



Marta Białecka-Pikul
Anna Kołodziejczyk
Małgorzata Stępień-Nycz
Iwona Sikorska
Szymon Nęcki
Martyna Jackiewicz
Anna Filip

JAK ROZWIJAĆ **ROZUMIENIE SPOŁECZNE?**

Program warsztatów
dla młodzieży

JAK ROZWIJAĆ
**ROZUMIENIE
SPOŁECZNE?**

Marta Białecka-Pikul
Anna Kołodziejczyk
Małgorzata Stępień-Nycz
Iwona Sikorska
Szymon Nęcki
Martyna Jackiewicz
Anna Filip

JAK ROZWIJAĆ **ROZUMIENIE SPOŁECZNE?**

Program warsztatów
dla młodzieży



Wydawnictwo Edukacyjne
Kraków

[Kup książkę](#)

Publikację sfinansowano ze środków Narodowego Centrum Nauki, w ramach projektu „Psychologiczne Ja w świecie społecznym. Przywiązanie, teoria umysłu i pojęcie Ja w okresie adolescencji” (UMO-2013/10/M/HS6/00544), realizowanego w latach 2011–2016 w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Recenzenci:

dr hab. Grażyna Kutra

dr Jadwiga Wrońska

Redakcja: Maria Kasza

Korekta: Andrzej Karpiel, Maria Kasza

Projekt okładki: Jakub Margasiński

© Copyright by Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2021

© Copyright by Marta Bialecka-Pikul, Anna Kołodziejczyk,
Małgorzata Stępień-Nycz, Iwona Sikorska, Szymon Nęcki,
Martyna Jackiewicz, Anna Filip, Kraków 2016

ISBN 978-83-65669-80-3

Opracowanie graficzne: Dariusz Piskulak

Fotografie:

PantherMedia (s. 83, 135, 138, 150)

Archiwum prywatne Anny Kołodziejczyk (s. 114)

Wydawnictwo Edukacyjne Sp. z o.o.

ul. Wielkotyrnowska 35, 31-326 Kraków

www.we.pl | handel@we.pl | 12 638 00 50

[Kup książkę](#)

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
Rozdział 1: Rozumienie społeczne jako droga do budowania kompetencji społecznych	15
1.1. Teoria umysłu to rozumienie społeczne	15
1.2. Jak rozwija się rozumienie społeczne?	17
1.3. Jak badać rozumienie społeczne w okresie adolescencji ..	21
1.4. Konsekwencje braku rozwoju rozumienia społecznego lub zaburzenia i deficyty w tym obszarze	24
1.5. Konsekwencje prawidłowego rozwoju rozumienia społecznego dla dalszego rozwoju, czyli od rozumienia społecznego do kompetencji społecznych	30
1.6. Dlaczego ważne jest doskonalenie rozumienia społecznego w okresie adolescencji?	33
Rozdział 2: Jak polska młodzież rozumie świat społeczny?	
Wyniki badań w krakowskich szkołach średnich	37
2.1. Rozumienie społeczne – wyniki pierwszej serii badań	37
2.2. Podsumowanie wyników pierwszej serii badań – wnioski dla treningu	49
2.3. Rozumienie społeczne a kompetencje społeczne – wyniki drugiej serii badań	50
2.4. Podsumowanie wybranych wyników drugiej serii badań – wnioski dla treningu	56
Rozdział 3: Podstawowe założenia programu rozwijania rozumienia społecznego	59
3.1. Warsztat jako forma zdobywania wiedzy i umiejętności ..	61
3.2. Doskonalenie rozumienia społecznego w działaniu.	
Inspiracje podczas tworzenia zestawu zajęć	65

Rozdział 4: Scenariusze zajęć	69
Rozgrzewka	71
Łańcuch	72
Kto, tak jak ja	73
Atomy, atomy, łączcie się	74
Punkty oparcia	75
Walka na kciuki	76
Rozumienie siebie	77
Co to są emocje?	78
Barometr emocji	80
Potęga myślenia	81
Ja oraz inni	84
Katalizator czy hamulec	86
Wyciągnięta dłoń	88
Spostrzeganie i rozumienie innych	89
Obraz siebie, obraz innych	90
Obrazy wieloznaczne	92
Analizuj, zanim ocenisz	94
Jakim mówisz językiem?	96
Czytanie z obrazu	99
Głuchy list	100
Przyjmowanie perspektywy	101
Aktywne słuchanie	102
Adwokat	104
Tajemniczy prezent	106
Zamek	108
Dziwny jest ten świat	110
Co za zaskoczenie!	112
Niespodziewane reakcje	115
Wrażliwość empatyczna	119
Co ja czuję, a co ty czujesz	120
Styl życia	122
Projektor emocji	123

Zausznik	125
Ja w oczach swoich i w oczach innych	126
Inni	128
Wieloznaczność	129
Dyktando geometryczne	130
Co to znaczy?	132
Kolorowe okulary	135
Stary rower	137
Specjalista <i>versus</i> laik	139
Nieoczekiwana reakcja	140
Perswazja	143
A jak asertywność	144
Niespodziewany sztorm	147
Spójrz inaczej!	151
Jak to zrobić?	153
10 sposobów na zmianę	155
 Ankieta ewaluacji zajęć	 161
 Bibliografia	 163

WPROWADZENIE

Truizmem jest stwierdzenie, że okres pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, zwany przez psychologów adolescencją, to czas nie tylko intensywnego rozwoju poznawczego, ale także czas uczenia się bycia z innymi ludźmi, czas rozwoju społecznego. Młodzi ludzie przestają być traktowani przez nas – dorosłych – jak potrzebujące wsparcia, rozpoczynające szkołę dzieci, ale przeciwnie – nagle wymagamy od nich bogatej wiedzy o tym, jak zachowywać się grupie społecznej, jak odnosić się do nauczycieli i innych dorosłych, jak nawiązać kontakt z rówieśnikiem, czyli jak budować przyjaźń i swoje pierwsze związki. Czy rzeczywiście młodzi ludzie mają taką wiedzę? Czy są społecznie kompetentni i potrafią swojej wiedzy użyć, by rozpocząć rozmowę z nieznanym, uprzejmie, ale stanowczo odmówić osobie, z którą nie chcą rozmawiać? Czy są społecznie kompetentni i potrafią współpracować w zespole lub skutecznie zaprezentować swoje zalety, szukając pracy? Na tak sformułowane pytania wielu nauczycieli i rodziców odpowie z pewnością „nie”, podkreślając zarazem, że różnice między młodymi są ogromne i mogą dotyczyć każdej, kilku lub wszystkich wymienionych tu kompetencji, zwanych kompetencjami społecznymi, to jest tymi, które ujawniają się w sytuacji społecznej, gdy stajemy twarzą w twarz z drugą osobą.

Celem tej publikacji jest przede wszystkim przedstawienie zestawu praktycznych ćwiczeń, scenariuszy zajęć warsztatowych, które można zaproponować młodzieży, zarówno młodszej – w wieku 13,14 lat, jak i starszej – w wieku 16,17 lat. Opracowanie takiego zestawu ćwiczeń było możliwe dzięki projektowi badawczemu, który realizowaliśmy ze środków Narodowego Centrum Nauki. Tytuł projektu *Psychologiczne Ja w świecie społecznym*¹ dobrze oddaje

¹ Pełny tytuł projektu to: *Psychologiczne Ja w świecie społecznym. Przywiązanie, teoria umysłu i pojęcie Ja w okresie adolescencji* (UMO-2013/10/M/HS6/00544).

główny naukowy cel naszych badań. Było nim stworzenie modelu, który trafnie opisze i wyjaśni, jak młodzi ludzie spostrzegają siebie i innych jako osoby, które myślą i czują, czy potrafią sprawnie analizować te myśli i uczucia, wyjaśniając zachowania zarówno własne, jak i innych ludzi. Badanie myślenia o myśleniu, procesu czytania w umyśle, czyli czegoś, co w nauce nazywamy „teorią umysłu” skłoniło nas do podjęcia wyzwania, jakim jest próba pokazania, że badania naukowe mogą mieć swoje bezpośrednie zastosowanie, mogą szybko przynieść bardzo praktyczne skutki. Chcieliśmy, aby dzięki naszym badaniom rozpoczęła się dyskusja nad tym, jaka jest „teoria umysłu” polskiej, a nie tylko amerykańskiej czy kanadyjskiej młodzieży. Choć nasz projekt jest efektem kooperacji z prof. Sandra Bosacki z Brock University w Kanadzie, chcieliśmy nie tylko skorzystać z wiedzy współpracowników, ale zdobyć nową wiedzę. Najbardziej jednak zależało nam, aby projekt przyniósł samej młodzieży i nauczycielom tzw. zysk. Tym zyskiem ma być właśnie ta publikacja, czyli zestaw praktycznych ćwiczeń, które można wykorzystać, pracując z młodzieżą, aby doskonalić rozumienie sytuacji społecznych, co pozwoli – jak zakładamy – wpływać na społeczne kompetencje. Już w tym miejscu chcemy podkreślić, że struktura naszej książki oddaje następującą myśl – naukowe badanie rozumienia społecznego pozwala stworzyć program zajęć warsztatowych, które mogą poprzez doskonalenie rozumienia społecznego u młodzieży sprzyjać kształtowaniu ich kompetencji społecznych. A zatem książka zawiera zarówno rozdział o leżącej u podłoża naszej pracy teorii i o wynikach badań naukowych, jak i zestaw ćwiczeń.

Oddając w ręce czytelników taką publikację, zwykle na zakończenie wprowadzenia autorzy składają podziękowania szkołom, czyli uczniom, nauczycielom i dyrektorom, którzy zainteresowali się badaniami i brali w nich udział. My jednak musimy zrobić to na wstępie, bo bez tych właśnie osób – dobrej woli, otwartych umysłów i ogromnych społecznych kompetencji – przede wszystkim w zakresie umiejętności współpracy – ani nasze badania, ani powstanie tej publikacji nie byłoby możliwe. Na początku dziękujemy rodzicom, którzy zgodzili się, aby ich córki i synowie wypełniali kwestionariusze i rozmawiali z badaczami. Nie bali się oni „badań psychologicznych”, zaciekawili się naszymi pytaniami. Dziękujemy młodzieży, bo bez jej udziału nie moglibyśmy nawet marzyć o tym,

by dowiedzieć się, co młodzi myślą o świecie i innych ludziach. Dziękujemy – tu możemy już nie anonimowo – Pani Dyrektor mgr inż. Iwonie Janek z VII Gimnazjum w Krakowie, Paniom Dyrektor mgr Iwonie Cieślak-Prochownik z XIII LO, mgr Lucynie Szubelak z XI LO, mgr Małgorzacie Kozak-Zasadni z XVI LO również w Krakowie oraz Panu Dyrektorowi mgr. Krzysztofowi Świąchowi z II Gimnazjum w Myślenicach. Szczególne podziękowania kierujemy do szkolnych psychologów i pedagogów – mgr Moniki Piasieckiej z XI LO, mgr Marioli Baran z XIII LO, mgr Bożeny Paruch z VII Gimnazjum z Krakowa oraz mgr Teresy Bieli i mgr Elżbiety Ślusarczyk z II Gimnazjum z Myślenic. To właśnie oni swoim czasem i codzienną organizacyjną pracą wspierali badaczy. I wreszcie dziękujemy wychowawcom klas: paniom Agacie Maćkowiak, Alinie Terleckiej-Siekaniec, Beacie Kempner-Sroka oraz panom Piotrowi Cyranowskiemu i Tomaszowi Szczepanikowi z VII Gimnazjum. W II Gimnazjum w Myślenicach wspierali nas pan Andrzej Śłószarz, pani Edyta Ciaputa, pani Monika Lijewska-Wyroba. Chcemy także podziękować paniom Justynie Trzepałce, Monice Wach i Joannie Nowak z XIII Liceum Ogólnokształcącego. Pomagali nam również nauczyciele z XI LO: pan Marcin Kuźdżał, pani Anna Skoczyła oraz pani Krystyna Król z XVI LO. Państwa pomoc w organizacji badań i cierpliwość były ogromnym wsparciem. Liczymy, że oddawana do Państwa rąk książka jest naszym wspólnym dziełem i choć na okładce ma tylko kilku autorów, współautorami jesteście właśnie Państwo – młodzież, rodzice i nauczyciele szkół, w których prowadziliśmy badania.

Te podziękowania nie są tylko pustą frazą. W naszej ocenie są przejawem – tym razem – naszych społecznych kompetencji. Jako naukowcy, badacze nie zawsze potrafimy zwięźle i sprawnie przekazać naszej wiedzy, jednocześnie nie popadając w naukowy żargon. Dlatego na wstępie dziękujemy, zachęcając w ten sposób i do dalszej lektury, i współpracy z nami. Każdy kontakt z drugim człowiekiem rozwija nas i gdy po spotkaniu mamy poczucie, że zrozumieliśmy rozmówcę i że sami zostaliśmy wysłuchani i zrozumiani, dobrze je wspominamy. Pisząc tę książkę, opisując wyniki badań i tworząc zestaw ćwiczeń, dziękujemy badanym, ale i liczymy również na to, że będziemy wysłuchani przez naszych czytelników. Dlatego w rozdziale pierwszym postaramy się przybliżyć Państwu pojęcie

„społecznego rozumienia”. Będziemy starali się unikać naukowego terminu – „teoria umysłu”, ale nie tracąc na precyzji rozważań omówimy krótko wyniki badań innych psychologów nad teorią umysłu właśnie. Pokażemy również, co dzieje się, gdy ktoś doświadcza bardzo nasilonych trudności w rozumieniu społecznym, jak poważne zaburzenia mogą się u niego ujawnić (r. 1.4) oraz jak badać rozumienie społeczne (r.1.3) i jak jest ono powiązane z kompetencjami społecznymi (r.1.5). W rozdziale drugim przedstawimy wyniki naszych badań, prowadzonych w wymienionych wyżej szkołach. Były to badania nad rozumieniem społecznym i nad związkami tego rozumienia z kompetencjami społecznymi i to właśnie ich wyniki pozwoliły nam przygotować odpowiedni zestaw ćwiczeń, który służy rozwijaniu rozumienia społecznego. Staraliśmy się, aby statystyczno-metodologiczny żargon nie przesłonił ciekawości i inicjatywy, z jaką młodzież komentowała nasze kwestionariusze czy zadania. Dlatego właśnie, choć można twierdzić, że jest to trudny fragment naszej książki, przeznaczony dla osób dociekliwych, wierzymy, że przeczytanie go pozwoli zrozumieć, dlaczego uważamy, że należy rozwijać właśnie takie, a nie inne aspekty rozumienia społecznego młodzieży. Rozdział trzeci jest wprowadzeniem do rozdziału czwartego. Opisujemy w nim krótko inne, podobne programy lub zestawy zajęć, które były dla nas inspiracją podczas projektowania naszych ćwiczeń, które przedstawiono w rozdziale czwartym. Oczywiście zdajemy sobie sprawę, że czytelnik może – sięgając po naszą książkę – chcieć skorzystać tylko z zestawu praktycznych ćwiczeń, ale uważamy, że bez pogłębionego rozumienia tego, co ćwiczymy i dlaczego właśnie to ćwiczymy oraz rozumienia, jak powinien przebiegać dobrze przygotowany warsztat dla młodzieży – będzie mu znacznie trudniej dobrze przygotować się do pracy z młodzieżą. Młodzież to wymagający odbiorca, a więc szybko zareaguje na proponowane jej ćwiczenia różnymi wnikliwymi pytaniami i uważamy, że wartość takich warsztatów będzie tym większa, z im większą precyzją oraz szacunkiem dla ich uczestników prowadzący odpowie na te pytania. Aby program treningu można było szybko i sprawnie wykorzystać, dodajemy do książki płytę z prezentacjami i materiałami potrzebnymi do niektórych ćwiczeń. Naszej książki nie kończy podsumowanie czy wnioski, gdyż uważamy, że na wnioski jest jeszcze za wcześnie. Zaproponowany program ćwiczeń jest pomysłem, wersją wstępną,

musimy dopiero poddać go dalszym pracom, a przede wszystkim sprawdzić jego skuteczność. Kolejnym krokiem po przeprowadzeniu jednych badań jest prowadzenie kolejnych, a w tym przypadku – badań eksperymentalnych, które potwierdzą, że po zastosowaniu naszych ćwiczeń następuje pozytywna zmiana w rozumieniu społecznym i ta zmiana wyraża się w kompetencjach społecznych młodzieży. Takie badania obecnie planujemy.

Na zakończenie tego krótkiego wstępu chcielibyśmy jeszcze złożyć osobiste podziękowania wszystkim badaczom i koderom, którzy prowadzili nasze badania. Niektórzy są współautorami tej książki, więc nie wspominamy o nich, ale pracowali z nami również inni (kolejność alfabetyczna): Marta Głąb, Marianna Gniatkowska, Olesia Ivchenko, Magdalena Król, Marta Mazur, Adrianna Napiórkowska, Katarzyna Piersa, Robert Rogowski, Edyta Sosna, Ewa Skopicz-Radkiewicz, Adrianna Smurzyńska, Marcin Wszolek. Dziękujemy zwłaszcza za staranność i wnikliwość podczas badania i analizy odpowiedzi. Największe podziękowania za organizację badań należą się Marii Nowackiej-Leleń, bez której zapanowanie nad całością zebranych materiałów nie byłoby z pewnością możliwe. Podziękowania kierujemy również do recenzentów naszej książki – dr hab. Grażyny KATRY i dr Jadwigi Wrońskiej. Zawdzięczamy im cenne uwagi, sugestie zmian, wskazanie fragmentów, które należało poprawić. Staraliśmy się je uwzględnić. Chcemy podkreślić, że za wszelkie nadal istniejące w tekście niedociągnięcia odpowiadamy tylko my – autorzy.

W ostatnich słowach podkreśliłyśmy jeszcze raz, że opisany w tej książce zestaw ćwiczeń nie stanowi jeszcze treningu rozumienia społecznego, który został sprawdzony i potwierdzono jego skuteczność. Obecnie przygotowujemy projekt, w którym przeprowadzimy taki eksperyment. Jednak nie chcemy ograniczać dostępu do naszych pomysłów i jednocześnie mamy nadzieję, że wszystkie osoby, które z nich skorzystają, skontaktują się z nami i przekażą nam swoje uwagi. Pytanie, co w naszych ćwiczeniach jest ciekawe, a co nudne, co można ulepszyć, jest pytaniem, które kierujemy do naszych czytelników: pedagogów, psychologów i nauczycieli, którzy sięgną po naszą książkę i wykorzystają nasze ćwiczenia, pracując z młodzieżą. Liczymy, że skontaktują się Państwo z nami przez stronę: www.socialself.psychologia.uj.edu.pl. Niewątpliwie cenne będą dla

nas również uwagi samej młodzieży, uczestników zajęć. Zachęcamy do przekazywania swoich spostrzeżeń, pomysłów i krytyki. Mamy nadzieję, że uda nam się dzięki tym kontaktom nie tylko ulepszyć program, ale i my sami zyskamy wiedzę, jak rozwija się rozumienie społeczne młodzieży, a na tym najbardziej nam zależy.

Marta Bialecka-Pikul z Zespołem

ROZDZIAŁ 1

ROZUMIENIE SPOŁECZNE JAKO DROGA DO BUDOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

1.1. TEORIA UMYŚŁU TO ROZUMIENIE SPOŁECZNE

Gdy do wyszukiwarki Google Scholar wpiszymy hasło „theory of mind” (**teoria umysłu**²), pojawia się wynik: 4 210 000 wskazań³. Przywoływane strony zawierają teksty psychologów, filozofów, ale również neurobiologów czy prymatologów. Nie jest to przypadek, gdyż to właśnie prymatolodzy David Premack i George Woodruff (1978) zatytułowali swój tekst w czasopiśmie „Behavioral and Brain Sciences”, używając terminu „teoria umysłu”. W tytule artykułu pytali: *Czy szympansy mają teorię umysłu?*, bo zauważyli, że badana przez nich szympanśica Sarah zachowuje się w ciekawy sposób. Szympanśica oglądała krótkie klipy filmowe, np. z mężczyzną próbującym wyjść z zamkniętej klatki, a po filmie potrafiła prawie zawsze (21 na 24 razy) wskazać zdjęcie prowadzące do rozwiązania problemu pokazanego na filmie. W naszym przykładzie z mężczyzną, wskazywała zdjęcie klucza, a nie miotły. W ocenie autorów badania prawdopodobnie myślała o tym, co myśli osoba na filmie, albo inaczej: rozumiała, że ludzie w swoim zachowaniu kierują się swoimi przekonaniem, potrzebami, emocjami, czyli stanami umysłu, których nie widzimy, a tylko domyślamy się, że istnieją, wnioskując z zachowania. Choć oczywiście, można podać prostsze wyjaśnienie

² W całym tekście wyróżniono istotne terminy, ich definicje oraz ważne fragmenty rozważań.

³ Dane z dnia 3 czerwca 2016 roku.

poprawnych reakcji szympanscy (np. skojarzenia klatka–klucz), trudno jednak zaprzeczyć, że ludzie stale posługują się takimi psychologicznymi rozumowaniami, gdy obserwują zachowania innych ludzi. Pytamy siebie nieustannie, dlaczego ktoś coś zrobił lub powiedział i odpowiadając, mówimy: *bo pomyślał, że...; bo czuł, że; bo chciał...* I choć nie widzimy tego myślenia, czucia czy chcenia, to uznajemy, że te mentalne stany leżą u podstaw zachowań naszych i innych ludzi.

Nie jest więc z pewnością przypadkiem, że zaproponowany przez prymatologów termin „**teoria umysłu**”, jako **coś, co konstruujemy w umyśle na temat umysłu innej osoby, aby wyjaśniać jej zachowanie**, zainspirował filozofów, neurobiologów i psychologów. Ci ostatni uznali na wstępie, że najważniejsze jest, aby sprawdzić, w jakim wieku dzieci mają już taką teorię i skonstruowali w tym celu **test fałszywego przekonania** (Wimmer i Perner, 1983). W tym zadaniu dziecko widzi chłopca, który chowa czekoladę do jednej szafki, wychodzi na podwórko i gdy go nie ma, jego mama wyjmuję czekoladę i wkłada ją do innej szafki. Gdy chłopiec po chwili wraca, badacz zadaje dziecku pytanie – gdzie on poszuka czekolady. Trzylatki wskazują szafkę, gdzie czekolada obecnie jest, a pięcioletki szafkę, gdzie chłopiec myśli, że jest czekolada. Przez ponad 30 lat badacze zajmowali się dzieciństwem i używając tego zadania, odkryli wiele ciekawych zależności, np. pokazując, że dzieci rodziców mających tendencję do częstego objaśniania przyczyn zachowań ludzi przez mówienie o ich stanach mentalnych (tj. przekonaniach, pragnieniach i emocjach) wcześniej niż inne zdają tego rodzaju test (Dunn i in., 1991). Dopiero jednak od kilku lat badacze zaczęli zadawać inne pytania, np. czy teoria umysłu rozwija się w ciągu życia i jeśli tak, jak ją badać u młodzieży i dorosłych oraz, po co nam właściwie taka teoria, dlaczego w ogóle jest ona tak u ludzi rozwinięta. To drugie pytanie jest tutaj szczególnie istotne, bo choć oczywiście można na nie odpowiadać na wiele sposobów, proponujemy, by skupić się na jednym, zaproponowanym przez Michaela Tomasello (2015). Otóż, w dużym uproszczeniu, kooperacja, współpraca w grupie społecznej, która umożliwiła nam jako gatunkowi przetrwanie wymaga tzw. „podzielania intencjonalności”, rozpoznawania stanów umysłów, które kierują naszymi zachowaniami. Porozumienie z drugą osobą bazuje na odczytaniu jej myśli i jednocześnie umożliwiało nam kiedyś wspólne i wymagające kooperacji polowanie, ale zapewniało

również tendencję do dzielenia się z innymi i troskę o nich. **Teoria umysłu to rozumienie społeczne, rozumienie siebie i drugiej osoby w danej społecznej sytuacji, rozumienie, które służy naszemu szeroko rozumianemu społecznemu funkcjonowaniu.** Nie jest zatem nadużyciem nazywanie teorii umysłu „rozumieniem społecznym”. Przeciwnie, wydaje się, że słowo „rozumienie” lepiej oddaje istotę tej umiejętności. Rozumienie to proces trwający w czasie i wymagający na pewno zasobów poznawczych. Jest zatem bardziej pewną, dającą się badać umiejętnością, a nie tylko wiedzą i to niekoniecznie w formie jakiegoś systemu czy modelu, co sugeruje słowo „teoria”. Można coś rozumieć głęboko i płytko, tylko powierzchownie, co doskonale oddaje istotę rozróżniania, o jakim piszą Janet Astington i Claire Hughes (2013), twierdząc, że rozwój teorii umysłu to **przejsię od intuicyjnego do refleksyjnego rozumienia umysłów innych ludzi.** Koncepcja tych autorek była jedną z inspiracji do rozpoczęcia badań nad rozumieniem społecznym w okresie adolescencji, dlatego w kolejnym rozdziale przedstawiono jej główne tezy.

1.2. JAK ROZWIJA SIĘ ROZUMIENIE SPOŁECZNE?

Termin „**rozumienie społeczne**” jest stosowany m.in. w badaniach Jeremy’ego Carpendale’a i Charliego Lewisa (2006). Autorzy ci piszą wprost, że oznacza on dla nich teorię umysłu, ale lepiej oddaje kilka istotnych cech tej umiejętności. Po pierwsze, rozumienie społeczne jest społeczne właśnie, bo dotyczy innych ludzi, ale przede wszystkim powstaje dzięki i poprzez interakcję z nimi. Oczywiście, nie przecząc, że dziecko, podkreślmy – prawidłowo rozwijające się dziecko – przychodzi na świat szczególnie wrażliwe na tzw. bodźce społeczne (twarze, głos ludzki), to jednak jego rozwój może nastąpić tylko poprzez nawiązywanie kontaktu i odpowiadanie na zachowania innych, czyli w interakcji i budowanej podczas interakcji relacji. Podzielając z dorosłym pole uwagi, wskazując i patrząc na coś, co wskazuje dorosły, roczne dziecko poznaje świat i stopniowo, również dzięki językowi „negocjuje” z dorosłym swoją wiedzę o świecie. Interakcja i język pozwalają na porozumiewanie się i porozumienie, czyli – jak metaforycznie pisze np. Katherine Nelson (2007) – wejście w świat umysłów innych ludzi. Proces wchodzenia jest stopniowy,

Aby przeczytać dalej...

Zapraszamy do księgarni!