

## ARTYKUŁY

### OBJAWY ZABURZEŃ UWAGI U DZIECI JAKO WYRAZ WSPÓLZALEŻNOŚCI MIĘDZY PROCESAMI POZNAWCZYMI, KONTROLNYMI I EMOCJONALNYMI<sup>1</sup>

**Małgorzata Świącicka**  
Wydział Psychologii  
Uniwersytet Warszawski

#### SYMPTOMS OF CHILDREN'S INATTENTION AS THE EFFECTS OF INTERACTION OF COGNITION, SELF-CONTROL AND EMOTIONALITY

**Summary.** Clinical symptoms of inattention are present in various child psychopathologies: ADHD, Anxiety Disorder, Learning Disabilities. This study attempts to show that the phenomenon of inattention and mechanisms underlying its manifestation are not homogenous. It is proposed that behavioral symptoms of inattention are the consequence of the complex relationships between components of attention, emotionality and executive functions. The study is based on the analysis of 20 interviews with parents who have voluntarily consulted a child psychologist upon discovering symptom of inattention in their children. Clinical symptoms of inattention described by parents, circumstances of their occurrence, and other psychopathological behaviors accompanying inattention are analyzed. Three typical patterns of inattentive behavior are proposed: impulsive, inattentive-active and inattentive-inhibited. It is hypothesized that the core problem in impulsive children is the deficit of behavioral inhibition, while in inattentive children it is the deficit of executive attention. The differences in clinical symptoms between the two groups of inattentive children are due to the specific emotionality, related to the temperamental characteristics of these children.

#### Wprowadzenie

Pojęcie zaburzeń uwagi należy do obszaru psychopatologii i psychologii klinicznej i jest używane na określenie zachowań wskazujących, że osoba ma trudności we właściwym – z punktu widzenia skuteczności działania – ukierunkowaniu swoich procesów poznawczych

---

<sup>1</sup> Praca finansowana z funduszu Wydziału Psychologii UW BST 843/22.

Adres do korespondencji: Wydział Psychologii UW, 00-183 Warszawa, ul. Stawki 5/7,  
tel./fax domowy (22) 839 37 38, e-mail: swiecicka@post.pl

oraz utrzymywaniu odpowiednio trwałego i intensywnego ich zaangażowania w działanie. W psychologii klinicznej dziecka są uznawane za jeden z komponentów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej<sup>2</sup> obok nadaktywności i impulsywności.

Podręczniki diagnostyczne – DSM-IV i ICD-10 – wymieniają ten sam zestaw zachowań, stanowiących kryterialne objawy zaburzeń uwagi w tym zespole: a) dziecko nie jest w stanie skoncentrować się na szczegółach, robi błędy przez nieuwagę w pracach szkolnych i innych aktywnościach; b) ma trudności w utrzymaniu uwagi na zadaniach albo na aktywności zabawowej; c) sprawia wrażenie, że nie słucha, w sytuacji zwracania się bezpośrednio do niego; d) nie przestrzega instrukcji i nie kończy prac szkolnych, zadań, obowiązków, które ma do wykonania (nie jest to spowodowane przeciwstawianiem się ani trudnościami w rozumieniu instrukcji); e) ma trudności w organizacji zadań i aktywności; f) unika, nie lubi, stara się nie angażować w zadania wymagające wysiłku umysłowego (Barkley, 1996; Wolańczyk i in., 1999).

Zaburzenia uwagi występują nie tylko u dzieci z nadpobudliwością psychoruchową. Dzieci z zaburzeniami lękowymi mają także problemy z uwagą, ale wskazuje się na odmienny ich charakter niż w zespole nadpobudliwości psychoruchowej. Opisując zachowania tych dzieci, mówi się o ich skłonnościach do wyłączania się, „nieprzytomności”, ucieczki w fantazje. W klasyfikacjach DSM-IV i ICD-10 trudności w koncentracji i poczucie „pustki w głowie” wymienia się jako jeden z kryterialnych symptomów **uogólnionych zaburzeń lękowych**. Podobnie dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykazują nieprawidłowości w zakresie uwagi, popełniając często w pracach szkolnych charakterystyczne błędy.

Różnorodność objawów i ich współwystępowanie z różnymi typami zaburzeń wskazuje na niejednorodność zjawiska, określanego jako zaburzenia uwagi, i leżących u jego podłoża mechanizmów. Przedstawione w dalszej części pracy rozważania mają pokazać, że można wyróżnić pewne typowe wzorce zachowań dzieci przejawiających zaburzenia uwagi. Określona konfiguracja współwystępujących ze sobą objawów psychopatologicznych (nie tylko związanych bezpośrednio z uwagą) może być źródłem hipotez, co do mechanizmu odpowiedzialnego za deficyt uwagi u danego dziecka. Spojrzenie na dziecko z takiej perspektywy może ułatwić dobór odpowiedniej dla niego metody pomocy psychologicznej.

## Uwaga i jej zaburzenia

### Uwaga jako mechanizm regulacji zachowania

Zrozumienie mechanizmów zaburzeń uwagi wymaga wniknięcia w istotę zjawiska uwagi. Uwaga w psychologii poznawczej rozumiana jest jako zespół procesów psychicznych pełniących funkcję głównego selektora. Selekcja dotyczy nie tylko informacji napływających z zewnątrz i z wewnątrz organizmu, ale także podejmowanych operacji umysłowych i działań. Uwaga chroni człowieka przed przeciążeniem informacyjnym poprzez odrzucanie zbędnych bodźców, ale także ukierunkowuje procesy poznawcze na aktywny odbiór bodźców znaczących dla wyko-

<sup>2</sup> Używam tu zgodnie z polskim tradycyjnym nazewnictwem określenia **zespół nadpobudliwości psychoruchowej**. W podręcznikach diagnostycznych dla tego samego zespołu objawów używane są nazwy *zaburzenia hiperkinetyczne* w klasyfikacji ICD-10 oraz **zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi** (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder w skrócie ADHD*) w klasyfikacji DSM-IV.

nywanego zadania. Hamując pewne operacje umysłowe a promując inne, wprowadza porządek w aktywności intelektualnej człowieka. Zadaniem uwagi jest też wybór spośród możliwych działań tego, w które jednostka w danej chwili się zaangażuje. Pełniąc te funkcje uwaga stanowi jeden z podstawowych regulatorów zachowania człowieka (Maruszewski, 2002; Nencka, 2000).

Najczęściej określa się uwagę jako autonomiczny proces poznawczy, działający jednak w ścisłej współpracy z innymi procesami psychicznymi. Uwaga pełni swoje funkcje selekcyjne w oparciu o kryteria wyboru, które powstają przy udziale innych procesów poznawczych, procesów emocjonalno-motywacyjnych oraz osobowości. Wydaje się, że istnieją trzy rodzaje kryteriów uwzględnianych w procesach selekcji:

- właściwości percepcyjne – do dalszego przetwarzania wybierane są bodźce o takich właściwościach percepcyjnych, jak wyrazistość, nagłość pojawienia się, nowość;
- skuteczność – wybierane są informacje, operacje umysłowe i działania, które podmiot ocenia jako skuteczne z punktu widzenia realizacji celu;
- ważność – wybierane jest to, co jest pożądane z punktu widzenia dobrostanu organizmu, a w miarę osiągania dojrzałości, to co zgodne z uznawanymi przez człowieka wartościami i dążeniami. Na różnych poziomach przetwarzania poznawczego oraz w zależności od sytuacji inne kryterium ma dominujące znaczenie. Komponentem uwagi są również mechanizmy kontrolne, umożliwiające elastyczne dostosowywanie dokonywanych przez uwagę wyborów do zmieniających się warunków działania człowieka. Koordynują one: przełączanie się z odbioru jednego typu informacji na inny; zmiany w stopniu zaangażowania się w wykonywane operacje umysłowe oraz wybory działań, uwzględniając powyższe kryteria.

Obecnie najszerszej akceptowaną teorią uwagi, łączącą wiedzę psychologiczną z danymi pochodzącymi z nauki o układzie nerwowym jest koncepcja sieci uwagowych stworzona przez M. Posnera (Rothbart, Posner, Hershey, 1995; Posner, DiGiromaldo, 1998; Swanson i in., 1998; Posner, 1999; Posner, Rothbart, 2000). Posner uważa, że uwaga pełni trzy podstawowe funkcje: czujności, orientacji i kontroli wykonawczej, a każdej z nich odpowiada sieć nerwowa, której elementy znajdują się w różnych okolicach mózgu; w zależności od ich umiejscowienia elementy te odgrywają specyficzną rolę w procesach uwagi. Siecią nerwową, która bezpośrednio realizuje funkcję selekcyjną, jest sieć orientacji, określana także jako tylna sieć uwagi. W jej skład wchodzi okolicę współdziałające ze sobą w wykonywaniu operacji niezbędnych do skierowania uwagi na określony rodzaj bodźców. Sieć orientacji umożliwia przeniesienie uwagi w określone miejsce w przestrzeni oraz wzmocnienie informacji, na które została skierowana uwaga, kosztem osłabienia innych bodźców. Dotychczasowe badania dotyczyły głównie orientacji wzrokowej, ale są dane, iż podobna jest organizacja sieci orientacji dla innych modalności.

Istotną zasadą działania sieci uwagowych jest ich ścisła współpraca umożliwiona przez liczne połączenia nerwowe między tworzącymi je strukturami mózgu. Tak więc mechanizmy umożliwiające wybiórcze wzmocnienie pewnych informacji a osłabienie innych, za które odpowiedzialna jest sieć orientacji, są realizowane zawsze przy współpracy sieci czujności oraz uwagi wykonawczej (*executive attention*), pełniącej funkcję kontrolną. Sieć czujności ma wpływ na poziom pobudzenia struktur mózgu zaangażowanych bezpośrednio w selekcję. Aktywność sieci czujności jest nie tylko odpowiedzialna za utrzymywanie stanu czuwania koniecznego dla każdej aktywności poznawczej, ale także za stan gotowości niezbędny na przykład podczas rozwiązywania zadań wymagających dłuższego oczekiwania na rzadko pojawiający się bodziec. Sieć czujności ma wpływ także na aktywność uwagi wykonawczej, określanej również jako przednia

sieć uwagowa ze względu na jej związek z aktywnością czołowych okolic kory mózgowej. Pełni ona funkcję superwizyjną, uwzględniając cele działającej osoby podczas koordynacji wykonywanych operacji i działań. Uaktywnia się, kiedy człowiek wykonuje zadanie nowe, zawierające problem wymagający dodatkowego myślenia, np. dokonania wyboru między dwiema współzawodniczącymi operacjami umysłowymi, kiedy niezbędna jest „odgórna” kontrola selekcji realizowanej przez inne, niższe, struktury mózgu.

Jak widać, uwaga jest zjawiskiem złożonym i efektywność jej działania zależy od sprawności składających się na uwagę komponentów. Należy przypuszczać, że na sposób ujawniania się uwagi w zachowaniu ma znaczenie także to, co dzieje się „na styku” uwagi i innych procesów psychicznych, z którymi jest ona ściśle związana. Podkreśla się zwłaszcza związek uwagi z procesami emocjonalnymi, które są źródłem najbardziej podstawowych kryteriów selekcji. Uwaga ukierunkowuje procesy poznawcze na bodźce mające znaczenie emocjonalne dla jednostki, a blokuje dostęp informacji zakłócających dobrostan organizmu. Dzięki temu pełni istotną rolę w regulacji emocjonalnej. Charakterystyczne cechy emocjonalności człowieka, uważanej za cechę temperamentalną, skłaniają do poszukiwania pewnego rodzaju doznań a odrzucania innych (Derryberry, Reed, 1994, 1996; Derryberry, Rothbart, 1984, 1988; Rothbart i in., 1994, 1995). Już niemowlęta różnią się zdolnością do wycofywania uwagi od bodźców powodujących poczucie zagrożenia i niepokój, a kierowania jej w stronę źródła uspokojenia (Shonkoff, Philips, 2000; Calkins, Fox, 2002).

Swoje funkcje kontrolne uwaga realizuje we współpracy z innymi mechanizmami samokontroli. W psychologii poznawczej uważa się, że nadrzędnym mechanizmem kontroli zachowania człowieka jest osobowość. Jej funkcją jest nadawanie spójności podejmowanym działaniom i dbanie o ich efektywność. Realizuje je poprzez określanie celów i ich hierarchii, programowanie działań uwzględniających preferencje i możliwości, a także monitorowanie ich realizacji, wprowadzanie korekt w podejmowanych czynnościach i regulację stanu organizmu odpowiednio do podejmowanych działań (Kofta, Doliński, 2000). Osobowość dysponuje szeregiem narzędzi, którymi może się posługiwać, realizując swoje nadrzędne funkcje kontrolujące. Jednym z tych narzędzi jest właśnie uwaga. Innymi narzędziami kontroli współdziałającymi z uwagą są tzw. funkcje wykonawcze. Konstruktem funkcji wykonawczych używany jest na określenie różnorodnych, powiązanych ze sobą zdolności niezbędnych dla realizacji ukierunkowanego na cel działania. Umożliwiają one przygotowanie reakcji z uwzględnieniem wymogów aktualnej sytuacji, wykorzystując wcześniejszą wiedzę i wizję przyszłości (Pennington, Ozonoff, 1996; Świącicka, 2002).

Najbardziej podstawową funkcją wykonawczą jest hamowanie reakcji, które umożliwia zablokowanie realizacji automatycznych, narzucających się, reakcji, dzięki czemu mają szansę uaktywnienia się procesy służące przygotowaniu kontrolowanego zachowania (Barkley, 1997), w tym także procesy uwagi. Inną ważną funkcją wykonawczą jest pamięć operacyjna – system, w którym utrzymywane są w gotowości do wykorzystania informacje związane z rozwiązywanym aktualnie zadaniem poznawczym (Shah, Miyake, 1999). Jest ona podstawą dla tworzenia się reprezentacji celów i środków ich osiągnięcia, stanowi poznawczą bazę dla celowego działania.

### **Badania nad zaburzeniami uwagi u dzieci**

W długiej historii badań nad zespołem nadpobudliwości psychoruchowej poszukiwano jednego mechanizmu wspólnego dla wszystkich komponentów tego zaburzenia, to jest zaburzeń uwagi, nadmiernej aktywności i impulsywności. W ostatnim dziesięcioleciu został sformułowany

pogląd, że zespół ten jest zaburzeniem neurorozwojowym, co oznacza, że mózg dzieci rozwija się według nieprawidłowego wzorca. Nieprawidłowość ta dotyczy przede wszystkim okolic czołowych kory mózgowej i, zdaniem większości badaczy, jest ona uwarunkowana genetycznie (Pennington, 2002). Pojawiają się też zdania, że doświadczenia wczesnodziecięce, między innymi związane z relacjami z opiekunem, mogą mieć wpływ na specyficzne kształtowanie się struktur mózgowych (Perry i in., 1995). Nieprawidłowości rozwojowe okolic czołowych mózgu, niezależnie od tego, czym są spowodowane, wyrażają się w zaburzeniach funkcji wykonawczych, związanych właśnie z aktywnością tych struktur (Pennington, Ozonoff, 1996). Dysfunkcje wykonawcze są powodem zaburzeń samokontroli, wyrażają się w chaotycznym, niekontrolowanym, impulsywnym zachowaniu i w podobnego rodzaju aktywności poznawczej, co jest interpretowane jako zaburzenia uwagi.

Coraz częściej mówi się o niejednorodności tego zaburzenia, co znalazło swój wyraz w wyróżnieniu w klasyfikacji DSM-IV trzech podtypów ADHD: z przewagą nieuwagi, z przewagą impulsywności i nadaktywności oraz podtypu mieszanego. R. A. Barkley (1997) w swojej teorii wyjaśniającej mechanizmy ADHD, podkreśla, że zaburzenia uwagi towarzyszące impulsywności i nadaktywności mają odmienny charakter i mechanizm niż te, których objawy są podstawą rozpoznania podtypu z przewagą nieuwagi. Jego zdaniem u dzieci przejawiających podtyp „mieszany” podstawowy deficyt dotyczy hamowania zachowania i wynikającej z niego słabości rozwoju innych funkcji wykonawczych, odpowiedzialnych za kontrolę działania ukierunkowanego na cel. Nieuwaga u tych dzieci przejawia się w słabej trwałości uwagi, która bezpośrednio wynika z trudności utrzymania kierunku zachowania. Działanie tych dzieci jest chaotyczne, nieuporządkowane, a kierunek uwagi podporządkowany jest aktywności pozbawionej planu. Dzieci te wykazują skłonność do rozproszenia, dlatego że bodźce pochodzące z zewnątrz i z wewnątrz z łatwością zakłócają działanie, które jest słabo kontrolowane przez funkcje wykonawcze. Efektem tego jest trudność w utrzymaniu wysiłku na zadaniu, jeżeli nie daje ono bezpośrednio gratyfikacji oraz skłonność do zmieniania niedokończonych aktywności, jak tylko pojawiają się zdarzenia przerywające działanie. Objawy zaburzeń uwagi są w tym wypadku jednym z wyrazów podstawowego deficytu utrudniającego samokontrolę działania.

Istota trudności dzieci z rozpoznanym podtypem „z przewagą nieuwagi” jest, zdaniem Barkley’a, odmienna: nie wynika z nieprawidłowości w hamowaniu i samokontroli, a prawdopodobnie związana jest z trudnościami w koncentrowaniu uwagi, selekcją informacji oraz z prędkością opracowywania poznawczego. Jest to raczej deficyt procesów poznawczych niż samokontroli. Barkley sugeruje, aby uznać podtyp nieuwagi ADHD za odrębny rodzaj zaburzenia. Argumentem przemawiającym za tym jest między innymi odmienny wzorzec zaburzeń uwagi prezentowany przez te dzieci, dla którego charakterystyczne są takie objawy, jak skłonność do zapominalstwa, marzycielstwa, powolność, ospałość (McBurnett, 2001).

Badania laboratoryjne nad dysfunkcjami uwagi u dzieci z ADHD, zdaniem wielu badaczy, wskazują bądź na dysfunkcję komponentu kontrolnego uwagi, opisywanego często jako uwaga wykonawcza, bądź na to, że nieprawidłowości nie dotyczą w istocie uwagi, ale współpracujących z nią funkcji wykonawczych zwłaszcza hamowania i pamięci operacyjnej. Trudno jest jednak w literaturze znaleźć prace pokazujące udział w obrazie klinicznym ADHD takich procesów psychicznych, związanych z uwagą, jak np. emocjonalność, procesy motywacyjne, czy wyższe procesy kontroli związane z osobowością, mimo że potrzeba takich badań była sformułowana (Taylor, 1995).

W naszym zespole w Pracowni Psychologii Klinicznej Dziecka Wydziału Psychologii UW rozpoczęliśmy prace, mające na celu wypełnienie wskazanej wyżej luki. Prowadzone były badania nad znaczeniem uruchomionych dążeń dziecka z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej dla jego zdolności do organizowania zachowań (Pisula, 2003). Stwierdzono, iż nasilenie objawów nadpobudliwości, w tym także nieuwagi, zależy od realizowanego aktualnie przez dziecko dążenia. Nadmiernie silne dążenia, którym towarzyszą intensywne emocje, powodują zwiększenie intensywności objawów. Natomiast dążenia umiarkowanie silne, połączone z poczuciem możliwości osiągnięcia sukcesu w ich realizacji, wpływają korzystnie na utrzymanie nastawienia na cel kierunku zachowania dziecka. Z innych badań (Woźniak, 2003) wyniknęła sugestia, że właściwości osobowościowe adolescentów, a zwłaszcza realistyczny obraz własnej osoby połączony z poczuciem własnej wartości, sprzyjają tworzeniu skutecznych strategii radzenia sobie z objawami nadpobudliwości, a w konsekwencji z zadaniami szkolnymi. Przeciwnie, nieprawidłowości w obrazie własnej osoby wydają się nasilać intensywność objawów. Także analiza danych klinicznych zebranych podczas diagnozy i terapii dzieci z zaburzeniami uwagi, potwierdziła wynikającą z powyższych badań tezę, że świadomość własnych kompetencji, dających poczucie kontroli nad odnoszeniem sukcesu i unikaniem porażki, jest istotnym mechanizmem, za pomocą którego osobowość wspomaga mało sprawne mechanizmy kontroli na poziomie funkcji wykonawczych (Świącicka, 2001).

### **Badania własne**

W prezentowanym badaniu dokonano klinicznej analizy opisanych przez rodziców i zaobserwowanych w gabinecie terapeutycznym zachowań dzieci z zaburzeniami uwagi i na tej podstawie próbowano wyodrębnić typowe wzorce objawów. Poszukiwano charakterystycznych dla tych wzorców cech, wskazujących na wzajemne związki między procesami uwagi, procesami kontroli i emocjami w uruchamianiu symptomów zaburzeń uwagi. Analiza kliniczna wydaje się szczególnie dobrą drogą dotarcia do wzajemnych zależności między procesami psychicznymi zaangażowanymi w uruchomienie objawów zaburzenia. Pozwala ona na zaobserwowanie interesującego objawu w szerokim kontekście współwystępujących z nim innych zachowań tak prawidłowych, jak i patologicznych, umożliwia także przyjrzenie się zmienności sytuacyjnej objawów.

W analizie wykorzystano materiał pochodzący z 20 wywiadów przeprowadzonych z matkami lub obojgiem rodziców dzieci oraz ich obserwacji. Dzieci były pacjentami Ośrodka Terapeutycznego dla Dzieci przy Wydziale Psychologii UW, zgłoszonymi z powodu zaburzeń uwagi. Byli to uczniowie szkoły podstawowej, klas od 0 do VI, w wieku od 7 do 13 lat. W badanej grupie były 2 dziewczynki i 18 chłopców<sup>3</sup>. Należy podkreślić, że rodzice zgłaszali się do Ośrodka w poszukiwaniu pomocy psychologicznej. Przeprowadzane wywiady były pierwszym kontaktem z rodzicami i miały na celu zebranie informacji, niezbędnych w dalszej pracy klinicznej z dzieckiem i rodziną oraz nawiązanie dobrej relacji z rodzicami, sprzyjającej dalszej współpracy. Rodzice byli informowani, że wywiady rejestrowane są na taśmie magnetofonowej i wyrażali zgodę

<sup>3</sup> Zespół nadpobudliwości psychoruchowej występuje częściej u chłopców niż u dziewczynek. Ponadto objawy tego zaburzenia, występujące u dziewczynek, są mniej uciążliwe dla otoczenia, więc rzadziej rodzice poszukują dla nich pomocy psychologicznej.

na wykorzystanie pochodzących z nich informacji dla celów naukowych. Zbieranie danych, mających służyć prowadzonym w tej pracy analizom, było tak zorganizowane, aby w możliwie małym stopniu zakłócić proces diagnozy klinicznej. Wszystkie wywiady przeprowadzałam osobiście. Podczas rozmowy stwarzałam możliwość swobodnego wypowiedzenia się rodzicom o ich problemach. Najczęściej opis objawów zaburzeń uwagi pojawiał się w spontanicznej wypowiedzi rodziców jako jedna z podstawowych trudności. Rodzice opowiadali także o innych, niepokojących ich zachowaniach dziecka. Zadawane pytania dotyczyły przede wszystkim uszczegółowienia opisu konkretnych zachowań wymienianych jako objawy nieuwagi oraz sytuacji, w jakich pojawiają się. Pytałam także o okoliczności sprzyjające dobrej koncentracji dziecka.

Przedstawiona tu analiza obejmuje wyłącznie informacje dotyczące aktualnie występujących objawów zaburzeń, pominęłam inne dane zebrane w wywiadzie, dotyczące historii życia dziecka i jego sytuacji rodzinnej. Analizę danych z wywiadu przeprowadzono według kategorii opracowanych na podstawie danych z literatury dotyczących procesów uwagi, typowych przejawów jej zaburzeń u dzieci oraz objawów często zaburzeniom uwagi towarzyszących. Kategorie te przedstawione są w tabeli 1. W niniejszej publikacji zostaną przedstawione niektóre z uzyskanych wyników.

Tabela 1. Kategorie używane podczas analizy wywiadów z rodzicami

Lp.	Przejawy zaburzeń uwagi u dzieci
1.	Wpływ dystraktorów na aktywność zadaniową
2.	Trudności w utrzymywaniu kierunku procesów poznawczych i działań
3.	Trudności w przełączaniu się między operacjami poznawczymi, działaniami (elastyczność)
4.	Trudności w organizowaniu (planowym wykonywaniu) czynności poznawczych i działań
5.	Trudności w wykonywaniu czynności nużących, monottonnych
6.	Wykonywanie czynności samowzbudzających
7.	Wyłączanie się z rzeczywistości, „nieobecność”
8.	Impulsywność
9.	Ruchliwość
10.	Kontrola emocji
11.	Dominujące treści emocji
12.	Tempo działania
13.	Objawy zaburzeń zachowania

## Znaczenie kontekstu, w jakim pojawiają się objawy, dla ich interpretacji

Ważna informacja związana postawionym tu problemem badawczym wynika z trudności napotkanych podczas przyporządkowywania opisanych przez rodziców zachowań do poszczególnych kategorii. Okazało się, że zachowania pozornie takie same, które na podstawie wysuwających się na pierwszy plan cech należałoby zaliczyć do tej samej kategorii, po uwzględnieniu kontekstu, w jakim się pojawiają, oznaczają co innego, wskazują na zaangażowanie odmiennych procesów psychicznych.

Przykładem jest tu opis wpływu dystraktorów na aktywność zadaniową dziecka. Rodzice, proszeni o doprecyzowanie, co rozumieją przez określenie, że ich dziecko łatwo się rozprasza, wymieniali różne czynniki rozpraszające i sytuacje, w których dochodzi do rozproszenia uwagi.

Zewnętrzne bodźce jako źródło rozproszenia mają, zdaniem rodziców, znaczenie tylko w określonych warunkach:

- kiedy dziecko nie jest zainteresowane wykonywaną czynnością: „Podczas odrabiania lekcji patrzy w okno, czasem prosi, żeby je zasłonić bo już nie może. Ale tylko kiedy robi coś, co go nie interesuje”.
- kiedy to, co się dzieje dookoła ma dla dziecka szczególne znaczenie: „Nie rozprasza go, że coś zaszleści, ale wystarcza, że za oknem ktoś zacznie grać w piłkę i już”.
- niektóre dzieci są szczególnie podatne na działanie dystraktorów społecznych. Obecność innych ludzi wpływa na nie szczególnie dezorganizująco: „Przeszkadza mu nadmiar ludzi”, „Kiedy są inne dzieci, nie jest w stanie pracować. Musi siedzieć w osobnej ławce”.

Więcej rodzice mówią o wewnętrznych dystraktorach, w postaci własnych myśli i przeżyć dziecka: „Myśli o czym innym niż robi”, „Napisze jedną literkę i się zamyśla”, „Odrabianie lekcji trwa strasznie długo. Zrobi kawałek, przerywa, nie wiadomo dlaczego”. Podkreślają, że czują się wobec nich bardziej bezradni niż wobec zewnętrznych bodźców, które można kontrolować: „Może nic nie być na biurku, a on i tak nie będzie pracował”.

Rodzice dwójki dzieci wymienili dystraktory zawarte w wykonywanym zadaniu. Ich zdaniem czynnikiem rozpraszającym jest złożoność wykonywanego zadania: „Jak są podane dwa polecenia w jednym ćwiczeniu, to się gubi i robi z nich tylko jedno”, „W złożonych poleceniach pomija niektóre dane. Jak miał pomalować kwadraty na czerwono, a trójkąty na zielono, to wszystko pomalował na czerwono i był przekonany, że zrobił dobrze”.

Innym przykładem zróżnicowanego sposobu ujawniania się pozornie tego samego objawu jest wyłączenie się z rzeczywistości, często występujące u dzieci nieuważnych. Rodzice opisują to zjawisko jako poczucie utraty kontaktu z dzieckiem, które zachowuje się tak, jakby przestało przyjmować komunikaty od rodziców, odcięło się od przekazywanych przez nich informacji. Wyłączenie się z kontaktu przyjmuje różne formy. Dziecko w chwilach wyłączenia się jest zaangażowane w świat własnych przeżyć czy pochłaniającą je aktywność i sprawia wrażenie, że nie wie, co się dzieje wokół: „Nie słyszy, co się do niej mówi. Godzinami potrafi mówić do lalki”. Inne dzieci wydają się odcinać dopływ pewnych komunikatów, najczęściej nakazujących podjęcie mało atrakcyjnej aktywności: „Nie słyszy, co się do niego mówi, kiedy zwracamy się, żeby coś zrobił”. Są też dzieci zagubione w swojej działalności, zaabsorbowane porażeniem sobie ze złożoną sytuacją życiową, niekorzystające z dopływających do niego informacji: „Nie wie, czy się ubiera, czy się rozbiera, zakłada i zdejmuje buty w kółko”. „Nie wie, gdzie jest jego klasa. Jest zagubiony, nieprzytomny”.



## Wzorce zaburzeń uwagi

Analiza objawów, uwzględniająca opisaną wyżej wieloznaczność doprowadziła mnie do wyróżnienia trzech wzorców zachowań charakterystycznych dla dzieci nieuważnych.

Bardzo wyraźnie spośród innych wyodrębnia się wzorec, który określiłam jako **impulsywny**. Charakteryzuje się on bardzo nasilonymi objawami wymienianymi w podręcznikach diagnostycznych jako świadczące o występowaniu komponentu impulsywności/nadaktywności. Współwystępuje z tym zdolność do dobrej organizacji działań, elastycznego przełączania uwagi, pod warunkiem, że wzbudzi się u dziecka zainteresowanie. Objawy uważane za przejaw nieuważności: zapominanie, błędy, wynikają z pośpiechu i impulsywności, ale w sprzyjających warunkach nie występują. Impulsywności, polegającej na niezdolności do odraczania zachowań, towarzyszy impulsywność emocjonalna. Gwałtowne wybuchy emocjonalne o treści agresywnej są zwykle wymieniane przez rodziców jako najbardziej uciążliwy objaw dzieci charakteryzujących się tym wzorcem zaburzenia.

U wszystkich pozostałych dzieci na pierwszy plan wysuwają się wyraźne, występujące nie tylko sytuacyjnie, problemy z uwagą. Mają one trudności w organizacji działań, w przełączaniu uwagi, łatwo dekoncentrują się. Wśród zachowań dzieci nieuważnych wyraźnie dają się wyodrębnić dwa wzorce, które nazwałam **nieuważny aktywny i nieuważny zahamowany**.

Dzieci nieuważne aktywne mają skłonność do zapamiętywania się w wykonywanych czynnościach, od których nie można ich oderwać. Trudno jest im przełączać uwagę między różnymi typami aktywności. Mają trudność w mobilizowaniu się do czynności nużących, nieatrakcyjnych, ale w zamian za to angażują się intensywnie w interesujące ich działania. Łatwo rozpraszają je bodźce zewnętrzne, sygnalizujące interesujące wydarzenia. Są one dosyć ruchliwe, bywają impulsywne, ale nie stanowi to istoty ich problemów. Mają trudności w kontroli emocji, ale łatwo reagują tak lekko, jak złością.

Dzieci nieuważne zahamowane to dzieci zagubione, zdezorganizowane, zatopione w swoich myślach. Rozpraszają je ich własne przeżycia wewnętrzne. Mają trudności w zmobilizowaniu się do czynności, które ich nie interesują, ale pozostają bierne. Są powolne w działaniu. Problem impulsywności i nadaktywności u nich nie występuje. Ich ekspresja emocji jest zahamowana. Mają skłonność do przeżywania lęku, ujawniają go często w postaci symptomów somatycznych. Często są bardzo zależne emocjonalnie od swoich rodziców.

## Dyskusja

Wzorec objawów, który nazwałam **impulsywnym** wydaje się mieć u swojego podłoża nieprawidłowości w kontroli zachowania wyrażające się przede wszystkim w trudnościach odraczania reakcji. Trudności te nasilają się na skutek napięcia emocjonalnego, nad którym dzieci te nie są w stanie zapanować. Na obraz zaburzenia składa się więc **dysfunkcja hamowania reakcji** oraz **specyficzna emocjonalność**, w której dominują emocje negatywne, zwłaszcza złość.

W obu **typach nieuważnych** problemem dominującym wydaje się być **zaburzenie uwagi** wykonawczej utrudniające elastyczne przełączanie procesów poznawczych i działań na różne elementy rzeczywistości. Można przypuszczać, że także inne komponenty uwagi wymieniane przez Posnera są u tych dzieci mało sprawne – **sieć czujności kontrolująca wzbudzenie i sieć orientacji**, od której zależy ukierunkowanie uwagi.

Różnice między dziećmi przejawiającymi te dwa wzorce zaburzeń uwagi wydają się wynikać ze specyfiki ich **właściwości temperamentalnych**. Wyjaśniając te różnice można się odwołać do koncepcji związku między systemami motywacyjnymi a uwagą, stworzonej przez Derryberry'ego i Reed (Derryberry, Reed, 1994, 1996; Derryberry, Reed, Pilkenton-Taylor, 2003). System motywacyjny jest konstruktem używanym w rozważaniach nad temperamentem na wyjaśnienie indywidualnych skłonności do nastawiania się behawioralnego i poznawczego jednostki w kierunku określonego rodzaju bodźców. Istnieją co najmniej dwa pierwotne systemy motywacyjne: 1) pozytywny, apetytywny system, który odpowiada na sygnały potencjalnej nagrody poprzez uaktywnienie zbliżania się oraz 2) negatywny albo defensywny system, który odpowiada na potencjalne karanie i działa poprzez zahamowanie zbliżania się i przygotowanie reakcji unikania. Koncepcja pozytywnych i negatywnych systemów motywacyjnych ma duży wpływ na współczesne teorie temperamentu i osobowości. Uważa się, że leżą one u podłoża różnic temperamentalnych na przykład ekstrawersja związana jest z przewagą systemu pozytywnego, poszukiwania nagrody, a neurotyzm – z wrażliwością systemu unikania. W zależności od indywidualnej wrażliwości poszczególnych **systemów motywacyjnych** jednostka ma tendencje do swoistego kierowania uwagi w stronę określonych bodźców. Skłonność do nastawienia się na odbiór pewnego typu informacji, a odrzucanie innych, związana z właściwościami podstawowych systemów motywacyjnych, wpływa na rodzaj doświadczeń, jakie są udziałem jednostki. W długim okresie czasu tendencja do zbliżania się bądź unikania pewnych typów sytuacji powoduje kształtowanie się pewnego typu reprezentacji rzeczywistości u dziecka (Derryberry, Reed, 1996). Można się spodziewać, że dzieci z silną tendencją do zbliżania się, związaną z wrażliwością systemu apetytywnego, będą poszukiwały nowych, nagradzających sytuacji, a unikały sytuacji codziennych, mniej nagradzających. Natomiast dzieci lękowe będą unikać nowych sytuacji, przedmiotów i osób, poszukiwać spokoju. W efekcie w dłuższym okresie czasu dzieci te wytworzą odmienne reprezentacje świata.

W miarę rozwoju dziecka zachowania, będące początkowo pod reaktywną kontrolą systemów motywacyjnych, zostają coraz bardziej podporządkowane **kontroli wolicjonalnej, realizowanej przy udziale funkcji wykonawczych**. Umożliwia to dziecku bardziej elastyczne kierowanie swoim zachowaniem, dostosowanie się do sytuacji, nawet jeśli nie jest to w zgodzie z jego pierwotnymi skłonnościami. Przy słabości funkcji wykonawczych utrzymuje się dominujący wpływ na zachowanie podstawowych tendencji motywacyjnych. Taka sytuacja najprawdopodobniej ma miejsce w przypadku dzieci nieuważnych. Można przypuszczać, że mamy tu do czynienia z dużą wrażliwością systemów motywacyjnych, w jednym wypadku apetytywnego, w drugim – defensywnego. U dzieci nieuważnych aktywnych powoduje to intensywne skierowanie uwagi na bodźce zewnętrzne, skłonność do angażowania się w aktywności dostarczające pobudzenia. U dzieci nieuważnych zahamowanych następuje izolowanie się od bodźców zewnętrznych niosących potencjalne zagrożenie, koncentrację na przeżyciach wewnętrznych, unikanie aktywności wymagających kontaktów z zewnętrzną rzeczywistością. Ta wrażliwość nie jest wyrównywana przez zaangażowanie mechanizmów regulacji emocjonalnej wyższego poziomu, angażujących funkcje wykonawcze.

## Wnioski

Współzależności między właściwościami emocjonalności a zdolnościami do samokontroli są odpowiedzialne za współwystępowanie zaburzeń uwagi i zaburzeń emocjonalnych u dzieci.

Wydaje się niezbędne wprowadzenie do rozważań dotyczących zaburzeń uwagi u dzieci problematyki emocjonalności. Pozostając jedynie przy analizach funkcjonowania poznawczego tych dzieci nie jesteśmy w stanie zrozumieć różnorodności objawów nieuwagi. Nie możemy także udzielić pomocy psychologicznej tym dzieciom, bowiem, jak wynika z przedstawionych rozważań, wymaga ona rozwikłania złożonych, niekorzystnych współzależności, jakie wytworzyły się w toku rozwoju między procesami poznawczymi, kontrolnymi i emocjonalnymi dziecka.

#### LITERATURA CYTOWANA

- Barkley, R. A. (1996). Attention-Deficit/ Hiperactivity Disorder. W: E. J. Mash, R. A. Barkley (red.) *Child psychopathology*. New York, London: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Calkins, S. D., Fox, N. A. (2002). Self-regulatory process in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477–498.
- Derrybery, D., Reed, M. A. (1994). Temperament and the self organization of personality. *Development and Psychopathology*, 6, 653–676.
- Derrybery, D., Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*, 8, 215–234.
- Derryberry, D., Reed, M. A. (2002). Anxiety related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 225–236.
- Derryberry, D., Reed, M., Pilkenton-Taylor, C. (2003). Temperament and coping: Advantages of an individual differences perspective. *Development and Psychopathology*, 15, 1049–1066.
- Derrybery, D., Rothbart, M. K. (1984). Emotion, attention and temperament. W: C. E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc (red.) *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Derryberry, D., Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958–966.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 561–600). Gdańsk: GWP.
- McBurnett, K., Pfiffner, L. J., Frick, P. J. (2001). Symptom properties as a function of ADHD type: An argument for continued study of sluggish cognitive tempo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 207–213.
- Maruszewski, T. (2002). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Necka, E. (2000). Procesy uwagi. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik Akademicki* (t. 2, s. 77–96). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pennington, B. F. (2002). *The development of psychopathology. Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Pennington, B. F., Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 1, 51–87.

- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. I., Baker, W. I., Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and 'use-dependent' development of brain: How 'states' become 'traits'. *Infant Mental Health Journal*, 16, 271–291.
- Pisula, A. (2003). Nadpobudliwość psychoruchowa jako zaburzenie neurorozwojowe. W: M. Świącicka (red.) *Problemy psychologiczne dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Zeszyty Sekcji Psychologii Klinicznej Dziecka PTP* (t. 1, s. 19–26). Warszawa: Wydawnictwo Emu.
- Posner, M. I. (1999). Uwaga. Mechanizmy świadomości. W: Z. Chlewiński (red.) *Modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Posner, M. I., DiGiromalo, G. J. (1998). Executive attention: Conflict, target detection, and cognitive control. W: R. Parasuraman (red.) *The attentive brain*. Cambridge–Massachusetts, London–England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427–444.
- Rothbart, M., Posner, M. I., Rosicky, J. (1994). Orienting in normal and pathological development. *Development and Psychopathology*, 6, 635–652.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., Hershey, K. L. (1995). Temperament, attention and developmental psychopathology. W: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.) *Developmental psychopathology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Shah, P., Miyake, A. (1999). Models of working memory. An introduction. W: P. Shah, A. Miyake (red.) *Models of working memory. Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (red.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Roz. 5. Acquiring self-regulation. National Research Council and Institute of Medicine, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Swanson, J., Posner, M. I., Cantwell, D., Wigal, S., Crinella, F., Filipek, P., Emerson, J., Tucker, D., Nalcioglu, O. (1998). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Symptom domains, cognitive processes, and neural networks. W: R. Parasuraman (red.) *The attentive brain*. Cambridge – Massachusetts, London – England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Świącicka, M. (2001). Diagnostyka i terapia dzieci mających trudności szkolne związane z zaburzeniami uwagi. W: M. Świącicka (red.) *Pomoc psychologiczna dziecku z zaburzeniami rozwoju i jego rodzinie*. Warszawa: CMPPP.
- Świącicka, M. (2002). Zaburzenia samokontroli u dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2, 103–109.
- Taylor, E. (1995). Dysfunctions of attention. W: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.) *Developmental psychopathology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Woźniak, M. (2003). W poszukiwaniu psychologicznych uwarunkowań sukcesów i niepowodzeń w nauce szkolnej u uczniów z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Kliniczne studia przypadków. W: M. Świącicka (red.) *Problemy psychologiczne dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Zeszyty Sekcji Psychologii Klinicznej Dziecka PTP* (t. 1, s. 19–26). Warszawa: Wydawnictwo Emu.