

## Wstęp

Termin „kompetencja” oznacza (według definicji w *Słowniku języka polskiego* PWN) zakres czyjeś wiedzy, zdolności oraz doświadczenia. Zatem dla nabycia kompetencji w jakimkolwiek obszarze konieczne są, po pierwsze, różnego rodzaju informacje, nabywane albo bezpośrednio, przez przekaz społeczny, czyli w odpowiednio ustrukturuowanej przez innych ludzi postaci, albo pośrednio – za pomocą pisma. Po drugie, konieczny jest pewien poziom sprawności poznawczych i językowych oraz komunikacyjnych, determinowanych w dużym stopniu czynnikami biologicznymi, w tym temperamentalnymi, związanymi m.in. z zapotrzebowaniem na stymulację, wrażliwością (Strelau, 2000) czy siłą ciekawości oraz dynamiką procesu rozwoju. Po trzecie, istotne są tu osobiste doświadczenia, w tym przeżycia i własne refleksje jako pochodne procesu gromadzenia, odkrywania i wykorzystywania informacji w procesie obserwacji i eksploatacji otoczenia oraz podejmowania prób oddziaływania na nie.

Kompetencje emocjonalne i społeczne dotyczą ważnego aspektu funkcjonowania ludzi. Odnoszą się do postrzegania siebie i postrzegania społecznego, czyli orientacji we własnych stanach psychicznych oraz orientacji w otoczeniu, nastawionej w szczególny sposób na inne osoby, czyli obiekty społeczne, a nie na przedmioty, czyli obiekty fizyczne. Warunkują one poziom zaspokajania własnych potrzeb fizjologicznych i psychicznych oraz spełniania wymagań otoczenia bardziej czy mniej trafnie przez jednostkę postrzeganych i interpretowanych. Z tego względu, oprócz kompetencji poznawczych i językowych, pełnią istotną rolę w procesie przewidywania, planowania i realizowania własnych zamierzeń.

Trafne rozpoznanie stanu emocjonalnego własnego i partnera/partnerów interakcji, umiejętność wyrażenia swoich emocji w formie społecznie akceptowanej czy umiejętność dostosowywania form ekspresji do okoliczności zewnętrznych, w tym potrzeb i stanu partnera oraz własnych zamierzeń, to jedne z istotnych warunków inicjowania, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z innymi. Nawiązanie i podtrzymanie kontak-

Tabela 1. Zmiany funkcjonowania emocjonalnego na kolejnych etapach dzieciństwa

Etap życia	Kompetencje bazowe	Kompetencje kluczowe	Metakompetencje
<p>Wiek niemowlęcy 0–1. r.ż.</p>	<p>wyrażanie i rozpoznawanie emocji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• niespecyficzne wyrażanie podstawowych emocji przez podobne środki wyrazu: płacz, krzyk, śmiech, zmiany pozycji ciała i zmiany ruchliwości</li> <li>• przeżywanie nietrwałych stanów zadowolenia i niezadowolenia</li> <li>• rozpoznawanie wyrazów mimicznych u innych ludzi</li> </ul>	<p>nazywanie i rozumienie emocji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymiana reakcji emocjonalnych pomiędzy dzieckiem a rodzicem/podstawowym opiekunem</li> <li>• obserwowany przez dorosłego u dziecka emocjom towarzyszy jego komentarz</li> </ul>	<p>świadomość i regulacja emocji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regulacja pobudzenia przez mechanizmy fizjologiczne</li> <li>• diadyczna regulacja emocji</li> </ul>
<p>Wiek poniemowlęcy 2.–3. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odczytywanie emocji partnera interakcji na podstawie wskazówek zewnętrznych</li> <li>• okazywanie radości na widok matki/starego opiekuna</li> <li>• przywieranie do matki/opiekuna w sytuacji zagrożenia lub zaniepokojenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwój słownictwa i proste pojęcia dotyczące emocji</li> <li>• początek kształtowania relacji opartej na wymianie</li> <li>• czerpanie informacji na temat znaczenia danej sytuacji z ekspresji mimicznej osób znaczących dla dziecka</li> <li>• pojawiają się emocje związane z antycypacją jakiegoś wydarzenia</li> <li>• powstają emocje wtórne w wyniku oceny siebie i swojego działania na podstawie reakcji otoczenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauka dotycząca emocji – ich wyrażania i przyczyn powstawania</li> <li>• przejście od pełnej zależności od opiekuna do częściowo samodzielnej regulowania stanów emocjonalnych</li> <li>• dłuższe niż wcześniej tolerowanie wysokiego poziomu pobudzenia</li> </ul>

<p>Wiek przedszkolny 4.-6. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• różnicowana werbalna i niewerbalna ekspresja emocji</li> <li>• rozpoznawanie emocji własnych i innych ludzi na podstawie wskazówek zewnętrznych</li> <li>• różnicowanie emocji i określenie je opisujących</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwinęte słownictwo w zakresie nazywania emocji</li> <li>• tworzenie własnych definicji emocji, neologizmy</li> <li>• mówienie o własnych przeżyciach</li> <li>• interpretowanie sytuacji powstawania emocji</li> <li>• interpretowanie sytuacji z perspektywy innych (współodczuwanie)</li> <li>• rozwój emocji złożonych związanych z samooceną</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętności zaradcze, umożliwiający wpływ na otoczenie</li> <li>• powstrzymywanie się przed natychmiastowym działaniem</li> </ul>
<p>Wiek szkolny 7.-14. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• różnicowanie emocji na podstawie wskazówek ekspresyjnych, ale też coraz częściej wskazówek sytuacyjnych</li> <li>• wyrażanie napięcia w sposób łagodny, bez agresji fizycznej i słownej</li> <li>• uczuciowość wyższa związana z pełnymi rolami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumienie sensu oraz konsekwencji emocji pozytywnych i negatywnych</li> <li>• używanie nazw emocji zgodnie z odpowiadającymi im społecznie znaczeniami</li> <li>• rozumienie perspektywy innych ludzi</li> <li>• werbalizowanie myśli dotyczących emocji</li> <li>• rozumienie uczuć złożonych i ambiwalentnych</li> <li>• dokonywanie refleksji nad stanem emocjonalnym innych ludzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ekspresja emocji dostosowana do wymagań społecznych i okoliczności działania</li> <li>• rozumienie zasad okazywania emocji zgodnie z przepisami pełnionych ról</li> <li>• panowanie nad własnymi emocjami</li> <li>• podejmowanie wbrew swoim odczuciom działań wymaganych przez normę, obowiązek czy okoliczności</li> </ul>

Źródło: opracowanie Anna I. Brzezińska, Martyna Mistrzak, Aleksandra Hak i Klaudia Żudro na podstawie: Stroufe, 1977; Schaffer, 2005.

Tabela 2. Zmiany funkcjonowania społecznego na kolejnych etapach dzieciństwa

Etap życia	Kompetencje bazowe	Kompetencje kluczowe	Metakompetencje
<p>Wiek niemowlęcy 0–1. r.ż.</p>	<p>nawiązywanie kontaktu i rozpoznawanie reguł kontaktu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selektywność percepcyjna i zachowania sygnałowe – uśmiech, płacz, który przyciąga uwagę innych ludzi</li> <li>• chęć bliskości z innymi – regulacja kontaktów z innymi, nauka odpowiadania na zachowania innych</li> <li>• tworzenie podstawowej więzi przywiązania – pojawienie się uczucia tęsknoty za obiektem</li> </ul>	<p>współpraca w diadzie/grupie i rozumienie reguł w diadzie/grupie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauka podstawowych reguł funkcjonowania w diadycznej relacji z obiektem</li> <li>• pod koniec 1. r.ż. – gotowość do respektowania wymagań innych</li> </ul>	<p>gotowość do refleksji w relacjach społ. i świadomość reguł społ.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zwracanie uwagi na inne niemowlęta – wpatrywanie się, przyglądanie, wyrywanie zabawek innym dzieciom</li> <li>• responsywność reakcji na zachowania drugiego człowieka (domyślanie się intencji zachowania)</li> <li>• preferencja zabawy samotnej</li> </ul>
<p>Wiek niemowlęcy 2.–3. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wzrost celowości wykorzystywania własnych zachowań w relacjach z innymi do zaspokojenia własnych potrzeb</li> <li>• umiejętności wykorzystywania wcześniej zasymilowanych doświadczeń w relacjach interpersonalnych do tworzenia nowych więzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tendencja do segregacji płciowej – chłopcy bawią się z chłopcami, dziewczynki z dziewczynkami (zasada podziału)</li> <li>• moralność przedkonwencjonalna – przymus bycia posłusznym, obawa przed karą, brak rozumienia reguł</li> <li>• czynny społeczne interpretowane pod kątem wielkości wyrządzonej szkody, bez uwzględniania intencji sprawcy</li> <li>• pod koniec fazy – początek dostrzegania intencji innych ludzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zabawa z konkretnymi osobami obdarzonymi sympatią</li> <li>• funkcjonowanie według zasady „moje – twoje”</li> <li>• zamiast wspólnej zabawy – zabawa obok siebie</li> <li>• dominuje zabawa „na serio” (przedmioty w zabawie są tym, czym są)</li> </ul>

<p>Wiek przedszkolny 4.-6. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nawiązanie kontaktu z innym upośrednionie przez przedmiot</li> <li>• zainteresowanie innymi</li> <li>• celowe i aktywne szukanie i nawiązywanie kontaktów z innymi</li> <li>• nawiązywanie pierwszych przyjaźni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moralność konwencjonalna – chęć bycia dobrym, by spełnić oczekiwania innych</li> <li>• znajomość norm, ocena zachowań pod względem ich zgodności z normami obowiązującymi w społeczeństwie</li> <li>• chęć życia w zgodzie z normami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chęć przebywania wśród innych dzieci</li> <li>• podejmowanie pierwszych prób wspólnych zabaw</li> <li>• negocjacja reguł i zasad zabawy symbolicznej (zabawie „na niby”)</li> <li>• wspólne wyznaczanie ról w zabawie symbolicznej</li> </ul>
<p>Wiek młodszy szkolny 7.-10. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• świadomość istoty komunikacji werbalnej – nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego, aktywne słuchanie</li> <li>• umiejętność rozpoznawania stanów emocjonalnych partnerów rozmowy</li> <li>• większa świadomość w doborze kręgu bliskich znajomych – przyjaźnie z osobami, które mają podobne zainteresowania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zabawy z regułami – nauka przestrzegania wcześniej ustalonych w zespole zasad</li> <li>• umiejętność wyrażania autonomii w adekwatny i akceptowany społecznie sposób</li> <li>• potrzeba werbalnego uzasadnienia nakazu</li> <li>• świadomość istnienia odmiennych opinii i wartości u ludzi</li> <li>• rozumienie względności zasad w zależności od grupy</li> <li>• świadomość możliwości zmiany reguł i niezmienności praw ogólnych (takich jak życie i wolność)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wzrost umiejętności współdziałania i dzielenia się z innymi</li> <li>• większe wymagania w stosunku do partnerów interakcji</li> <li>• wzrost liczby zabaw w zespole</li> <li>• zdolność do podjęcia pomocy innej osobie w realizacji jej celu</li> <li>• umiejętność negocjowania zasad i celów w pracy zespołowej</li> </ul>
<p>Wiek średni szkolny 11.-14. r.ż.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wzrost istotności relacji z rówieśnikami</li> <li>• pojawiają się grupy osób złożonych z odmiennych płci</li> <li>• pojawienie się par, zainteresowanie kontaktem z płcią przeciwną</li> <li>• grupa rówieśnicza traktowana jako podstawowa grupa odniesienia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przestrzeganie samodzielnie wybranych zasad etycznych</li> <li>• ukształtowanie sumienia i postępowanie zgodnie z nim w przypadku dylematów moralnych</li> <li>• kształtowanie systemu wartości</li> <li>• system wartości kształtowany pod wpływem grupy rówieśniczej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność uzasadniania własnego zdania na forum grupy</li> <li>• umiejętność negocjowania zasad pracy w zespole i ustalania celów zespołowych</li> <li>• wzrost umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów w grupie</li> </ul>

Źródło: opracowanie Anna Brzezińska, Benita Araszewska, Alicja Dajczak, Patrycja Gracz, Ewa Kapusta, Katarzyna Półtoraczyk, Joanna Reksnis, Anna Starczewska-Kaczmarek, Sandra Wilczyńska i Iga Żołno na podstawie: Schaffer, 2006.

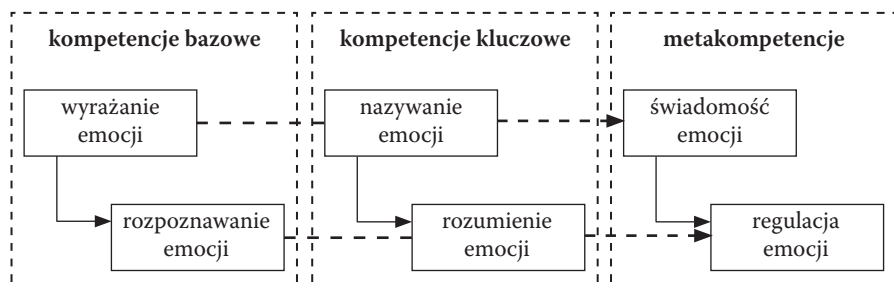
tu to z kolei warunek budowania w miarę trwałej relacji społecznej warunkującej efektywność różnych rodzajów interakcji, szczególnie w sytuacji rozwiązywania złożonych problemów, także tych, które wymagają współdziałania na rzecz wspólnego (podzielanego) celu, w tym radzenia sobie z przeszkodami, czyli z problemem frustracji potrzeb własnych i partnera/partnerów interakcji.

W analizie procesu rozwoju emocjonalnego i społecznego oraz etapów nabywania kolejnych kompetencji w obu tych obszarach (por. tabele 1 i 2) warto odnieść się do zasady epigenety (Erikson, 1970; Gottlieb, 1983, 2007). Oznacza ona, iż nabycie kompetencji bardziej złożonych wymaga opanowania kompetencji niższego rzędu. Zatem kompetencje wyższego rzędu w postaci załóżkowej, mniej dojrzałej, jeszcze niegotowej do samodzielnego użycia, istnieją we wcześniejszych etapach rozwoju, a wszystkie razem – i te prostsze, i te bardziej złożone – stanowią jedną funkcjonalną całość, która na każdym kolejnym etapie rozwoju właśnie jako całość ma znaczący wpływ na funkcjonowanie człowieka zarówno w zakresie rozpoznawania i rozumienia własnych i cudzych emocji, jak i funkcjonowania w społeczeństwie zgodnie z regułami, jakie zostały w nim przyjęte.

Przyjmując za punkt wyjścia zasadę epigenety, za użyteczne uznaliśmy wyróżnienie trzech grup kompetencji, tak emocjonalnych, jak i społecznych (por. rysunki 1a i 1b), czyli:

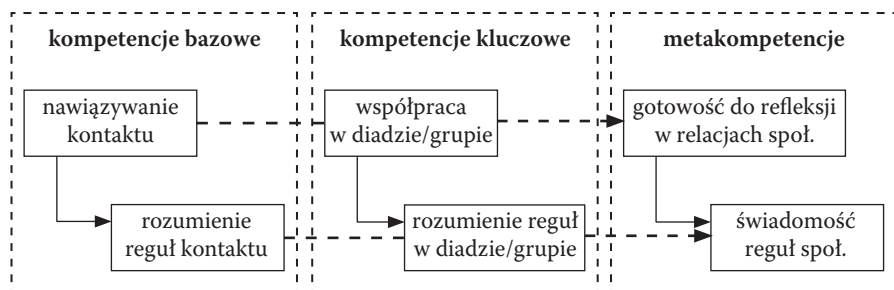
- kompetencji bazowych (podstawowych, pierwotnych),
- kompetencji kluczowych (osiowych, typu *sine qua non*),
- metakompetencji, ściśle związanych z poziomem rozwoju poznawczego, w tym z poziomem samoświadomości oraz gotowości do refleksji.

Kompetencje bazowe, fundament kształtowania się wszystkich pozostałych, czyli kompetencji kluczowych i metakompetencji, są w największym stopniu zdeterminowane czynnikami biologicznymi (Schaffer, 1994a). Na kształt kompetencji kluczowych w znaczącym stopniu – zarówno w sensie inicjowania procesu ich formowania się, jak i ich modyfikowania – wpływa zróżnicowanie i organizacja społecznego środowiska rozwoju, głównie domowego, a potem instytucjonalnego (instytucje opiekuńcze i edukacyjne) i lokalnego, w tym styl socjalizacji i komunikacji (Bernstein, 1980) oraz praktyki wychowawcze osób znaczących (Schaffer, 1994d) – rodziców, opiekunów i nauczycieli w kolejnych etapach dzieciństwa. Metakompetencje emocjonalne i społeczne natomiast pozostają w ścisłym związku z kształtowaniem się kompetencji poznawczych, szczególnie samoświadomości, gotowości do wglądu i postępowania zgodnie z uniwersalnymi zasadami moralnymi oraz samoregulacji.



Rysunek 1a. Rodzaje kompetencji emocjonalnych

Źródło: opracowanie Anna I. Brzezińska, Martyna Mistrzak, Aleksandra Hak, Klaudia Żudro.



Rysunek 1b. Rodzaje kompetencji społecznych

Źródło: opracowanie Anna I. Brzezińska, Benita Araszewska, Alicja Dajczak, Patrycja Gracz, Ewa Kapusta, Katarzyna Półtoraczyk, Joanna Reksnis, Anna Starczewska-Kaczmarek, Sandra Wilczyńska, Iga Żołno.

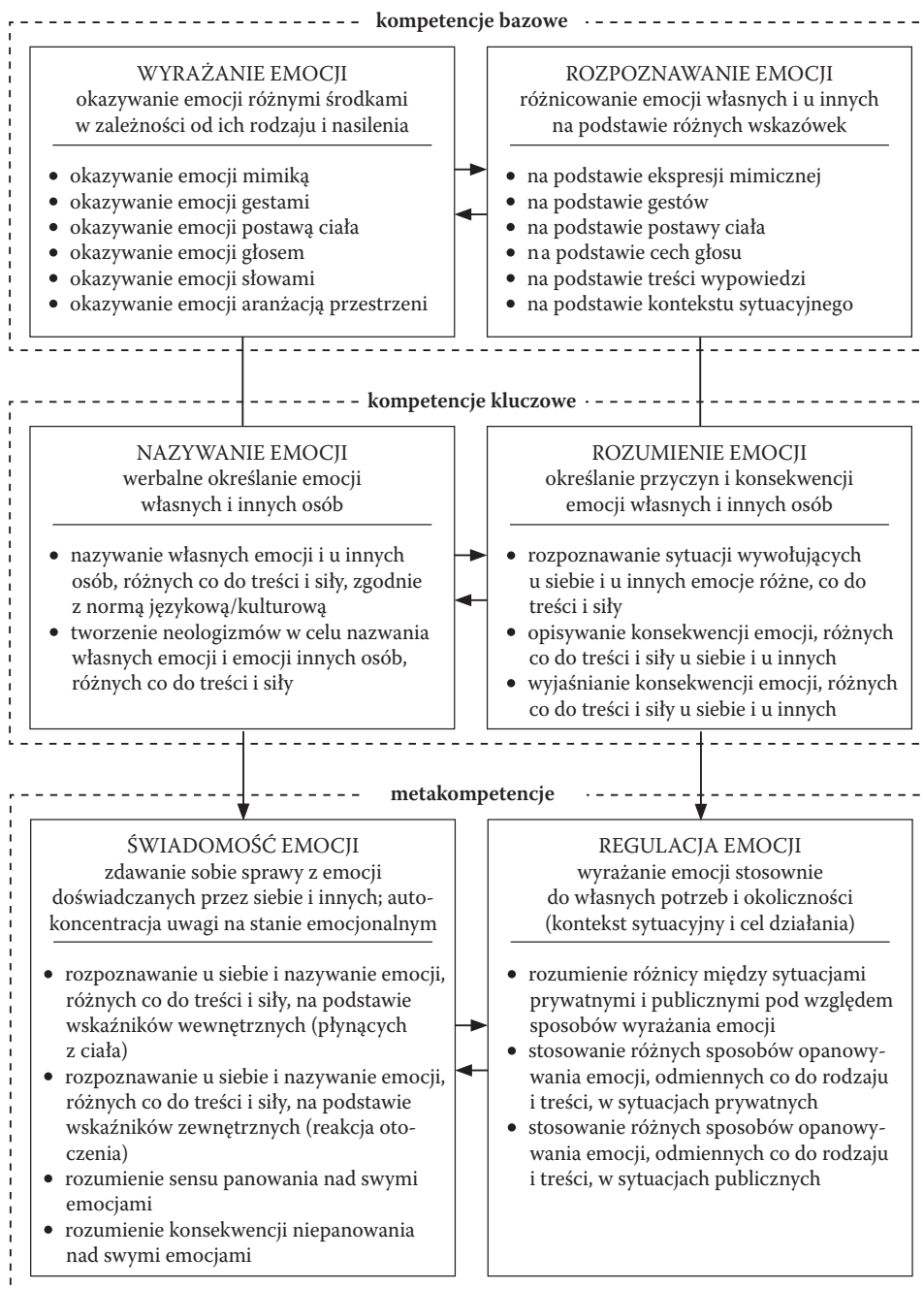
Dziecko, przychodząc na świat, wyposażone jest w liczne umiejętności związane z nawiązywaniem kontaktu z drugim człowiekiem (Babska i Shugar, 1986; Shugar, 1989; Schaffer, 1994a, 1994b) – podąża za nim wzrokiem, potrafi utrzymywać na nim wzrok, w szczególny sposób reaguje na widok ludzkiej twarzy i ludzki głos. Ponadto samo wysyła liczne sygnały zachęcające do kontaktu z nim, takie jak śmiech, płacz czy wzmożona ruchliwość. Są one pierwowzorem wyrażania takich podstawowych emocji, jak radość, gniew czy smutek. Dziecko reaguje także aktywnie, choć początkowo niespecyficznie, na emocje ze strony partnera pierwszych interakcji, czyli tzw. obiektu przywiązania (najczęściej matki), i odzwierciedla je (Sroufe, 1977). Tym samym kształtuje się syntoniczny charakter związku dziecka z matką (por. tabela 1 i rysunek 2 oraz tabela 2 i rysunek 3).

Zachowania dziecka już w bardzo wczesnym dzieciństwie wskazują na umiejętność rozpoznawania reguł kontaktu w diadzie z najczęściej opiekującą się nim osobą (Babska i Shugar, 1986; Shugar, 1989) oraz rozpoznawania sensu wyrażanych przez nią emocji, czyli na opanowanie przez nie bazowych kompetencji, zarówno emocjonalnych, jak i społecznych. W miarę rozwoju poznawczego i językowego dziecka pojawiają się kompetencje kluczowe związane z werbalizowaniem emocji i na skutek tego coraz lepszym rozumieniem ich sensu oraz coraz lepszym uświadamianiem sobie reguł społecznych, wyznaczających zachowanie w różnych miejscach i sytuacjach. Dziecko zatem już nie tylko rozpoznaje, ale i potrafi nazwać oraz zrozumieć emocje doświadczane przez matkę (głównego opiekuna) i inne osoby. Z kolei trafne rozpoznawanie i rozumienie emocji innych oraz wykształcona wcześniej umiejętność nawiązywania kontaktu stają się podstawą kształtowania umiejętności współdziałania najpierw w diadzie z matką, potem z innymi osobami, wreszcie w grupie, i rozumienia reguł społecznych, jakich należy przestrzegać, by to współdziałanie w danej chwili czy współpraca na rzecz osiągnięcia podzielanego przez wszystkich celu były efektywne (Thompson, 2005).

Istota metakompetencji emocjonalnych i społecznych to samodzielne, autonomiczne w sensie zgodności z własną wolą (Ryan i Deci, 2000, 2017), funkcjonowanie jednostki zarówno w zakresie regulacji własnych emocji, jak i umiejętności budowania i podtrzymywania trwałych interakcji z innymi ludźmi. Jednostka jest już wtedy w stanie nie tylko samodzielnie, bo bez regulacji zewnętrznej w postaci bezpośredniej kontroli opiekunów (Schaffer, 1994c) czy reguł artykułowanych i kontrolowanych przez przedstawicieli społeczeństwa w różnych miejscach, w tym w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych, jak żłobek, przedszkole czy szkoła, ale i efektywnie, autonomicznie funkcjonować w obszarze emocjonalnym i społecznym. Najwyższy etap rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych wiąże się przede wszystkim ze świadomym wykorzystywaniem zasobów otoczenia i zasobów własnych, czyli nabytych wcześniej umiejętności, z gotowością do korzystania z nich, bądź nie, zależnie od własnego stanu i okoliczności zewnętrznych, a także z możliwością wypracowania własnych sposobów funkcjonowania w zakresie regulacji emocji oraz podejmowania kontaktu i kształtowania relacji z innymi.

Przebieg i efekty rozwoju emocjonalnego i społecznego analizowane są z różnych perspektyw teoretycznych. Każda z teorii przywiązania (Bowlby, 1971; Ainsworth i Bowlby, 1991; por. wyniki badań podłużnych w pracy: Grossmann, Grossmann i Waters, 2005), teorii społecznego uczenia się (Bandura, 2007), ogólnych poznawczo-społecznych teorii rozwoju (Dixon





Rysunek 2. Charakterystyka i wskaźniki kompetencji emocjonalnych

Źródło: opracowanie Anna I. Brzezińska i Martyna Mistrzak.

i Lerner, 1988; Lerner, 1989; Ford i Lerner, 1989; Schaffer, 2006) czy teorii temperamentu i jego roli w procesie rozwoju (Thomas i Chess, 1977; Bergeman i Plomin, 1989; Strelau, 2000) inaczej ujmuje źródła rozwoju i mechanizmy jego przebiegu. Łączy je jednak podobne rozumienie kompetencji emocjonalnych i społecznych jako pozostających ze sobą w ścisłym związku i stanowiących podstawę kontaktów społecznych, adekwatnego radzenia sobie z własnymi emocjami i zdolności do rozumienia przeżyć innych ludzi (Schaffer, 2006).





## Podziękowania

W latach 2016–2019 w zespole studentów przygotowaliśmy i zrealizowaliśmy projekt badawczy pt. *Kompetencje emocjonalne i społeczne dzieci na przełomie wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego*. Studenci byli autorami narzędzi badawczych oraz sami zorganizowali i przeprowadzili badania. Uczestnikami badań były dzieci 5–6-letnie z grup przedszkolnych oraz uczniowie klas 1–4 z wielkopolskich szkół podstawowych. W badaniach uczestniczyło 531 dzieci, w tym 49 ze szkół wielkomiejskich, 208 z przedszkoli i szkół podstawowych w czterech małych miastach i 274 z przedszkoli i szkół w siedmiu wsiach. W większości placówek przed rozpoczęciem badań studenci przeprowadzili warsztaty naukowe i psychologiczne w ramach środowiskowego projektu edukacyjnego pt. *AMUL – Aktywny Mały Uniwersytet Latający*, realizowanego w Instytucie Psychologii UAM od roku akademickiego 2013/2014 pod kierunkiem prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej.

Owoce badań są dwie publikacje. Pierwsza to niniejsza monografia pt. *Kompetencje emocjonalne i społeczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, prezentująca wyniki przeprowadzonych badań, a druga to monografia pod redakcją Anny I. Brzezińskiej i Joanny Reksnis pt. *Wspomaganie rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Współautorami pierwszej monografii i autorami kolejnych rozdziałów drugiej są studenci uczestniczący zarówno w projekcie badawczym, jak i w projekcie edukacyjnym AMUL.

Dyrektorom, nauczycielom i rodzicom ze szkół i przedszkoli w Wielkopolsce, w których przeprowadziliśmy badania, bardzo dziękujemy za wyrażenie na nie zgody oraz pomoc w ich zorganizowaniu, a także za dobrą atmosferę im towarzyszącą i gościnne przyjęcie studentów-badaczy w swoich placówkach. Wszystkim dzieciom z grup przedszkolnych oraz z klas 1–4 dziękujemy za tak chętne i aktywne w nich uczestniczenie.

Dziękujemy za koleżeńską pomoc w przeprowadzeniu badań studentom działającym w ramach projektu edukacyjnego *AMUL – Aktywny Mały Uniwersytet Latający*, a szczególnie Klaudii Kwiatkowskiej, Katarzynie Jokiel, Małgorzacie Szewczyk i Mateuszowi Kufłowi, Katarzynie Strojnej i Michałowi Ziorze oraz Karolinie Borowiak, Jagodzie Kowalskiej, Natalii Kowalskiej, Marcie Sygit, Weronice Umerle, Maciejowi Buchwałdowi i Maciejowi Selwatowi.

---

Pani Profesor Barbarze Bokus z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego bardzo dziękujemy za recenzję wskazującą na możliwe inne pola interpretacji uzyskanych wyników i sugestie dotyczące skorzystania z ustaleń innych badaczy, niekiedy zapomnianych.

Za wsparcie finansowe w przeprowadzeniu badań terenowych oraz wydaniu tej publikacji jesteśmy bardzo wdzięczni JM Rektorowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych UAM oraz Dyrektorowi Instytutu Psychologii UAM.

*Anna I. Brzezińska, Katarzyna Półtoraczyk, Joanna Reksnis,  
Anna Starczewska-Kaczmarek i Sandra Wilczyńska*

Poznań, wrzesień 2019 roku