

Rozumienie autoprezentacji przez dzieci. Rola teorii umysłu i trafności wiedzy matek o myśleniu ich dzieci

Anna Filip, Marta Białecka-Pikul

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński

Prezentowane w artykule badania dotyczą związków trafności wiedzy matek o dziecięcym myśleniu z tzw. dojrzałą teorią umysłu u dzieci (np. przekonaniem drugiego rzędu) oraz rozumieniem przez dzieci autoprezentacji. Przebadano 43 dzieci i ich matki, sprawdzając m.in. poziom dziecięcej teorii umysłu, rozumienia i interpretowania przez dzieci zachowań autoprezentacyjnych (autopromocji i ingracjacji) oraz poziom trafności wiedzy matek o stanach umysłowych ich dzieci. Wykorzystanie modelu mediacyjnego pozwoliło ustalić, że trafność matczynej wiedzy o myślach dzieci, za pośrednictwem dziecięcej teorii umysłu, wiąże się z poziomem rozumienia i interpretowania przez dzieci zachowań autoprezentacyjnych w okresie późnego dzieciństwa. Matki adekwatnie rozpoznające stany umysłowe dziecka wspomagają rozwój jego społecznych kompetencji i wiedzy, wyrażających się m.in. w rozumieniu różnych rodzajów strategii autoprezentacji. W praktyce oznacza to, że nie tylko techniki bezpośredniego uczenia funkcjonowania w grupie, ale także mniej jawne czynniki, takie jak adekwatność wiedzy matki na temat dziecięcego myślenia, mogą dostarczać dziecku wiedzy, narzędzi poznawczych i motywacji koniecznych dla prawidłowego interpretowania wybranych zachowań społecznych i przystosowania psychospołecznego.

Słowa kluczowe: *autoprezentacja, teoria umysłu, wiedza matek o myśleniu dzieci*

Jednym z ważnych czynników wpływających na sposób funkcjonowania w grupie społecznej jest sprawne posługiwanie się różnymi narzędziami wpływu społecznego, w tym strategiami autoprezentacyjnymi. Zachowania autoprezentacyjne to działania zmierzające do kontroli nad obrazem czy wizerunkiem własnej osoby kształtowanym w umysłach innych ludzi (Szmajke, 1999, 2001a i b). Dzięki badaniom psychologów społecznych wiemy, jak dorośli posługują się technikami, strategiami i stylami autoprezentacji oraz co wiedzą o tym zjawisku (Argyle, 2002; Cialdini, 2004; Leary, 1999; McKay, Davis, Fanning, 2000). Zdaniem Leary'ego (1999) niemal każdy aspekt naszego zachowania może zostać wykorzystany do wywołania u innych

osób konkretnego mniemania na nasz temat. Staje się ono wówczas taktiką autoprezentacyjną: atrybucyjną, gdy jego celem jest przekonanie innych o tym, że mamy dane cechy; jesteście osobą danego typu, lub repudiacyjną, gdy jego celem jest zaprzeczenie posiadaniu jakiejś cechy lub byciu danym typem osoby. Każda z omawianych przez autora taktyk jest zatem odmiennym zachowaniem służącym kreowaniu u innych określonego wrażenia na nasz temat. Nieco inaczej autoprezentację ujmują Jones i Pittman (1982, za: Leary, 1999; Turnley, Bolino, 2001), którzy wyróżniają pięć głównych strategii, polegających raczej na kontroli własnych zachowań w celu wywarcia określonego wpływu na inne osoby; intencjonalnego wywołania zmian w ich zachowaniu. Służą do tego takie strategie, jak demonstrowanie własnej doskonałości moralnej; demonstrowanie zależności od innych; zastraszanie; ingracjacja; deprecjonowanie siebie oraz autopromocja.

Jak twierdzą badacze rozwoju dzieci (Banerjee, Yuill, 1999; Banerjee, 2002a; Stojanowska, 2010) już sześciomiesięczne dzieci potrafią posłużyć się prostymi strategiami

Marta Białecka-Pikul, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, ul. Ingardena 6, 30-060 Kraków, e-mail: marta.bialecka-pikul@uj.edu.pl
Anna Filip, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, ul. Ingardena 6, 30-060, Kraków, e-mail: ankaff@gmail.com
Korespondencję w sprawie artykułu prosimy kierować na adres: marta.bialecka-pikul@uj.edu.pl

autoprezentacji (np. strategią autopromocji polegającą na podkreślaniu swoich zalet), a wraz z wiekiem szybko zmieniają się ich możliwości w tym zakresie (np. ośmiolatki używają już strategii ingracji, która może polegać m.in. na komplementowaniu partnera). Ważną rozwijającą się wraz z wiekiem zdolnością jest rozumienie strategii autoprezentacyjnych. Wyjaśniając zachowania innych ludzi, sześciolatki nie potrafią jeszcze dostrzec motywów autoprezentacji. Ośmiolatki zaczynają natomiast dopatrywać się ich w cudzym działaniu oraz wiązać skuteczność autoprezentacji z manipulacją stanami wewnętrznymi innych osób (np. ich przekonaniami). Okazuje się, że początek późnego dzieciństwa, czyli wiek między szóstym a ósmym rokiem życia, jest okresem ważnych zmian rozwojowych w rozumieniu autoprezentacji u dzieci. Wiele badań dotyczy zwłaszcza dwu spośród wyróżnionych przez Jonesa i Pittmana strategii, a mianowicie autopromocji oraz ingracji (Bennett, Yeeles, 1990; Watling, Banerjee, 2007). Ich wyniki pokazują, że troska o społeczną ewaluację własnej osoby zaczyna objawiać się u dzieci coraz wyraźniej około ósmego roku życia, wraz z ich rosnącym sceptycyzmem co do prawdziwości cudzych wypowiedzi na temat społecznie pożądanых charakterystyk. Ingracja oraz autopromocja, jako odwołujące się do kwestii sympatii oraz kompetencji, dotyczą motywów bliższych dzieciom ośmiolatkim niż mogłyby dotyczyć np. zastraszanie lub deprecjonowanie siebie. Ponadto w przypadku obu strategii udowodniono związek z funkcjonowaniem poznawczym dzieci oraz postulowano potrzebę poszukiwania innych jeszcze czynników mogących przyczynić się do ich rozwoju. Prezentowane badania wpisują się w ten nurt poszukiwań. Z perspektywy badań nad rozwojem wiedzy społecznej stanowią próbę odpowiedzi na pytanie, czym są uwarunkowane zmiany w rozumieniu autoprezentacji, innymi słowy, co może stanowić ich ważny rozwojowy prerekwizyt.

Społeczne uwarunkowania rozwoju rozumienia autoprezentacji

Rozumienie autoprezentacji można uznać za element wiedzy na temat Ja, w szczególności fragment samowiedzy odnoszącej się do Ja publicznego. W rozważaniach nad uwarunkowaniami rozwoju tej wiedzy na szczególną uwagę zasługują czynniki społeczne, a w przypadku małych dzieci należy uwzględnić wpływ rodziców, którzy zwłaszcza przez kształtowanie prawidłowej samooceny stwarzają warunki rozwoju w kierunku dobrego przystosowania społecznego (Gottman, Katz, Hooven, 1996). Jak twierdzą Sharp i Fonagy (2008), w ciągu ostatnich 10 lat w badaniach nad rolą rodziców w społecznym przystosowaniu się dziecka w wieku szkolnym mniej intensywnie zajmowano się znaczeniem praktyk rodzicielskich (np. stylem wychowania, sposobami

dyscyplinowania czy ustalania granic), a częściej wskazywano na znaczenie rodzicielskiej zdolności do traktowania dziecka jako podmiotu psychologicznego (*parents' capacity to treat the child as a psychological agent*; ibidem, s. 737). W szczególności badania zespołu Sharp (Sharp, Croudace, Goodyer, 2007; Sharp, Fonagy, Goodyer, 2006) dowodzą, że dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w wieku szkolnym ważna jest rola matki jako kompetentnej interpretatorki dziecięcego umysłu. Wykazano mianowicie, że dzieci matek o niskiej trafności identyfikowania ich stanów mentalnych mogą dokonywać swego rodzaju zniekształceń w sytuacji, gdy muszą opisywać, jak najlepiej radzić sobie w sytuacji społecznej. To z kolei może wiązać się z wypracowywaniem przez nie mniej efektywnych sposobów funkcjonowania poznawczospołecznego. Z kolei dzieci matek, które trafnie rozpoznawały, jakiej odpowiedzi udzieliło im dziecko, rozważając hipotetyczne społeczne sytuacje, dobrze funkcjonowały w grupie i nie przejawiały zaburzeń w przystosowaniu. Jak sugerują autorzy badań, umiejętność trafnego reprezentowania stanów umysłowych dziecka może stanowić konieczny wręcz *feedback* dla rozwinięcia zachowań przystosowawczych i skutecznych strategii rozumowania w sytuacjach społecznych w okresie późnego dzieciństwa. Z perspektywy badań nad rozumieniem autoprezentacji być może to właśnie ta umiejętność matek będzie sprzyjać rozwojowi wiedzy dziecka zarówno o stanach mentalnych innych ludzi, jak i wiedzy o tym, jak na te stany wpływać, tworząc obraz własnej osoby w ich umysłach.

Innym znakomitym przykładem analiz eksponujących znaczenie wiedzy rodzica o dziecku i jego sposobach myślenia dla rozwoju wiedzy i społecznego funkcjonowania dziecka są prace zespołu Meins (Meins, Fernyhough, Fradley, Tuckey, 2001; Meins i in., 2003, Meins i in., 2012). Badaczka ta wskazuje, że matczyzna skłonność do traktowania dziecka jako podmiotu obdarzonego umysłem (*maternal mind-mindedness*)¹ jest ważnym prekursorem rozwoju zarówno bezpiecznego przywiązania w relacji matka–dziecko, które stanowi ważny czynnik prawidłowego przystosowania społecznego, jak i takich poznawczych sprawności dziecka, jak teoria umysłu. Teoria umysłu jest definiowana jako zdolność do rozpoznawania stanów umysłowych innych ludzi oraz wyjaśniania i przewidywania ich zachowań na podstawie tych stanów (zob. np. Astington, Dack, 2008; Białecka-Pikul, 2012). Meins (Laranjo, Bernier, Meins, Carlton, 2010; Meins i in., 2012) stwierdza, że

¹ Termin ten bywa tłumaczony jako matczyne uświadamianie sobie umysłu (Białecka-Pikul, 2012) i koncepcyjnie jest on bliski określeniu, którego używa w swoich pracach Sharp – rodzicielska zdolność do traktowania dziecka jako podmiotu psychologicznego.

budowanie przez matkę trafnej wiedzy na temat stanów umysłu jej dziecka i regulowanie na jej podstawie relacji stwarza idealny kontekst rozwoju i dostarcza dziecku narzędzi do rozumienia, że własne, jak i cudze zachowania wynikają z przekonań, motywacji czy emocji, czyli stanów wewnętrznych. Innymi słowy, to właśnie dzięki trafnej wiedzy matek o umyśle dziecka rozwija się teoria umysłu dziecka.

Przedstawione tezy Sharp i współpracowników (2006, 2007) oraz Meins i współpracowników (2001, 2003, 2012) pozwalają przyjąć, że istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój ważnych aspektów wiedzy społecznej dziecka, a więc prawdopodobnie również wiedzy o tym, czym jest i na czym polega autoprezentacja, jest trafność wiedzy matek na temat umysłu dziecka. Cenne zatem będzie potwierdzenie w badaniach, że trafność wiedzy matek o myśleniu dzieci wpływa na wiedzę dzieci o autoprezentacji, ale przede wszystkim na wyjaśnienie, co stanowi mechanizm takiego wpływu. Na podstawie wyników badań Meins i współpracowników można przypuszczać, że jest nim teoria umysłu dziecka.

Rola teorii umysłu w rozwoju autoprezentacji

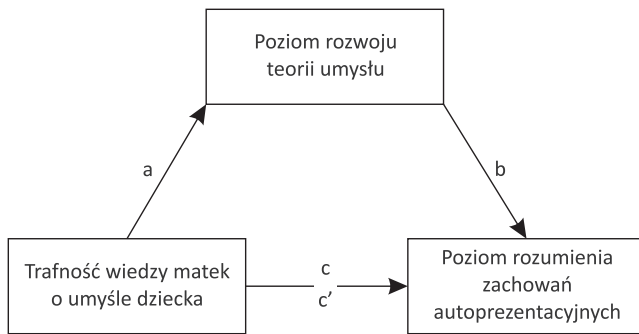
Czym jest teoria umysłu? Jak twierdzą Astington i Baird (2005), teorią umysłu najczęściej jest nazywana wiedza o umyśle lub reprezentacja stanów umysłowych albo po prostu zdolność uświadamiania sobie, że inni ludzie posiadają stany umysłowe (pragnienia, intencje i przekonania) i to właśnie te wewnętrzne reprezentacje są przyczyną ich zachowań. Autorki podkreślają, że teoriami umysłu są również nazywane koncepcje na temat rozwoju tejże wiedzy lub zdolności. Na przestrzeni ostatnich 30 lat powstało ich kilkanaście (por. przegląd w pracy: Białicka-Pikul, 2012), m.in. teoria modułów umysłu Baron-Cohena (1997/2009), teoria podzielanej intencjonalności Tomasello (Tomasello, Carpenter, 2007) czy koncepcja teorii Wellmana (Gopnik, Wellman, 1992). Bez względu jednak na to, jak badacze wyjaśniają mechanizm rozwoju teorii umysłu w dzieciństwie, większość z nich uważa, że to około czwartego roku życia dzieci zaczynają rozumieć, że zachowania ludzi wynikają z ich przekonań, gdyż właśnie wtedy zaczynają one poprawnie rozwiązywać tzw. test fałszywych przekonań (por. Wellman, Cross, Watson, 2001). Test ten powszechnie jest uznawany za najważniejszą miarę teorii umysłu. Dwa lata później, czyli gdy dziecko ma sześć lat, jego rozumowanie o świecie umysłów innych ludzi staje się bardziej złożone i dziecko jest zdolne do rozwiązywania zadań zawierających już nie tylko przekonania pierwszego rzędu („On tak robi, bo myśli, że...”), ale również takich, które wymagają posługiwania się przekonaniem drugiego rzędu, czyli przekonaniem na temat przekonań („On tak robi, bo

myśli, że ona myśli, że...”). Innymi słowy, po szóstym roku życia dzieci zaczynają dostrzegać, że umysł jest aktywny, przetwarza informacje nie tylko na temat rzeczywistości, lecz także na temat umysłów innych ludzi. Choć dotychczas uważano, że za rozwój teorii umysłu odpowiadają głównie czynniki poznawcze (np. funkcja zarządzająca; por. Putko, 2008), w ostatnich kilku latach badacze zwrócili uwagę, że rozwój teorii umysłu dzieci jest uwarunkowany czynnikami społecznymi, np. posiadaniem starszego rodzeństwa (Ruffman i in., 1998), liczbą codziennych interakcji z innymi osobami (Lewis i in., 1996) oraz – co szczególnie ważne dla naszych rozważań – trafnością wiedzy matek o umyśle dziecka (Meins i in., 2012). Podkreślić należy również, że coraz częściej badacze dostrzegają, iż teoria umysłu rozwija się nie tylko we wczesnym dzieciństwie, ale też później. Na przykład Pillow (2008) pisze, że dziecko po szóstym roku życia stopniowo uświadamia sobie, iż umysł nie tylko zawiera stany umysłowe, ale też że aktywnie odbiera i przetwarza informacje, czyli że dzieją się w nim różne procesy poznawcze. Także Astington i Dack (2008) uważają rozumienie dwuznaczności i radzenie sobie przez dzieci z przekonaniem drugiego rzędu za ważny etap w rozwoju teorii umysłu w późnym dzieciństwie. Powstaje zatem pytanie, jaką rolę tak rozumiana teoria umysłu odgrywa w rozwoju dziecięcej wiedzy o autoprezentacji.

Jak wykazały badania zespołu Banerjee (2002a, 2002b, 2002c), to właśnie rozumienie przekonań drugiego rzędu, a więc wiedza o tym, że ludzie myślą o rzeczywistości, ale też myślą o myślach innych osób, stanowi niezbędny prerekwizyt pojawienia się zachowań autoprezentacyjnych. Tylko dzieci, które potrafią rozwiązać test fałszywego przekonania drugiego rzędu, poprawnie rozwiązują zadania wymagające rozumienia autoprezentacji. Poznawcza zdolność do złożonych rozumowań na temat tego, jak inni myślą o nas i naszym umyśle, stanowi zatem podstawę do uświadomienia sobie, że przekonania innych można zmieniać, kontrolować czy też modyfikować. Rozumienie autoprezentacji przez siedmio- ośmiolatki bazuje zatem na teorii umysłu.

CEL BADAŃ

Przedstawione powyżej wyniki badań nad związkiem między trafnością wiedzy matek na temat umysłu dzieci i społecznym przystosowaniem dzieci (Sharp i in., 2006) pozwalają sformułować hipotezę, że trafność wiedzy matek o umyśle dziecka będzie czynnikiem różnicującym poziom rozumienia przez dzieci zachowań autoprezentacyjnych. Druga hipoteza odnosi się do relacji między teorią umysłu a poziomem zachowań autoprezentacyjnych. Na podstawie wyników badań zespołu Banerjee (Banerjee, 2002a, 2002b, 2002c) można twierdzić, że poziom rozwoju teorii umysłu



Rysunek 1*. Zakładany model analizy mediacji.

będzie różnicować poziom rozumienia autoprezentacji przez dzieci. A zatem, poszukując społecznych uwarunkowań rozwoju rozumienia przez dzieci autoprezentacji, na wstępie sprawdzimy, czy teoria umyśle dzieci, a zwłaszcza czy trafność wiedzy matek stanowią czynniki istotne dla zdolności dzieci do rozumienia autoprezentacji. Ważniejsze jednak wydaje się, że w świetle analiz związku między trafnością wiedzy matek o umyśle dziecka a rozumieniem autoprezentacji przez dzieci, czynnikiem, który może wyjaśniać istnienie takiej zależności, jest właśnie teoria umyśle dzieci. Celem prezentowanych badań jest zatem przede wszystkim sprawdzenie hipotezy mediacyjnej, w której przyjęto, że związek między trafnością wiedzy matek o umyśle dziecka a poziomem rozwoju jego autoprezentacji jest zapośredniczany przez teorię umyśle dziecka. Innymi słowy, to teoria umyśle będzie wyjaśniać istnienie relacji między trafnością wiedzy matek a poziomem rozumienia autoprezentacji przez dzieci. Testowany model przedstawia rysunek 1.

METODA

Osoby badane

W badaniu udział wzięło 58 dzieci z klas zerowej, pierwszej i drugiej jednej z krakowskich szkół podstawowych. Z prośbą o przeprowadzenie badania zwrócono się do dyrekcji szkoły oraz rodziców dzieci z czterech klas (jednej zerowej, dwu pierwszych i jednej drugiej) i podczas zebrania rozdano 76 zaproszeń, ale w badaniu wzięły udział jedynie te dzieci, których rodzice wyrazili pisemną zgodę na udział, czyli 58 osób. Z tej grupy 15 rodziców nie wzięło udziału w kolejnym zebraniu, już po zbadaniu dzieci, a zatem nie wypełnili oni testu rozumienia trudnych sytuacji społecznych. Ostatecznie analizowano zatem wyniki tylko tych dzieci, których rodzice wypełnili test, czyli grupę badawczą stanowiło 43 dzieci. Najmłodsze z nich miało 5 lat

i 6 miesięcy, najstarsze – 8 lat i 9 miesięcy (średnia wieku: 7 lat i 6 miesięcy; odchylenie standardowe: 11 miesięcy). Grupa liczyła 24 dziewczynki i 19 chłopców.

Zastosowane narzędzia

Do pomiaru trafności wiedzy matek o sposobach myślenia dziecka wykorzystano test rozumienia trudnych sytuacji społecznych w wersji dla dziecka oraz w wersji dla matki. Stanowi on narzędzie opracowane na podstawie *Biased Mentalizing Task* (Sharp i in., 2007) i składa się z dwunastu ilustrowanych historii dotyczących potencjalnie trudnych, stresujących sytuacji, które mają miejsce w grupie rówieśniczej (np. publicznego ośmieszenia, gdy bohater podczas urodzinowego przyjęcia kolegi, potrącony przez koleżankę, wpada do basenu). Zgodnie z zamierzeniem autorów oryginału, motywy historii odwołują się do koncepcji społeczno-poznawczego Ja i rozwoju percepcji siebie Susan Harter (1999, za: Sharp i in., 2007) oraz wyodrębnionych przez nią obszarów samooceny ważnych dla okresu późnego dzieciństwa, takich jak kompetencje szkolne, akceptacja społeczna, aktywność fizyczna, wygląd zewnętrzny oraz akceptacja własnego zachowania. W wersji testu dla dziecka było ono proszone o postawienie się na miejscu głównego bohatera każdej historii oraz wybranie jednej z trzech odpowiedzi dotyczących tego, co myślą o nim pozostali uczestnicy przedstawionej sytuacji. Odpowiedzi są prezentacją jednego z trzech stylów atrybucyjnych: (1) nadmiernie negatywny, gdy odpowiedź zawiera uogólnione atrybucje, a przyczyna zdarzenia jest przypisywana negatywnym czynnikom tkwiącym w bohaterze historyjki, bez uwzględnienia kontekstu ani czynników zewnętrznych (np. „Inne dzieci myślą: «To wina Michała – jest za mały»”); (2) nadmiernie pozytywny – wtedy dziecko stwierdza, że to pozytywne cechy bohatera są decydujące (np. „Inne dzieci myślą: «Michał jest bardzo odważny i nie boi się wody»”) lub (3) neutralny, czyli zawierający atrybucje uwzględniające rolę kontekstu, bez odwołań do globalnych i niezmiennych czynników osobowościowych (np. „Inne dzieci myślą: «Karolina mogła potrącić każde inne dziecko»”). Wszystkie badane dzieci słuchały czytanej historyjki, patrzyły na obrazek, następnie czytano im odpowiedzi i proszono o wybranie najlepszej. Karta z zapisanymi odpowiedziami do wyboru była kładziona na stoliku przed każdym dzieckiem. W przypadku dzieci najmłodszych, niepotrafiących jeszcze czytać, odpowiedzi oznaczano graficznymi przedstawieniami odpowiadających im buziek: buzia smutna była kładziona obok odpowiedzi nadmiernie negatywnej, buzia wesoła – obok nadmiernie pozytywnej i neutralna – obok neutralnej. Ważne było upewnienie się, że każde badane dziecko pamięta odpowiedzi do wyboru – dzieci starsze, potrafiące czytać, miały możliwość powtórnego przeczytania odpowiedzi, natomiast

* Źródłem tabel i rysunków w artykule są opracowania własne.

dzieci młodsze mogły w razie wątpliwości wskazać buźki i dopytywać o odpowiadające im odpowiedzi. Ponadto badacz, wskazując buzie dzieciom nieczytającym, upewniał się, czy pamiętają one stwierdzenia kryjące się za nimi. Służyło to uniknięciu sytuacji, w której dziecko wybiera daną odpowiedź, ponieważ nie zapamiętało innych, gdy były czytane, lub kieruje się podczas wyboru jedynie wyglądem danej buzi, nie zważając na treść, którą ona oznacza. W wersji dla matek zastosowano dokładnie te same historyjki, ale czytały je samodzielnie i zaznaczały odpowiedzi, które ich zdaniem wybrało ich dziecko. Wskaźnikiem trafności wiedzy matek o sposobach myślenia dziecka była liczba wszystkich zgodnych odpowiedzi matki i dziecka w teście rozumienia trudnych sytuacji społecznych (min. = 0, maks. = 12).

Pomiaru dziecięcej teorii umysłu dokonano za pomocą *Testu refleksji nad myśleniem* (TRM) Białeckiej-Pikul (2010). TRM jest narzędziem eksperymentalnym, ale wstępne badania (Białicka-Pikul, w przygotowaniu) z udziałem 100 dzieci wskazują na zadowalające właściwości psychometryczne (np. zgodność ocen sędziów wynosiła $r = 0,70$). Test składa się z dziewięciu zadań w formie historyjek (prezentowanych w postaci slajdów w programie Powerpoint) o przygodach dwu bohaterów. Mierzą one następujące przejawy dziecięcej wiedzy o umyśle: rozumienie fałszywych przekonań I i II rzędu; rozumienie nieoczekiwanej tożsamości przedmiotów, rozumienie interpretacji i sytuacji oszukiwania oraz rozumienie dwuznaczności. W teście wykorzystano na przykład klasyczne zadanie, zwane testem niespodziewanej zmiany (Wimmer, Perner, 1983). W tej historyjce bohaterowie chowają przedmiot w miejscu A, następnie jeden z bohaterów pod nieobecność drugiego przenosi je w inne miejsce, a badane dziecko ma odpowiedzieć na pytania o przekonania drugiego z bohaterów na temat miejsca położenia przedmiotu, gdy wróci do pokoju. W TRM do każdego z zadań są zadawane pytania sprawdzające rozpoznawanie stanów umysłu bohatera (np. „Gdzie Tadek pomyśli, że jest...”) oraz umiejętność wyjaśnienia jego zachowania („Dlaczego tak pomyśli?”). Na podstawie testu wyliczano wskaźnik poziomu rozwoju teorii umysłu, czyli liczbę punktów przyznawaną za odpowiedzi na pytania do wszystkich dziewięciu zadań (min. = 0, maks. = 36) oraz wskaźnik rozumienia przekonań II rzędu, czyli liczbę punktów przyznawaną za odpowiedzi na pytania w dwóch zadaniach, które służą do oceny rozumienia takich przekonań (min. = 0, maks. = 8).

Poziom rozumienia i interpretowania zachowań autoprzyjętych oceniano na podstawie odpowiedzi w teście zachowań autoprzyjętych (Filip, 2012). Stworzono go, wzorując się na analogicznych narzędziach opublikowanych przez badaczy dziecięcej autoprzyjętych (por. Watling,

Banerjee, 2007; Banerjee, 2002b), uwzględniając specyfikę polskiej kultury, ale jednocześnie zasadniczo przyjmując zaproponowany przez autorów sposób analizy odpowiedzi. Test składa się z czterech historii, odwołujących się do dwóch typów zachowań autoprzyjętych: strategii autoprzyjętych (dwie historyjki) oraz strategii ingracji (dwie historyjki). Dzieciom pokazywano obrazki, a po opowiedzeniu historyjki zadawano pytanie o to, dlaczego bohater powiedział to, co powiedział. Zastosowane historie oraz przykładowe obrazki i arkusz odpowiedzi zamieszczono w aneksie. Odpowiedzi dziecka przydzielano do jednej z trzech kategorii, określając je jako: (1) interpersonalne (2 punkty), gdy odnosiły się do stanów mentalnych bohaterów, uwzględniając intencję zaprezentowania siebie w określony sposób; świadczyły o zrozumieniu przez dziecko intencji bohatera, jaką jest wywołanie u drugiej osoby konkretnych myśli, przekonań na swój temat – wykreowania w jej umyśle pożądanego wrażenia na swój temat, np. wizji siebie jako osoby kompetentnej w danej dziedzinie lub darzącej sympatią drugą osobę (np.: „Żeby myślał, że on go lubi i że naprawdę jest taki fajny i go wybrał wtedy do opieki”; „Bo [bohater] chce, żeby on [drugi chłopiec] myślał, że on [bohater] dobrze gra w piłkę”); (2) psychologiczne (1 punkt), które uwzględniały stany bohaterów, ale nie odwoływały się do manipulacji cudzym przekonaniem; świadczyły o tym, że dziecko uwzględnia intencje i myśli bohatera dokonującego autoprzyjętych, lecz nie bierze pod uwagę tego, jak zachowanie bohatera wpłynie na myślenie drugiej osoby; nie dostrzega celu, jakim jest wykreowanie przez bohatera konkretnego wizerunku siebie w cudzym umyśle (np. „Bo [bohater] chce być miły dla niego [drugiego chłopca]”); (3) realistyczne (0 punktów), gdy nie uwzględniały ani przekonań, ani motywu autoprzyjętych, odwołując się jedynie do rzeczywistości; odpowiedzi interpretujące wypowiedź bohatera jako świadcząca o rzeczywistym stanie rzeczy (np. „Bo Paweł [drugi chłopiec] to jest fajny kolega pewnie”). Następnie zadawano pytania dodatkowe z prośbą o zinterpretowanie, czy i w jaki sposób wypowiedź bohatera sprawi, że osiągnie on pożądaną cel. Test pozwolił obliczyć wskaźnik poziomu rozumienia zachowań autoprzyjętych (min. = 0, maks. = 32) oraz wskaźniki poziomu rozumienia dwóch typów autoprzyjętych – autoprzyjętych oraz ingracji (min. = 0, maks. = 16 dla każdego wskaźnika). Konstrukcję historii oraz kategoryzację odpowiedzi wzorowano na przykładach wykorzystanych i podanych w artykułach poświęconych badaniu rozumienia autoprzyjętych i ingracji przez dzieci w wieku od 6 do 11 lat (Banerjee, Yuill, 1999; Watling, Banerjee, 2007). 25% materiału zgromadzonego w obecnym badaniu oceniało, oprócz osoby badającej, dwóch sędziów kompetentnych – zgodność ocen z oceną

sędziów kompetentnych w jego kategoryzacji wyniosła (współczynnik W-Kendalla) 0,51 i 0,56.

Procedura

Ponieważ w badaniu zastosowano autorskie techniki oraz tłumaczenia narzędzi, etap badań właściwych poprzedził pilotaż z udziałem 15 dzieci w wieku od 5 do 8 lat (średnia = 6,9 roku). Posłużył on przede wszystkim dopracowaniu narzędzi – zmodyfikowano instrukcje i uproszczono pewne elementy, głównie pod kątem najmłodszych dzieci. Badania prowadzono z dodatkową grupą dzieci, które rekrutowano w taki sam sposób, jak opisany powyżej dla grupy badawczej. W badaniu właściwym z każdym dzieckiem odbyły się trzy indywidualne spotkania w gabinecie szkolnego logopedy. Badania przeprowadziła jedna z autorek artykułu w okresie od lutego do kwietnia 2012 roku. Udzielane przez dzieci odpowiedzi w testach refleksji nad myśleniem oraz zachowań autoprezentacyjnych nagrywano, następnie dokonano transkrypcji i oceniono zebrane odpowiedzi zgodnie z zasadami opisanymi powyżej. Matki badanych dzieci podczas zebrania z rodzicami wypełniały również test rozumienia trudnych sytuacji społecznych.

WYNIKI

Na wstępie zostaną przedstawione wyniki uzyskane przez badane dzieci i matki w zakresie wszystkich mierzonych zmiennych (tabela 1).

Dla matek zadanie polegające na przewidywaniu, jak odpowie dziecko, oceniając sytuacje społeczne, okazało się wymagające – średnio uzyskiwały one połowę możliwych punktów. Pozostaje to zgodne z wynikami badań autorów oryginalnej procedury (Sharp i in., 2007), w których 56% matek w połowie przypadków trafnie zidentyfikowało stany umysłowe przypisywane przez swoje dzieci bohaterom prezentowanych sytuacji społecznych. Przytaczając konkluzje badaczy, według których już średni przeciętny poziom trafności (50% zgodnych odpowiedzi)

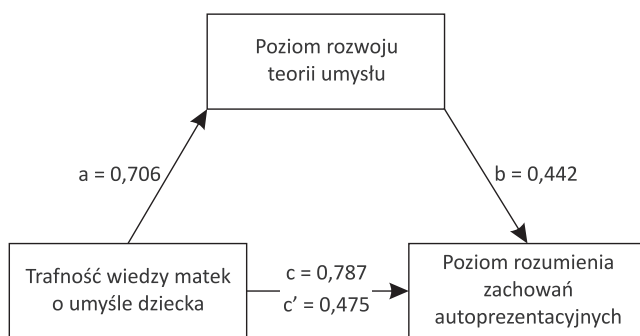
jest wystarczający do tego, by zapobiec słabemu psychospołecznemu przystosowaniu dziecka, uzyskane wyniki można mimo wszystko uznać za optymistyczne. Test refleksji nad myśleniem nie był zadaniem trudnym dla dzieci w wieku siedmiu lat – zdecydowana większość dzieci poprawnie rozwiązała zadania rozumienia fałszywych przekonań I rzędu. Nie wszystkie dzieci radziły sobie natomiast z zadaniami wymagającymi rozumowania II rzędu, pomimo iż zakres wiekowy grupy badanych wahał się od 5,5 do ponad 8 lat, a jak wykazali Perner i Wimmer (1985) już sześciolatki potrafią poprawnie rozwiązać zadania wymagające tego typu rozumowania. Z kolei charakteryzując rozumienie autoprezentacji przez dzieci w wieku siedmiu lat, należy podkreślić, że nie jest ono jeszcze pełne. Na możliwe do zdobycia 32 punkty w teście zachowań autoprezentacyjnych dzieci uzyskały średnio około połowę. Zdecydowana większość (75%) dzieci na pytania główne, dotyczące wyjaśnienia, dlaczego bohater historii udzielił drugiej osobie takich, a nie innych informacji na własny lub na jej temat, odpowiedziała, odwołując się do kategorii psychologicznych – uwzględniając stany mentalne, ale nie odwołując się do manipulacji cudzym przekonaniem. Jest to proporcja zgodna z wynikami dotychczasowych badań dla tego przedziału wiekowego (Watling, Banerjee, 2007). Odpowiedzi na dalsze pytania dodatkowe w przeważającej mierze świadczyły o umiejętności przewidzenia właściwych, czyli pożądaných z punktu widzenia bohatera, skutków udzielenia innym danych informacji – dzieci przewidywały np., że przedstawienie siebie jako dobrego gracza zaowocuje wyborem do drużyny piłkarskiej. Mimo to podawane przez dzieci uzasadnienie tych skutków (czyli działań drugiej osoby wobec bohatera) wiązało je w większości przypadków z tym, co bohater powiedział, a nie z tym, co pomyśli sobie na skutek tych słów druga osoba – np. wybór do drużyny następował na skutek uprzedniej wypowiedzi bohatera, a nie wykreowanego w umyśle drugiej osoby jego wizerunku jako dobrego gracza. Nie

Tabela 1
Dane opisowe uzyskane dla mierzonych zmiennych

Zmienna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Rozumienie zachowań autoprezentacyjnych	14,79	16	5,51	3	25
Rozumienie zachowań autoprezentacyjnych – autopromocja	7,51	8	2,98	1	14
Rozumienie zachowań autoprezentacyjnych – ingracja	7,27	8	2,77	2	12
Trafność wiedzy matek o myślach dziecka	6,6	6	2,37	3	12
Teoria umysłu	22,46	22	4,72	13	31
Rozumienie przekonań drugiego rzędu	5,39	5	2,09	1	8

stwierdzono, aby dzieci lepiej radziły sobie z rozumieniem strategii autopromocji w porównaniu z rozumieniem strategii ingracjacji [$t(42) = 0,91; p = 0,36$].

Następnie sprawdzono, czy teoria umysłu jest zmienną, której poziom może różnicować wyniki dzieci w zakresie rozumienia zachowań autoprezentacyjnych oraz czy wyniki te są zróżnicowane ze względu na poziom trafności wiedzy matek o myśleniu dzieci. Podziału na grupy dokonywano zawsze na podstawie mediany (patrz: tabela 1). Na podstawie testu t -Studenta wykazano, że różnice w poziomie rozumienia zachowań autoprezentacyjnych ze względu na poziom rozwoju teorii umysłu są istotne statystycznie, aczkolwiek siła zmierzonego efektu, mierzona współczynnikiem g -Hedgessa, jest bardzo niska [dla zachowań autoprezentacyjnych $t(41) = -7,40; p < 0,001; g < 0,001$; dla strategii autopromocji: $t(41) = -6,97; p < 0,001; g < 0,001$; dla strategii ingracjacji: $t(41) = -6,47; p < 0,001; g < 0,001$]. Z kolei różnice w poziomie rozumienia zachowań autoprezentacyjnych między obiema grupami wyróżnionymi ze względu na poziom trafności wiedzy matek o sposobach myślenia dziecka okazały się istotne statystycznie,



Rysunek 2. Wyniki: uzyskany model analizy mediacji (standardyzowane współczynniki regresji β dla efektów: bezpośredniego (c'), pośredniego ($a \times b$) i całkowitego (c)).

a zaobserwowana siła efektu była wysoka [dla zachowań autoprezentacyjnych: $t(41) = 7,56; p < 0,001; g = 2,33$; dla strategii autopromocji: $t(41) = 6,06; p < 0,001; g = 1,87$; dla strategii ingracjacji: $t(41) = 7,90; p < 0,001; g = 2,44$]. Można zatem twierdzić, że uzyskano potwierdzenie hipotezy pierwszej i drugiej.

Ponieważ jednak celem badań było przede wszystkim stwierdzenie, czy związek między trafnością wiedzy matek o umyśle dziecka a poziomem rozumienia autoprezentacji przez dzieci jest zapośredniczony przez poziom rozwoju teorii umysłu wykonano analizę mediacji. Zgodnie z zaleceniami Hayes (2013), korzystając z polecenia PROCESS w programie SPSS, obliczono zarówno efekt bezpośredni (c'), jak i pośredni ($a \times b$) oraz efekt całkowity (c).

W pierwszym kroku stwierdzono zależność całkowitą (ścieżka c) między trafnością wiedzy matek o umyśle dziecka a poziomem rozumienia zachowań autoprezentacyjnych przez dzieci – model regresji okazał się dobrze dopasowany do danych [$F(1, 41) = 66,817; p < 0,001; R^2 = 0,62$] i wskazywał, że im wyższa trafność wiedzy matek o umyśle dziecka, tym lepsze rozumienie autoprezentacji przez dzieci ($\beta = 0,787; p < 0,001$). W drugim kroku analizy testowano relację między zmienną niezależną, czyli trafnością wiedzy matek, a mediatorem, czyli poziomem rozwoju teorii umysłu. Ponownie relacja ta okazała się istotna ($\beta = 0,706; p < 0,001$ dla ścieżki a), a cały model dobrze dopasowany do danych [$F(1, 41) = 40,632; p < 0,001$]. I wreszcie, w trzecim kroku w modelu uwzględniono jednocześnie zmienną niezależną i mediator w ich wpływie na zmienną zależną. Ponownie stwierdzono dobre dopasowanie modelu do danych [$F(2, 40) = 60,867; p < 0,0001$]. Trafność wiedzy matek bezpośrednio (ścieżka c') istotnie wpływa na rozumienie autoprezentacji przez dzieci ($\beta = 0,475; p < 0,001$), wyjaśniając 72% jej wariacji (współczynnik R^2). Gdy analizujemy relację pośrednią, czyli pytamy, jak trafność wiedzy matek wpływa na rozumienie autoprezentacji

Tabela 2

Niestandardyzowane współczynniki regresji (B) oraz błędy standardowe pomiaru (SE) i wyniki testu t dla efektów bezpośredniego, pośredniego i całkowitego w modelu mediacji (zmienna zależna: poziom rozumienia zachowań autoprezentacyjnych; zmienna niezależna: trafność wiedzy matek o myśleniu dzieci; mediator: poziom rozwoju teorii umysłu dzieci)

Wzrost	B	SE	t	p
Efekt bezpośredni: c'				
Trafność wiedzy matek o myśleniu dzieci	1,105	0,276	4,012	< 0,001
Efekt pośredni: $a \times b$				
Trafność wiedzy matek o myśleniu dzieci	1,405	0,220	3,728	< 0,001
Poziom rozwoju teorii umysłu dzieci	0,516	0,138		< 0,001
Efekt całkowity: c				
Poziom rozwoju teorii umysłu dzieci	1,830	0,224	8,174	< 0,001

poprzez wpływ teorii umysłu, możemy stwierdzić, że teoria umysłu zapośrednicza wpływ trafności wiedzy matek na poziom rozumienia autoprezentacji przez dzieci ($\beta = 0,442$; $p = 0,001$ dla ścieżki b). Można zatem stwierdzić, że trafność wiedzy matek o myśleniu dziecka wpływa na poziom rozumienia strategii autoprezentacji pośrednio, przez wpływ na poziom rozwoju teorii umysłu dzieci. Siła tego wpływu jest iloczynem współczynników standaryzowanych a i b; wynosi 0,73. Na rysunku 2 przedstawiono wielkości standaryzowanych współczynników regresji (β) dla wszystkich efektów, a w tabeli 2 – jak zaleca Hayes (2013) – wyniki w postaci współczynników niestandaryzowanych, błędy standardowe i wyniki testu t dla efektów bezpośredniego, pośredniego i całkowitego.

Stosując metodę *bootstrappingu*, obliczono przedział ufności dla efektu mediacyjnego i stwierdzono, że z 95-procentowym prawdopodobieństwem jest on istotny statystycznie, gdyż przedział ufności nie zawiera 0 (wynosi od 0,394 do 1,102). Na tej podstawie można twierdzić, że została potwierdzona hipoteza mediacyjna.

DYSKUSJA

Przedstawione badania miały na celu opisanie rozumienia autoprezentacji u dzieci w późnym dzieciństwie oraz wyjaśnienie natury związku między trafnością wiedzy matek o stanach umysłowych dzieci a rozumieniem przez dzieci zachowań autoprezentacyjnych. Na wstępie przyjęto, że im wyższa trafność wiedzy matek o umyśle dzieci, tym wyższe wyniki dzieci w zakresie zarówno rozumienia autoprezentacji, jak i teorii umysłu oraz że mediatorem związku między trafnością wiedzy matek o umyśle dzieci a poziomem rozumienia przez dzieci autoprezentacji jest poziom rozwoju teorii umysłu u dzieci.

Po pierwsze stwierdzono, że dzieci w wieku siedmiu lat potrafią rozpoznawać motywy autopromocji i ingracjacji w sytuacjach społecznych. Zastosowany test zachowań autoprezentacyjnych w obecnej, jeszcze eksperymentalnej formie pozwolił oszacować dziecięce umiejętności. Odnosząc się do wyników innych badaczy (Bennett, Yeeles, 1990; Banerjee, Yuill, 1999), sugerujących, że dzieciom łatwiej jest zrozumieć strategię autopromocji niż strategię ingracjacji, możemy stwierdzić, iż w naszych badaniach nie potwierdzono tych wcześniej uzyskiwanych rezultatów. Prawdopodobnie wynika to zarówno z niewielkiej liczebności badanej grupy, jak i z ograniczeń zastosowanego przez nas narzędzia, które składało się tylko z czterech historyjek. Ponadto, na wyniki uzyskane w teście zachowań autoprezentacyjnych mogła w pewnym stopniu wpłynąć kwestia związana z konstrukcją historii przedstawiających strategię autopromocji, dotycząca rodzaju występującego w nich audytorium, które bohater przekonuje o posiadanych

kompetencjach. Badania pokazują, że rodzaj publiczności może wpływać na wybór strategii autoprezentacyjnej nawet już u sześć- ośmiolatków, jeśli tylko preferencje publiczności są ujawnione (Banerjee, 2002b). O ile w obydwu historiach dotyczących autopromocji zadbane o konsekwentną jawność preferencji audytorium, o tyle w jednej z historyjek do pomiaru rozumienia strategii ingracjacji odbiorcą strategii był dorosły (nauczyciel), a w drugiej – rówieśnik poinstruowany uprzednio przez nauczyciela. Taka rozbieżność mogła zaważyć na wyniku, choć nie wiadomo, w jaki sposób, gdyż istniejące badania nad wpływem audytorium analizują głównie różnice dorosły – rówieśnik. Żadne z nich nie opisywały jak dotąd sytuacji, która wydaje się nieco bardziej złożona: rówieśnika działającego według instrukcji dorosłego.

Po drugie, odnosząc się do podstawowej charakterystyki związków między rozumieniem autoprezentacji a trafnością wiedzy matek o sposobach myślenia dzieci, stwierdzono, że wysoka trafność wiedzy matek sprzyja rozwojowi teorii umysłu dzieci. Efekt ten okazał się istotny statystycznie, choć słaby. W pierwszej kolejności należy podkreślić, że dotychczasowe badania (por. Meins i in., 2001, 2003, 2012) wskazywały, iż we wczesnym dzieciństwie trafność wiedzy matek odgrywa istotną rolę w wiedzy społecznej dziecka. Uzyskane przez nas wyniki dowodzą powiązań wyższej trafności matczynej wiedzy o dziecięcych stanach umysłowych z wyższymi poziomami teorii umysłu dziecka u dzieci starszych, w późnym dzieciństwie. Innymi słowy, tendencja matek do trafnego uzmysławiania sobie myśli dziecka nie ogranicza się do początkowych lat jego życia. Jest to wynik nowy, nieuzyskany jak dotąd w ramach badań nad społecznymi uwarunkowaniami rozwoju teorii umysłu. Wykazano, że wrażliwość matki, wyrażająca się w adekwatnej wiedzy na temat sposobów myślenia jej już siedmioletniego dziecka, jest powiązana z wiedzą dziecka o świecie społecznym, o umysłach innych ludzi, a dalej – z jego funkcjonowaniem w grupie społecznej. Możliwe zatem, że w późnym dzieciństwie nadal istotną rolę w budowaniu teorii umysłu odgrywają interakcje z bliskimi osobami; interakcje, w których dochodzi do podzielenia znaczeń i uczenia się od dorosłego. Uzyskany wynik poszerza współczesną perspektywę patrzenia na rolę kontekstu środowiskowego w rozwoju wiedzy społecznej, gdyż pozwala analizować tego rodzaju zależności również w późnym dzieciństwie. W praktyce oznaczałoby to, że jeszcze w tym okresie matka, będąc kompetentną interpretatorką stanów umysłowych dziecka, przyczynia się do rozwijania i wykorzystywania przez nie coraz bardziej złożonych form rozumowania o cudzych procesach myślowych, które umożliwiają odczytywanie coraz bardziej

poznawczo skomplikowanych mechanizmów pewnych zachowań społecznych.

Po trzecie, odkryto związek dziecięcego poziomu rozumienia zachowań autoprezentacyjnych z poziomem trafności wiedzy matek. Podobnie jak w badaniach Sharp i współpracowników (2006) stwierdzono, że budowanie przez matki trafniejszej reprezentacji dziecięcego umysłu wiąże się z lepszym przystosowaniem psychospołecznym dziecka, którego przejawem – w naszych badaniach – było lepsze rozumienie zachowań autoprezentacyjnych. Ten wynik wydaje się ważny, gdy dostrzegamy, że faktycznie możemy na tej podstawie twierdzić, iż matka, trafnie interpretując stany umysłowe dziecka, pozwala mu zrozumieć społeczne sytuacje, uczy je, jak wpływać na tworzenie przez inne osoby jego wizerunku, jak się skutecznie prezentować w sytuacjach społecznych.

Najważniejsze uzyskane w naszym badaniu wyniki odnoszą się do analizy mediacji i wskazują, że związek poziomu rozumienia zachowań autoprezentacyjnych z trafnością wiedzy matek jest zapośredniczany przez poziom rozwoju dziecięcej teorii umysłu. Rozbudowując cytowane wcześniej wnioski Meins i współpracowników o przesłanki płynące z przeprowadzonych przez nas badań, można stwierdzić, że budowanie przez matkę trafnej wiedzy na temat stanów umysłowych jej dziecka może stwarzać idealny kontekst rozwoju i dostarczać dziecku narzędzi do rozumienia nie tylko własnego, lecz także cudzego zachowania jako wpływającego z konkretnych stanów wewnętrznych, nie tylko przez pierwszych kilka lat, lecz także na późniejszych etapach jego rozwoju. Odwołanie do prac badaczy poszukujących innych niż jedynie poznawcze korelatów dziecięcego rozumienia autoprezentacji (Banerjee, 2002a, c; Gee, Heyman, 2007) pozwalało przypuszczać, że trafność wiedzy matki o myślach dziecka może stanowić jedną ze zmiennych przyczyniających się do wykorzystania przez dziecko poznawczo zaawansowanego rozumowania w kontekście zachowań regulujących relacje interpersonalne. Nasz wynik pozwala jednak na jeszcze szerszą interpretację badanych zjawisk społecznych niż zaproponowana dzięki badaniom Sharp i współpracowników (2006) – można bowiem sądzić, że trafność matczynej wiedzy o dziecięcym myśleniu jest czynnikiem motywującym dziecko do wykorzystania poznawczo zaawansowanego rozumowania (teorii umysłu) w kontekście zachowań regulujących jego relacje interpersonalne (rozumienie autoprezentacji). Matki adekwatnie rozpoznające stany umysłowe dziecka wspomagają rozwój jego społecznych kompetencji i wiedzy, wyrażających się w rozumieniu sytuacji społecznych, w umiejętnościach rozpoznawania rządzących nimi przekonania czy też wykorzystywanych strategii – takich jak strategie autoprezentacji. Innymi słowy, teoria umysłu dzieci jest

czynnikiem, który wyjaśnia, dlaczego we wcześniejszych badaniach stwierdzano istnienie relacji między trafnością wiedzy matek a przystosowaniem społecznym dzieci. Matki przez pozytywny wpływ na teorię umysłu dzieci, nawet jeszcze w późnym dzieciństwie, wpływają na rozumienie przez nie autoprezentacji, co zapewnia dzieciom wyższy poziom przystosowania społecznego.

Jeszcze raz podkreślmy, że w badaniach stwierdzono, iż poziom dziecięcej teorii umysłu jest mediatorem związku trafności wiedzy matek o myślach dzieci oraz dziecięcych wyników w zakresie rozumienia zachowań autoprezentacyjnych. To ważny wniosek, zważywszy na wagę pytania, na które przynosi on odpowiedź. Jak twierdzi Wojciszke (2004), znalezienie mediatora jakiejś zależności jest „równoznaczne z empirycznym dowodem wyjaśnienia tej zależności” (s. 62). W interakcji z matką trafnie rozumującą o stanach umysłowych dziecka, doświadcza ono skutków, jakie owa trafność niesie dla wspólnego kontaktu, ale także rozwija coraz wyższe poziomy tego typu rozumowania i dlatego jest zarówno zmotywowane, jak i wystarczająco kompetentne, by wykorzystać zdobyte doświadczenia w relacjach z innymi osobami. A zatem, trafność matczynej wiedzy o dziecięcych stanach umysłowych, przyczyniając się do rozwoju dojrzałej teorii umysłu dziecka, jednocześnie, za jej pośrednictwem, wiąże się z lepszym wykorzystaniem przez dziecko własnych kompetencji poznawczych do interpretowania wybranych strategii autoprezentacyjnych. Odwołując się do tez badaczy dziecięcych teorii umysłu – Carpendale’a i Lewisa (2004) czy Tomasello (2002) – możemy stwierdzić, że kompetencje poznawcze dziecka, wyrażające się w nabywaniu wiedzy o umysłach innych ludzi, powstają na bazie interakcji z innymi, podzielenia społecznych znaczeń, uczenia się w społecznym kontekście. W naszych badaniach wykazano, że ten społeczny, interakcyjny kontekst bliskich relacji z rodzicem jest ważny również w późnym dzieciństwie.

Przedstawione interpretacje uzyskanych wyników należy oczywiście z wielu powodów traktować z dużą ostrożnością. Badana grupa nie była reprezentatywna, zastosowane techniki, choć sprawdzone w badaniach pilotażowych, nie są jeszcze dopracowanymi narzędziami. Z punktu widzenia metodologicznego przedstawione wnioski miałyby znacznie większą moc, gdyby wykazane zależności rozwojowe stwierdzono w badaniach podłużnych oraz gdyby kontrolowano poznawcze kompetencje badanych dzieci np. przez badanie ilorazu inteligencji. Być może pomogłyby one w ustaleniu m.in., czy i jak związek trafności wiedzy matek o myśleniu dzieci z dziecięcą teorią umysłu zmienia się w miarę rozwoju dziecka; czy i jakie dodatkowe czynniki wpływają na obserwowane zmiany i powiązania. Warto również stwierdzić, że choć na poziomie koncepcyjnym

jesteśmy w stanie wyraźnie dostrzec różnice między rozumieniem przez dzieci autoprezentacji a teorią umysłu, na poziomie narzędzi badawczych i w sposobach oceniania dziecięcych odpowiedzi w historyjkach testu refleksji nad myśleniem i testu zachowań autoprezentacyjnych konstrukty te są bardzo zbliżone. Można twierdzić, że oba testy badają wiedzę dziecka o świecie społecznym i umiejętność dostrzegania, że inni ludzie mają w umysłach reprezentację tego świata, na którą możemy wpływać.

Powyższe sugestie stanowią wskazówki dotyczące przyszłych badań. Jednak już teraz stwierdzenie, że teoria umysłu wyjaśnia związek między trafnością wiedzy matek o dziecięcym myśleniu i rozumieniem autoprezentacji przez dzieci w wieku siedmiu lat, niesie za sobą ważne implikacje praktyczne. Na zakończenie warto je pokazać.

Autorzy oryginalnej procedury (tj. testu rozumienia trudnych sytuacji społecznych) wysunęli przypuszczenie, że matczyzna trafność wiedzy na temat stanów mentalnych dziecka jest związana m.in. z częstotliwością podejmowania rozmów odnoszących się do tych stanów. Matki uczestniczące w obecnych badaniach często relacjonowały „trudność” wypełnienia kwestionariusza wynikającą głównie z „niezastanawiania się” nad poruszonymi kwestiami i deklarowały ciekawość myśli przypisanych bohaterom historii przez własne dziecko. Wydaje się zatem, że już samo rozwiązanie testu zwróciło uwagę matek na omawiany aspekt jego funkcjonowania. Niewykluczone więc, że tego typu zadania oraz informacje na temat znaczenia matczynej trafności w przypisywaniu dziecku stanów umysłowych dla rozwoju jego poznawczospołecznych kompetencji w praktyce mogą wpłynąć na jakość ich wspólnych interakcji, a w konsekwencji także na jakość funkcjonowania dziecka w środowisku rówieśniczym. Ponadto, rozpatrując praktyczny wymiar wszystkich ukazanych zależności, należy odwołać się do wyników innych badań poszukujących mediatorów relacji: rodzice–dziecko i dziecko–rówieśnicy (Meece, Colwell, Mize, 2007). Jak słusznie podkreślają badacze, fakt, iż interakcje dziecka z rodzicami zasadniczo różnią się od jego rówieśniczych relacji, bynajmniej nie oznacza, że pewne aspekty tych interakcji nie mogą stanowić cennego wkładu w kształtowanie się u dziecka umiejętności istotnych dla jego funkcjonowania wśród rówieśników. Przeprowadzone badania pokazują zatem, że dla rozwoju kompetencji społecznych dziecka ważne są nie tyle techniki uczenia go wprost, jak ma funkcjonować w grupie społecznej, ile czynniki znacznie mniej bezpośrednie czy jawne, takie jak trafność wiedzy matki na temat stanów umysłu jej dziecka. Matki już przez sam proces budowania wiedzy o stanach mentalnych swojego dziecka przyczyniają się do rozwoju jego kompetencji psychospołecznych, a w konsekwencji do jego przystosowania.

Z punktu widzenia praktyki psychologicznej wydaje się cenne wspieranie rodziców w rozwijaniu ich sposobów myślenia o dziecku, a zwłaszcza o dziecku jako podmiocie posiadającym umysł. Tego rodzaju wsparcie może sprzyjać rozwojowi nie tylko wiedzy społecznej dziecka, lecz także jego społecznych kompetencji np. w zakresie autoprezentacji. Rodzic traktujący dziecko jako obdarzone własnymi przemyśleniami na różne tematy, budujący trafny obraz tych przemyśleń i regulujący na tej podstawie własną interakcję z dzieckiem może stać się dla niego wzorem, a zarazem cennym źródłem wiedzy i motywacji w prawidłowym interpretowaniu świata społecznego i przystosowywaniu się do jego realiów. Jak pokazują omówione badania, jest to proces, który może zachodzić także na niewuwzględnianych dotąd późniejszych etapach dziecięcego rozwoju.

LITERATURA CYTOWANA

- Argyle, M. (2002). Umiejętności społeczne. W: J. Mackintosh, A. M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się* (s. 113–121). Poznań: Zysk i Ska.
- Astington, J. W., Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Astington, J. W., Dack, L. A. (2008). Theory of mind. W: M. M. Haith, J. B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and childhood development* (s. 343–356). Oxford, UK: Elsevier, Academic Press.
- Banerjee, R. (2002a). Children's understanding of self-presentational behavior: Links With mental-state reasoning and the attribution of embarrassment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (4), 378–404.
- Banerjee, R. (2002b). Audience effects on self-presentation in childhood. *Social Development*, 11 (4), 487–507.
- Banerjee, R. (2002c). Individual differences in children's understanding of social evaluation concerns. *Infant and Child Development*, 11, 237–252.
- Banerjee, R., Yuill, N. (1999). Children's explanations for self-presentational behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 29, 105–111.
- Baron-Cohen, S. (1997/2009). Rozwój zdolności czytania innych umysłów: cztery etapy. W: A. Klawiter (red.), *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze* (t. 2, s. 145–171). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bennett, M., Yeeles, C. (1990). Children's understanding of the self-presentational strategies of ingratiation and self-promotion. *European Journal of Social Psychology*, 20, 455–461.
- Białecka-Pikul, M. (2010). *Test refleksji nad myśleniem*. Materiały niepublikowane. Kraków: Instytut Psychologii UJ.
- Białecka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białecka-Pikul, M. (w przygotowaniu). *Jak badać teorię umysłu? Właściwości psychometryczne testu refleksji nad myśleniem*.
- Carpendale, J. I. M., Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding

- within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79–151.
- Cialdini, R. (2004). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka* (tłum. B. Wojciszke). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filip, A. (2012). *Znaczenie trafności matczynej mentalizacji dla kształtowania się strategii autoprezentacji w okresie późnego dzieciństwa*. Niepublikowana praca magisterska. Kraków: Instytut Psychologii UJ.
- Fonagy, P., Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Gopnik, A., Wellman, H. M. (1992). Why a child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language*, 7 (1–2), 71–145.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., Hooven, D. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268.
- Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: Guilford Press.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., Carlson, S. M. (2010). Early manifestations of children's theory of mind. The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment. *Infancy*, 15 (3), 300–323.
- Leary, M. (1999). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji* (tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship. *Child Development*, 67 (6), 2930–2947.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2000). Ujawnianie siebie i ekspresywność. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 268–282). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meece, D. W., Colwell, M. J., Mize, J. (2007). Maternal emotion framing and children's social behavior: The role of children's feelings and beliefs about peers. *Early Child Development & Care*, 177 (3), 295–309.
- Meins, E., Fernyhough, C. M., Fradley, E., Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (5), 637–648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E., Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 74 (4), 1194–1211.
- Meins, E., Fernyhough, Ch., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S. R., Turner, M. (2012). Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and nonattuned mind-related comments independently predict infant – Mother attachment in a socially diverse sample. *Infancy*, 17 (4), 393–415.
- Pillow, B. (2008). Development of children's understanding of cognitive activities. *Journal of Genetic Psychology*, 169 (4), 297–321.
- Putko, A. (2008). *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., Clement, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34 (1), 161–174.
- Sharp, C., Croudace, T. J., Goodyer, I. (2007). Biased mentalizing in children aged seven to 11: Latent class confirmation of response styles to social scenarios and associations with psychopathology. *Social Development*, 16 (1), 181–202.
- Sharp, C., Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17 (3), 737–754.
- Sharp, C., Fonagy, P., Goodyer, I. M. (2006). Imagining your child's mind: Psychosocial adjustment and mothers' ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 197–214.
- Stojanowska, E. (2010). *Autoprezentacja dzieci i dorosłych: temperamentalne, tożsamościowe oraz środowiskowe uwarunkowania*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Szmajke, A. (1999). *Autoprezentacja: maski – pozy – miny*. Olsztyn: Wydawnictwo Ursa.
- Szmajke, A. (2001a). Autoprezentacja: formy, style, skuteczność interpersonalna. W: K. Lachowicz-Tabaczek (red.), *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki* (s. 147–183). Wrocław: Atla2.
- Szmajke, A. (2001b). Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 146–175), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (tłum. J. Rączaszek). Warszawa: PIW.
- Tomasello, M., Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10, 121–125.
- Turnley, W. H., Bolino, M. C. (2001). Achieving desired images while avoiding undesired images: Exploring the role of self-monitoring in impression management. *Journal of Applied Psychology*, 86 (2), 351–360.
- Watling, D., Banerjee, R. (2007). Children's differentiation between ingratiation and self-promotion. *Social Development*, 16 (4), 758–776.
- Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). A meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- 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), 103–128.
- Wojciszke, B. (2004). Systematycznie modyfikowane autoreplikacje: logika programu badań empirycznych w psychologii. W: J. Brzeziński (red), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 44–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ANEKS

Test zachowań autoprezentacyjnych – wersja dla chłopców

Instrukcja i historie

Opowiem Ci teraz kilka historyjek. Do każdej są obrazki. To historyjki o chłopcach w twoim wieku. W każdej historyjce jeden chłopiec mówi coś do drugiej osoby. Posłuchaj całej historii i tego, co mówi chłopiec. Po każdej historii zadam ci pytania o to, co chłopiec mówił. Odpowiadaj tak jak myślisz – nie ma tutaj złych ani dobrych odpowiedzi. Jestem ciekawa, dlaczego według ciebie chłopcy z tych historyjek powiedzieli te rzeczy.

Strategia autopromocji

Historia nr 1

To jest Michał. Wszyscy jego koledzy z klasy szkolnej bardzo go lubią. Niedługo w szkole będą zawody sportowe. Drużyny wszystkich klas będą ze sobą grały w piłkę. Klasa Michała też gra w tych zawodach. Pewnego dnia pani wychowawczynie zawołała do siebie Michała i powiedziała mu, żeby to on wybrał chłopców do drużyny piłkarskiej. Ich rozmowę usłyszał inny chłopiec z klasy – Patryk. Patryk jest nowym chłopcem w klasie. Dopiero od dwóch dni chodzi do tej samej klasy, co Michał. *Kiedy* Patryk usłyszał, co mówiła do Michała pani wychowawczynie, podszedł do niego i powiedział: „Cześć Michał. Jestem Patryk, nowy uczeń. Jestem bardzo dobry w sporcie. Umiem szybko biegać i świetnie gram w piłkę, zawsze strzelam dużo goli”.

Historia nr 2

To jest Maciek. Maciek chodzi do [...] klasy szkoły podstawowej. Dziś tylko niektórzy, wybrani uczniowie z jego szkoły pójną na wycieczkę do fabryki słodczy. Maciek lubi słodczy i bardzo chciałby iść na tę wycieczkę. Na przerwie wszyscy inni uczniowie z jego klasy wyszli na korytarz. W klasie zostali tylko: Maciek – siedzi w swojej ławce; i pani wychowawczynie – siedzi przy biurku. Wtedy do klasy przyszedł pan dyrektor. Dyrektor powiedział pani wychowawczynie, że na wycieczkę do fabryki słodczy mogą iść tylko najgrzeczniejsi uczniowie z klasy. Kiedy dyrektor wyszedł, Maciek podszedł do pani wychowawczynie i powiedział: „Proszę pani, ja zawsze bardzo wszystkim pomagam w domu i w szkole. Wszyscy zawsze mnie chwala, że jestem bardzo grzeczny i dobrze się zachowuję”.

Strategia ingracji

Historia nr 3

To jest Wojtek. Wojtek ma dzisiaj urodziny. Jest uśmiechnięty i bardzo szczęśliwy, bo rodzice pozwolili mu zaprosić kilku kolegów na przyjęcie urodzinowe z tortem i balonami. Tato odprowadził dzisiaj Wojtka do szkoły. Przed szkołą Wojtek i jego tato spotkali Karola, kolegę Michała. Tato powiedział Wojtkowi, że na przyjęcie może zaprosić tylko kilku kolegów. Karol bardzo chciał iść na przyjęcie urodzinowe i usłyszał, co mówił tato Wojtka. Kiedy Karol i Wojtek zostali sami, Karol powiedział do Wojtka: „Twoje przyjęcie na pewno będzie świetne, bo masz dużo ładnych zabawek i bardzo dobrze grasz w różne gry sportowe. Poza tym, jesteś bardzo fajny i miły, więc na pewno będzie dobra zabawa”.

Historia nr 4

To jest Paweł. Paweł został właśnie przewodniczącym swojej klasy. Jako nowy przewodniczący ma wybrać osobę, która przez ten tydzień będzie się opiekować klasowym zwierzątkiem – chomikiem. Do tej samej klasy, co Paweł, chodzi też Jaś. Jaś bardzo lubi zwierzęta i chciałby się opiekować klasowym chomikiem. Kiedy Jaś usłyszał, że to Paweł został przewodniczącym klasy, podszedł do niego i powiedział: „To bardzo dobrze, że Ty zostałeś naszym przewodniczącym. Jesteś bardzo fajnym kolegą. Poza tym jesteś miły i sprawiedliwy i na pewno będziesz dobrze o wszystkim decydował”.

Przykładowy arkusz odpowiedzi. Historia nr 4 – INGRACJACJA

PYTANIA	ODPOWIEDZI	PUNKTY
Główne		
1. Dlaczego Jaś powiedział Pawłowi, że jest fajny i miły i dobrze o wszystkim decyduje?	Interpersonalna	2
	Psychologiczna	1
	Inne	0
Dodatkowe		
1. Co zrobi Paweł, kiedy Jaś mu to powie? (Jeśli odpowiedź zawiera się w poprzedniej, od razu przyznajemy 2 pkt).	„Wybierze go do opieki nad chomikiem” – przechodzimy do pytania 3	2
	Inne, nieuwzględniające zaproszenia bohatera – zadajemy pytanie 2	0
2. Czy Paweł wybierze Jasia do opieki nad chomikiem?	Tak – zadajemy pytanie 3	1
	Nie – koniec pytań	0
3. Dlaczego Paweł go wybierze?	„Bo będzie myślał, że Jaś go [naprawdę] lubi”. Podobne, odwołujące się do uwzględnienia myślenia o komplementowaniu bohatera przy wyborze – KONIEC	3
	„Bo Jaś mu powiedział, że on jest fajny i miły” – zdajemy pytanie 4	1
4. Aha, a dlaczego Jaś tak powiedział Pawłowi?	„Żeby myślał, że go [naprawdę] lubi”.	1
	„[Bo chce] żeby go wybrał do opieki”.	0
	Inne, nieodwołujące się do uwzględnienia komplementowania bohatera w wyborze.	0

Przykładowe rysunki do historyjki nr 4 – INGRACJACJA



Źródło: rysunki do metod badawczych pochodzą z pracy magisterskiej Zuzanny Wollny.

Understanding self-presentation by children. The role of theory of mind and accuracy of mothers' knowledge about their children's thinking

Anna Filip, Marta Białecka-Pikul

Institute of Psychology, Jagiellonian University

ABSTRACT

The article describes a study that investigated the relationship between accuracy of mothers' knowledge about their children's states of mind and the child's advanced theory of mind (e.g. second order belief understanding) and the children's understanding of self-presentation. Forty three mothers and their children participated in the study. We examined the children's theory of mind, their understanding of two self-presentational strategies (ingratiation and self-promotion) and, also, we estimated the accuracy of their mothers' knowledge about the children's states of mind. The results showed that the relationship between accuracy of mothers knowledge about their children's thinking and the children's understanding of self-presentational strategies are mediated by the level of the children's theory of mind. In practice, the results implicate that not only some explicit techniques of direct social skills training, but also implicit competencies like mothers' awareness of their child's state of mind, might be helpful in improving the child's knowledge about social world and strategies of psychosocial adjustment.

Keywords: theory of mind, self-presentation, mothers' knowledge about the children's states of mind

Złożono tekst: 10.11.2013

Złożono poprawiony tekst: 21.02.2014/08.07.2014

Zaakceptowano do druku: 11.07.2014