

Iwona Sikorska
ORCID: 0000-0002-1309-8065
Uniwersytet Jagielloński

Małgorzata Stępień-Nycz
ORCID: 0000-0002-5470-0083
Uniwersytet Jagielloński

Marta Białecka
ORCID: 0000-0002-0909-7123
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Jak rozwijać rozumienie społeczne u młodzieży? Wnioski z krótkoterminowego treningu opartego na konwersacji

SŁOWA KLUCZOWE
rozumienie społeczne,
adolescencja, teoria
umysłu, trening oparty
na konwersacji

ABSTRAKT

Adolescencja to okres rozwojowy charakteryzujący się intensyfikacją i znaczącymi zmianami w obszarze kontaktów społecznych. W tym okresie maleje rola rodziców, wzrasta natomiast znaczenie grup rówieśniczych. Rówieśnicy, a zwłaszcza przyjaciele, mogą zapewniać wsparcie instrumentalne i emocjonalne oraz być znaczącym źródłem poczucia bezpieczeństwa, uczuć i intymności. Dodatkowo relacje rówieśnicze stanowią swego rodzaju poligon doświadczalny dla ćwiczenia wielu kompetencji niezbędnych w złożonych sytuacjach społecznych, takich jak radzenie sobie z problemami społecznymi, rozwiązywanie konfliktów czy negocjacje. Większa intensyfikacja kontaktów z rówieśnikami może również zwiększyć zdolność nastolatków

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.008pl
Nadesłano: 04.12.2023
Zaakceptowano: 22.02.2024

Research reports

Raporty z badań

w zakresie rozumienia społecznego. Z tego powodu ćwiczenie umiejętności rozumienia społecznego w grupie rówieśniczej może poprawić funkcjonowanie społeczne młodzieży. Mając na uwadze powyższe założenia praktyczne i edukacyjne, podjęto próbę potwierdzenia skuteczności treningu opartego na konwersacji w zakresie rozumienia społecznego z intencją zidentyfikowania czynników potencjalnie wspierających lub zmniejszających tę skuteczność.

Rozumienie społeczne, czyli umiejętność rozumienia siebie i innych w różnych sytuacjach społecznych, rozwija się w dzieciństwie i okresie dojrzewania. Ponieważ umiejętność ta wpływa na efektywne funkcjonowanie społeczne nastolatków i rozwija się w kontekście społecznym, zaproponowano trening, którego celem jest stymulowanie rozwoju tej umiejętności w oparciu o społeczno-konstruktywistyczne podejście do rozumienia społecznego. Skuteczność treningu doskonalącego rozumienie własnych i cudzych stanów mentalnych zbadano na próbie polskiej młodzieży ($N = 65$, średni wiek = 14,6 lat). Adolescenci wzięli udział w dziewięciu półtoragodzinnych sesjach, w podziale na trzy grupy: jedną eksperymentalną (rozumienie społeczne, $n = 26$) i dwie grupy kontrolne – percepcja/uwaga ($n = 17$) i literatura/film ($n = 22$). Pomińmy że nie stwierdzono bezpośredniego wpływu treningu teorii umysłu, wyniki dostarczyły ważnych obserwacji do dalszych prac nad trenin-
giem rozumienia społecznego wśród młodzieży.

Rozumienie społeczne a społeczne funkcjonowanie w okresie adolescencji

Rozumienie społeczne (*social understanding*; dalej cytowane za polskim skrótem: RS) jest szerokim pojęciem, które opisuje rozumienie świata społecznego i psychologicznego (Carpendale, Lewis 2006). Pierwsze oznaki takiego rozumienia obserwuje się już na wczesnym etapie życia (Astington, Hughes 2013; Białecka-Pikul i in. 2022). Przykładowo rozróżnianie przez małe dzieci fałszywych przekonań – zwykle w wieku około czterech lat (Wellman i in. 2001) – uważane jest za kamień milowy w rozwoju tej zdolności. Niemniej jednak RS rozwija się także poza okresem przedszkolnym – rozwój ten trwa aż do późnego dzieciństwa i okresu dojrzewania (Devine, Lecce 2021). Wraz z wiekiem dzieci ich teoria umysłu rozwija się od intuicyjnej do bardziej refleksyjnej, aż wreszcie nabywają one umiejętność rekurencyjnego i interpretacyjnego rozumienia umysłów (Astington, Hughes 2013).

RS umożliwia rozumienie i radzenie sobie z niejednoznacznością w sytuacjach społecznych (Bialecka-Pikul, Hughes 2013), dokonywanie elastycznych i zróżnicowanych interpretacji sytuacji lub informacji (Weimer i in. 2017), rozumienie języka niedosłownego (np. żartów, sarkazmu, metafor lub aluzji; zob. Happé 1995; Hauptman i in. 2023) oraz przekonywanie innych (Kołodziejczyk, Bosacki 2016). Rozwój RS można stymulować poprzez interakcje z innymi i używanie języka, co z kolei wiąże się z komunikacją i rozumieniem (Carpendale, Lewis 2020). Wiele badań potwierdza znaczenie wpływu społecznego dla rozwoju teorii umysłu u dzieci (Hughes, Devine 2015b) i młodzieży (Bosacki 2021; Hughes, Devine 2015a).

Badania wskazują również na pozytywną wzajemną zależność pomiędzy RS u dzieci a ich funkcjonowaniem społecznym. Na przykład dzieci, które mają lepsze RS, z powodzeniem dołączają do grup rówieśniczych, potrafią im przewodzić (Peterson i in. 2007) i bronić własnego zdania (Peterson i in. 2016). Często są też one lubiane w swych grupach (Slaughter i in. 2002). Bardziej zaawansowane RS wydaje się szczególnie ważne dla nastolatków, które są zmuszone odnajdywać się w coraz bardziej społecznie skomplikowanym świecie (Bosacki 2021). Przykładowo nastolatki muszą rozumieć komunikaty perswazyjne, ponieważ umożliwia im to opieranie się informacjom niezgodnym z ich wartościami i potrzebami lub obronę przed manipulacją (Castonguay 2022). Muszą one również rozumieć język niedosłowny (zdolność oparta na mechanizmach zarówno językowych, jak i społeczno-poznawczych; zob. Hauptman i in. 2023), który jest powszechnie używany w wielu sytuacjach społecznych i ma kluczowe znaczenie dla sukcesu komunikacyjnego.

Przyjmowanie perspektywy, czyli proces poznawczy polegający na zrozumieniu punktu widzenia innej osoby, umożliwia jednostkom angażowanie się w bardziej elastyczne zachowania społeczne i moderowanie własnych relacji społecznych (Van der Graaff i in. 2018; Derksen i in. 2018). Umiejętność przyjmowania perspektywy może wspierać utrzymywanie wysokiej jakości relacji i udanych przyjaźni (Flannery, Smith 2017). Co więcej, wyższe umiejętności RS są silnie związane z budowaniem przyjaźni wśród dorastających dziewcząt (Gazelle i in. 2022), z nawiązywaniem satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami u dorastających chłopców (postrzeganym jako silniejsze przywiązanie do rówieśników) (Bialecka-Pikul i in. 2021).

oraz z niższym niezadowoleniem społecznym i samotnością u obu płci (Bosacki i in. 2020; Caputi i in. 2017).

Ponadto niższe poziomy RS mogą być związane ze złym zachowaniem. Na przykład u nastolatków, którzy dopuszczali się agresji, niższy poziom RS wiązał się z eksternalizacją problemów (Heleniak, McLaughlin 2020). Niedawna metaanaliza ujawniła też, że deficyty teorii umysłu mają związek ze skłonnością do samobójstw w próbkach klinicznych dorosłych i młodzieży (Nestor, Sutherland 2022). Nie przesadzając z góry o kierunku lub naturze tego związku (przyczynowy czy zaledwie korelacyjny), autorzy tych badań sugerują, że teorię umysłu można ukierunkowywać i modyfikować za pomocą określonych interwencji – tak, by zredukować wspomniane ryzyko w najbardziej podatnych grupach.

Rozumienie społeczne ma kluczowe znaczenie dla poruszania się w coraz bardziej złożonym świecie społecznym nastolatków (Weimer i in. 2021) i radzenia sobie z wyższą podatnością na problemy psychiczne wynikające ze zmian hormonalnych, neurologicznych, społecznych i psychologicznych, które kumulują się w okresie dojrzewania (Blakemore 2019). W związku z tym uzasadnione jest podejmowanie prób wspierania nastolatków w rozwoju RS, nie tylko w nietypowo rozwijających się lub szczególnie wrażliwych grupach, ale także w gronie typowo rozwijającej się młodzieży reprezentatywnej dla populacji ogólnej. Takie szkolenia mogą być czynnikiem ochronnym w tym wyjątkowo dynamicznym okresie życia, bogatym w doświadczenia afektywno-społeczne (Crone, Dahl 2012).

Co więcej, istnieją przekonujące dowody na to, że okres dojrzewania jest czasem dalszego rozwoju RS, co pokazują zarówno badania przekrojowe (Gabriel i in. 2021), jak i badania podłużne (Bialecka-Pikul i in. 2020), choć rozwój ten jest czasami bardzo subtelny (Stępień-Nycz i in. 2021). Ponadto analiza poziomu wyników nastolatków w różnych pomiarach teorii umysłu wykazuje, że zawsze jest możliwość poprawy, gdyż nie zaobserwowano efektu maksymalnego pułapu w wielu zadaniach mierzących różnorodne aspekty społecznego poznania (Bialecka-Pikul i in. 2016). Dlatego też wydaje się zasadne pytanie o to, w jaki sposób należy wdrażać odpowiednie interwencje, by wesprzeć umiejętności nastolatków i jakiego rodzaju szkolenia będą najbardziej skuteczne w odniesieniu do RS.

W jaki sposób powinniśmy rozwijać rozumienie społeczne u adolescentów?

Mimo że RS rozwija się naturalnie poprzez kontakt społeczny z rodziną, szkołą i grupami rówieśniczymi, mocne dowody wskazują na skuteczność treningu teorii umysłu w różnych badanych grupach. Metaanaliza programów ukierunkowanych na trening teorii umysłu dla dzieci (zarówno rozwijających się normalnie, jak i tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu) testowanych w badaniach kontrolowanych (Hofmann i in. 2016) wykazała umiarkowany pozytywny wpływ na teorię umysłu uczestników. Warto zauważyć, że – jak wykazała niedawna metaanaliza badań z udziałem zdrowych uczestników (Roheger i in. 2022) – pozytywne skutki treningu rozumienia społecznego zaobserwowano nie tylko we wczesnym dzieciństwie, ale także w późniejszym dzieciństwie i w okresie dorosłości.

Programy szkoleniowe uwzględnione w metaanalizach obejmowały wiele procedur (np. narracje, rozmowy, dyskusje, filmy wideo, odgrywanie ról, korygujące informacje zwrotne i zabawy socjodramatyczne). Niemożliwe było przeanalizowanie różnic w skuteczności w zależności od konkretnej treści programu szkoleniowego. Niemniej wiele wniosków potwierdziło skuteczność programów opartych na rozmowie i refleksji nad stanami psychicznymi własnymi oraz innych osób. Na przykład Serena Lecce i jej współpracownicy (2014) stwierdzili, że ekspozycja na liczne rozmowy o stanach mentalnych poprawiła RS u 9–10-letnich dzieci. Federica Bianco wraz z zespołem (2016) próbowała zidentyfikować mechanizm leżący u podstaw tej poprawy i doszła do wniosku, że kluczowe było tu utworzenie swego „rusztowania” dla bardziej dojrzałego rozumienia różnych sytuacji społecznych. Twierdzenie to jest zgodne ze społeczno-konstruktywistycznym podejściem do rozwoju rozumienia społecznego, zgodnie z którym szczególnie ważne są rozmowy zwiększające możliwość dzielenia się przemyśleniami, różnicowania, koordynowania i konfrontowania własnej perspektywy z perspektywą innych (Carpendale, Lewis 2015).

Wyżej wspomniane metaanalizy (Roheger i in. 2022) nie obejmowały programów szkoleniowych dla zdrowych nastolatków ze względu na niedobór badań dotyczących tej grupy wiekowej. Badania nad rozwojem RS i jego poprawy prowadzone są głównie na dzieciach lub

młodzieży w wieku przedszkolnym. Rzadko prowadzone są badania, które oceniałyby wpływ treningu umiejętności społecznych na RS u nastolatków z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Lecheler i in. 2021; Zheng i in. 2021). Taka sytuacja może być związana z tym, że zainteresowanie badaczy okresem dojrzewania w kontekście rozwoju RS pojawiło się dopiero niedawno (Devine, Lecce 2021). Niemniej znaczenie RS dla funkcjonowania społecznego i zdrowia psychicznego nastolatków sprawia, że promowanie i wspieranie rozwoju RS w tej grupie wiekowej jest bardzo uzasadnione.

Niniejsze badanie

Krótkoterminowe warsztaty grupowe to dla nastolatków skuteczna i atrakcyjna forma szkolenia. W myśl społeczno-konstruktivistycznego podejścia do rozwoju rozumienia społecznego takie działania, jak aktywne uczestnictwo w warsztatach, dyskusje, opowiadanie historii i dzielenie się refleksjami na temat psychiki i emocji pozwalają uczestnikom wspólnie rozwijać RS (Carpendale, Lewis 2006). Formalne aspekty warsztatów przeprowadzonych w ramach niniejszego badania bazowały na założeniu, że naturalne środowisko szkolne będzie przyjazne dla nastolatków i zagwarantuje ważność badania. Treść warsztatów opierała się głównie na doświadczeniu autorów i wynikach wielu wcześniejszych badań (zgodnie z praktyką opartą na dowodach). Treść ta była również inspirowana trzema programami: propozycją Sandry Bosacki (2008), której program ma na celu stymulowanie społecznej refleksyjności młodzieży oraz zrozumienia samego siebie i innych; programem wspierania rezyliencji PENN (The Penn Resilience Programme) (Brunwasser i in. 2009), który ma na celu promowanie optymizmu i realistycznego podejścia do dyskomfortu lub porażki; oraz programem Fryburskie szkolenie przeciw przemocy (Freiburger Anti-Gewalt-Training) (Fröhlich-Gildhoff 2006), którego celem jest zapobieganie agresywnym zachowaniom wśród nastolatków poprzez wzmacnianie ich kompetencji społecznych i emocjonalnych.

W naszych badaniach analizowałyśmy skuteczność treningu rozumienia społecznego u adolescentów. Przyjęłyśmy projekt badawczy z jedną grupą eksperymentalną (grupa szkolona w zakresie rozumienia społecznego) i dwiema grupami kontrolnymi, które

uczestniczyły w szkoleniu skoncentrowanym na innych procesach (uwaga/percepcja w jednej grupie i umiejętność zrozumienia tekstu/filmu w drugiej). Wszyscy młodzi ludzie uczestniczyli w teście wstępnym, w warsztatach szkoleniowych i w teście poszkoleniowym. Przyjęliśmy hipotezę, że w teście poszkoleniowym uczestnicy szkolenia RS zaprezentują wyższy poziom zrozumienia społecznego niż uczniowie z grupy kontrolnej, nawet jeśli we wszystkich grupach zaobserwujemy pewien postęp.

Metoda

Uczestnicy

Do udziału w badaniu zaproszono łącznie 100 uczniów z jednego z gimnazjum w Krakowie. Jednak 35 uczniów nie mogło przejść testu poszkoleniowego, więc wykluczyliśmy ich z analizy. Test MCAR Little'a wykazał, że brakujące dane nie podlegały jakiemuś konkretnemu porządkowi ($\chi^2 = 11.92$, $df = 11$, $p = .370$); zatem przypuszczamy, że owe poszkoleniowe wyniki nie były nieuchronnie związane z dystrybucją innych zmiennych. Co więcej, grupy z kompletnymi i niekompletnymi danymi nie różniły się w T1 w żadnej zmiennej związanej ze społecznym rozumieniem (λ Wilksa = .92; $F_{(6,90)} = 1.29$; $p = .269$), płcią ($\chi^2 = 0.02$, $df = 1$, $p = .766$) lub wiekiem ($F_{(1,98)} = 1.90$; $p = .171$).

Wszystkie kolejne analizy przedstawiono dla ograniczonej grupy ($N = 65$; 37 dziewcząt i 28 chłopców) w wieku 12,67–15,33 lat w T1 ($M = 14.31$, $SD = 0.53$) i 13,08–15,67 lat w T2 ($M = 14.68$, $SD = 0.52$). Uczestnicy zostali losowo podzieleni na trzy podgrupy z trzema programami treningowymi: jedna grupa eksperymentalna i dwie grupy kontrolne. Szkolenie zostało przeprowadzone, a dane poszkoleniowe zostały dostarczone przez 17 uczestników z pierwszej grupy kontrolnej (C1: warsztaty uwaga/percepcja), 22 uczestników z drugiej grupy kontrolnej (C2: warsztaty tekst/film) oraz 26 uczestników z grupy eksperymentalnej (E: warsztat rozumienia społecznego).

Badanie to było częścią większego projektu podłużnego (Psychologiczne Ja w świecie społecznym. Przywiązanie, teoria umysłu i pojęcie Ja w okresie adolescencji) prowadzonego w Instytucie Psychologii i Instytucie Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Projekt uzyskał zgodę Komisji Etyki Badań Naukowych Instytutu Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Badanie zostało zaplanowane jako eksperyment naturalny z dwoma czasowymi punktami pomiaru przedzielonymi warsztatami treningowymi. T1 – test przed warsztatami odbył się w lutym 2018 roku; T2 – test poszkoleniowy został przeprowadzony w czerwcu 2018 roku.

Zorganizowano wstępne spotkanie, by przedstawić cel warsztatów: wspieranie umiejętności potrzebnych młodym ludziom w XXI wieku. Następnie uzyskano pisemną zgodę rodziców i uczniów. Pomiary przed i po szkoleniu (szczegóły poniżej) zostały zrealizowane w formie grupowej w szkole. Każda z sesji warsztatowych trwała około 45 minut. Podczas drugiego spotkania wszyscy uczestnicy zostali losowo przydzieleni do jednej z trzech grup szkoleniowych (uczniowie ciągnęli losy z pudełka). Każda grupa uczestniczyła w dziewięciu jednogodzinnych sesjach warsztatowych prowadzonych w około tygodniowych odstępach czasu (zgodnie z organizacją roku szkolnego).

W każdej z grup sesja warsztatowa przebiegała w podobny sposób. Najpierw następowała krótka „rozgrzewka”, mająca na celu zachęcenie uczniów do aktywności i wytworzenie pozytywnej atmosfery, potem realizowano warsztaty właściwe, a na koniec dokonywano krótkiego podsumowania. Wszystkie warsztaty odbywały się w szkole w trakcie godzin lekcyjnych. Sesje warsztatowe i testy (przed i po cyklu warsztatów) prowadzone były przez przeszkolonych studentów czwartego i piątego roku psychologii pod nadzorem eksperta z grupy projektowej.

Szkolenie w grupie C1 (warsztat uwaga/percepcja) obejmowało takie procesy poznawcze, jak percepcja, uwaga, pamięć i umiejętności koordynacji ruchowej. Grupa C2 (warsztaty tekst/film) uczestniczyła w spotkaniach mających na celu poprawę umiejętności analizy tekstów literackich i filmów. Obie grupy kontrolne ćwiczyły zatem

kompetencje niezbędne młodym ludziom, ale niezwiązane bezpośrednio z rozumieniem społecznym. Grupa E (grupa eksperymentalna) uczestniczyła w warsztatach dotyczących rozumienia społecznego i ćwiczyła takie umiejętności, jak rozumienie siebie i innych, przyjmowanie perspektywy, empatyczna wrażliwość, perswazja oraz postrzeganie i rozumienie niejednoznaczności.

W grupie eksperymentalnej główna część każdego warsztatu obejmowała aktywne scenariusze poprzedzone krótkim wprowadzeniem do głównego tematu sesji. Każdy scenariusz wymagał aktywnego udziału wszystkich uczniów (nadzorowanego i wspomagane go przez trenera), po którym następowała dyskusja i refleksja na temat ich doświadczeń, uczuć i przemyśleń (moderowana przez trenera). Pełna treść wszystkich scenariuszy jest dostępna w języku polskim (Białęcka-Pikul i in. 2016).

Narzędzia

W teście przedszkolnym i poszkolnym zastosowano trzy miary zdolności rozumienia społecznego: Zadanie Opowieści Autoperswazyjnej (Kołodziejczyk, Bosacki 2016), Elastyczność i Automatyczność Poznania Społecznego (FASC; Hayward, Homer 2016) oraz Zmodyfikowany Test Aluzji (MHT; Corcoran i in. 1995; wersja polska: Maciurzyńska i in. 2011). Wszystkie odpowiedzi uczestników zostały zebrane metodą „papier-ołówek” podczas warsztatów grupowych. Szczegółowy opis wszystkich zadań, w tym wartości rzetelności, przykładowe historie i systemy kodowania, można znaleźć w Białęcka-Pikul i in. (2021).

Zadanie Opowieści Autoperswazyjnej składa się z czterech historii opisujących sytuacje, w których główny bohater musi zmienić swoje nastawienie do konkretnej sytuacji, osoby lub działania i przekonać o czymś samego siebie (np. o tym, by zacząć się uczyć francuskiego lub jeść mniej słodczy). Po przeczytaniu każdej historii uczestnicy zostali poproszeni o podanie możliwych strategii autoperswazji (tj. sposobu, w jaki bohater mógłby przekonać siebie samego do zmiany swojego nastawienia) i wyjaśnienie, w jaki sposób proponowane strategie mogłyby się okazać skuteczne. Wszystkie odpowiedzi zostały przeanalizowane pod kątem złożoności psychologicznej (tj. czy odnosiły się do zachowań lub stanów psychicznych, które

różniły się od siebie pod względem takich czynników, jak percepcja, pragnienia, motywacje, emocje lub przekonania) i ocenione w skali od 0 do 3 punktów. Obliczono dwa wskaźniki: psychologiczną złożoność proponowanych strategii (SPPS) oraz psychologiczną złożoność wyjaśnień (SPES). Dwie losowo wybrane historie zostały wykorzystane w teście przedszkoleniowym, a pozostałe dwie – w teście poszkoleniowym. Średnia wartość obliczona dla tych dwóch historii została wykorzystana w analizie dla obydwu wskaźników.

Miara Elastyczność i Automatyczność Poznania Społecznego (FAMSR) wykorzystuje komiksy, które przedstawiają niejednoznaczne historie społeczne, przy czym czasem towarzyszą im dialogi i komentarze narratora. Uczestnik śledzi historie z kreskówek i wyjaśnia zachowanie bohaterów. W tym badaniu wykorzystaliśmy tylko wskaźniki elastyczności poznania społecznego, rozumianego jako zdolność dostrzegania wielu różnych aspektów sytuacji społecznych, o której świadczy rozumienie stanów psychicznych. Liczba i złożoność pojęć psychologicznych stosowanych w zadaniu składają się na wielowymiarowość i głębię rozumowania społecznego (Hayward, Homer 2016).

W analizach wzięto pod uwagę dwa wskaźniki: liczbę odpowiedzi dotyczących stanów psychicznych (FAMSR; tj. liczbę wypowiedzi zawierających unikatowe stany psychiczne) oraz liczbę określeń stanów psychicznych (FAMST). Ponieważ długość odpowiedzi była nieograniczona, każda osoba mogła użyć dowolnej liczby określeń stanów psychicznych, a możliwe wyniki w obydwu wskaźnikach nie miały górnego limitu. W teście wstępnym wykorzystano trzy losowo wybrane historie, a w teście przeprowadzonym po szkoleniu – dwie różne historie. Dla każdego wskaźnika obliczono średnią liczbę określeń stanu psychicznego/odpowiedzi dotyczących stanu psychicznego ze wszystkich historii w danym punkcie czasowym.

Zmodyfikowany Test Aluzji obejmował opowiadania opisujące sytuacje społeczne i stwierdzenie bohatera zawierające niebezpośrednią prośbę o informację. Pierwotna procedura oparta na wywiadzie została zmodyfikowana do wersji papierowej – tak, by można ją było zastosować w grupie. Po przeczytaniu każdej historii uczestnik jest proszony o wyjaśnienie dokładnego znaczenia niedosłownej wypowiedzi. Wymaga to od uczestnika zastanowienia się nad myślami bohatera. Psychologiczna złożoność odpowiedzi jest oceniana w skali

od 0 do 4 punktów, biorąc pod uwagę zarówno adekwatność odpowiedzi, jak i wyrażoną perspektywę (egocentryczna/realistyczna *vs* złożona/interpersonalna). W teście wstępnym losowo wybrano trzy historie, w teście poszkoleniowym także wykorzystano trzy (inne) historie. W obydwu punktach czasowych obliczono średnią wyników ze wszystkich trzech historii i wykorzystano ją w analizie.

Wyniki

Strategia analityczna

Jak wspomniano powyżej, dane od uczniów, którzy nie uczestniczyli w teście poszkoleniowym, zostały usunięte z analizy. Pozostałe dane zawierały brakujące elementy w określonych zadaniach (jedna obserwacja z jednym brakującym elementem; pięć z dwoma brakującymi elementami i dwa z trzema brakującymi elementami). Wynik testu MCAR Little'a nie był znaczący ($\chi^2 = 46.29$, $df = 39$, $p = .197$), zatem możemy stwierdzić, że brakujące dane były losowe. Pojedynczy brak danych został zniwelowany przy użyciu algorytmu oczekiwanie/maksymalizacja.

Na wstępnym etapie przeprowadziłyśmy eksploracyjną analizę czynnikową, by zbadać strukturę miar rozumienia społecznego. Jako kryteria liczby czynników zastosowano metodę osi głównej i wartość własną 1. Analiza zadań w T1 ujawniła cztery czynniki – głównie elementy grupujące związane z określonymi miarami. Ponieważ ta analiza nie jest kluczowa dla kwestii szkolenia, nie przedstawiamy jej tutaj szczegółowo. Niemniej na podstawie jej wyniku postanowiliśmy użyć oddzielnych wskaźników z zadań bez grupowania ich na czynniki.

W analizie głównej obliczyłyśmy statystyki opisowe dla miar rozumienia społecznego zastosowanych w T1 i T2, analizując jednocześnie różnice pod kątem płci i różnice pomiędzy grupami (grupa eksperymentalna *vs* dwie grupy kontrolne) za pomocą analizy MANOVA. Następnie przeprowadziłyśmy serię ponownych pomiarów ANOVA (2×3 , czas oceny $\times$ grupa), by przeanalizować zmiany rozwojowe pomiędzy T1 i T2 oraz różnice w zmianach pomiędzy trzema grupami.

Statystyki opisowe dla wszystkich wskaźników rozumienia społecznego zostały obliczone oddzielnie dla każdej grupy szkoleniowej i obydwu płci. Wyniki przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1. Średnie dla wskaźników rozumienia społecznego w dwóch punktach czasowych (SD w nawiasie)

Grupa	SPPS		SPES		FAMSR		FAMST		MHT	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Dziewczęta (<i>n</i> = 37)	1.53 (0.56)	1.30 (0.62)	1.55 (0.57)	1.14 (0.64)	1.19 (0.66)	1.16 (0.39)	1.63 (0.97)	1.65 (0.81)	2.40 (0.88)	2.54 (0.79)
Chłopcy (<i>n</i> = 28)	1.54 (0.51)	1.17 (0.38)	1.41 (0.64)	0.93 (0.56)	0.83 (0.51)	0.93 (0.43)	1.23 (0.88)	1.29 (0.76)	2.35 (1.04)	2.09 (1.03)
Grupa szkoleniowa E (<i>n</i> = 26)	1.60 (0.58)	1.31 (0.45)	1.44 (0.65)	1.05 (0.57)	1.13 (0.72)	1.08 (0.40)	1.53 (1.11)	1.42 (0.81)	2.37 (0.95)	2.48 (0.82)
Grupa szkoleniowa C1 (<i>n</i> = 17)	1.62 (0.60)	1.24 (0.53)	1.53 (0.51)	1.00 (0.56)	0.86 (0.52)	1.12 (0.42)	1.23 (0.84)	1.76 (0.85)	2.21 (0.86)	2.20 (1.18)
Grupa szkoleniowa C2 (<i>n</i> = 22)	1.39 (0.41)	1.16 (0.62)	1.52 (0.63)	1.07 (0.71)	1.08 (0.56)	0.98 (0.45)	1.55 (0.82)	1.39 (0.77)	2.52 (1.02)	2.30 (0.83)
Razem	1.53 (0.54)	1.24 (0.53)	1.49 (0.60)	1.05 (0.61)	1.04 (0.62)	1.06 (0.42)	1.46 (0.95)	1.50 (0.81)	2.38 (0.94)	2.35 (0.92)

Skróty: E – warsztat rozumienia społecznego; C1 – warsztaty uwaga/koncentracja; C2 – warsztaty tekst/film; SPPS – psychologiczna złożoność proponowanych strategii w Zadaniu Opowieści Autoperswazyjnej; SPES – psychologiczna złożoność wyjaśnień w Zadaniu Opowieści Autoperswazyjnej; FAMSR – liczba wypowiedzi zawierających unikatowe stany psychiczne w teście FASC; FAMST – liczba określeń stanów psychicznych w FASC; MHT – rozumienie aluzji.

Analiza MANOVA 2×3 (płeć $\times$ grupa szkoleniowa) dla pomiarów rozumienia społecznego T1 nie wykazała znaczącego głównego wpływu grupy szkoleniowej (λ Wilksa = .87; $F_{(10,110)} = 0.83$; $p = .603$) czy znaczącego głównego wpływu płci (λ Wilksa = .88; $F_{(5,55)} = 1.48$; $p = .212$). Niemniej analiza kontrastu dla pojedynczych zmiennych ujawniła znaczącą różnicę między chłopcami i dziewczętami w FAMSR ($F_{(1,59)} = 4.95$; $p = .030$, $\eta^2_p = .08$), przy czym dziewczęta dostarczały więcej takich wypowiedzi w swych odpowiedziach niż chłopcy.

Analiza MANOVA 2×3 (płeć $\times$ grupa szkoleniowa) dla T2 nie wykazała znaczącego efektu głównego grupy szkoleniowej (lambda Wilksa = .90; $F_{(10,110)} = 0.62$; $p = .795$) ani istotnego efektu głównego płci (lambda Wilksa = .85; $F_{(5,55)} = 2.00$; $p = .093$). Niemniej analiza kontrastu dla pojedynczych zmiennych ujawniła istotną różnicę między chłopcami i dziewczętami w dwóch wskaźnikach RS: ponownie w FAMSR ($F_{(1,59)} = 4.42$; $p = .040$, $\eta_{p2} = .07$) i w rozumieniu aluzji (MHT; $F_{(1,59)} = 4.30$; $p = .043$, $\eta_{p2} = .07$). Dziewczęta uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy w obydwu wskaźnikach.

Analiza ANOVA z powtórzonymi pomiarami obejmowała dwa czasy oceny jako czynnik wewnątrzgrupowy i trzy grupy treningowe jako czynnik międzygrupowy. Wyniki ujawniły znaczący wpływ czasu pomiaru dla dwóch wskaźników RS związanych z autoperswazją: SPPS ($F_{(1,62)} = 12.73$; $p < .001$, $\eta_{p2} = .17$) i SPES ($F_{(1,62)} = 23.77$; $p < .001$, $\eta_{p2} = .28$). Zaobserwowano spadek od T1 do T2 w obydwu wskaźnikach. W przypadku trzech pozostałych wskaźników RS główny efekt czasu oceny nie był znaczący dla FAMSR ($F_{(1,62)} = 0.22$; $p = 0.640$), FAMST ($F_{(1,62)} = 0.48$; $p = 0.492$) lub MHT ($F_{(1,62)} = 0.06$; $p = .803$). W związku z tym, hipotezy o tym, że rozumienie społeczne będzie się rozwijać w czasie i że pozytywna zmiana w grupie szkoleniowej RS będzie bardziej wyraźna nie zostały potwierdzone. Wręcz przeciwnie, zaobserwowano spadek dwóch wskaźników RS w czasie – niezależnie od rodzaju warsztatów.

Nie zaobserwowano znaczącego efektu interakcji (grupa $\times$ czas) dla żadnego ze wskaźników RS. Niemniej porównania par ujawniły, że w przypadku SPPS zaobserwowano znaczący spadek w grupach C1 ($F_{(1,62)} = 5.67$; $p = .020$, $\eta_{p2} = .08$) i E ($F_{(1,62)} = 4.74$; $p = .033$, $\eta_{p2} = .07$). Ponadto odnotowano znaczący wzrost wyników FAMST od T1 do T2 tylko w grupie C1 ($F_{(1,62)} = 4.54$; $p = .037$, $\eta_{p2} = .07$), bez znaczących zmian w pozostałych grupach.

Omówienie wyników

Podsumowanie

Celem tego badania interwencyjnego było ustalenie, czy trening rozumienia społecznego jest skuteczną metodą wspierania rozwoju RS w okresie dojrzewania. Wyniki nie potwierdziły hipotezy, zgodnie

z którą uczniowie, którzy uczestniczyli w warsztatach RS, wykazą wyższy poziom RS niż uczniowie z grup kontrolnych (uczestniczący w szkoleniach uwaga/koncentracja i rozumienie tekstu/filmu). Innymi słowy, skuteczność zastosowanych programów nie została potwierdzona.

Pierwszy etap analizy potwierdził brak różnic w poziomie rozumienia społecznego pomiędzy studentami przypisanymi do różnych rodzajów szkoleń podczas testu wstępnego – co potwierdziło losowy dobór uczniów do każdej grupy. Jednak wbrew oczekiwaniom nie zaobserwowano znaczących różnic pomiędzy grupami w teście poszkoleniowym, co wskazuje, że młodzi ludzie uczestniczący w różnych rodzajach szkoleń prezentowali podobny poziom rozumienia społecznego przed i po warsztatach. Dlatego też wśród uczniów nie sposób było znaleźć różnic w odniesieniu do ich poziomu rozumienia społecznego w zależności od rodzaju szkolenia, w którym uczestniczyli.

Możliwe wyjaśnienia braku skuteczności treningu rozumienia społecznego

Brak różnic pomiędzy trzema rodzajami treningu może być związany z charakterystyką stosowanych procedur szkoleniowych. Szkolenie RS oparte na konwersacji okazało się skuteczne u dzieci (Bianco i in. 2016; Lecce i in. 2014) i młodzieży w wieku przedszkolnym (Caputi i in. 2021), dlatego spodziewaliśmy się, że jego skuteczność zostanie również wykazana wśród nastolatków. Poprzez dzielenie się uczuciami i omawianie swych postaw i przekonań nastolatki mogą się uczyć rozumieć własne i cudze stany psychiczne, poznawać perspektywy innych oraz rozumieć niejednoznaczność i złożone emocje jako motywy ludzkiego zachowania. Umiejętności te mieszczą się w ogólnym obszarze kompetencji społecznych w odniesieniu do zasad i standardów społecznych, percepcji społecznej, autorefleksji i otrzymywania informacji zwrotnych, przy czym nie możemy wykluczyć tego, że kompetencje społeczne odegrały tutaj pewną rolę (Gómez-López i in. 2022).

Po pierwsze, nie mierzono kompetencji społecznych uczestników, a mogły one pośredniczyć w rozwoju zrozumienia społecznego, wpływając tym samym na skuteczność interwencji.

Po drugie, rodzaje szkoleń zaplanowanych dla grup kontrolnych nie były wolne od aspektów społecznych. Na przykład członkowie grupy zajmującej się czytaniem tekstów/oglądaniem filmów omawiali również kwestie społeczne związane z prezentowanymi historiami, co mogło wpłynąć na ich poziom rozumienia społecznego. Dowody wskazują na to, że czytanie literatury poprawia rozumienie społeczne (Mumper, Gerrig 2017), a tempo tej poprawy może być bardzo szybkie (Van Kuijk i in. 2018). Uczestnicy szkolenia dotyczącego uwagi/koncentracji brali udział w wielu ćwiczeniach wymagających współpracy w grupie i rywalizacji pomiędzy dwiema lub trzema mniejszymi grupami. A zatem wszystkie trzy działania szkoleniowe odnosiły się do ogólnych kompetencji społecznych, w tym do RS. Można więc stwierdzić, że trening metapoznawczy miał miejsce w grupie eksperymentalnej, trening umiejętności społecznych – w grupie skupiającej się na uwadze/percepcji, a pośredni trening RS w grupie zajmującej się tekstem/filmem.

Po trzecie, jeśli angażowanie się w interakcje społeczne podczas sesji warsztatowych poprawia RS, to powinniśmy się spodziewać wzrostu w całej grupie. Niemniej analiza całej grupy nie tylko wykazała brak poprawy jakichkolwiek wskaźników RS pomiędzy testem wstępnym a testem poszkoleniowym, ale również znaczny spadek w sposobie rozumienia autoperswazji po między T1 i T2. Być może moglibyśmy przypisać ten spadek specyficznym okolicznościom przeprowadzenia testu poszkoleniowego, które mogły wpłynąć na wyniki. Pomiar ten został bowiem przeprowadzony w czerwcu, pod koniec roku szkolnego, kiedy to frekwencja uczniów jest niższa (około jedna trzecia uczestników nie dostarczyła danych). Co więcej, zbliżające się wakacje wyraźnie wpłynęły na nastroje uczniów i ich motywację do udziału w teście poszkoleniowym. Zauważyliśmy więcej nieczytelnych lub niepoważnych odpowiedzi w teście poszkoleniowym niż we wstępnym. Ponadto, ponieważ test poszkoleniowy został przeprowadzony przez tych samych badaczy, którzy prowadzili szkolenie, nastolatkomie mogli potraktować to ostatnie spotkanie nie jako poważny test końcowy, ale jako kolejną sesję treningową.

Inne czynniki, które mogły wpłynąć na skuteczność treningu i wyniki poszkoleniowe, to charakterystyka uczestników i dynamika grupy obserwowana przez prowadzących podczas zajęć we wszystkich grupach. Młodzież prezentowała czasami zachowania opozycyjne,

typowe dla tego okresu rozwojowego, negując treści podawane przez dorosłych lub celowo z nimi nie współpracując (Twenge 2017). Na poziomie grupy opór ten (rozumiany jako działania pokazujące dezaprobatę i niezgodę na proponowane aktywności) mógł wpływać na skuteczność szkolenia. Opór podczas warsztatów przejawiał się biernie (jako niski poziom aktywności lub cisza) i aktywnie (jako kwestionowanie lub podważanie kompetencji osoby szkolącej) (zob. także Branka 2010). Obserwowałyśmy takie zachowania podczas sesji szkoleniowych i doszliśmy do wniosku, że kilku uczestników (losowo przydzielonych do grup szkoleniowych) prawdopodobnie było ze sobą w konflikcie, co potwierdzili później ich nauczyciele. Ta sytuacja mogła mieć wpływ na dynamikę grupy we wszystkich trzech grupach szkoleniowych.

Ostatnia kwestia, którą należy rozważyć, dotyczy pomiarów RS. Wszystkie te miary związane były z różnymi aspektami poznania społecznego i nie zbiegały się we wspólnym czynniku bazowym. Przypomina to sytuację z wynikami podobnej analizy wykorzystującej te same metody i przeprowadzonej na większej grupie nastolatków (Bialecka-Pikul i in. 2021). Okazuje się, że pomimo dostępności wielu narzędzi pomiaru RS w średnim dzieciństwie i okresie dorastania (zwykle określanych jako zaawansowane narzędzia pomiaru teorii umysłu), nadal brakuje przekonujących dowodów dotyczących ich korelacji z niektórymi czynnikami wyższego rzędu dotyczącymi teorii umysłu (Bialecka-Pikul i in. 2021; Osterhaus, Bosacki 2022; Warnell, Redcay 2019).

Ponadto nadal istnieje potrzeba analizy metod, które oceniają nie tylko konstrukty leżące u ich podstaw, ale także ich rzetelność i wiarygodność rozwojową (Bialecka-Pikul i in. 2021; Stępień-Nycz i in. 2021), gdyż wydaje się prawdopodobne, że różne aspekty rozumienia społecznego mogą wykazywać różne trajektorie rozwojowe – zarówno w późniejszym okresie życia, jak i w dzieciństwie (Osterhaus i in. 2016; Wellman, Liu 2004). Dlatego też zastosowane przez nas miary – w połączeniu z innymi czynnikami – mogły nie być wystarczająco czułe, by uchwycić zmiany RS w ciągu zaledwie pięciu miesięcy.

Znaczenie treningu rozumienia społecznego dla zdrowia psychicznego adolescentów

Rozumienie społeczne jest ważnym czynnikiem w życiu społecznym nastolatków i ma praktyczne implikacje dla ich codziennego funkcjonowania. Pierwszym praktycznym aspektem rozumienia społecznego jest dzielenie się emocjami i wzajemne pocieszanie. Wiele badań dotyczących zdrowia psychicznego nastolatków przeprowadzonych podczas pandemii COVID-19 pokazuje znaczenie relacji społecznych i wsparcia społecznego (np. Jones i in. 2021). Brak takiego wsparcia może być związany z dużym spadkiem dobrostanu społecznego nastolatków w Polsce i na świecie podczas pandemii COVID-19 (Racine i in. 2021; Sikorska i in. 2021). Kontakty społeczne podczas pandemii zostały uznane za czynnik wspierający odporność i dobrostan nastolatków, który mógł ich chronić przed psychopatologią (Rodman i in. 2022) i poczuciem osamotnienia (Nearchou i in. 2020).

Drugim praktycznym aspektem korzystania z umiejętności rozumienia społecznego jest rozwiązywanie konfliktów. Perspektywa społeczno-poznawcza pozwala ustalić w badaniach różne interpretacje i uzasadnienia sporów przez rodziców i nastolatków (Smetana 2011). Identyfikacja własnych intencji oraz intencji innych w konfliktach rówieśniczych może zapobiegać agresywnym zachowaniom w trudnych sytuacjach społecznych (Dunn i in. 2022), gdyż zaawansowana teoria umysłu umożliwia nastolatkom odpowiednie zrozumienie intencji i zachowań innych, a tym samym rozwiązywanie konfliktów bez przemocy.

Znaczenie RS dla wsparcia ze strony przyjaciół i pokojowego rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami oraz z dorosłymi potwierdza znaczenie treningu rozumienia społecznego. Dlatego też należy podejmować dalsze wysiłki w celu opracowania bardziej skutecznych programów treningu RS dla nastolatków. Biorąc pod uwagę wyniki naszego badania i czynniki zakłócające, które zaobserwowaliśmy, jednym ze sposobów zwiększenia skuteczności szkolenia RS może być bardziej wyłożona praca nad kontrolą tych czynników. Można to zrobić na przykład poprzez bardziej uważne uwzględnienie okoliczności zewnętrznych, które mogą wpływać na proces szkolenia. Okoliczności te obejmują np. organizację roku szkolnego i pracy

szkoły, zarządzanie procesami grupowymi podczas sesji szkoleniowych, czynniki rozpraszające podczas oceny, a także wysiłki mające na celu zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów w ten proces (np. poprzez indywidualną, a nie grupową ocenę lub tworzenie mniejszych grup podczas pisania testów wstępnych i testów poszkoleniowych).

Ponadto, jak sugeruje wcześniejsza metaanaliza dotycząca efektywności szkoleń (Roheger i in. 2022), wydłużenie poszczególnych sesji warsztatowych i skondensowanie całego procesu chronologicznie (innymi słowy, zastosowanie dłuższych i częstszych sesji treningowych, dzięki czemu cały proces będzie bardziej intensywny, a zarazem krótszy) również może pomóc w zwiększeniu efektywności treningu. Co więcej, jako że elementy rozumienia społecznego są bardzo zróżnicowane, skupienie się na ich węższym zakresie może się okazać bardziej skuteczne niż omawianie szerokiego wachlarza kwestii związanych z RS.

Oprócz tego można bardziej zróżnicować grupy kontrolne – tak, by można było bardziej precyzyjnie ocenić wpływ treningu rozumienia społecznego na daną grupę. Przykładowo jedna grupa mogłaby angażować się w interakcje społeczne związane z RS, inna – w interakcje społeczne i dyskusje, które nie są związane ze zrozumieniem społecznym, a jeszcze inna – w czynności, które nie obejmują żadnych dodatkowych interakcji społecznych (np. indywidualne szkolenie poznawcze lub brak jakiegokolwiek szkolenia). I wreszcie zarówno ocena skuteczności treningu, jak i analiza czynników zakłócających mogłyby być skuteczniejsze, gdyby uwzględnić w nich czynniki dodatkowe, które mogą wpływać na efektywność szkoleń dla poszczególnych uczestników (np. kompetencje społeczne, czynniki poznawcze lub poziom motywacji).

Jako kierunek przyszłych badań proponujemy usprawnienie naszego poprzedniego planu badawczego. Po pierwsze, by rozwijać rozumienie społeczne u nastolatków, należałoby wdrożyć program treningowy trwający co najmniej jeden rok szkolny – zapewniłoby to większą możliwość poprawy tej kompetencji. Po drugie, liderzy projektu powinni być lepiej przygotowani, by realizować jednolitą metodę szkolenia. I wreszcie skuteczność szkolenia powinna być analizowana za pomocą oceny indywidualnego poziomu rozumienia społecznego na początku projektu.

Wnioski

Choć nasze badanie nie poprawiło rozumienia społecznego u nastolatków poprzez program szkoleniowy, nie możemy stwierdzić, że wszelkie tego rodzaju programy są bezowocne i niepotrzebne. Biorąc pod uwagę rosnące występowanie problemów ze zdrowiem psychicznym w okresie dojrzewania i znaczenie rozumienia społecznego dla życia społecznego młodzieży, powinno się kontynuować próby tworzenia skutecznych programów szkoleniowych w tym zakresie. Niepowodzenie w omówionym tu badaniu może być cenną lekcją dla przyszłych badań w tej dziedzinie.

Bibliografia

- Astington J.W., Hughes C. (2013). *Theory of Mind: Self-reflection and Social Understanding*, [w:] P.D. Zelazo (red.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*, t. 2: *Self and Others*, New York: Oxford University Press, s. 398–424.
- Białecka-Pikul M., Białek A., Kosno M., Stępień-Nycz M., Blukacz M., Zubek J. (2022). *Early Mindreading Scale: From Joint Attention to False-belief Understanding*, „European Journal of Developmental Psychology”, t. 19, nr 2, s. 301–318, <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1911799>
- Białecka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Bosacki S. (2017). *Advanced Theory of Mind in Adolescence: Do Age, Gender and Friendship Style Play a Role?*, „Journal of Adolescence”, t. 56, nr 1, s. 145–156, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.009>
- Białecka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Stępień-Nycz M., Sikorska I., Nęcki S., Jackiewicz M., Filip A. (2016). *Jak rozwijać rozumienie społeczne? Program warsztatów dla młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Białecka-Pikul M., Stępień-Nycz M., Szpak M., Grygiel P., Bosacki S., Devine R.T., Hughes C. (2021). *Theory of Mind and Peer Attachment in Adolescence*, „Journal of Research on Adolescence”, t. 31, nr 4, s. 1202–1217, <https://doi.org/10.1111/jora.12630>
- Białecka-Pikul M., Szpak M., Zubek J., Bosacki S., Kołodziejczyk A. (2020). *The Psychological Self and Advanced Theory of Mind in Adolescence*, „Self and Identity”, t. 19, nr 1, s. 85–104, <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1538900>
- Bianco F., Lecce S., Banerjee R. (2016). *Conversations about Mental States and Theory of Mind Development during Middle Childhood: A Training Study*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 149, s. 41–61, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>

- Blakemore S.J. (2019). *Adolescence and Mental Health*, „The Lancet”, t. 393, nr 10185, s. 2030–2031, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31013-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31013-X)
- Bosacki S. (2008). *Children's Emotional Lives: Sensitive Shadows in the Classroom*, Berlin: Peter Lang.
- Bosacki, S. (2021). *Theory of Mind and Peer Relationships in Middle Childhood and Adolescence*, [w:] R.T. Devine, S. Lecce (red.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence: Integrating Multiple Perspectives*, New York–London: Routledge, s. 142–168.
- Branka M. (2010). *Opór*, [w:] M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Wila Decjusza.
- Brunwasser S.M., Gillham J.E., Kim E.S. (2009). *A Meta-analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, t. 77, nr 6, p. 1042–1054, <https://doi.org/10.1037/a0017671>
- Caputi M., Cugnata F., Brombin C. (2021). *Theory of Mind and Loneliness: Effects of a Conversation-based Training at School*, „International Journal of Psychology”, t. 56, nr 2, s. 257–265, <https://doi.org/10.1002/ijop.12707>
- Caputi M., Pantaleo G., Scaini S. (2017). *Do Feelings of Loneliness Mediate the Relationship Between Socio-cognitive Understanding and Depressive Symptoms during Late Childhood and Early Adolescence?* „The Journal of Genetic Psychology”, t. 178, nr 4, s. 207–216, <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1317629>
- Carpendale J., Lewis C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Carpendale J., Lewis C. (2015). *The Development of Social Understanding*, [w:] L.S. Liben, U. Müller, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Cognitive Processes*, New York: John Wiley & Sons, s. 381–424, <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy210>
- Carpendale J., Lewis C. (2020). *What Makes Us Human: How Minds Develop Through Social Interactions*, New York–London: Routledge.
- Castonguay J. (2022). *Influencers' Disclosures of Advertising and Responses from Youth with Varying Levels of Theory of Mind*, „Journal of Current Issues & Research in Advertising”, t. 43, nr 3, s. 237–255, <https://doi.org/10.1080/010641734.2021.1973928>
- Corcoran R., Mercer G., Frith C.D. (1995). *Schizophrenia, Symptomatology and Social Inference: Investigating “Theory of Mind” in People with Schizophrenia*, „Schizophrenia Research”, t. 17, nr 1, s. 5–13, [https://doi.org/10.1016/0920-9964\(95\)00024-G](https://doi.org/10.1016/0920-9964(95)00024-G)
- Crone E.A., Dahl R.E. (2012). *Understanding Adolescence as a Period of Social Affective Engagement and Goal Flexibility*, „Nature Reviews. Neuroscience”, t. 13, nr 9, 636e650. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3313>

- Derksen D.G., Hunsche M.C., Giroux M.E., Connolly D.A., Bernstein D.M. (2018). *A Systematic Review of Theory of Mind's Precursors and Functions*, „Zeitschrift für Psychologie”, t. 226, nr 2, s. 87–97, <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000325>
- Devine R.T., Lecce S. (2021). *Introduction: Why Study Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence?* [w:] R.T. Devine, S. Lecce (red.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence: Integrating multiple perspectives*, New York–London: Routledge, s. 1–12, <https://doi.org/10.4324/9780429326899>
- Dunn C.B., Pittman S.K., Mehari K.R., Titchner D., Farrell A.D. (2022). *Early Adolescents' Social Goals in Peer Conflict Situations: A Mixed Methods Study*, „The Journal of Early Adolescence”, t. 42, nr 5, s. 647–670, <https://doi.org/10.1177/027243162111064516>
- Erdley C.A., Day H.J. (2017). *Friendship in Childhood and Adolescence*, [w:] M. Hojjat, A. Moyer (red.), *The Psychology of Friendship*, Oxford: Oxford University Press, s. 3–19, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190222024.003.0001>
- Flannery K.M., Smith R.L. (2017). *Are Peer Status, Friendship Quality, and Friendship Stability Equivalent Markers of Social Competence?* „Adolescent Research Review”, t. 2, s. 331–340, <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0042-z>
- Fröhlich-Gildhoff K. (2006). *Gewalt begegnen: Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gabriel E.T., Oberger R., Schmoeger M., Deckert M., Vockh S., Auff E., Willinger U. (2021). *Cognitive and Affective Theory of Mind in Adolescence: Developmental Aspects and Associated Neuropsychological Variables*, „Psychological Research”, t. 85, s. 533–553, <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01263-6>
- Gazelle H., Lundin J.K.S., Bosacki S.L. (2022). *Theory of Mind, Gender, Gains in Friendships versus Peer Acceptance, and Anxious Solitude from Middle Childhood through Early Adolescence*, „Social Development”, t. 32, nr 1, s. 651–671, <https://doi.org/10.1111/sode.12654>
- Gómez-López M., Viejo C., Romera E.M., Ortega-Ruiz R. (2022). *Psychological Well-Being and Social Competence during Adolescence: Longitudinal Association Between the Two Phenomena*, „Child Indicators Research”, t. 15, nr 3, s. 1043–1061, <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09899-w>
- Happé F.G. (1995). *Understanding Minds and Metaphors: Insights from the Study of Figurative Language in Autism*, „Metaphor and Symbol”, t. 10, nr 4, s. 275–295, https://doi.org/10.1207/s15327868ms1004_3
- Hauptman M., Blank I., Fedorenko E. (2023). *Non-literal Language Processing is Jointly Supported by the Language and Theory of Mind Networks: Evidence from a Novel Meta-analytic fMRI Approach*, „Cortex”, t. 162, s. 96–111, <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.01.013>

- Hayward E.O., Homer B.D. (2017). *Reliability and Validity of Advanced Theory-of-Mind Measures in Middle Childhood and Adolescence*, „British Journal of Developmental Psychology”, t. 35, nr 3, s. 454–462, <https://doi.org/10.1111/bjdp.12186>
- Heleniak C., McLaughlin K.A. (2020). *Social-cognitive Mechanisms in the Cycle of Violence: Cognitive and Affective Theory of Mind, and Externalizing Psychopathology in Children and Adolescents*, „Development and Psychopathology”, t. 32, nr 2, s. 735–750, <https://doi.org/10.1017/S0954579419000725>
- Hofmann S.G., Doan S.N., Sprung M., Wilson A., Ebesutani, C., Andrews L.A., Curtiss J., Harris P.L. (2016). *Training Children's Theory-of-Mind: A Meta-analysis of Controlled Studies*, „Cognition”, t. 150, s. 200–212, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.006>
- Hughes C., Devine R.T. (2015a). *A Social Perspective on Theory of Mind*, [w:] M.E. Lamb, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes*, New York–London: John Wiley & Sons, s. 564–609, <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy314>
- Hughes C., Devine R.T. (2015b). *Individual Differences in Theory of Mind from Preschool to Adolescence: Achievements and Directions*, „Child Development Perspectives”, t. 9, nr 3, s. 149–153, <https://doi.org/10.1111/cdep.12124>
- Jones E.A., Mitra A.K., Bhuiyan A.R. (2021). *Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, t. 18, nr 5, 2470, <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Junge C., Valkenburg P.M., Deković M., Branje S. (2020). *The Building Blocks of Social Competence: Contributions of the Consortium of Individual Development*, „Developmental Cognitive Neuroscience”, t. 45, 100861, <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kilford E.J., Garrett E., Blakemore S.-J. (2016). *The Development of Social Cognition in Adolescence: An Integrated Perspective*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews”, t. 70, s. 106–120, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>
- Kołodziejczyk A.M., Bosacki S.L. (2016). *Young-school-aged Children's Use of Direct and Indirect Persuasion: Role of Intentionality Understanding*, „Psychology of Language and Communication”, t. 20, nr 3, s. 292–315, <https://doi.org/10.1515/plc-2016-0018>
- Lecce S., Bianco F., Devine R.T., Hughes C., Banerjee R. (2014). *Promoting Theory of Mind during Middle Childhood: A Training Program*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 126, s. 52–67, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002>
- Lecheler M., Lasser J., Vaughan P.W., Leal J., Ordetx K., Bischofberger M. (2021). *A Matter of Perspective: An Exploratory Study of a Theory of Mind*

- Autism Intervention for Adolescents*, „Psychological Reports”, t. 124, nr 1, s. 39–53, <https://doi.org/10.1177/0033294119898120>
- Maciurzyńska P., Bialecka-Pikul M., Kuś K. (2011). *Zmodyfikowana wersja Testu Aluzji* [materiał niepublikowany].
- Meeus W. (2016). *Adolescent Psychosocial Development: A Review of Longitudinal Models and Research*, „Developmental Psychology”, t. 52, nr 12, s. 1969–1993, <https://doi.org/10.1037/dev0000243>
- Mumper M.L., Gerrig R.J. (2017). *Leisure Reading and Social Cognition: A Meta-analysis*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, t. 11, nr 1, s. 109–120, <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nearchou F., Flinn C., Niland R., Subramaniam S.S., Hennessy E. (2020). *Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review*, „International Journal of Environmental Research in Public Health”, t. 17, nr 22, 8479, <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Nestor B.A., Sutherland S. (2022). *Theory of Mind and Suicidality: A Meta-analysis*, „Archives of Suicide Research”, t. 26, nr 4, s. 1666–1687, <https://doi.org/10.1080/13811118.2021.1939209>
- Osterhaus C., Bosacki S.L. (2022). *Looking for the Lighthouse: A Systematic Review of Advanced Theory-of-Mind Tests beyond Preschool*, „Developmental Review”, t. 64, 101021, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101021>
- Osterhaus C., Koerber S., Sodian B. (2016). *Scaling of Advanced Theory-of-Mind Tasks*, „Child Development”, t. 87, nr 6, s. 1971–1991, <https://doi.org/10.1111/cdev.12566>
- Peterson C., Slaughter V., Moore C., Wellman H.M. (2016). *Peer Social Skills and Theory of Mind in Children with Autism, Deafness, or Typical Development*, „Developmental Psychology”, t. 52, nr 1, 46–57, <https://doi.org/10.1037/a0039833>
- Peterson C., Slaughter V., Paynter, J. (2007). *Social Maturity and Theory of Mind in Typically Developing Children and Those on the Autism Spectrum*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, t. 48, nr 12, s. 1243–1250, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01810.x>
- Racine N., McArthur B.A., Cooke J.E., Eirich R., Zhu J., Madigan S. (2021). *Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents during COVID-19: A Meta-analysis*, „JAMA Pediatrics”, t. 175, nr 11, s. 1142–1150, <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Rodman A.M., Rosen M.L., Kasperek S.W., Mayes M., Lengua L., Meltzoff A.N., McLaughlin K.A. (2022). *Social Behavior and Youth Psychopathology during the COVID-19 Pandemic: A Longitudinal Study*, „Development & Psychopathology”, t. 36, nr 1, s. 1–13, <https://doi.org/10.1017/S0954579422001250>
- Roheger M., Hranovska K., Martin A.K., Meinzer M. (2022). *A Systematic Review and Meta-analysis of Social Cognition Training Success across the Healthy Lifespan*, „Scientific Reports”, t. 12, nr 1, 3544, <https://doi.org/10.1038/s41598-022-07420-z>

- Sikorska I., Lipp N., Wróbel P., Wyra M. (2021). *Activity and Mental Health of Adolescents in a Period of Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic*, „Advances in Psychiatry and Neurology”, t. 30, nr 2, s. 79–95, <https://doi.org/10.5114/ppn.2021.108472>
- Slaughter V., Dennis M.J., Pritchard M. (2002). *Theory of Mind and Peer Acceptance in Preschool Children*, „British Journal of Developmental Psychology”, t. 20, nr 4, s. 545–564, <https://doi.org/10.1348/026151002760390945>
- Smetana J.G. (2011). *Adolescents' Social Reasoning and Relationships with Parents: Conflicts and Coordinations within and across Domains*, [w:] E. Amsel, J.G. Smetana (red.), *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 139–158.
- Stępień-Nycz M., Bosacki S., Białecka-Pikul M. (2021). *Theory of Mind in Adolescence: Developmental Change and Gender Differences*, „The Journal of Early Adolescence”, t. 41, nr 3, s. 424–436, <https://doi.org/10.1177/0272431620919164>
- Twenge J.M. (2017). *iGen: Why Today's Super-connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*, New York: Atria.
- Van der Graaff J., Carlo G., Crocetti E., Koot H.M., Branje S. (2018). *Pro-social Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy*, „Journal of Youth and Adolescence”, t. 47, nr 5, s. 1086–1099, <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van Kuijk I., Verkoeijen P., Dijkstra K., Zwaan R.A. (2018). *The Effect of Reading a Short Passage of Literary Fiction on Theory of Mind: A Replication of Kidd and Castano (2013)*, „Collabra: Psychology”, t. 4, nr 1, s. 7, <https://doi.org/10.1525/collabra.117>
- Warnell K.R., Redcay E. (2019). *Minimal Coherence among Varied Theory of Mind Measures in Childhood and Adulthood*, „Cognition”, t. 191, 103997, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.06.009>
- Weimer A.A., Parault Dowds S.J., Fabricius W.V., Schwanenflugel P.J., Go W.S. (2017). *Development of Constructivist Theory of Mind from Middle Childhood to Early Adulthood and Its Relation to Social Cognition and Behavior*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 154, s. 28–45, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.002>
- Weimer A.A., Warnell K.R., Ettekal I., Cartwright K.B., Guajardo N.R., Liew J. (2021). *Correlates and Antecedents of Theory of Mind Development during Middle Childhood and Adolescence: An Integrated Model*, „Developmental Review”, t. 59, 100945, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>
- Wellman H.M., Cross D., Watson J. (2001). *Meta-analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief*, „Child Development”, t. 72, nr 3, s. 655–684, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

- Wellman H.M., Liu D. (2004). *Scaling of Theory-of-Mind Tasks*, „Child Development”, t. 75, nr 2, s. 523–541, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Zheng S., Kim H., Salzman E., Ankenman K., Bent S. (2021). *Improving Social Knowledge and Skills among Adolescents with Autism: Systematic Review and Meta-analysis of UCLA PEERS® for Adolescents*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 51, s. 4488–4503, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04885-1>

Finansowanie

Artykuł powstał w ramach prac w projekcie Narodowego Centrum Nauki „Psychologiczne Ja w świecie społecznym. Przywiązanie, teoria umysłu i pojęcie Ja w okresie adolescencji” (Numer grantu: 2013/10/M/HS6/00544), przyznanego Marcie Białeckiej-Pikul.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Iwona Sikorska
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Psychologii Stosowanej
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl