadzić do poczucia izolacji, braku satysfakcji, utraty radości życia. Równocześnie nadmierna koncentracja na własnej osobie może powodować niemożność zrozumienia innych, postawy roszczeniowe, frustracje. Każde takie zjawisko samo w sobie jest bardzo niekorzystne, a nasilenie ich, lub trwanie przez dłuższy czas, może prowadzić do zaburzeń i patologii społecznej.

Nie ma bezpośredniej zależności przyczynowo-skutkowej między nieuzyskaniem na danym etapie rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych czy społecznych a niedostosowaniem, ale rozwijanie tychże zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami jednostki i opanowanie ich zdecydowanie kieruje rozwój ku przystosowaniu społecznemu. Odpowiedź na pytanie, jakie czynniki i mechanizmy

powodują, że rozwój zmierza w kierunku zachowań sprzyjających nieprzystosowaniu społecznemu, nie może być jednoznaczna. Zachowania takie mają bowiem wielorakie podłoże. Ich wystąpienie nie jest łatwe do przewidzenia. Proces rozwoju „ku nieprzystosowaniu” przebiega czasem długo i w ukryciu. Ujawnia się także u osób, u których raczej byśmy go nie oczekiwali – u dzieci zdolnych czy dzieci niepochodzących z rodzin borykających się z problemami społecznymi.

Efekty wychowawczych oddziaływań rodziców oraz zamierzone skutki edukacyjne szkoły są często bardzo odległe od spodziewanych. Działo się tak zawsze (Przetacznik-Gierowska, 1992), ale współcześnie problem ten jest bardziej wyrazisty. Ocena czynników genetycznych, biologicznych oraz oddziaływań najważniejszych środowisk: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, mediów może pozwolić na prognozowanie szans i zagrożeń dla rozwoju. Właściwa profilaktyka i skuteczna terapia wymaga zawsze rzetelnej diagnozy, uwzględniającej problem, zasoby jednostki, jej indywidualny rozwój oraz diagnozę środowisk, w których żyje.

W niniejszych rozważaniach uzasadniana będzie teza, że warunkiem koniecznym jest tworzenie takich sytuacji edukacyjnych i społecznych, w których jednostka będzie mogła się rozwijać, tak by działała zarówno na rzecz własnego rozwoju, jak również środowiska, w którym żyje. Wszelkie czynniki, sytuacje, osoby, a także rodzina i instytucje, takie jak szkoła czy środowisko pracy, które uniemożliwiają jej rozwój, mogą – choć oczywiście nie muszą – sprzyjać nieprzystosowaniu. Patrzenie na zjawisko nieprzystosowania społecznego poprzez pryzmat procesu rozwoju jest ważne przede wszystkim z tego powodu, że pozwala docenić wpływ sytuacji i środowisk, które nie są z definicji zagrażające (na przykład systemu szkolnego) na mechanizm patologizacji jednostki wciśniętej w ramy działań – nieistotne czy wąskie, czy szerokie – nieuwzględniających jej możliwości samorealizacji, a przede wszystkim samego autonomicznego procesu rozwojowego.

2.

Rozwój a samorealizacja

Samorealizacja stanowi istotny element myślenia o człowieku. Jest ważną wartością na indywidualnej drodze życiowej jednostki. Rozwój jest czasem utożsamiany z pojęciem samorealizacji. Wiąże się wtedy pojęcie rozwoju z realizacją potencjału rozwojowego, wewnętrznych naturalnych predyspozycji jednostki. Myśli się przede wszystkim o realizacji siebie, własnych predyspozycji osobowych. Samorealizacja to pojęcie, które pojawia się w różnych ujęciach filozoficznych starożytności, w myśli europejskiej takich filozofów, jak Spinoza, Leibniz, Rousseau, Schopenhauer czy Nietzsche, oraz w wielu teoriach psychologicznych. Sam termin „samorealizacja” wprowadził Kurt Goldstein w 1939 roku. Odpowiedniki tego pojęcia można spotkać wcześniej w pracach Carla Rogersa, w rozważaniach Ericha Fromma, a najpełniejsze jego rozwinięcie znajdujemy przede wszystkim w kolejnych pracach Abrahama Maslowa.

Erich Fromm buduje teorię etyki humanistycznej. Dobrem jest afirmacja życia, rozwijanie mocy człowieka, cnotą – odpowiedzialność za swoją własną egzystencję. Zło jest sparaliżowaniem sił człowieka, występkiem to brak odpowiedzialności za siebie. Z samej natury nie wynika jeszcze, jakie działania człowiek podejmie – zależy to od sytuacji, w jakiej rodzi się i działa. Fromm dokonuje rozróżnienia między potencjalnością pierwotną i wtórną. To, co jest dane każdej potencjalnie realizującej swe zadania istocie, zostaje zaktualizowane, w zależności od warunków, w sposób właściwy lub niewłaściwy. Stosując metaforę rośliny, można stwierdzić, że tak jak roślina w niesprzyjających warunkach może się rozwijać, ale nie będzie rośliną zdrową, roslą i owocującą, tak i człowiek nie może zrealizować w niesprzyjających warunkach wszystkich swoich możliwości. Normalną jednostkę cechuje wewnętrzna tendencja do rozwoju, do wzrostu i do życia produktywnego. Aby człowiek mógł znaleźć swoje właściwe miejsce w świecie, musi stawać się jednostką kochającą, twórczą, akceptującą siebie i innych. Podobnie jak Sokrates i Platon, Fromm sądzi, że jedynie pozytywne cechy natury pozwolą człowiekowi na życie szczęśliwe, choć inaczej niż uważali myśliciele starożytni, to nie intelekt wskaże właściwą drogę, ale mądrość nieświadomości spowoduje pozytywną przemianę.

Człowiek jest wyposażony w pewien rodzaj agresji służącej mu w warunkach zagrożenia do reakcji obronnych. Ale w normalnych warunkach agresja ta nie przyjmuje formy niszczenia innych i samego siebie. Natomiast w warunkach niesprzyjających człowiek przejawia destruktywność, będącą jego „potencjalnością wtórną”, aktualizującą się wówczas, gdy warunki kulturowe i społeczne, w jakich żyje, uniemożliwiają mu realizację potencjalności pierwotnej. Można więc przyjąć, że agresja i zachowania destrukcyjne są produktem „złej” kultury, a nie cechą wrodzoną.

Abraham Maslow rozwija koncepcję „spontanicznych wyborów” dokonywanych przez człowieka, który uzyskuje samorealizację. Ten wątek jego koncepcji jest podobny do rozważań, które prowadził Nietzsche (Szymańska, 1997). Przy odmiennych założeniach dotyczących natury człowieka obydwaj autorzy zakładają, że sposób, w jaki człowiek będzie rozwijał i uzewnętrznił swoją naturę, będzie także – co ważne w perspektywie naszych rozważań – ze społecznego punktu widzenia właściwy. Oprócz innych samoaktualizujących się cech ludzi Maslow zwraca uwagę na takie, jak: koncentracja na problemie, akceptacja siebie i innych, poczucie wspólnoty z innymi, głębokie związki interpersonalne, demokratyczna struktura charakteru. Człowiek musi być tym, czym może być. Maslow akcentuje fakt, że człowiek, aby się rozwijać, musi mieć zaspokojone podstawowe potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku. Jeśli takie potrzeby nie są zaspokojone, zarówno dziecko, jak człowiek dorosły nie może ukierunkować się na rozwój. Ukierunkowuje zazwyczaj swe zachowanie na poradzenie sobie z tym, czego mu przede wszystkim brakuje. Przeżywa frustrację, podejmuje działania nastawione na obronę swojego „ja”. Są to często obronne zachowania agresywne czy autoagresywne.

Maslow wyróżnił dwa rodzaje motywacji: motywację braku i motywację wzrostu. Motywacja wzrostu jest wynikiem zaspokojenia w znacznym stopniu wymienionych wcześniej potrzeb podstawowych. Potrzeby wzrostu to tak zwane potrzeby wyższe: piękna, doskonałości, wiedzy i sprawiedliwości. Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań ważne są ostatnie prace autora, w których podkreślał, że pojawienie się potrzeb wyższych nie zachodzi – jak pierwotnie przypuszczał – automatycznie. Chociaż potencjalne możliwości człowieka są czymś, co jest mu dane niezależnie od

warunków zewnętrznych, środowisko kulturowo-społeczne jest pomocne, a może nawet niezbędne w ich realizacji.

W intensywnie zmieniającej się rzeczywistości ukierunkowanie na rozwój indywidualny na każdym etapie ontogenezy musi stanowić podstawę kompetentnego działania jednostki na rzecz innych i własnego rozwoju. Granica między przystosowaniem się do wymagań społecznych a zachowaniem swej niepowtarzalnej indywidualności jest łatwa do przekroczenia. Trudne jest także harmonizowanie działań ukierunkowanych na zaspokojenie potrzeb indywidualnych z działaniami uwzględniającymi potrzeby innych. Proporcja takich działań jest różna na poszczególnych etapach ontogenezy, różna w indywidualnym dla jednostki czasie. Nigdy w dłuższym okresie rozwoju nie może być całkowicie zaburzona, bo albo wzmacnia tendencje egocentryczne, narcystyczne i prowadzi w konsekwencji do zachowań dominująco-agresywnych, albo powoduje poczucie niedocenienia, frustracji, rozczarowania.

Pojęcie samorealizacji może być ujmowane w sposób wąski i rozumiane jako realizacja wewnętrznego potencjału i możliwości jednostki. Tak rozumiana realizacja siebie jest ważnym narzędziem sprzyjającym satysfakcji z działań zgodnych z własnymi predyspozycjami, zdolnościami, zainteresowaniami. Brak w otoczeniu warunków do samorealizacji jednostki, blokowanie jej naturalnych zdolności, oczekiwanie bardziej lub mniej wyraźne, że będzie realizować cele narzucone przez społeczeństwo (rodziców, nauczycieli, przełożonych) niejako wbrew swojej naturze, nie może sprzyjać przystosowaniu społecznemu. Od najwcześniejszych momentów rozwoju ważne jest więc stwarzanie warunków do rozwoju zachowań motywowanych wewnątrznie (*intrinsic motivation*).

Samorealizacja rozumiana w sposób szeroki zakłada zawsze, że realizacja indywidualnego potencjału rozwojowego możliwa jest tylko przy rozumieniu i akceptowaniu potrzeb innych i harmonizowaniu działań ukierunkowanych na dobro wspólne z zaspokajaniem potrzeb własnych.

Rodzi się pytanie o samorealizację związaną z realizacją wartości negatywnych. Ekspresja agresji i żądzy władzy nigdy nie jest właściwą drogą realizacji istoty człowieka. W pracach wymienionych autorów jest nią przede wszystkim umiejętność tworzenia.

Autonomia, samoaktualizacja nie tylko nie utrudnia, ale ułatwia współpracę z otoczeniem. W sposób etyczny i efektywny postępuje człowiek żyjący w zgodzie ze sobą. Taki człowiek szanuje to samo prawo u innych ludzi. Korzenie takiej umiejętności sięgają wczesnego dzieciństwa, kiedy dziecko rozwija umiejętność wyrażania własnej woli i uczy się akceptować autonomię innych.

3.

Aktywność własna jednostki jako wyznacznik rozwoju

Wszystkie tradycyjne i współczesne koncepcje psychologii rozwojowej podkreślają rolę aktywności własnej jednostki w toku życia. Jest ona podstawowym wyznacznikiem rozwoju zarówno dziecka, jak i człowieka dorosłego na każdym etapie jego życia. Aktywność jest stanem i podstawową cechą każdego organizmu, która powoduje, że jednostka reguluje czynnie swoje stosunki ze środowiskiem. Nie tylko przystosowuje się do niego, lecz także wywołuje zmiany w swym otoczeniu. Aktywność jest procesem przejawiającym się w formie czynności i działań od najwcześniejszych okresów ontogenezy do ostatnich etapów życia. To właśnie aktywność determinuje rozwój. Już od pierwszych chwil życia dziecko aktywnie reaguje na bodźce płynące z zewnętrznego środowiska. Ruchy dziecka, odczuwane przez matkę, są przez nią akceptowane i modyfikowane poprzez dotyk czy zmianę pozycji ciała. Psychologia przeszła ogromny przełom w ujmowaniu rozwoju do pierwszego roku życia. Od patrzenia na niemowlę – mającego źródło w poglądach Wiliama Jamesa – jako na istotę bierną do podkreślania jego aktywności, kompetencji i autonomii od pierwszych chwil życia. Aktywność dziecka na podłożu nowych doświadczeń sama się kształtuje i doskonali. Aby oddziaływanie dorosłego na dziecko było skuteczne, musi być ono wtopione w jego własną aktywność. Dorosły musi dostrzegać autonomię dziecka, jego potrzebę wolności, swobody, twórczości. Równocześnie służy mu zycziwą pomocą w porządkowaniu chaosu. Stymulowanie rozwoju poznawczego i odwoływanie się do woli i chęci

dziecka powoduje, że pragnie ono podążać za autorytetem osoby dorosłej. To dorosły tworzy rozsądnie elastyczne ramy dnia i pomaga w ukierunkowywaniu aktywności.

Nasilenie aktywności może być zbyt wysokie lub zbyt słabe w stosunku do sytuacji, w której znajduje się dziecko i człowiek dorosły. Zaburzenie rozwoju dotyczy nasilenia aktywności, zbyt intensywnej lub mało intensywnej.

Poziom aktywności jest w znacznym stopniu uwarunkowany cechami temperamentu. Dla każdego dziecka i człowieka dorosłego istnieje optymalny poziom aktywności. Osoba o słabym systemie nerwowym potrzebuje odpoczynku w ciszy, mniejszego nasilenia różnorodnych bodźców. Osoby mało reaktywne są wyposażone w mechanizm tłumiący stymulację. Ich aktywność ma na celu dostarczenie odpowiedniej stymulacji w celu utrzymania optimum pobudzenia lub doprowadzenia do tego poziomu. U podstaw bierności zachowania leży mechanizm wzmacniający stymulację, który jest charakterystyczny dla jednostek silnie reaktywnych. Aby otrzymać optimum pobudzenia, osoby silnie reaktywne wymagają ograniczenia aktywności – zarówno zmniejszenia liczby i intensywności działań, jak i unikania sytuacji i otoczenia bogatego w bodźce. Bierność może przybierać różną formę i treść, a jej podstawową funkcją – z punktu widzenia koncepcji optimum pobudzenia – jest zmniejszenie stymulacji. Takie właściwości stymulacyjne sytuacji, jak konieczność reagowania na bodźce podprogowe czy też bodźce zbyt intensywne, czyli zbyt słaba stymulacja, jak i przeciążenie stymulacyjne, a więc stymulacja zbyt intensywna, mogą prowadzić do bierności.

Bierność jest różnie definiowana w psychologii, na przykład nie tylko jako obniżona aktywność (Strelau, 1975), ale też jako podporządkowywanie się zdarzeniom i ludziom (Łukaszewski, 1984) lub brak dążności do oddziaływania na otoczenie (Gurycka, 1976). Może być doraźną reakcją sytuacyjną lub też mniej lub bardziej stałą właściwością człowieka. Osoba cechująca się biernością jest niezdolna do zmiany lub wywarcia wpływu na istniejącą sytuację, sama ulega jej wpływom, jest obojętna na siły zewnętrzne.

Rodzice od pierwszych momentów życia dziecka powinni dostosować swoje oddziaływania do potrzeb jego systemu nerwowego.

Zarówno nadmiar bodźców, jak też ich niedostatek może u niektórych prowadzić do zaburzeń rozwojowych. Wychowawcy i nauczyciele, szczególnie w pierwszych latach ontogenezy, mogą w znacznym stopniu przyczynić się do powstawania wyuczonej bierności i bezradności. Takim osobom trudno jest w dorosłym życiu podejmować decyzje, są zależne od innych, podatne na manipulacje. Często opisuje się ich zachowania w kategoriach zewnątrzsterowności (Rotter, 1966), zwracając uwagę, że nie widzą one związku między swoim zachowaniem i aktywnością a tym, co się zdarza. Dzieci i osoby z zewnętrzną kontrolą wzmocnień są szczególnie narażone na zagrożenia płynące z zewnętrznego środowiska, na przykład na manipulacje sekt. Wiara w kontrolę zewnętrzną ma związek z wychowaniem autokratycznym, rygoryzmem, zmiennością wymagań. Przekonanie o sobie samym i własnych zachowaniach jako kontrolowanych z zewnątrz wiąże się zazwyczaj z brakiem wiary w możliwość samodzielnego kontrolowania tego, co dzieje się w określonych sytuacjach, oraz przekonaniem, że angażowanie się w jakieś działania nie ma większego sensu, ponieważ to, co się zdarza, nie zależy od owych działań. Osoby z poczuciem kontroli zewnętrznej są też bierne dlatego, że częściej pojawia się u nich napięcie i depresja niż poczucie siły i energia.

Bierność i bezradność może być także związana z zaburzeniami poznawczymi, mającymi swe źródło w deficytach poznawczych (sposrzeganie, uwaga, myślenie), które powodują trudności w wykrywaniu związków między zachowaniem a zdarzeniami. Może wynikać z przeciążenia, konfliktowości, niejasności sytuacji, nadmiaru obowiązków i nasilenia długotrwałego stresu.

4.

Temperament jako czynnik regulujący powstawanie wzorców adaptacyjnych

W trakcie rozwoju cechy uwarunkowane biologicznie uwidaczniają się od najwcześniejszych momentów, sprzyjając, bądź nie, kształtowaniu się zachowań akceptowanych społecznie. W poziomie aktywności dziecka uwidaczniają się biologicznie uwarunkowane

cechy temperamentu: jego reaktywność emocjonalna, gotowość do łagodzenia własnych stanów emocjonalnych, impulsywność, przeżywanie emocji negatywnych. Najistotniejszymi wymiarami temperamentu ze względu na możliwe zagrożenia rozwojowe są impulsywność i niestabilność. Cechy te wpływają na gotowość dziecka do stawiania oporu wobec kontroli rodziców i wychowawców i ich żądań zmiany zachowania.

We współczesnych podręcznikach psychologii rozwojowej przedstawiana jest typologia temperamentu, którą opracowali Alexander Thomas i Stella Chess (za Brzezińska, 2005). Wyróżnili oni dziecko łatwe, trudne i wolno rozgrzewające się. Dziecko opisywane przez nich jako łatwe to dziecko dobrze przystosowujące się, pozytywne, o umiarkowanym nastroju, przyjmujące frustrację z niewielkim zamieszaniem. Dziecko wolno rozgrzewające się charakteryzują jako dziecko nieufne i nieśmiałe w nowych sytuacjach, z czasem coraz bardziej pozytywne i lepiej przystosowane. Dziecko trudne to dziecko, które nie posiada umiejętności adaptacyjnych, ma intensywne nastroje, często negatywne. Dzieci trudne są częściej kontrolowane przez opiekunów i częściej mają do czynienia z restrykcyjnymi praktykami wychowawczymi niż dzieci łatwe i wolno rozgrzewające się.

Charakteryzowanie dzieci przy pomocy określeń „łatwy” lub „trudny” budzi wiele zastrzeżeń. Zasada samospełniającej się przepowiedni dobrze udokumentowana w naukach społecznych pokazuje, że zarówno dzieci, jak i ludzie dorośli łatwo „stają” się takimi, za jakich ich uważamy. Ważne są przede wszystkim umiejętności osoby dorosłej, która potrafi adekwatnie odczytać komunikaty płynące od dziecka o danym typie temperamentu i odpowiedzieć na nie w sposób sprzyjający jego rozwojowi.

Arnold Buss i Robert Plomin (Brzezińska, 2005) klasyfikują temperament według trzech cech: emocjonalności, aktywności i towarzyskości. Emocjonalność odnosi się do poziomu pobudzenia pod wpływem stymulacji, przejawiającego się w zaniepokojeniu, lęku i gniewie. Aktywność odnosi się do szybkości ruchów i wigoru (już nawet małe dzieci wykazują spójne zmiany w tym względzie). Towarzyskość to zakres, w którym jednostka woli towarzystwo innej osoby wobec perspektywy samotności (dzieci różnią się, na przykład, poziomem poszukiwania uwagi i inicjowania kontaktu).

Nadmierna aktywność, szczególnie połączona z trudnościami w koordynacji ruchów, sprzyja częstemu wchodzeniu dzieci w konflikty z otoczeniem. Dzieci takie często popychają rówieśników, którzy ich zachowanie interpretują jako atak, co w konsekwencji prowadzi do agresji.

Wymiarem temperamentu ważnym dla rozwoju zachowań adaptacyjnych jest zdolność do angażowania się w określoną działalność (Posner, Rothbart, 2000). Zdolność dziecka do bycia kierowanym lub skłonność do stawiania oporu to ważne czynniki związane z regulacją zachowania.

5.

Wzorce przywiązania a rozwój i zaburzenia zachowania

Cechom temperamentu przypisuje się znaczenie w rozwoju przywiązania. Wrodzone stałe cechy temperamentu niemowlęcia mogą mieć wpływ na rozwój przywiązania. Przede wszystkim ważne jest zwrócenie uwagi na konstytucjonalną skłonność do reagowania emocjonalnego, szczególnie w nowych sytuacjach, emocjami pozytywnymi lub negatywnymi. Ale to przede wszystkim kompetencja opiekunów decyduje o jakości przywiązania.

Obecna wiedza na temat rozwoju człowieka wskazuje na silne związki między jakością przywiązania, a więc i jakością opieki sprawowanej nad niemowlęciem, a późniejszym rozwojem dziecka i jego funkcjonowaniem w dorosłości. Wczesne doświadczenia w kontakcie z opiekunem zostają uwewnętrznione i stają się dynamicznymi operacyjnymi modelami *self* i figury przywiązania. Modele te służą do regulacji, interpretacji i przewidywania zachowań, myśli i uczuć zarówno figury przywiązania, jak i *self*. Na podstawie tych Wewnętrznych Modeli Operacyjnych dziecko zaczyna interpretować otaczający świat i budować przekonania na temat tego świata i samego siebie. Kształtują one ocenę samego siebie i mają znaczenie dla płynności kontroli emocjonalnej.

Poza bezpiecznym wzorcem przywiązania sprzyjającym rozwojowi opisuje się trzy główne wzorce przywiązania: ambiwalentny, unikający i dezorganizujący. Wszystkie one wiążą się z zagrożeniem

bezpieczeństwa u dziecka, wzrostem niepokoju, brakiem spójności zachowań.

Na podstawie wielu badań dotyczących czynników ryzyka pojawienia się dezorganizacji przywiązania udowodniono ich związki z takimi wskaźnikami, jak: niski status socjoekonomiczny rodziny, maltretowanie dzieci, depresja i dwubiegunowe zaburzenia afektywne u rodziców oraz alkoholizm. Stwierdzono również istotny związek między występowaniem u dzieci dezorganizacji przywiązania a występowaniem w historii życia opiekuna doświadczeń maltretowania.

Wyniki badań dotyczących konsekwencji wystąpienia dezorganizacji przywiązania w niemowlęctwie wskazują na silne związki tego wzorca z różnego rodzaju zakłóceniami w adaptacji w późniejszych okresach życia, jak nieprawidłowe relacje z opiekunem, na przykład przejmowanie kontroli i dominacja, agresja wobec rówieśników czy brak emocjonalnego kontaktu z nimi. Stwierdzono również związki z występowaniem zaburzeń psychicznych, takich jak: zaburzenia opozycyjno-buntownicze, symptomy dysocjacyjne oraz objawy lęku i reakcje dysocjacyjne (Brzezińska, 2005).

Wszystkie wyniki badań potwierdzają przypuszczenie, że poziom zdrowia psychicznego i poziom psychicznego dobrostanu opiekuna ma istotny wpływ na przebieg rozwoju psychicznego dziecka. Ogólna kondycja psychiczna dorosłego wpływa na sposób sprawowania opieki i jakość relacji z dzieckiem, co jest głównym czynnikiem warunkującym postęp procesów rozwojowych w pierwszych latach ontogenezy.

6.

Pojęcie rozwoju z perspektywy zjawisk nieprzystosowania

Pojęcie rozwoju jest pojęciem teoretycznym, empiryczne są wskaźniki rozwoju. Czasem o rozwoju autorzy piszą w taki sposób, że odnosi się wrażenie, iż pojęcie to ma swój status ontologiczny. Jest to ważne ze względu na znaczenie pojęcia rozwoju *sensu stricto* w teorii i praktyce wychowawczej i edukacji.

W psychologii rozwojowej nie tylko cel rozwoju, ale także sam proces rozwoju rozumiany jest różnie. Sposób rozumienia zarówno celu rozwoju, jak również rozwoju jako procesu wpływa w sposób zasadniczy na teoretyczne wyjaśnianie zagadnień nieprzystosowania. Ma też znaczenie w tworzeniu programów profilaktycznych i terapeutycznych. Programy te często albo w ogóle nie odnoszą się do zagadnień rozwoju, albo zawierają mniej lub bardziej ukryte jego ujęcia, niesprzyjające ani rozwijającemu się dziecku, ani dorosłemu. W efekcie proces określany mianem resocjalizacji może przynosić skutki krótkotrwałe lub żadne. Dla pełniejszego wyjaśnienia omawianych tu zagadnień przedstawię najważniejsze sposoby rozumienia rozwoju i ich implikacje dla powstawania zaburzeń w zachowaniu.

Psychologia rozwojowa odpowiada na pytania: Co się rozwija? W jakim kierunku zmierza rozwój? Co jest celem rozwoju? Z punktu widzenia naszych rozważań można wyróżnić rozmaite perspektywy analizy rozwoju jednostki. Jest to – między innymi – perspektywa:

- holistyczna – zakładająca ogólny potencjał rozwojowy, który realizuje się w rozmaity sposób w różnych sferach stanowiących składniki przestrzeni życiowej (na przykład w sferze fizycznej, umysłowej i społecznej);
- parcjalna – nastawiona na poszczególne dziedziny życia albo na analizę jego komponentów fizyczno-motorycznych, albo śledzenie osiągnięć intelektualnych i poznawczych, albo strefy społeczno-emocjonalnej i osobowościowej;
- generatywna – skierowana na rozwój samoświadomości, na zrozumienie własnych i cudzych doświadczeń i przekazywanie ich innym ludziom, na dokonywanie wyborów spośród różnych alternatywnych rozwiązań;
- interakcyjna – przedstawiciele tej perspektywy różnie rozumieją relacje między jednostką a środowiskiem w ciągu życia: po pierwsze opisują ją bardziej jednostronnie, podkreślając przede wszystkim rolę jednostki aktywnie kształtującej swoje środowisko lub głównie wpływ środowiska na jednostkę. Inne ujęcia traktują te relacje jako bardziej całościowe lub tylko częściowe oddziaływania, konkretne lub symboliczne interakcje.

Metaforycznie można tę perspektywę ukazać jako bieg rzeki. Pły nie ona jakby własną mocą i rozpędem, wywierając wpływ na teren,

przez który przepływa, lecz jednocześnie właściwości tego terenu oddziałują na jej bieg. Rzeka, wraz z ukształtowaniem jej łożyska i obszaru, stanowi więc niepodzielną całość (Przetacznik-Gierowska, 1993).

Dialektyczne modele psychologii rozwojowej traktują indywidualny rozwój dziecka i człowieka dorosłego jako wynik zdarzeń społecznych i historycznych, typowych dla danej generacji, ale też losowych, a więc przypadkowych. Modele takie pozwalają na wieloznaczną możliwość interpretacji życia jednostki, wyznaczając określone miejsce i rolę jednostce, doświadczeniom, sytuacji, zdarzeniom, otoczeniu, środowisku.

Pojęcie rozwoju wiąże się często z zabarwionym pozytywnie pojęciem wzrostu. W taki sposób zmiany rozwojowe ujmuje psychologia tradycyjna, która charakteryzuje je jako zmiany progresywne. W wypływających z poznawczych teorii psychologicznych ujęciach rozwoju jego cechy sprowadza się do jakościowych przemian w organizacji poznawczej, spełniającej takie kryteria, jak sekwencyjność, jednokierunkowość, uniwersalność, ukierunkowanie na cel lub stan końcowy. Powoduje to, że zarówno w ujęciach teoretycznych, jak i praktycznych posiadamy niezachwianą pewność, iż wiemy, ku czemu rozwój zmierza oraz jaki powinien być jego efekt końcowy. Wypływająca z takiego podejścia koncepcja stymulowania rozwoju zakłada przede wszystkim jego przyspieszenie. Czasem także pisze się nie tyle o przyspieszeniu rozwoju, co o jego doskonaleniu, ale zawiera się tu przekonanie, że doskonalimy coś, usprawniamy po to, aby dana funkcja psychiczna czy umiejętność dostosowała się do społecznego wzoru dobrej czy najlepszej. Wiąże się to z mechanistycznym podejściem do rozwoju, założeniem, że dziecko lub młoda osobę trzeba przede wszystkim doskonalic i że otoczenie wie dokładnie, jak to robic. Przy takim ujęciu nie uwzględnia się podmiotowości człowieka, który czuje się sterowany, poprawiany. Powoduje to mniej lub bardziej uświadomione uczucie zewnątrzsterowności, w wielu przypadkach wiąże się z obniżeniem motywacji wewnętrznej do działania, w skrajnych – z brakiem wewnętrznej kontroli wzmocnień. Rozbudzanie zbyt wysokiej motywacji ambicyjnej, ciągłe porównywanie się z rówieśnikami, system bardzo częstych sprawdzianów i ocen nie zawsze sprzyja indywidualnemu rozwojowi. Również

w wielu programach terapeutycznych gubi się podmiotowość dziecka. W zajęciach hipoterapeutycznych nie docenia się na przykład tego, jak ważne jest dla dziecka poczucie zharmonizowania się ze zwierzęciem, zwracając uwagę tylko na inne jej efekty, jak na przykład poprawę sprawności fizycznej.

Podejście proponowane przez badaczy w dziedzinie *live span psychology* zwraca uwagę na wielowymiarowość, wielokierunkowość, interindywidualną zmienność oraz intraindywidualną plastyczność zmian w toku życia. Podejście takie pojawiło się w związku z tym, że coraz większą uwagę zaczęto koncentrować na zmianach w okresie dorosłości. Zwrócenie uwagi na to, że rozwój może zmierzać w wielu kierunkach, posiada wiele różnych wymiarów, stanowi niewątpliwie przełom w myśleniu o rozwoju i w większym stopniu pozwala doceniać indywidualność rozwijającego się człowieka.

Teoretyczne ujęcia rozwoju można charakteryzować, biorąc pod uwagę odpowiedź na pytanie, na ile rozwój jest wyznaczony czynnikami wewnętrznymi, na ile zewnętrznymi, a na ile wzajemną interakcją tych czynników. W pewnym uproszczeniu można te stanowiska scharakteryzować jako:

- deterministyczne,
- niedeterministyczne,
- interakcyjne.

Stanowisko deterministyczne przyznaje decydującą rolę w rozwoju czynnikom tkwiącym w samej jednostce, a więc czynnikom wewnętrznym, wrodzonym, genetycznym, lub czynnikom zewnętrznym społeczno-kulturowym.

Przyznanie decydującej roli czynnikom wewnętrznym zakłada rozumienie rozwoju jako realizacji wewnętrznych możliwości jednostki, potencjału rozwojowego, realizacji z góry narzuconego planu. Przyjmuje się, że ogólny potencjał rozwojowy realizuje się w rozmaity sposób w różnych sferach, stanowiących składniki przestrzeni życiowej jednostki, na przykład, jak wspomniałam wyżej, w sferze fizycznej, umysłowej, społecznej. Przy takim ujęciu rozwoju rolą rodziców, wychowawców, psychologów jest jak najlepsze wczesne zdiagnozowanie możliwości rozwojowych, aby ten potencjał wydobyć i rozwijać. Powstaje pytanie, czy we wczesnych okresach ontogenezy, w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym doskonalić całokształt

możliwości rozwojowych, czy już koncentrować się przede wszystkim na doskonaleniu parcjalnych zdolności, które ujawniają się czasem we wczesnym okresie, a które rozwijamy szczególnie, bo występowały u rodziców lub dziadków. Jak kilkanaście lat temu pisała Maria Przetacznik-Gierowska (1993), przy takim ujęciu problemu nasuwa się stwierdzenie ogólne, że idea wszechstronnego rozwoju, składaną bardzo piękna, ma często znamiona utopii. Równocześnie pojawia się pytanie o to, czy rozwijanie jakichkolwiek zdolności i sprawności nie odbywa się z reguły kosztem innych, może bardziej przydatnych w przystosowaniu do świata, które można by w tym samym czasie wyćwiczyć. Powstaje problem prognozy rozwoju. Często zakłada się zdecydowanie liniowy i progresywny jego przebieg. Zawiera się tu ukryte przekonanie, że ujawniony potencjał w zakładanych dziedzinach będzie się powiększał, osiągnięcie kumulację w wieku dojrzewania i umożliwi sukcesy w dorosłości.

Przyznanie decydującej roli czynnikom zewnętrznym powoduje planowanie rozwoju dziecka zgodnie z aktualnymi tendencjami i wzorami kulturowo-społecznymi. Rodzice i wychowawcy narzucają wiele wyborów, kierując się zewnętrznymi normami, oczekiwaniami społecznymi, naciskami kulturowymi. Precyzuje się bardzo konkretnie, jakie rezultaty i sukcesy rozwojowe powinno się mieć na danym etapie, aby osiągnąć finalny cel rozwoju.

W tej perspektywie patrzy się na rozwój od strony osiągnięć rozwojowych, jakich społeczeństwo oczekuje od jednostki w danym okresie rozwojowym, oraz celów, które człowiek od urodzenia realizuje w sposób mniej lub bardziej skuteczny.

Najbardziej znana jest teoria zadań rozwojowych Roberta Havighursta. Jest to koncepcja obejmująca cały bieg życia ludzkiego. Opracowana została dawno, bo w 1948 roku, ale odwołują się do niej współcześni badacze i omawia się ją w najnowszych podręcznikach psychologii. Zgodnie z ideą zadań rozwojowych człowiek przechodzi od jednego stadium rozwojowego do następnego, rozwiązując problemy typowe dla danego okresu. Zadanie rozwojowe wyłania się w pewnym okresie życia jednostki. Pomyślnie rozwiązanie go prowadzi do zadowolenia oraz sukcesu przy podejmowaniu zadań późniejszych, natomiast niepowodzenie czyni jednostkę nieszczęśliwą, nieaprobowaną przez otoczenie i powoduje trudności

w wywiązywaniu się z następnych zadań. Zadania rozwojowe wywodzą się z trzech źródeł: dojrzewania somatycznego, nacisku kulturowego oraz indywidualnych aspiracji i wartości. Indywidualne aspiracje i wartości kształtują się głównie poprzez wpływy społeczne i kulturowe. Przekaz społeczny jest „mapą” świata podsuwaną przez innych ludzi (Stemplewska-Żakowicz, 1994). Wszelkie takie wzorce mówią dokładnie, do czego należy dążyć i jakimi drogami. Zawierają mniej lub bardziej ukrytą informację, że niesprostanie im grozi porażką życiową. Koncentracja na realizacji zewnętrznych wymagań i ideałów może stać się poważnym zagrożeniem dla rozwoju. Indywidualny rozwój jest podporządkowany programom edukacyjnym, oczekiwaniom społecznym. Rodzice budują oczekiwania idealnego dziecka, szkoła tworzy sylwetki pożądaných uczniów, a społeczne instytucje – wzorce dopasowania się do ich oczekiwań. Tworzone są systemy kategoryzacji dzieci, młodzieży, ludzi dorosłych i starszych ze względu na ich lepiej lub gorzej zdiagnozowane wyposażenie wewnętrzne (zdolny), cechy osobowości (pracowity) czy osiągnięcia społeczne (kariera, rodzina). Wzorce społeczne, etykietkowanie i zasada samospelniającej się przepowiedni powodują dostosowywanie się do wymagań często kosztem ogromnych wyrzeczeń. W konsekwencji może to prowadzić do braku poczucia sensu życia.

W wychowaniu, edukacji, programach terapeutycznych i rehabilitacyjnych takie koncepcje rozwoju powodują selektywność związaną z przedmiotowym traktowaniem jednostki, arbitralność w percepcji jej potrzeb i kontrolę zewnętrzną.