

Kompetencje społeczno- -emocjonalne uczniów

Przewodnik
dla nauczycieli

Ewa Banaszak
Robert Florkowski
Ida Laudańska-Krzemińska
Aleksandra Lubczyńska
Agata Wiza

**Kompetencje
społeczno-
-emocjonalne
uczniów**

**Przewodnik
dla nauczycieli**

Kompetencje społeczno- -emocjonalne uczniów

Przewodnik
dla nauczycieli

Ewa Banaszak
Robert Florkowski
Ida Laudańska-Krzemińska
Aleksandra Lubczyńska
Agata Wiza

Recenzja: dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM
Redakcja i korekta: Hanna Trubicka
Projekt okładki: Katarzyna Juras



Projekt otrzymał dofinansowanie z programu Unii Europejskiej „Horyzont 2020” w zakresie badań i innowacji na podstawie umowy nr 755175



Niniejsza książka została opracowana jako część projektu BOOST finansowanego ze środków Komisji Europejskiej H2020 FP w ramach umowy grantowej nr 755175. Te treści zawarte w książce, które zostały opracowane przez zespół badawczy AWF i zredagowane w ramach procedury zapewnienia jakości projektu BOOST, można również znaleźć na testowej platformie internetowej podejścia BOOST (www.boostapproach.com). Pozostałe materiały zostały napisane, a także zredagowane przez zespół badawczy AWF. Publikację przygotowano w celu promowania wśród pracowników polskich szkół społecznego i emocjonalnego uczenia się. Docelowo ma ona służyć wspieraniu dobrostanu uczniów szkół podstawowych w Polsce.



Copyright © 2023 by Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

Publikacja udostępniana na licencji CC-BY-NC 4.0

ISBN 978-83-67450-37-9 (wydanie papierowe)

ISBN 978-83-67450-47-8 (e-book)

doi 10.7366/9788367450478

Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o.

ul. Oboźna 1, 00-340 Warszawa

tel. 22 692 41 18; 22 826 59 21; 22 828 93 91

dział handlowy: jak wyżej, w. 108

e-mail: info@scholar.com.pl

www.scholar.com.pl

Wydanie pierwsze

Skład i łamanie: WN Scholar

Spis treści

Wprowadzenie	7
Podejście skoncentrowane na osobie	13
Akceptacja i bezwarunkowo pozytywne nastawienie	13
Kongruencja	17
Empatia	23
Addendum	27
Pracownicy szkoły jako wychowawcy	34
Rola edukatora w dialogicznym procesie nauczania i uczenia się	34
Odporność psychiczna nauczycieli i innych pracowników szkoły	40
Uważność (<i>mindfulness</i>) w kontekście szkolnym	50
Rozwój dziecka	60
Indywidualne różnice w rozwoju dziecka	60
Rozpoznawanie potrzeb dzieci	67
Strefa najbliższego rozwoju	75
Wpływ rodziców/opiekunów na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci	82
Wspieranie dzieci w rozwijaniu potencjału	90
Kompetencje emocjonalne dzieci	100
Praca z grupą	113
Podstawowe prawidłowości funkcjonowania grup społecznych	113
Etapy rozwoju grupy i ich wpływ na pracę klasy	119
Relacje i społeczny wymiar funkcjonowania grupy	125
Role pełnione przez uczniów w klasie	131
Komunikacja w klasie	138
Wykluczenie przez rówieśników i praca z dziećmi odrzuconymi	145

Całościowe podejście do szkoły	154
Znaczenie podejścia obejmującego całą szkołę dla kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych	154
Przywódstwo w szkole	158
Integracja społeczno-emocjonalnego uczenia się ze szkolnym programem nauczania	163

Wprowadzenie

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów: przewodnik dla nauczycieli zawiera materiały, które mogą być inspiracją dla nauczycieli i pracowników niepedagogicznych, pragnących rozwijać w uczniach umiejętności społeczno-emocjonalne. Powstał w ramach międzynarodowego projektu finansowanego przez Unię Europejską z programu Horyzont 2020, zatytułowanego „Budowanie umiejętności społecznych i emocjonalnych w celu zwiększenia odporności psychicznej dzieci i młodzieży w Europie”¹, w którym wzięły udział Norwegia, Polska i Hiszpania.

Ważnym efektem projektu jest opis całościowego sposobu włączania społeczno-emocjonalnego uczenia się w codzienną pracę szkoły na bazie podejścia BOOST². Działania te mają przede wszystkim sprzyjać wzmocnieniu zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci, młodzieży oraz pracowników szkół, a także rozwojowi organizacyjnemu placówek edukacyjnych.

Istnieją różne koncepcje społeczno-emocjonalnego uczenia się (*social-emotional learning* – SEL), ale wszystkie odnoszą się do rozwijania umiejętności osobistych, społecznych, w tym do uczenia się współpracy, empatii, komunikacji, samoregulacji (zarządzania emocjami) i krytycznego myślenia. W naszej pracy odwoływaliśmy się do koncepcji zamieszczanych w dokumentach OECD³, UNICEF⁴, CASEL⁵ oraz

¹ Akronim BOOST, nr umowy grantowej: 755175. Partnerami konsorcjum projektu byli przedstawiciele z Norwegii (SINTEF, Modum Kommune, Buskerud Fylkeskommune), Hiszpanii (Universidad de Cordoba), Polski (Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu) oraz europejskiej sieci reprezentującej regionalne i lokalne władze ds. Zdrowia (EUREGHA).

² Angielskie słowo *boost* ma wiele znaczeń, między innymi następujące: czynnik pobudzający, zachęta, wzbogacenie, promowanie, wzmocnienie, zwiększenie. *Booster* to: wzmacniacz, przyspieszacz, entuzjasta, a nawet silnik rakietowy pomocniczy.

³ OECD (2015). *OECD Skills Studies: Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing

⁴ United Nations Children's Fund – UNICEF (2012). *Global Life Skills Education Evaluation: Draft Final Report*. London: UNICEF

⁵ CASEL (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. Chicago, IL: CASEL.

„Europejskich ram kluczowych kompetencji osobistych, społecznych i uczenia się” (EU LifeComp)⁶.

Podstawą wszystkich koncepcji społeczno-emocjonalnego uczenia się jest założenie, że kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów sprzyjają ich funkcjonowaniu w szkole i osiągnięciu przez nich sukcesu w przyszłości, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym, oraz że można je wykształcić w szkole. Społeczno-emocjonalny proces uczenia się nie jest odrębną częścią procesu dydaktycznego, lecz filozofią kształcenia tych kompetencji w trakcie każdej aktywności – podczas lekcji, pracy projektowej, na przerwach (Jones, Doolittle, 2017).

Podejście BOOST opracowano w trakcie następujących działań:

- przeglądu literatury naukowej (celem identyfikacji czynników wpływających na skuteczność szkolnych programów społeczno-emocjonalnego uczenia się);
- przeglądu polityk oświatowych w państwach, których instytucje naukowe, oświatowe i samorządowe były partnerami w projekcie (rezultatem jest tu określenie sposobów wspierania społeczno-emocjonalnego uczenia się przez władze państwowe i regionalne w ramach aktów prawnych, programów nauczania i organizacji edukacji);
- zogniskowanych wywiadów grupowych i wywiadów indywidualnych z nauczycielami, rodzicami i dziećmi z placówek publicznych i prywatnych oraz z pracownikami szkół, m.in. w celu poznania potrzeb społeczno-emocjonalnych uczniów i nauczycieli z trzech państw partnerskich;
- spotkań z pracownikami szkół, mających na celu monitorowanie modyfikacji wdrażania podejścia BOOST i dyskusję na ten temat.

Działania te pomogły dostosować podejście BOOST do realiów różnych krajów europejskich (potrzeb, różnic kulturowych, kontekstów politycznych). Proponowane podejście nie jest typowym szkolnym programem społeczno-emocjonalnego uczenia się (tzw. SEL-owskim) – z harmonogramem, zawartością, metodami, technikami, szkoleniem kadry, ewentualnym zatrudnianiem ekspertów zewnętrznych. Sądzimy, że każda szkoła ma inne priorytety, gdy chodzi o kształcenie kompetencji społeczno-emocjonalnych podczas działań edukacyjnych, wychowawczych i profilaktycznych, a podejście BOOST można łatwo połączyć z poszczególnymi programami wychowawczo-profilaktycznymi szkół.

⁶ The European framework for the personal, social and learning to learn key competence (EU LifeComp): <http://ec.europa.eu/jrc/en/lifecomp>.

Podejście BOOST bazuje na zasadach takich jak:

- elastyczność i autonomia (dostosowanie do potrzeb szkoły, klasy i dziecka);
- systematyczność i ciągłość (działania sporadyczne i akcyjne są zdecydowanie mniej efektywne);
- całościowość (holistyczność) – zaangażowanie wszystkich pracowników w kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów każdego dnia (na lekcjach, przerwach, podczas aktywności pozalekcyjnych);
- wykorzystanie posiadanych przez szkołę zasobów personalnych i infrastruktury;
- wsparcie ze strony dyrekcji szkoły.

Podejście to wkomponowuje się w kulturę pracy poszczególnych placówek szkolnych. Istniejące w szkołach przestrzenie mogą służyć jako strefy refleksji – miejsca, gdzie planuje się i omawia działania w obszarze społeczno-emocjonalnego uczenia się w szkole. Pracownicy pedagogiczni i niepedagogiczni mogą wykorzystywać formalne i nieformalne miejsca i sytuacje do tego, aby wymieniać się poglądami i doświadczeniami dotyczącymi społeczno-emocjonalnego uczenia się (pokój nauczycielski, przerwy międzylekcyjne, zielone szkoły, dyżury, przerwy podczas rad pedagogicznych, spotkania zespołów przedmiotowych itp.). Do powstałego w ten sposób kapitału kulturowego każdy może coś wnieść.

W tworzeniu szkolnej kultury opartej na podejściu BOOST mogą być pomocne trzy elementy:

1. pięć kroków wspierających organizowanie i promowanie społeczno-emocjonalnego uczenia się w szkole;
2. materiały do samokształcenia i ułatwiające wspólną naukę;
3. baza narzędzi.

Przewodnik *Pięć kroków wspierających zorganizowanie społeczno-emocjonalnego uczenia się w szkole* jest dostępny na stronie projektu www.boostproject.eu i opisuje pięcioetapowy proces wprowadzania podejścia BOOST w szkole (patrz rycina 1).

Przewodnik ten podpowiada, jak wdrażać w szkole społeczno-emocjonalne uczenie się w sposób systematyczny, a zarazem elastyczny, ponieważ to pracownicy szkoły wyznaczają cele, metody ich uzgadniania i opracowywania, sposoby i czas ich realizacji, w zależności od potrzeb i zasobów. Pierwszym krokiem jest znalezienie lidera/liderki działań, który/która ma charyzmę oraz autorytet wśród pracowników szkoły. Na tym etapie konieczne jest przekonanie dyrekcji o znaczeniu sprawy dla społeczności szkolnej. Ważne jest także włączenie wszystkich pracowników szkoły, nie tylko nauczycieli, pedagogów, psychologów, ale także



Rycina 1. Pięć kroków wdrażania podejścia BOOST

pracowników administracji, asystentów i pracowników pomocniczych. Określają oni/one swoje mocne i słabe strony, identyfikują zasoby, wskazują kluczowe cele i planują działania wspierające rozwój zarówno kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, jak i pracowników szkoły na dany rok.

Istotne jest także określenie sposobu pozyskiwania informacji o potrzebach dzieci i nauczycieli w tym obszarze. Zapewne przy okazji innych działań ewaluacyjnych, powszechnych w polskiej szkole, częściowo już je pozyskano, warto zatem zastanowić się, jak je wykorzystać przy określaniu celów i planowaniu działań rozwijających kompetencje miękkie. Ostatni krok to realizacja tychże działań. Ważne jest regularne ocenianie zadań i ich modyfikowanie pod kątem potrzeb uczniów i pracowników. Najlepiej, by koniec roku szkolnego zbiegł się z oceną całokształtu starań na rzecz społeczno-emocjonalnego uczenia się i przygotowaniem się na następny rok szkolny (czyli powrotem do kroku pierwszego w celu ustalenia, jakie cele i według jakiego planu będą realizowane).

Udostępnione w tej publikacji materiały mają być przewodnikiem ułatwiającym wspólną naukę. Kolejne rozdziały wypełnią swoje zadanie, jeśli będą inspirować osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą do efektywnego działania w dziedzinie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Książka obejmuje pięć głównych zagadnień, z którymi można zapoznawać się w dowolnej kolejności, w zależności od potrzeb i zainteresowań czytelnika. Każdy podrozdział zawiera pytania zapraszające do

refleksji oraz literaturę. Opracowanie odegra swoją rolę, jeżeli okaże się przydatne osobom poszukującym i odczuwającym potrzebę samorozwoju.

Pierwsza część dotyczy podstawy teoretycznej podejścia BOOST, czyli założeń psychologii humanistycznej. Jednym z jej czołowych przedstawicieli był amerykański naukowiec Carl Ransom Rogers. Bazując na wieloletnich badaniach i praktyce terapeutycznej, psycholog ten stworzył oryginalną teorię, która zmieniła postrzeganie relacji międzyludzkich w wielu sytuacjach społecznych oraz zachęciła do zmiany sposobu „bycia z innymi ludźmi”. Zmiana ta polegała na podejmowaniu prób wychodzenia poza egocentryzm, własne widzenie rzeczywistości i wynikające z nich zachowania. Rogersowski sposób bycia promuje dostrzeganie drugiego człowieka, próby przyjmowania jego perspektywy i przyzwolenie na współodczuwanie. W języku angielskim używa się w kontekście koncepcji Rogersa terminu *person-centered approach* (w skrócie PCA), który ilustruje kluczową kwestię: drugi, unikatowy człowiek powinien częściej znajdować się w centrum naszej uwagi.

W drugiej części skupiono się na zagadnieniach związanych z zasobami i odpornością psychiczną pracowników szkoły. To oni tworzą atmosferę i kulturę pracy placówki, a od ich dobrostanu zależy w dużym stopniu efektywność działań edukacyjnych czy wychowawczych. Wskazano, co wpływa na tę odporność oraz w jaki sposób można ją budować, na przykład poprzez trening uważności. Propozycja włączenia uczniów i nauczycieli do praktykowania uważności (zarówno w codzienności szkolnej, jak i osobistej) poszerza spektrum oddziaływań szkolnych.

W trzeciej części podjęto wybrane problemy dotyczące rozwoju dziecka. Omówiono przyczyny występowania różnic w rozwoju dzieci, wpływ tych różnic na funkcjonowanie uczniów w szkole oraz postarano się uwrażliwić na te zagadnienia pracowników szkoły. Przypomniano również, że w życiu dziecka są okresy kluczowe dla jego nauki. Wspieranie dziecka w jego aktywnościach i odpowiednio do wieku stymulowanie rozwoju danych umiejętności mogą sprawić, że łatwiej osiądzie ono nowe umiejętności. Nie wszystkie dzieci jednak uczą się w tym samym tempie. Świadomość dorosłych odnośnie do potrzeb dziecka na każdym etapie jego rozwoju ma istotne znaczenie, ponieważ pozwala odpowiednio dopasować zarówno treści, jak i metody pracy do możliwości dzieci. Wiedza ta pomaga również rozwijać potencjał dzieci, udzielać adekwatnego wsparcia i minimalizować ryzyko negatywnych konsekwencji.

W czwartej części zaprezentowano prawidłowości funkcjonowania grup społecznych. Zwrócono uwagę na wagę rozwijania pozytywnych relacji między rówieśnikami i pomagania dzieciom mniej popularnym w grupie. Omówiono mechanizmy odrzucenia, ich przyczyny oraz kwestię wzmacniania pozycji uczniów poprzez umożliwianie im odgrywania różnych ról w grupie. Na koniec wskazano

kluczowe elementy skutecznej komunikacji między nauczycielem a uczniami oraz między uczniami, włączając w to uczniowski żargon.

W ostatniej części omówiono zagadnienie wdrażania kompetencji społeczno-emocjonalnych w szkole. Podkreślono, że kompetencje społeczno-emocjonalne mogą i powinny być budowane podczas codziennej pracy edukacyjnej związanej z realizacją programu nauczania. Wskazano także na kluczową w tym procesie rolę przywództwa oraz motywowania i inspirowania nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Podczas tworzenia i realizacji podejścia BOOST pomocne mogą okazać się konkretne techniki, metody kształcenia i treningu kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz sposoby wprowadzania ich w codzienne życie szkoły. Przykłady takich narzędzi można znaleźć na stronie projektu www.boostproject.eu, ale najważniejsze jest, aby szkoła budowała własne bazy narzędzi (praktyczne ćwiczenia, zadania grupowe), którymi nauczyciele będą mogli się dzielić i inspirować, dyskutować o nich, stosować i modyfikować w zależności od potrzeb.

Kluczowym efektem podejścia BOOST jest zmiana sposobu myślenia nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły, czyli wzmocnienie ich poczucia sprawczości, pewności siebie, skuteczności. Intuicyjne działania nauczycieli mogą zostać zastąpione świadomą troską o dobrostan własny i uczniów. Użycie i adaptacja materiałów zawartych w opracowaniu – zgodnie z potrzebami nauczycieli różnych przedmiotów – mogą wnieść nową jakość do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wspieranie umiejętności społeczno-emocjonalnych dzieci na lekcji sprzyja myśleniu zgodnemu z podejściem, że sfera społeczno-emocjonalna jest naturalnym komponentem procesu dydaktycznego. Kreatywność nauczycieli, ich charyzma, wymiana doświadczeń mogą tworzyć inspirujące środowisko edukacyjne, wpływające na wszechstronny rozwój zarówno uczniów, jak i pracowników szkoły.

Literatura

Jones, S.M., Doolittle, E.J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, t. 27, 1, s. 3–11. <http://www.jstor.org/stable/44219018> [dostęp: 5.05.2023].

Podejście skoncentrowane na osobie

☛ Akceptacja i bezwarunkowo pozytywne nastawienie

Czym są akceptacja i bezwarunkowo pozytywne nastawienie?

Podejście skoncentrowane na osobie (PCA – *person-centered approach*) zakłada, że akceptacja i bezwarunkowo pozytywne nastawienie pojawiają się wtedy, kiedy ktoś wnosi w kontakt z drugim człowiekiem „ciepło” relacyjne i przychylną postawę względem drugiej osoby. Oznacza to, że dorośli akceptują i doceniają dziecko jako osobę bez względu na jego specyficzne (nawet trudne, niestosowne) zachowanie w określonym momencie. Pomimo wad czy czasami wręcz nieakceptowanych zachowań dziecko nie jest odrzucane jako osoba. Akceptację i bezwarunkowo pozytywne nastawienie cechuje troszczenie się o inną istotę w nienarzucający się sposób. Takie podejście zakłada otwartość na drugą osobę oraz przyzwolenie na doznawanie i wyrażanie przez nią rzeczywistych, doświadczanych „tu i teraz” emocji. Okazywane emocje mogą być bardzo zróżnicowane, tak pozytywne, jak i negatywne. Ktoś może w danej chwili doświadczać wrogości względem kogoś innego, może odczuwać chęć buntu, pewność siebie lub zwątpienie i autodeprecjację (Florkowski, Banaszak 2014; Florkowski 2017; Rogers 1980). Przeciwnościami akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia są: odrzucenie i niewrażliwe, uszkadzające osądzanie. Takie zachowanie względem innej osoby często prowadzi do nieodwracalnych konsekwencji: permanentnego uszkodzenia relacji i wzajemnego odrzucenia (Rogers, Stevens 1994). Powinniśmy mieć tego świadomość, relacyjne subtelności stanowią bowiem istotę podejścia nastawionego na osobę (PCA).

zakłócanie działania innych, napastliwość i wściekłość. Często fizycznie zagrażają one sobie i innym. Nauczycielowi, który styka się z takimi zachowaniami ze strony uczennicy czy ucznia, bardzo trudno jest utrzymać postawę akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia.

Podjęcie nastawione na osobę, jako próba specyficznego sposobu myślenia i zachowania, stara się zachęcić nas do utrzymania, choćby wystarczającego dla rozwoju i uczenia się, poziomu akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia, pomimo trudności, jakie nam sprawia.

Czy każdy jest w stanie wnieść akceptację i bezwarunkowo pozytywne nastawienie do spotkań z innymi osobami?

Zazwyczaj akceptacja i pozytywne nastawienie mają charakter warunkowy. Jeśli jakaś osoba lub grupa przejawia pozytywne nastawienie względem nas, mamy tendencję, by je odwzajemniać. Akceptujemy zazwyczaj tych, którzy akceptują nas – nasza akceptacja jest wtedy warunkowa. Jeśli partnerka lub partner interakcji nie przejawia skłonności do odwzajemniania, nasze pozytywne nastawienie może zanikać lub wręcz przestoczyć się w brak akceptacji i negatywne nastawienie. Można powiedzieć, że akceptacja i sposób nastawienia do kogoś są „zaraźliwe”, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Warto dodać, że obecność akceptacji koreluje ze stanem odprężenia i niskim poziomem niepokoju, odrzucenie zaś wiąże się z napięciem, niepokojem i dystresem.

Kontekst szkolny

Niełatwo radzimy sobie z odrzuceniem. Doświadczenie to jest szczególnie trudne, kiedy jesteśmy odrzucani przez osobę lub grupę, które są dla nas ważne (w tym tzw. grupę odniesienia). Odrzucenie przez rodziców, nauczycieli lub grupę rówieśniczą bardzo obciąża psychicznie dzieci. Wiemy też, że znaczący inni, na przykład nauczyciele, mają moc wzbudzania w nas napięcia i strachu, a zarazem mogą indukować spokój i poczucie komfortu.

Niski poziom niepokoju i napięcia są kluczowe dla budowania pozytywnego klimatu relacyjnego. Lęk, strach i niepokój zakłócają odbieranie wrażeń płynących z ciała, co ogranicza lub blokuje wiele afektywnych i intelektualnych procesów, koniecznych dla społecznego i emocjonalnego uczenia się (Florkowski, Banaszak, 2014; Rogers, 1969).

Kontekst szkolny

By ułatwiać (ang. *facilitate*) uczenie się istotne, czyli takie, które ma znaczenie dla danej osoby i angażuje ją nie tylko intelektualnie, ale również emocjonalnie, szkoła powinna otwierać wszystkie dostępne kanały komunikacyjne, zarówno intrapersonalne (wewnątrzsobowe), jak i interpersonalne (międzyosobowe). Sprzyja to zwiększaniu otwartości i zmniejszaniu postawy obronnej u dzieci, co przekłada się na klimat klasy i całego środowiska edukacyjnego.

Pełna akceptacja i całkowicie bezwarunkowo pozytywne nastawienie są praktycznie nieosiągalne (podobnie jak inne składowe podejścia skoncentrowanego na osobie). Potencjalnie bliska takiej „czystej” formy może być relacja pomiędzy matką a nowonarodzonym dzieckiem. W miarę jak dorastamy, wychodzimy z bliskiego związku z matką i tworzymy różne relacje pozarodzinne, a bezwarunkowa akceptacja staje się towarem deficytowym.

Poziom akceptacji i pozytywnego nastawienia fluktuują. Ludzka ułomność sprawia, że nie zawsze jesteśmy w stanie utrzymać te jakości w naszych postawach i zachowaniach. Nawet najlepszym rodzicom, przyjaciółom i nauczycielom niekiedy trudno jest okazać akceptację i bezwarunkowo pozytywne nastawienie względem dziecka. Wszyscy lubimy kogoś i nie lubimy kogoś innego. Kiedy odczuwamy silną antypatię, trudno jest być akceptującym i pozytywnie nastawionym. A jeśli będziemy działać wbrew sobie i włożymy wysiłek w udawanie takich postaw, wykłamy się w nieprawdziwe zachowania.

Kontekst szkolny

W szkole najprawdopodobniej napotkałeś/napotkałaś uczniów, względem których trudno było ci okazać akceptację i bezwarunkowo pozytywne nastawienie. Niektóre dzieci mogą cię frustrować, irytować, denerwować, a czasami doprowadzać do „wrzenia”. Tacy uczniowie stanowią wyzwanie dla twojego nastawienia. Paradoksalnie, zdaniem Rogersa, bezwarunkowość może odegrać najważniejszą rolę właśnie w tych najtrudniejszych relacjach.

Toksyczne skutki braku akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia

Bywa, że ukrywamy brak akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia względem innej osoby pod maską postawy pozytywnej. Jednakże jest wielce prawdopodobne, że negatywne nastawienie i uczucia będą „przeciekać” do relacji,

zakłócając jej spójność (na przykład werbalnie będą przekazywane deklaracje akceptacji, a niewerbalnie nastąpi odrzucenie). Czasem jedno słowo, fraza lub jakiś niewerbalny przekaz mogą stać się silnie toksycznym przeciekiem. Tego typu sygnał może być wysyłany nieświadomie (szczególnie, jeśli miał charakter niewerbalny), ale to nie czyni go nieszkodliwym. Dorośli, nauczyciele i inni powinni unikać toksyczności w relacjach z podopiecznymi.

Refleksja osobista

Jeśli dana osoba doświadczyła w życiu tylko warunkowej akceptacji i warunkowo pozytywnego nastawienia, oferowanie innym bezwarunkowości może być dla niej bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Nawet dla osób, które w dzieciństwie otrzymały dużo ciepła i miłości, wnoszenie ich do relacji z innymi nie zawsze jest łatwe. Kiedy przyjrzesz się sobie, prawdopodobnie zauważysz, że w niektórych relacjach potrafisz zachowywać się w sposób bezwarunkowy, a w innych nie. Możesz nawet dojść do wniosku, że wnosisz bezwarunkowość i warunkowość w relację z tą samą osobą. Ponieważ różnimy się od siebie i jesteśmy unikatowi, bardzo ważne jest, byśmy przyjrzeni się samym sobie i poddali refleksji swoje reakcje. Autorefleksja jest punktem wyjścia do uczenia się i rozwoju. Poniżej znajdziesz kilka sugestii, które mogą polepszyć twoją autorefleksję.

Kwestie warte refleksji

- Zastanów się nad sytuacjami, spotkaniami z ludźmi, podczas których akceptacja i bezwarunkowo pozytywnie nastawienie przychodziły ci z łatwością. Dlaczego akurat ci ludzie i te sytuacje wywołały taką łatwość?
- Pomyśl o sytuacjach i ludziach, w obecności których było ci bardzo trudno zachowywać się w sposób akceptujący i nieoceniający. Czym było to spowodowane? Czy to bardziej zależało od ludzi, czy od kontekstu sytuacyjnego?
- Do jakiego stopnia akceptujesz innych, odmiennych od siebie ludzi i okazujesz im to? Na ile przyjmujesz ich indywidualność?
- Do jakiego stopnia okazujesz akceptację dziecku mimo jego ograniczeń i wad?
- Gdzie twoim zdaniem znajdują się granice twojej akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia?

- Czy zdarzyło ci się zostać odrzuconym lub odrzuconą? Czy zdarzyło ci się doświadczyć braku akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia? Jeśli tak, to jak się wtedy czułaś/czuleś? Jakie zachowania, gesty albo słowa innego człowieka wywoływały u ciebie dyskomfort?
- Czy przytrafiła ci się relacja, w której doświadczyłeś bezwarunkowej akceptacji własnej osoby? Jeśli tak, to jak się wtedy czułaś/czuleś? Jakie zachowania, gesty albo słowa tej osoby wywoływały u ciebie poczucie komfortu?

Kongruencja

Co to jest kongruencja?

Carl Ransom Rogers, twórca podejścia nastawionego na osobę (ang. *person-centered approach*, w skrócie PCA), uznawał za kongruentną taką osobę, która „tu i teraz” jest autentyczna w kontakcie z innymi, czyli otwarcie wyraża swoje uczucia, myśli i aktualne postawy. Kongruentni jesteśmy wtedy, kiedy wnosimy swoje prawdziwe myśli i uczucia do relacji z drugim człowiekiem. Aby móc wyrazić prawdziwego siebie, każdy z nas potrzebuje umiejętności komunikacyjnych. Ograniczeniami dla kongruencji są wrażliwość na drugiego człowieka i zasady współżycia międzyludzkiego (oraz ich kulturowa specyfika). Nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły zachowują się kongruentnie, kiedy „są sobą” podczas spotkania z uczniem. W relacji między dwoma kongruentnymi osobami obie strony potrafią wyrazić swoje prawdziwe „ja”. Ograniczeniami dla takiego sposobu bycia są szacunek, wrażliwość i wzgląd na inną osobę lub osoby (Rogers, 1980, 1993; Rogers, Stevens, 1994).

W literaturze poświęconej podejściu nastawionemu na osobę używa się kilku synonimów dla kongruencji: autentyczność, prawdziwość, rzeczywistość, transparencja. Prawie wszyscy wyczuwamy intuicyjnie obecność lub brak kongruencji, nawet jeśli nie znaliśmy tej koncepcji. Rozmowa z kongruentną osobą, nawet jeśli nie potrafimy precyzyjnie powiedzieć, z czego to wynika, pozostawia w nas zazwyczaj poczucie autentyczności, prawdziwości. To sprzyja pojawieniu się sympatii dla tej osoby i chęci współpracy z nią.

Kontekst szkolny

Kongruencja stanowi wyzwanie dla niegdyś popularnego stanowiska (wiele osób nadal reprezentuje ten pogląd), że nauczyciele powinni być dyscyplinującymi autorytetami, których zadaniem jest ściśle egzekwowanie ustalonych zasad i że mają oni do odegrania specyficzne

role z precyzyjnie napisanego scenariusza. Podejście nastawione na osobę zachęca nauczyciela do zrezygnowania ze sztywnego trzymania się narzuconej instytucjonalnie roli. Namawia go, by w relacjach z dziećmi przyzwalał sobie na spontaniczne i autentyczne reakcje. Taki styl bycia z dziećmi prowadzi zazwyczaj do tego, że one też reagują kongruentnie.

Pełna kongruencja oznacza bycie autentycznym na poziomach intra- i interpersonalnym.

Co to jest kongruencja intrapersonalna?

Intrapersonalna – innymi słowy wewnątrzsobowa – kongruencja zachodzi wtedy, kiedy mamy zgodność pomiędzy tym, co dana osoba „tu i teraz” myśli i odczuwa a tym, co pojawia się w jej lub jego świadomości i samoświadomości. Im pełniej myśli i emocje są dostępne (samo)świadomości, tym bardziej kongruentna intrapersonalnie jest dana osoba. Oznacza to, że jest ona szczerą, prawdziwą w stosunku do siebie samej. Taki stan bywa trudny do osiągnięcia. Czasami okłamujemy samych siebie. W psychologii są opisane różne sposoby, za pomocą których przeinaczamy to, co dopuszczamy do świadomości. Bywa, że staramy się blokować pojawianie się specyficznych myśli, emocji i postaw. Usiłujemy im zaprzeczać. Zaprzeczanie może skutkować wyparciem i projektowaniem na kogoś innego własnych nieakceptowanych, negatywnych emocji. Przedstawiamy swoje nieprawdziwe „ja” nie tylko innym, robimy to również względem siebie samych. Im bardziej zniekształcamy wszystko to, co pojawia się w (samo)świadomości, tym bardziej dryfujemy w stronę inkongruencji.

Co to jest kongruencja interpersonalna?

Interpersonalna kongruencja – innymi słowy kongruencja międzyludzka – pojawia się wtedy, gdy istnieje zgodność pomiędzy tym, co dana osoba „tu i teraz” myśli i odczuwa a tym, co komunikuje w relacji z inną osobą lub osobami. Im bardziej jestem szczerą, autentyczną, prawdziwą w moim sposobie bycia z innymi, tym bardziej jestem kongruentny interpersonalnie, czyli ujawniam rzeczywistego siebie w kontaktach międzyludzkich. By móc być szczerą względem innych, muszę najpierw zdobyć się na szczerą w stosunku do samego siebie.

Czy każdy jest interpersonalnie kongruentny?

Wszyscy doświadczyliśmy pełnej intra- i interpersonalnej kongruencji. Rzecz w tym, że tego pierwotnego stanu nie pamiętamy. Dlaczego? Bo byliśmy tacy podczas naszego życia płodowego i jako niemowlęta. W pierwszych chwilach życia pozamacicznego doznawaliśmy stanu całkowitej, czystej kongruencji. Byliśmy w pełni zanurzeni w doznaniach dostarczanych przez ciało. Wszystkie te doznania przekazywaliśmy wprost, bez zahamowań i cenzurowania tym, z którymi znajdowaliśmy się w bezpośrednim kontakcie.

Wraz z naszym przyjściem na świat rozpoczął się proces wychowania i socjalizacji. Zaczęto nas uczyć manier i innych zachowań zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami. Uczymy się tego, że kiedy spotykamy kogoś, kim gardzimy i/lub kogo nienawidzimy, to mimo negatywnych myśli i emocji ściskamy dłonie i grzecznie się uśmiechamy.

W sytuacjach społecznych prawie nigdy nie możemy być w pełni interpersonalnie kongruentni. Gdybyśmy wprost, bez żadnych ograniczeń komunikowali wszystko, co myślimy i odczuwamy, gdybyśmy dzielili się naszym strumieniem świadomości, bez żadnego filtrowania, z tymi, którzy nas otaczają, szybko zostalibyśmy uznani za obłąkanych.

Absolutna kongruencja mogłaby sprawić komuś wielką przykrość i wywołać jego wrogość. W podejściu nastawionym na osobę napotykamy zachętę do zachowań kongruentnych, lecz zarazem po wielokroć powtarza się wątek towarzyszących wyrażaniu siebie ostrożności i wrażliwości na innych. Parafrazując podejście nastawione na osobę, można powiedzieć pół żartem, pół serio, że mam prawo być słoniem, ale gdy wchodzę do sklepu z porcelaną, muszę zachowywać się mniej słoniowato. Jeśli się to nie uda, mogę doprowadzić do katastrofalnych zniszczeń. Komunikacja międzyludzka w Rogersowskim stylu oznacza obchodzenie się z innymi ludźmi tak, jakbyśmy brali do ręki cenną, kruchą porcelaną. Zarazem warto pamiętać, że od czasu do czasu coś musi się stłuc...

Nawet najbardziej kongruentni spośród nas muszą czasem zachowywać się inkongruentnie. Wyobraź sobie taką sytuację. Masz świetny dzień, wszystko układa się po twojej myśli. Znakomity nastrój zabarwia twój świat na różowo. Tego samego dnia okazuje się, że musisz reprezentować swoją firmę, w której zajmujesz eksponowane stanowisko, na pogrzebie nieznanego ci osobiście, ale powszechnie lubianej i szanowanej osoby. Czy możesz pozwolić sobie na kongruencję podczas pogrzebowej ceremonii? Gdybyś okazał/okazała oznaki autentycznego zadowolenia z dobrego dnia, podzielił/podzieliła się radosnym nastrojem podczas mowy pogrzebowej, popełniłbyś/popełniłabyś „społeczne samobójstwo”. Bywa, że nie

mamy wyboru i musimy być „społecznymi kameleonami”, przybierać stosowne do tła barwy ochronne, by uniknąć ataku. Jeśli tego nie zrobimy, ryzykujemy stygmatyzację i wykluczenie. Jednymi z najtrudniejszych decyzji, jakie musimy podejmować, są te dotyczące stopnia kongruencji i sposobu jej wyrażania. Można by powiedzieć, że z perspektywy przyjętej orientacji teoretycznej intrapersonalna kongruencja jest prawie zawsze użyteczna, zaś przejawianie interpersonalnej kongruencji wymaga uważności i wrażliwości.

Kontekst szkolny

Możesz odnieść wrażenie, że jeśli pozwolisz dzieciom na kongruencję, doprowadzi to do chaosu w klasie i szkole. Praktyka pokazuje, że takie prawdopodobieństwo jest niewielkie. Obecność kongruencji nie wyklucza egzekwowania zasad życia społecznego i szkolnego. Aczkolwiek szukanie równowagi pomiędzy autentyczną spontanicznością a zadaniami i ograniczeniami szkolnymi bywa niełatwe.

Ludzie bardzo różnią się pod względem obu aspektów (intra-, inter-) kongruencji. Poziom kongruencji każdego z nas zmienia się wraz z osobą, z którą rozmawiamy i wraz z kontekstem rozmowy. Niemniej jednak, jak twierdził Rogers, nasza kongruencja zazwyczaj koreluje z poczuciem ukontentowania i dobrostanu. Można zaryzykować stwierdzenie, że osoby kongruentne są szczęśliwsze. Nawet ujmując rzecz zdroworozsądkowo, mamy tendencję do wiązania możliwości bycia autentycznym, spontanicznym, nieudającym i nieskrywającym się za maską fałszu z dobrym samopoczuciem. Niektórzy spośród nas wybierają zawody lub poszukują pracy niżej opłacanej, ale stwarzającej okazję do wyższego poziomu kongruencji. Rogers prawdopodobnie powiedziałby, że to jest przejaw higieny psychicznej.

Najprawdopodobniej każdy z nas miał okazję spotkać osoby relatywnie wysokokongruentne. Zazwyczaj podczas takich spotkań udzielają się nam spontaniczność i autentyczność kongruentnej osoby. Sami zaczynamy się czuć swobodniej, „wkładamy się” w rozmowę i czas szybko mija. Kongruencja jest zaraźliwa! (Rogers, 1969; Florkowski, 2017)

Najprawdopodobniej każdy z nas spotkał także kiedyś w swoim życiu osoby niskokongruentne, innymi słowy wysokoinkongruentne. Jest prawdopodobne, że podczas takich spotkań pojawi się w nas poczucie napięcia i usztywnienia. Nie zawsze podczas takiego kontaktu uświadamiamy sobie to, jakim wpływom ulegamy. Zarazem jest prawie pewne, że czyjaś inkongruencja wywoła podobną reakcję w nas. Podczas takiej rozmowy czujemy się i zachowujemy tak, jakbyśmy mieli założony ciasny gorset ograniczający swobodę ruchów.

Wskazówki zawarte w podejściu nastawionym na osobę zachęcają wszystkich, którzy starają się być z innymi w takim stylu, do tego, by unikali skrywania się za fasadą. Taką fasadę może stanowić każda rola zawodowa, w tym nauczyciela, dyrektora, pielęgniarki lub lekarza. Jeśli nigdy nie ujawnisz swego prawdziwego „ja”, głębsza, znacząca relacja nie może się rozwinąć. Twoja inkongruencja jako nauczyciela będzie wyzwałać inkongruentne tendencje u dzieci, z którymi spędzasz czas. Inkongruencja obu stron uniemożliwia stworzenie rzeczywistej relacji międzyludzkiej, wychodzącej poza powierzchowność i formalizm.

Jakie powiązania występują pomiędzy kongruencją i samoświadomością?

Jeśli rozwijamy swoją intrapersonalną kongruencję, nasza samoświadomość poszerza się, podobnie jak samowiedza (ang. *self-science*), zwana też wglądem lub umiejętnością introspekcji. Samowiedza jest kluczowym elementem samoregulacji mentalnej i umiejętności interpersonalnego dostrojenia.

W chwilach napięć, kiedy jesteśmy wciągnięci w konflikt, korzystanie ze samoświadomości sprawia, że nie pochłania nas toksyczny nurt. Stan samoświadomości stwarza możliwość „stanięcia obok” trudnej sytuacji, popatrzenia na nią z dystansu. Paradoksalnie, można wtedy być w sytuacji i świadomie jej doświadczać, a zarazem być poza nią, podglądać, co się dzieje z perspektywy „mentalnego drona”, który swobodnie przemieszcza się, zapisuje dźwięk, obraz i może posługiwać się zoomem. By móc wykorzystywać samoświadomość, najpierw musimy pozwolić na niezakłócone działanie świadomości. W świadomości muszą pojawiać się w swobodny sposób myśli i uczucia. Wszystkie sygnały wysyłane z ciała muszą do niej przenikać. Taki nieskrępowany przepływ informacji to nic innego jak intrapersonalna kongruencja. To dzięki niej możemy widzieć wszystkie „karty na stole”, a zaraz potem podjąć decyzję, jak poprowadzić rozgrywkę, by zminimalizować prawdopodobieństwo przegranej.

Warto pamiętać, że kongruencja i inkongruencja dotyczą zarówno uczuć (poziom afektywny), jak i myśli (poziom kognitywny) oraz że są one bardzo blisko powiązane ze świadomością i samoświadomością. Na przykład w koncepcji inteligencji emocjonalnej, opisywanej między innymi przez Daniela Golemana (Goleman, 1995, 1998; Mayer, Salovey, 1997), samoświadomość jest zdefiniowana jako poczucie ciągłej uwagi wobec własnych stanów wewnętrznych. Autorefleksyjny umysł obserwuje i analizuje doświadczanie własnych emocji i kognicji. To samo można powiedzieć o intrapersonalnej kongruencji.

Do czego można porównać kongruencję?

W języku angielskim istnieje popularny termin *gut feeling*, jego odpowiednikami w języku polskim są na przykład „przeczuć” i „intuicja”. Używamy też takich określeń jak: „ściska mnie w dołku”, „czuję złość w trzewiach”. Mówimy na przykład, że „intuicja mi podpowiada, że nie powinienem iść na to spotkanie”. To, co czujemy w trzewiach, w języku podejścia skierowanego na osobę byłoby określone jako emocjonalna, intrapersonalna kongruencja. „Ściskanie w dołku” i „trzewne doznania” mogą być istotne w podejmowaniu decyzji. Doświadczane „tu i teraz” emocje mają znaczący wpływ na nasze relacje interpersonalne nawet wtedy, gdy wymykają się naszej samoświadomości.

Osoby chronicznie inkongruentne są często postrzegane i określane jako nieszczerze, manipulujące, ściemniające itp. Inkongruencja może być także odbierana nieświadomie. Czasami mamy poczucie, że coś jest nie tak, że choć nie wiemy dokładnie dlaczego, to nie mamy na przykład ochoty się z kimś spotkać, nie ciągnie nas do jakiejś osoby, nie lubimy jej i unikamy. Przyczyn takiego reagowania może być wiele, jedną z nich może być inkongruencja.

Kwestie warte refleksji

- W podejściu nastawionym na osobę można napotkać paradoksy. Jest nim np. założenie, że bycie kongruentnym, wnoszenie prawdziwego „ja” do interakcji ma pozytywne znaczenie. Można jednak postawić pytanie: „A jeśli moje prawdziwe «ja» reaguje na kogoś chłodem albo awersją?”. W jaki sposób kongruencja może być przydatna w takim kontekście?
- Większość z nas najczęściej nie jest ani w pełni kongruentna, ani całkowicie inkongruentna. Prawdziwość, autentyczność znajdują się na kontinuum, podobnie jak empatia i inne zjawiska mentalne. Czasami będziesz przemieszczać się bardziej na skraje kontinuum, kiedy indziej pozostaniesz gdzieś pośrodku. Może warto zastanowić się nad własnymi przesunięciami na tym kontinuum. Powodów przesunięć może być wiele. Rodzą się pytania: czy masz tendencję do kongruencji czy też inkongruencji? Jakie sytuacje na to wpływają? W jakich sytuacjach, relacjach zauważasz najwyższy, a w jakich najniższy poziom własnej kongruencji?
- Zastanów się nad minionymi sytuacjami, w których byłeś/byłaś kongruentny. Jaki wpływ na innych miała twoja kongruencja? Jakie reakcje innych zaobserwowałeś/zaobserwowałaś?

- Czy kiedykolwiek przyznałeś się przed uczniami do tego, że nie jesteś przygotowany do lekcji? Jeśli tak, to czy pamiętasz ich reakcje? Czy kiedykolwiek powiedziałeś/powiedziałaś uczniom, że „głowa ci pęka” i nie możesz „zebrać myśli”? Jeśli tak, to jakie reakcje zaobserwowałeś/zaobserwowałaś? Czy zastanawiałeś/zastanawiałaś się nad tym, jak ujawnienie takich informacji wpłynęło na wasze relacje? (Jeśli jesteś zawsze przygotowana/przygotowany i nigdy nie bolała cię głowa, prawdopodobnie jesteś humanoidalnym robotem).
- Czy przychodzi ci na myśl ktoś, kogo uważasz za kongruentnego? Jeśli tak, to skąd bierze się to przekonanie i jak ono wpływa na waszą relację?
- Czy przychodzi ci na myśl ktoś, kogo postrzegasz jako inkongruentnego? Jeśli tak, to na jakiej podstawie tak myślisz? Jak inkongruencja wpływa na waszą relację?

Empatia

Co to jest empatia?

Carl Ransom Rogers rozumiał empatię jako współodczuwanie stanów emocjonalnych i rozumienie osobistych doświadczeń innej osoby tak, jak gdyby były nasze własne (Rogers, 1993). Do empatyzowania potrzebne są elastyczność, otwartość i tolerancja. Niemożliwym jest bycie jednocześnie osądzającym i empatycznym. Rdzeń umiejętności empatycznych stanowi wstrzymanie osądu drugiego człowieka. Jeśli dorosła osoba jest zdolna do empatii, to najprawdopodobniej dzieci chętnie nawiązują z nią rozmowę, spędzają z nią czas, dzielą się wrażeniami, a nawet zwierają jej się. Bycie równocześnie empatycznym i zastraszającym podczas interakcji jest prawie niemożliwe (chyba że zastraszanie jest „na niby”, stanowi część zabawy). Zastraszone dzieci i dorośli przełączają swoje działanie w tryb ochronny. W obliczu zagrożenia aktywują się różnorodne, zużywające sporo energii mentalnej mechanizmy obronne zakłócające proces uczenia się. Dlatego zdaniem Rogersa osoba empatyczna, ktoś niewzbudzający poczucia zagrożenia, lepiej facylituje/ułatwia uczenie się niż osoba wzbudzająca reakcje obronne. Innym skutkiem ubocznym empatyzowania jest ocieplenie interakcji. Zdolny do empatii nauczyciel prawdopodobnie ociepli atmosferę w całej klasie.

Istnieje ścisłe powiązanie pomiędzy empatią a agresją. Z jednej strony obecność empatii jest dobrym sposobem na prewencję agresji. Z drugiej strony, tam, gdzie agresja już jest, empatyczne reakcje zazwyczaj redukują jej poziom. Empatyzowanie jest także użytecznym narzędziem do obniżania wpływów stereotypów i uprzedzeń. Choćby z tych względów korzystanie z empatii jest esencją społecznego i emocjonalnego uczenia się. Niestety dorosły nie może wspomagać empatycznych umiejętności dziecka, jeśli u niego samego pojawia się deficyt w tym zakresie. Dzieci chłoną empatyczne reakcje z empatycznego środowiska.

Co to jest empatia afektywna?

Afektywna empatia to emocjonalna synchronizacja z drugim człowiekiem, to współodczuwanie jej lub jego stanów emocjonalnych (zmieniających się afektów). W procesie empatyzowania to, co „czujemy w dołku” może odzwierciedlać emocje doznawane przez drugą osobę. W takich chwilach dochodzi do dzielenia się emocjami, zarówno tymi pozytywnymi, jak i negatywnymi. Empatyczna osoba potrafi wyczuwać emocje i ich zmiany u innych. Afektywna empatia często włącza się automatycznie (Goleman, 1995; Rogers, 1975, 1980). Zjawisko to nie dotyczy wyłącznie międzyludzkich spotkań na żywo. Oglądając film w kinie, czasami intensywnie reagujemy – współodczuwamy radość i śmiejemy się, współodczuwamy rozpacz i płaczemy. Prawdopodobnie sztuka filmowa nie przetrwałaby, gdyby nie te banalnie i zarazem fenomenalne zjawiska.

Tylko empatyczni dorośli są zdolni do tworzenia z dziećmi relacji, które wychodzą poza sformalizowany, chłodny, bezosobowy transfer informacji. Dzieci zazwyczaj lubią takich dorosłych. Postrzeganie dziecka przez soczewkę empatii również zwiększa szanse na jego polubienie. Empatyczna wymiana facylituje pozytywne, prospołeczne reakcje. Dzieci imitują styl interakcyjny dorosłych, zwłaszcza tych, których postrzegają jako znaczących albo z którymi się identyfikują. Jeśli reakcje dorosłych, przynajmniej w istotnych relacyjnych momentach (np. gdy dziecko potrzebuje wsparcia), są empatyczne i jawią się jako takie odbiorcom tych przekazów, empatia rozprzestrzenia się.

Co to jest empatia kognitywna?

Empatia kognitywna to często świadoma, wynikająca z decyzji, chęć osiągnięcia głębokiego zrozumienia innej osoby. Ten rodzaj rozumienia oznacza wyjście poza

powierzchną pogawędkę. Empatia kognitywna pozwala uchwycić sposób widzenia i doświadczania świata przez inną osobę. To szansa poznania motywacji, wartości, oczekiwań, nadziei itp. drugiego człowieka (Florkowski, Banaszak, 2014; Goleman, 1995; Rogers, 1975, 1980).

Kontekst szkolny

Istnieje relatywnie prosta technika konwersacyjna, która pomaga rozwijać empatię kognitywną. Załóżmy, że słuchasz dziecka, które opowiada ci o jakimś ważnym zdarzeniu. Co jakiś czas możesz zrobić przerwę w jego narracji i sprawdzać, czy dobrze rozumiesz opowieść. Chodzi o to, by upewnić się, czy oboje rozumiecie narrację tak samo albo bardzo podobnie. Dobrym sposobem jest parafrazowanie wypowiedzi, czyli jej powtórzenie własnymi, bliskoznacznymi słowami. To daje szansę na dobre odzwierciedlenie dziecka albo na korektę tego odzwierciedlenia. Jeśli po wysłuchaniu parafrazy powie: „to właśnie miałem na myśli”, „to chciałem/chciałam powiedzieć”, mamy pewność, że intencja nadawcy nie różni się z interpretacją odbiorcy. W ten prosty sposób można lepiej rozumieć każdego innego człowieka.

Co to jest empatyczna troska?

Empatyczna troska to aktywny (zwany także behawioralnym) komponent empatii (słowo „aktywny” jest w tym kontekście nieco mylące, ponieważ empatyzowanie samo z siebie jest bardzo aktywnym procesem). Pojawia się wtedy, kiedy wykonujemy specyficzne działania motywowane troską. Owe działania są zakorzenione w empatii afektywnej, kognitywnej lub też w jednej i drugiej (Rogers, 1980; Goleman, 1998).

Kontekst szkolny

Nie wystarczy być w empatycznym stanie umysłu względem kogoś, konieczne jest też, by druga osoba zauważyła i odczuła to, że z nią empatyzujesz. Empatię można wyrazić poprzez udzielenie informacji zwrotnej werbalnie lub pozawerbalnie. Jako nauczyciel możesz potwierdzić emocje ucznia i postarać się mu pomóc w radzeniu sobie z nimi. Jeśli uczeń boi się publicznego wystąpienia, istotne jest, by zaakceptować jego strach, odzwierciedlić go i wspomóc dziecko w próbie jego okiełznania.

Czy każdy jest empatyczny?

Niestety nie. Są wśród nas ludzie z deficytami empatii. Należą do nich na przykład osoby o psychopatycznych, narcystycznych czy autorytarnych osobowościach.

Przeciwieństwem empatycznego ciepła jest autorytarny chłód, pojawiający się w kontakcie z taką osobą.

Jeśli chcesz praktykować bycie empatycznym w towarzystwie innego człowieka, zdaniem Rogersa powinnaś lub powinieneś robić dwie rzeczy:

- Po pierwsze, staraj się uważnie i wrażliwie słuchać i obserwować. Owa wrażliwa uważność stwarza okazję do identyfikowania uczuć, rozumienia myślenia i przyswajania indywidualnej, unikatowej perspektywy widzenia świata.
- Po drugie, staraj się komunikować swoje empatyczne rozumienie partnerce lub partnerowi interakcji. Próbuj wytworzyć w niej lub w nim poczucie bycia przez siebie zrozumianym.

Autorefleksja

Z punktu widzenia podejścia nastawionego na osobę najważniejszą ewaluacją jest nasza własna autorefleksja. Bez samoświadomości autorefleksja jest niemożliwa. Musimy najpierw być świadomymi określonych aspektów samych siebie, a dopiero potem możemy dokonać ich przeglądu z własnej perspektywy. Musimy najpierw pozwolić sobie na to, by doświadczyć radości lub smutku, zaakceptować te uczucia, a dopiero potem możemy je „zważyć” i zdecydować o tym, co z nimi począć.

Kontekst szkolny

Używając autorefleksji, możesz próbować przyjrzeć się sobie w kontekście empatii. Spróbuj z pomocą retrospekcji oszacować swoje interakcje z innymi ludźmi, a zwłaszcza z dziećmi w szkole. Możesz starać się przywołać z pamięci specyficzne sytuacje i towarzyszące im myśli, emocje i zachowania. Spróbuj zastanowić się nad tym, gdzie lokujesz się na kontynuum empatii. Czy masz tendencję do wysokiej czy też niskiej empatyczności?

Kwestie warte refleksji

- Jak się czujesz i reagujesz, kiedy ktoś okazuje ci empatię?
- Jak się czujesz, gdy okazujesz empatię innym?
- Jak inni reagują, kiedy okazujesz im empatię?
- Przypomnij sobie udane spotkania, rozmowy z dziećmi. Co spowodowało, że te spotkania, rozmowy były udane? Czy odgrywała w tym rolę empatia, czy też inne czynniki?

- Postaraj się przywołać z pamięci spotkanie z dzieckiem, podczas którego było ci trudno empatyzować. Co w tobie i w dziecku utrudniało ten proces? Kiedy, z kim i w jakim kontekście jest ci trudno empatyzować? Co ułatwia ci włączenie empatii, a co prowadzi nieuchronnie do jej wyłączenia?

◉ Addendum

Sposób używania osądów

W podejściu nastawionym na osobę sporo uwagi zwraca się na wrażliwe używanie osądów. Carl Ransom Rogers zachęcał do nieosądzającej postawy, ponieważ uważał, że każdy osąd stanowi zagrożenie dla osądzanego i wywołuje reakcje obronne (Florkowski, 2017; Rogers, 1969, 1975, 1980). Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że w naszych wypowiedziach osądzamy innych. Niektórzy spośród nas są nieświadomi swojej chronicznie osądzającej postawy wnoszonej w różnych sytuacjach. Takie osoby zdają się z łatwością wypuszczać krytyczne komentarze, które boleśnie uderzają w innych. Jedna osądzająca wypowiedź może być pamiętana latami i bywa nieodwracalnym uszkodzeniem relacji.

Niektóre osądy nie ranią i są niskozagrażające. Pewne osoby mogą wypowiedzieć się krytycznie, nawet negatywnie, na nasz temat, a jednak słuchamy ich uważnie i otwarcie, a później dokładnie analizujemy ich słowa. Zazwyczaj powodem jest jakość relacji. Jeśli relacja jest dobra, charakteryzująca się Rogersowskimi humanistycznymi właściwościami (*qualities*), reakcje obronne są nikłe lub nie ma ich wcale. Kiedy jednak osądy są dokonywane przez kogoś, kogo nie lubimy, jeśli relacji towarzyszą antypatia, brak szacunku, deprecjacja, osądy są zazwyczaj odbierane jako wysoce zagrażające, co może prowadzić do ich negacji i odrzucenia. Takie odrzucenia nie muszą być wypowiedane otwarcie. Niewypowiedziane, stają się niewidoczną przyczyną zakłócenia relacji.

Kontekst szkolny

W tradycyjnie działającej szkole osądy, ewaluacje i re-ewaluacje są codziennością. Większości z nas, ludzi wychowanych w kulturze zachodniej, trudno jest sobie wyobrazić nieobecność krytycznych, ewaluatywnych, niekończących się procedur. Nie zmienia to faktu, że niewrażliwe używanie osądzających wypowiedzi (*judgmental statements*) i przekazów niewerbalnych może doprowadzić do tego, że uczeń schowa się do muszli jak ślimak. Jest to prawdopodobne szczególnie w przypadku osób wrażliwych i nadwrażliwych. Jeśli takie wycofanie nastąpi, powrót do poczucia komfortu – wyjście z muszli – może być trudny.

Podójście nastawione na osobę zachęca rodziców i nauczycieli do stwarzania dzieciom/uczniom warunków sprzyjających samoewaluacji, opartej na wczuciu się we własne emocje i pójsciu za własnym wewnętrznym głosem. Facylitatorzy, osoby towarzyszące dzieciom w rozwoju i ułatwiające go, są zachęceni do tworzenia sytuacji, w których dzieci czują się swobodnie i mogą korzystać z prawdziwego „ja” jako źródła samoewaluacji.

Niedyrektywość i nienarzucanie

Dyrektywność, innymi słowy prowadzenie, kierowanie z użyciem dyrektyw/poleceń, jest zazwyczaj silnie skorelowana z kontrolą. Osoba dająca dyrektywy oczekuje posłuszeństwa. Wykonywanie czyichś poleceń oznacza podporządkowanie się. Niektóre role społeczne automatycznie lokują kogoś w pozycji wyższości i zwierzchnictwa. Podójście nastawione na osobę zakłada, że uczenie się, rozwój i kategoryczne narzucanie oraz ściśle kontrolowanie i rygorystyczne egzekwowanie nie stanowią dobrej kombinacji.

Kontekst szkolny

Jeśli jako nauczyciel chcesz eksperymentować z niedyrektywnością, możesz spróbować podryfować wraz z klasą w jakimkolwiek kierunku, w zależności od tego, co „tu i teraz” dzieje się w grupie. Jeśli dzieciaki są podekscytowane, bo właśnie wróciły z ciekawej, szkolnej wycieczki i nadal nią żyją, możesz do nich dołączyć, podłączyć się pod panujące emocje, wrażenia i fascynacje, a *curriculum* pozostawić z boku.

Jeśli nie narzucisz w sposób totalny struktury i tematyki spotkania w klasie, możesz być świadkiem interesujących zdarzeń. Jeśli nie przekierujesz lub nie zablokujesz spontanicznie pojawiających się rozmów i zachowań dotyczących specyficznych kwestii, prawdopodobnie będziesz świadkiem przyśpieszenia i energetyzacji interakcji. Dyskusja może mieć zaskakujące zwroty i zakrety. Nowe tematy mogą pojawiać się jak grzyby po deszczu, wręcz wyskakiwać nie wiadomo skąd. Może się wydawać, że dyskusja jest nie na temat. Jednak zazwyczaj pojawia się wiele ciekawych wypowiedzi, wątków, ogromna liczba informacji i zostaje uwolniona potężna dawka interpersonalnej energii. Koniec lekcji może nadejść niepostrzeżenie, a rozmowy i dyskusje mogą przenieść się poza klasę.

Klimat klasy

Osobiste ciepło wnoszone przez nauczyciela ma kluczowy wpływ na klimat klasy, który przekłada się na pozytywne postawy uczniów względem nauczyciela i na cały proces uczenia się.

Drugorzędne znaczenie ma to, czy rozmawiamy o przyjęciu urodzinowym, koncercie rockowym, spotkaniu projektowym, pielgrzymce, locie na Marsa czy pracy w klasie – panujący klimat ma zawsze bardzo duże znaczenie. Zazwyczaj chcemy powtarzać spotkania, które miały dobry klimat. W takiej atmosferze chce się pracować, a aktywne uczestnictwo pojawia się spontanicznie. Klimat klasy bywa zmienny. Mogą pojawiać się szybkie i krótkotrwałe zmiany pogody, cisze i burze. Wszyscy uczestnicy spotkania wnoszą coś do klimatu. Wraz z fluktuacją uczuć i nastrojów uczestników zmienia się nastrój całej grupy. Klimatu nie da się zmienić na życzenie, jest on skorelowany z obecnością lub deficytem kluczowych komponentów podejścia nastawionego na osobę: akceptacji, bezwarunkowo pozytywnego nastawienia, kongruencji i empatii. „Magiczna różdżka” niestety nie istnieje.

Humor i śmiech

Humor i śmiech są zaraźliwe. Kiedy słyszymy śmiech, uśmiechamy się lub śmiejemy. Korzystając z tej zasady producenci niektórych seriali komediowych, podkładając ścieżkę dźwiękową ze śmiechem do określonych scen. Humor nauczyciela (lub jego brak) mocno wpływa na klimat klasy.

Zapewne znasz swoją tendencję, czyli wiesz, czy raczej podchodzisz do sytuacji z powagą, czy masz tendencję do reagowania z humorem. Naturalnie to zmienia się wraz z nastrojem i sytuacją. Można by powiedzieć, że im bardziej wyluzowany/wyluzowana jesteś, mniej obronny w swoich reakcjach, tym bardziej prawdopodobne jest, że przyłapiesz się na uśmiechu lub śmiechu. Być może zgodzisz się ze stwierdzeniem, że nawet osoby, które na początku znajomości zdają się zdystansowane i poważne, w miarę narastania komfortu, poczucia zaufania i bezpieczeństwa podczas spotkania czy całej znajomości przejawiają coraz więcej poczucia humoru i stają się zabawniejsze. Jeśli pozwolisz uczniom na „wyluzowanie” i spontaniczne, radosne ekspresje, „efektami ubocznymi” mogą być twój „luz” i radość.

Humor i śmiech zazwyczaj pojawiają się spontanicznie w grupach o dobrym klimacie. Uczniowie imitują zachowania nauczyciela. Jeśli nauczycielka lub nauczyciel ma poczucie humoru, jest dowcipny i potrafi szczerze się śmiać, to z pewnością będzie to miało znacząco pozytywny wpływ na klasę.

Członków załóg uczestniczących w wyprawach w kosmos dobiera się bardzo pieczołowicie. Ich osobowości będą miały kluczowe znaczenie dla przebiegu

przyszłych misji. Poczucie humoru jest bardzo pożądaną cechą charakteru przyszłych astronautów. Czasami jeden śmieszny komentarz może rozładować ogromne napięcie i zapobiec erupcji destruktywnych emocji. W kapsule pojazdu kosmicznego może się to okazać bardzo ważne.

Facylitacja, swoboda uczenia się i dobre relacje

Zdaniem Carla Ransoma Rogersa, jeśli nauczycielowi uda się zmienić klasę w społeczność osób uczących się, wtedy wytworzy się pozytywna energia. Swobodna ciekawość oparta na rzeczywistych zainteresowaniach prowadzi uczących się w różnych kierunkach. Uwalnia się chęć dociekania, eksplorowania i kwestionowania. Wszystko okazuje się być w procesie nieustannej zmiany. Takich doświadczeń długo się nie zapomina (Rogers, 1969).

Kontekst szkolny

Plac zabaw, na którym dorośli nie narzucają specyficznych działań, ale są pasywnie obecni lub nie ma ich w ogóle, może być dany jako przykład niedyrektywnego uczenia się przez doświadczenie. Dzieci zazwyczaj lubią spędzać czas w takich miejscach. Jeśli ma się okazję obserwować uczestników zabaw, uderzające jest to, że prawie nigdy się nie nudzą i nie są smutni. Wręcz przeciwnie, przez większość czasu są aktywni, ciągle coś robią, wchodzą w interakcje i spontanicznie angażują się w różne czynności. Szkoły działające w obrębie kultury zachodniej zdają się ignorować fakt, że w dziejach naszego gatunku najczęściej uczyliśmy się, uczestnicząc w nieustrukturyзовanych, niedyrektywnych interakcjach/zabawach opartych na imitacji/modelowaniu na rówieśnikach i dorosłych. Nie było szkolnych ławek, nikt nie opracowywał *curriculum*, a mimo to nasi przodkowie potrafili się wiele nauczyć.

Podójście nastawione na osobę przyjmuje, że dobry nauczyciel to osoba, która jest facylitorem, czyli kimś, kto ułatwia uczenie się. Jednym z najważniejszych zadań osoby ułatwiającej uczenie się jest stworzenie warunków do pojawiania się dobrego klimatu w klasie. Facylitacja znaczącego uczenia się opiera się na specyficznych jakościach, pojawiających się i utrzymujących w relacji pomiędzy facylitorem i uczącym się. Facylitacja prowadzi do swobodnego rozwoju. Swoboda i frajda łączą się spontanicznie. Facylitacja, swoboda uczenia się i dobre relacje są współzależne. Dobre relacje to takie, w których osoby nimi powiązane dobrze się rozumieją i odnoszą się do siebie przyjaźnie. Dobre relacje wyrastają z emocjonalnego dostrojenia i wzajemnego zrozumienia, a to jest naturalnym pokłosiem empatycznego podójścia do spotkań międzyludzkich.

Kwestie warte refleksji

- Możesz się zastanowić, skąd się wzięły twoje osądy osób, sytuacji itp. Niektóre z nich pochodzą od rodziców i innych znaczących osób napotkanych w dzieciństwie i wczesnej młodości. Inne są jak nabyty smak, wypracowany, wyrobiony w dorosłości, po wielu próbach i w różnych okolicznościach.
- To, jak osądzasz siebie samą i siebie samego jest powiązane z tym, jak osądzasz innych. To bardzo złożone zagadnienie. Warto zastanowić się nad tym, jakie tendencje występują w twoim osądzie siebie i innych. Jesteś surowym sędzią czy zostawiasz sprawę osądu innym?
- W niektórych grupach trudno o dobry klimat, bywa, że nie pojawia się on nigdy. To zależy od wielu czynników. Jeżeli grupa jest zmuszona do pracy przy specyficznym zadaniu, dobry klimat może być nieosiągalny, bo uczestnicy grupy nie są motywowani wewnętrznie, a działania nie prowadzą do samorealizacji. To jeden z powodów, dla których podejście nastawione na osobę podkreśla niedyrektywność i nienarzucanie innym sposobów myślenia, zadań i ich stylu realizacji.
- Czasami interpersonalna, toksyczna masa krytyczna zostaje przekroczona. W grupie znajdują się osoby o zaburzonych osobowościach i to prowadzi do napięć i konfliktów. Pojawiają się sojusze, przeciw-sojusze i grupa antagonizuje się lub rozpada. Zazwyczaj tło stanowią deficyty samoświadomości i empatii, osoby generujące napięcia albo się do nich nie przyznają, albo nie zdają sobie z nich sprawy. Czasami jedna zaburzona osoba stanowi poważny problem dla działania całej grupy.

Ważne pytania

- Do jakiego stopnia zdajesz sobie sprawę ze swoich osądów dotyczących innych?
- Jakie tendencje ma twój osąd własnej osoby?
- Jaki dostrzegasz wpływ swoich osądów na innych?
- Co myślisz o nieosądzającej postawie nauczyciela względem ucznia?
- Czy doświadczyłeś/doświadczyłaś kiedyś bycia słuchanym przez kogoś, kto był oszczędny w osądach lub ich nie używał?

- Do jakiego stopnia jesteś świadoma/świadomy swoich dyrektywnych tendencji?
- Co myślisz o niedyrektywności w uczeniu się?
- Jak czujesz się w niedyrektywnych sytuacjach (czyli takich, w których nie ma jednoznacznego przywództwa i kierunku działania)?
- Czy zdarza ci się żartować i śmiać na prowadzonych przez siebie lekcjach? Czy potrafisz śmiać się z siebie w obecności innych?
- Jak się czujesz, kiedy uczniowie żartują i śmieją się podczas lekcji?
- Co myślisz o klimacie klasy w kontekście uczenia się?

Literatura

- Banaszak, E., Florkowski, R. (2014). Od konfliktu do współpracy. Rogeriański styl facylitacji konfliktów oraz kilka przeszkód w jego implementacji. W: M. Plucińska (red.), *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 234–244.
- Decety, J., Ickes, W. (red.) (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England https://www.researchgate.net/profile/Nancy_Eisenberg/publication/248702618_Empathic_Responding_Sympathy_and_Personal_Distress/links/02e7e539bd3a87471b000000/Empathic-Responding-Sympathy-and-Personal-Distress.pdf#page=98 [dostęp: 10.05.2023].
- Florkowski, R. (2017). Person-centered approach and rehabilitation. Case of power struggle between paradigms: Medical vs Rogerian. W: E. Silva, C. Pais, L.S. Pais (red.), *Teaching Crossroads: 12th IPB Erasmus Week*, s. 81–98. Bragança: Instituto Politecnico de Bragança.
- Florkowski, R. (2018). Paradygmat Carla Ransoma Rogersa w międzykulturowej perspektywie. *Fabrica Societatis*, nr 1, s. 148–169.
- Florkowski, R., Banaszak, E. (2014). Rogerian style of interpersonal communication. Why it is not so simple? *International Journal of Speech and Language Pathology and Audiology*, t. 2, nr 1, s. 40–50.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, t. 5, nr 2, s. 2–10. <http://www.sageofasheville.com> (dostęp: 7.06.2016).
- Rogers, C.R. (1980). *A Way of Being*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1993). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable and Company.
- Rogers, C.R. (2002a). *O stawaniu się sobą*, przeł. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogers, C.R. (2002b). *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogers, C.R., Farson, R.E. (2015). *Active listening*. Martino Publishing Mansfield Centre, CT.
- Rogers, C.R., Lyon, H.C. Jr., Tausch, R. (2014). *On Becoming an Effective Teacher. Person Centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Rogers, C.R., Stevens, B. (1994). *Person to Person. The Problem of Being Human*. London: Souvenir Press.
- Stumm, G. (2008). The person-centered approach from an existential perspective. *Egzystencjalistyka*, nr 25. <http://www.gerhardstumm.at/Stumm> [dostęp: 5.06.2016].

Pracownicy szkoły jako wychowawcy

📌 Rola edukatora w dialogicznym procesie nauczania i uczenia się

Ludzka egzystencja, z natury rzeczy, opiera się na dialogu. Rodzimy się wśród innych i stajemy się sobą, gdy otwieramy się na innych. Dzięki innym rozwijamy swoją tożsamość, która kształtuje się podczas spotkań z ludźmi o odmiennej świadomości (Witkowski, 2000).

Nie traktujemy dialogu jako:

- metody (wychowawczej, dydaktycznej);
- techniki stosowanej do rozwiązania sprawy cząstkowej;
- zorganizowanej, sztucznej sytuacji;
- systemu ról służących do podporządkowania się wychowawcy.

Dialogu nie można uprawiać według określonych instrukcji. Dlaczego?

Nie chcemy, aby dialog był pojmowany jako kolejna standardowa metoda i/lub wyuczona umiejętność, ponieważ może to ograniczyć zaangażowanie zarówno uczniów, jak i edukatorów. Często myślimy, że narzędzia, w które wyposażeni są nauczyciele/pracownicy szkoły, nie są przez nich tworzone, nie pochodzą z ich myśli, są tylko środkiem do wykonania zadania. Takie postrzeganie dialogu przez pracowników szkoły może prowadzić do zmniejszenia odpowiedzialności za to, jak pracują. Przyczyn ewentualnych niepowodzeń mogą szukać w niedoskonałości metod/narzędzi, a nie w sobie. Korzystanie z gotowych narzędzi ułatwia pracę wychowawcy, ale ogranicza kreatywność (Rutkowiak, 1992).

Przyjmujemy, że **dialog to**:

- przyjęcie jasnej i zdecydowanej postawy wobec drugiej osoby;
- sposób bycia (tj. podstawa w każdej sytuacji wychowawczej), otwartość na inność;
- sposób kształtowania własnej tożsamości;

- proces kształtowania siebie nawzajem (wzajemne oddziaływanie);
- naturalny sposób działania na rzecz całościowego rozwoju człowieka, w tym życia społecznego, emocjonalnego, duchowego (a nie tylko intelektualnego);
- zasada wychowania, która jest oparta na stałej wymianie myśli.

Nie uczymy uczniów dialogu, ale prowadzimy z nimi dialog (Rutkowiak, 1992).

Dialog jest takim sposobem bycia z drugą osobą, który sprzyja zmianom i ułatwia rozwój. Opiera się na założeniu, że w człowieku tkwią ogromne zdolności do rozumienia samego siebie i do konstruktywnych zmian w zachowaniu. Najlepsze warunki do urzeczywistnienia tych zdolności stwarza specyficzna (dialogowa) relacja z drugim człowiekiem. Warunkami takiej relacji są głęboka wrażliwość i nieoceniające zrozumienie dla partnera rozmowy, troska i autentyczność w wyrażaniu uczuć (Rogers, 1991, s. 6). Bycie w dialogu wymaga otwarcia się na innych i na siebie oraz zaufania, szacunku. Ponadto angażuje uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne i poznawcze, skłania do refleksji.

Dialog pomaga w uchwyceniu i zrozumieniu różnorodności świata, który wyłania się z informacji pochodzących z różnych źródeł. Ponadto przygotowuje do kontaktów społecznych, dzięki którym możemy się wszechstronnie rozwijać i ujawniać swój potencjał. Poprzez dialog rozwijają się kompetencje społeczno-emocjonalne, m.in.: umiejętność zainicjowania i prowadzenia rozmowy zgodnie z zamierzonym celem, uwzględnianie cech aktualnej sytuacji, zdolność do zmiany własnych przekonań pod wpływem argumentacji innych osób (Ledzińska, 2000).

Człowiek w kontaktach z innymi ludźmi angażuje się emocjonalnie, wyrażając siebie. W dialogu edukator „odkrywa się”, pokazując uczniom, jakim jest człowiekiem i jakie ma zamiłowania. Pokazuje także poziom swojej wiedzy i swoje rozumienie świata.

Bycie edukatorem wymaga zdolności do dialogowego sposobu bycia, czyli zdolności bycia w dialogu z innymi i z sobą samym (Kwaśnica, 2003). Spotkanie jest wzajemnym poszukiwaniem bodźców inspirujących i życiodajnych, skłaniających do myślenia (Witkowski, 2000).

Rola edukatora w dialogicznym uczeniu się

Edukator jest uczestnikiem dialogu, a nie osobą, która nim kieruje. Angażuje się, uczestniczy w nim całościowo (łącznie ze swoimi przekonaniami, biografią, osobistym doświadczeniem). Edukator/nauczyciel jest jednocześnie w dialogu z uczniami oraz z samym sobą, swoją historią. Nieustannie kształtuje siebie

samego. Jest unikatowy, nie jest jednym z nauczycieli (Gołębiak, Zamorska, 2014). Nauczanie dzieje się w relacjach, które są wyjątkowe, tworzone pomiędzy osobami w określonych sytuacjach, z różnymi emocjami, nasączone wspólnymi doświadczeniami i wspólnie wypracowanym językiem. Nauczyciel nie jest odtwórcą szkolnych reguł, lecz „naucza samym sobą”.

Edukator jest zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz danej sytuacji. Wymaga się od niego podwójnej subiektywności, czyli podwójnego punktu widzenia, bycia wewnątrz i na zewnątrz sytuacji edukacyjnej. Na przykład, nauczyciel zanurzony w dyskusji z uczniami widzi i doświadcza siebie i uczniów ze środka tej dyskusji. Jednocześnie jest on na zewnątrz i dostrzegając całość, pomaga uczniom znaleźć dystans do problemu oraz do siebie. Cała gama zróżnicowanych zadań i ich naprzemiennosc (dyskusje na forum i w małych grupach, przygotowywanie, omówienie pracy, podsumowania indywidualne i grupowe) umożliwiają każdemu uczniowi zaistnienie.

Edukator inspirowanie do dyskusji, ale nie jest uprzywilejowany, by wygłaszać ostatnie słowa. Posługuje się tradycyjnymi metodami, jednak ważne jest, w jaki sposób ich używa. Na przykład, traktuje podręcznik nie jako jedyne źródło wiedzy, lecz jedno z wielu, w którym szuka z uczniami inspiracji. Nauczyciel mapuje myśli swoje i uczniów, prowokuje, zawiesza pewność, wykorzystuje zróżnicowane stanowiska (zamiast nakierowywać poszukiwania uczniów na uzyskiwanie pożądanych odpowiedzi). Działania te umożliwiają uczniom stawianie pytań, budowanie argumentacji, interpretowanie sytuacji, wydawanie opinii.

Edukator promuje różnicę i autorstwo interpretacji. Kiedy koncentrujemy się na podobieństwach, to tracimy indywidualność uczniów, ich pytań, punktów widzenia, wątpliwości, intuicji. Natomiast stawanie się autorem wymaga tworzenia nowej jakości, a nie lepszego wykonania czegoś, co jest już przyjęte, uznane. Dialogiczne uczenie się wydobywa różnicę i bada ją. Ważniejszy jest sam proces badania i stawiania pytań, aniżeli odpowiadanie.

Edukator podejmuje improwizację (zamiast opierać się na konspekcie ze szczegółowymi celami). Dialogiczne nauczanie nie prowadzi do zamierzonego punktu, jest nieprzewidywalne. Można przypuszczać, że w trakcie rozwiązywania problemu (np. społecznego, matematycznego, fizycznego) uczeń poszerzy swoje spojrzenie, pogłębi interpretację.

Uczenie się zachodzi na pograniczu, gdzie krzyżują się horyzonty (zaangażowanych osób, tekstów, tradycji). **Dialogiczne uczenie się i nauczanie wypracowuje tzw. trzecią przestrzeń, przestrzeń „pomiędzy”,** gdzie spotkanie z innymi umożliwia samodzielne, krytyczne myślenie (Gołębiak, Zamorska, 2014, s. 86).

Dyskutując o własnych i cudzych ideach/konceptach/argumentach, uczestnicy dialogu uczą się myśleć krytycznie, klarownie argumentować własne poglądy w sposób uporządkowany/komunikatywny, aby dociekania na określony temat przekształcały się w inspirującą wymianę myśli (Ostrowska, 2000, s. 120).

Priorytetowe cele (działania) edukatora – uczestnika dialogu

Taki nauczyciel/pracownik szkoły:

- inicjuje dobry klimat oparty na zaufaniu do grupy;
- uczniowie mogą być zakotwiczeni w bezpiecznej relacji z nim (odkrywanie nowych punktów widzenia podczas uczenia się może zburzyć ich subiektywny sposób widzenia świata);
- jest obecny w grupie na wiele sposobów; dzięki temu, że jest elastyczny (nie narzuca), w grupie nie pojawia się opór;
- pomaga klaryfikować cele/zamiary/plany;
- opiera się na motywacji uczniów;
- udostępnia uczniom wszystkie źródła, z jakich chcą korzystać;
- reaguje na to, co wyraża grupa, tak na treść, jak emocje;
- pozostaje uważny na emocje pojawiające się w grupie, komunikuje rozumienie tych emocji;
- jeśli w grupie pojawiają się interakcje przepełnione emocjami, nauczyciel stara się zachować neutralną, rozumiejącą rolę, po to, by przyzwolić na pojawianie się różnych uczuć.

Limitem dla tych zachowań ze strony edukatora jest jego prawdziwość. Postawa akceptującego zrozumienia wpłynie pozytywnie na dynamikę klasy (Rogers, 1965, s. 389-402).

Dojrzały do dialogu nauczyciel to człowiek, w którym równoważy się wiara w siebie i zdolność do autokrytycyzmu. Dojrzałość wewnętrzna, uzdalniająca człowieka do otwarcia się na drugiego, jest dynamiczną postawą.

„Uczyć, nie pouczając i nie narzucając, można tylko wtedy, kiedy człowiek sam jest jednocześnie uczącym się, pełnym pokory wobec wielkości wiedzy” (Czermińska, 1992, 269).

Wytworzenie atmosfery akceptacji, zrozumienia i szacunku to element facylitowania uczenia się (Rogers, 1965, s. 384). Rogers kładł akcent na nauczenie się, a nie nauczanie. Szczególnie dyrektywne nauczanie jest nieefektywne (bo narzucone treści nie łączą się w znaczący sposób z „ja” danej osoby). Można tylko facylitować uczenie się tego, czego ktoś chce się uczyć. Rogers wspierał się następującym przysłowiem: „Możesz przyprowadzić konia do wodopoju, ale nie możesz sprawić, by się napił” (Rogers, 1965, s. 389).

Ważną umiejętnością edukatora jest umiejętność wycofywania się po to, by umożliwić uczniom przejęcie inicjatywy. Uczniowie powinni mieć możliwość opracowania własnych koncepcji, aranżacji, dzięki czemu mogą się oni w pełni zaangażować w proces uczenia się, także na poziomie emocjonalnym.

W dialogu ważne są pytania

Pytanie w dialogu nie jest tzw. pytaniem pedagogicznym, kiedy to znamy odpowiedź. W dialogu pytamy, bo nie wiemy, bo chcemy się dowiedzieć. Dialog jest otwarciem na inność, na niezrozumiałość (Reut, 1992). Są to pytania o możliwości dialogowego bycia w przestrzeni szkolnej, o różnicę, inność, autorskość (Gołębiński, Zamorska, 2014).

W dialogu stosowanie pytań otwartych umożliwia uwzględnienie indywidualnych możliwości uczestników (ich wiedzę i doświadczenia) oraz formułowanie różnorodnych/ wieloaspektowych odpowiedzi. Dobrze formułowane pytania dają możliwość wypracowania wspólnego poglądu.

Sugestie dla edukatora, jak nawiązywać, podtrzymywać dialog z uczniem:

- Zauważ zmiany u ucznia („Założyłeś nową bluzę?”).
- Oferuj swój czas, uwagę („Jak się dzisiaj czujesz?”, „Jak ci poszedł sprawdzian?”).
- Werbalnie poświadczaj zrozumienie (zastosuj parafrazę: „Jeżeli dobrze zrozumiałem/zrozumiałam...”).

- Spróbuj milczeć, dając w ten sposób odczuć, że oczekujesz na słowa dziecka.
- Daj szansę na porozumienie („Od czego chciałbyś/chciałabyś rozpocząć? Może jest coś, o czym chcesz powiedzieć?”).
- Obserwując ucznia, komunikuj mu to, co zauważyłeś („Widzę, że nie jesteś do końca pewien/pewna”).
- Ośmielaj, pobudzaj werbalnie, niewerbalnie ucznia do kontynuowania jego wypowiedzi („Tak..., rozumiem..., i...”).
- Staraj się znaleźć przyczynę emocji dziecka („Co cię tak poruszyło? Dlaczego tak reagujesz?”).
- Zaproponuj pomoc, współpracę („Zastanówmy się razem, dlaczego dochodzi do konfliktów z twoimi rówieśnikami?”) (Okońska 2007).

Jakie funkcje pełni dialog?

- Uczy komunikacji, wzajemnego zrozumienia.
- Prowokuje do stawiania pytań.
- Uczy partnerstwa i współdziałania w grupie.
- Daje szansę poznania specyficznych sposobów myślenia, osobowości innego.
- Wyzwala niepokój intelektualny.
- Sprzyja budowaniu relacji uczeń-nauczyciel w oparciu o zaufanie, życzliwość.
- Wytwarza więzi społeczne w zespole (Śnieżyński, 2005).

Kwestie warte refleksji

- Na ile oczekujesz gotowych recept (wzorów postępowania), a na ile zależy ci na wykształceniu w sobie myślenia twórczego i na odchodzeniu od przyjętych schematów?
- W jakim stopniu jesteś otwarty na odmiennosc/nieprzewidywalność sposobu myślenia swoich uczniów?

📌 Odporność psychiczna nauczycieli i innych pracowników szkoły

Odporność psychiczna odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły zaangażowanych w budowanie i utrzymywanie relacji z uczniami (i nie tylko). Wiąże się ona bezpośrednio z samopoczuciem i jego pozytywnym wpływem na innych, zwłaszcza na dzieci w kontekście ich postępów w nauce oraz ich społecznego i emocjonalnego uczenia się. Jest to również jeden z czynników wpływających na stabilność zatrudnienia i satysfakcję z pracy. W poniższym materiale w celach ilustracyjnych odporność psychiczna jest niekiedy traktowana jako równoważna podatności na zranienie.

Czym są odporność i podatność psychiczna?

Zarówno odporność, jak i podatność psychiczna to złożone, zmienne i wieloaspektowe zjawiska, badane z różnych perspektyw (Gu, Day, 2013, s. 25; Gu, 2013, s. 35; Goldstein, Brooks, 2013, s. 9–11). Przyjrzyjmy się najpierw odporności.

Odporni nauczyciele zostali opisani jako ci, którzy mają zdolność do rozwoju w trudnych okolicznościach, są wykwalifikowani w zarządzaniu zachowaniem, potrafią wczuć się w sytuację trudnych uczniów, są w stanie powstrzymać negatywne emocje i skupić się na pozytywnych, doświadczają poczucia dumy i spełnienia oraz zwiększonego zaangażowania w swoją szkołę i zawód (Mansfield i in., 2016, s. 4).

Nauczyciel i inny pracownik szkoły charakteryzujący się wysoką odpornością jest zmotywowany i wyposażony w kompetencje społeczne i emocjonalne. W wymagających okolicznościach wie, jak mobilizować zasoby i rozwijać adaptacyjne strategie radzenia sobie, które pozwolą mu stawić czoła wyzwaniom i pokonać przeszkody (Mansfield i in., 2016, s. 8).

Upraszczając, rezyliencję można zdefiniować jako dynamiczny proces pozytywnej adaptacji pomimo doświadczania znaczących przeciwności lub traumy (Haddadia, Besharata, 2010, s. 639; Shellman, Hill, 2017, s. 61; Wallhäusser-Franke i in., 2014). „Odporność jest wynikiem normalnych ludzkich mechanizmów adaptacyjnych” (Berk i in., 2005, s. 77).

Kontekst szkolny

Wyniki badań wskazują, że w zawodzie nauczyciela odporność zazwyczaj nie odnosi się do zdolności radzenia sobie z traumatycznymi sytuacjami, ale do zdolności radzenia sobie z trudnościami i nieuniknioną niepewnością w codziennej pracy, której intensywność może być umiarkowana (w porównaniu do ekstremalnych okoliczności, takich jak trzęsienia ziemi, powódzie, pożary itp.).

Osoba charakteryzująca się rezyliencją jest względnie odporna na wpływy psychopatologii. Taka osoba ma zdolność radzenia sobie z trudnymi, a nawet toksycznymi relacjami, takimi jak mobbing czy nękanie szkolne (*bullying*) (Singham i in., 2017, s. 1113), potrafi uruchomić różne strategie przetrwania i radzić sobie z sytuacją w taki sposób, aby zapewnić sobie powrót do zdrowia, do homeostazy psychicznej. Jeśli sytuacja nie jest możliwa do rozwiązania, jest w stanie uruchomić zasoby psychiczne, by wydostać się z niszczącego kontekstu, co pozwala znaleźć nową pracę i zaadoptować się do nowych okoliczności. Te wszystkie przykłady zachowań adaptacyjnych są związane z rezyliencją.

Kontekst szkolny

Szkoła powinna stworzyć środowisko pracy wzmacniające odporność pracowników. Można wyróżnić kilka poziomów wzmacniania. Zaczynając od najwyższego szczebla szkolnej hierarchii, można powiedzieć, że dobry dyrektor jest zazwyczaj świadomy odporności lub podatności każdego pracownika i powinien być w stanie ją podtrzymać, a w razie potrzeby udzielić wsparcia. Warto jednak przypomnieć, że najistotniejsze jest nasze własne ciągłe sprawdzanie odporności. Każdy z nas ma najlepszy dostęp do sygnałów płynących z ciała (wewnętrznej zgodności), dzięki czemu może dokonywać samooceny. Niektóre szkoły organizują szkolenia, warsztaty dla swoich pracowników, które podnoszą wiedzę, samoświadomość i pomagają w opracowaniu strategii profilaktycznych.

Podatność może być przedstawiona jako antonim odporności (Cruz Sequeira i in., 2016, s. 7). Osoba wrażliwa psychicznie, będąca pod presją, stojąca w obliczu znaczących przeciwności losu, prawdopodobnie stosunkowo łatwo przestawi się na niedostosowawcze wzorce zachowań. Wyzwania postrzegane są jako zagrożenia. Podatność na zranienie może być związana z postrzeganiem siebie i niską lub chwiejną samooceną, niestabilną emocjonalnością i „labilnym” poczuciem tożsamości. Jest ona połączona z cechami neurotycznymi, takimi jak tendencja do obniżonego nastroju, lęk, gniew, chroniczna frustracja, często pojawiające się poczucie winy i ciągłe niedostosowanie.

Nie trzeba dodawać, że zakładamy, iż nauczyciel lub inny pracownik szkoły będzie miał stosunkowo dużą odporność. Aby kształtować klimat sprzyjający rozwojowi i uczeniu się dzieci, nauczyciel musi radzić sobie z różnymi naciskami, a także reagować na napięcia i konflikty w klasie. Odporny nauczyciel prawdopodobnie pozostanie w pracy przez dłuższy czas, ponieważ posiada zasoby, dzięki którym nie odchodzi z zawodu i nie wypala się zawodowo.

Co wpływa na odporność psychiczną nauczycieli i innych pracowników szkoły?

W literaturze przedmiotu można spotkać się z listą czynników wpływających na odporność. Można je podzielić na takie kategorie, jak zasoby osobiste, zasoby kontekstowe i strategie, które mogą prowadzić do pozytywnych rezultatów (Mansfield i in., 2016, s. 10).

Osobiste zasoby odporności

Motywacja może być umieszczona na szczycie listy. Jest to nasz wewnętrzny napęd do życia (Mansfield i in., 2016, s. 11), w tym także życia zawodowego. Z perspektywy psychologii humanistycznej energia motywacyjna jest funkcją znaczenia. Bez głębokiego poczucia sensu swojej pracy człowiek nie jest w stanie wykonywać złożonych, długoterminowych zadań (alternatywnie wydajność ta może być wynikiem zewnętrznego przymusu).

Jeśli jakaś praca jest postrzegana jako sensowna, jest bardzo prawdopodobne, że wkład energii będzie wysoki. Poczucie sensu sprawia, że nauczyciel lub jakikolwiek inny pracownik zrobi więcej, niż wymaga tego pracodawca, aby utrzymać pracę. Wzmocniony przez znaczenie nauczyciel pozostanie zaangażowany i wydajny. Jeśli nauczyciel widzi sens w tym, co robi, prawdopodobnie będzie budował dobre relacje z uczniami. Wiemy, że relacje te stanowią rdzeń społecznego i emocjonalnego uczenia się.

Poczucie celu, motywacja i skuteczność w ułatwianiu prawdziwego uczenia się są ze sobą ściśle powiązane. Do zasobów osobistych wpływających na odporność należą optymizm, kompetencje społeczne i emocjonalne, inicjatywa, poczucie powołania, empatia, system wartości i odwaga (Mansfield i in., 2016, s. 10). System wartości może być kształtowany przez spersonalizowaną filozofię życiową. Istotną rolę może także odgrywać religia (Taylor, 2013, s. 11). Wyraźnie widać, że odporność i jej zasoby to wieloaspektowe, złożone zagadnienie.

Styl charakteru powinien być także brany pod uwagę, ponieważ jest to głęboko osobisty, względnie trwały zestaw cech (Wallhäusser-Franke i in., 2014, s. 1). Nasza osobowość jest naszym towarzyszem i wywiera wpływ na każde spotkanie z ludźmi i nie-ludźmi. Tworzy naszą tożsamość i to dzięki niej każdy z nas jest wyjątkowy.

Naukowcy wyodrębnili pewne kategorie i wzorce działań, myślenia i odczuwania. Są one do pewnego stopnia przewidywalne, powtarzalne, względnie stabilne. To jest zarazem dobra i zła wiadomość. Znając własną lub czyjąś osobowość, możemy przewidywać, mniej więcej wiemy, czego się spodziewać. Niestety stabilna jest również odporność psychiczna. Jest to jedna z cech osobowości, co oznacza, że jest niska lub wysoka i prawdopodobnie będzie odznaczać się taką tendencją przez całe życie. Styl charakteru jest kształtowany głównie przez genetykę i wczesne doświadczenia życiowe, na które nie mamy wpływu (Berk i in., 2005, s. 76).

Trwałe wzorce mogą być indywidualnie uporządkowane i tworzą profil osobowości. Przypomina to strukturę muzyki tonalnej. Jest osiem tonów i tylko pięć półtonów, więc muzyka powinna być ograniczona i przewidywalna. Ale wiemy, że tak nie jest, ponieważ tony i półtony mogą być ułożone w nieskończoną liczbę kombinacji akordów, rytmów i barw. To samo bogactwo odnosi się do profili osobowości. W popularnej teorii osobowości bierze się pod uwagę tylko pięć tonów i nazywa się je Wielką Piątką (Friborg i in., 2005, s. 30; Lazaridou, Beka, 2014, s. 3). Przypomnijmy je i krótko skomentujmy w kontekście rezylencji.

Otwartość na doświadczenia. Niektórzy z nas mają tendencję do bycia pomyślowymi i ciekawskimi, inni są raczej konsekwentni i ostrożni. „Cecha ta obejmuje takie właściwości, jak wyobraźnia i wnikliwość, posiadanie szerokiego zakresu zainteresowań, wrażliwość estetyczna, innowacyjność, pomysłowość, kreatywność, odwaga oraz pragnienie wiedzy i nowych doświadczeń” (Lazaridou, Beka, 2014, s. 3). Jest to oczywiście pewne uproszczenie. W życiu mamy do czynienia z różnymi zmianami kontekstowymi, które mogą powodować przejście od otwartości do ostrożności, trzymania się tego, co znane, przewidywalne i generujące poczucie bezpieczeństwa. Można powiedzieć, że bycie pomyślowym i ciekawym świata, otwartym na nowe doświadczenia, wpływa pozytywnie na odporność. Innowacyjność i pomysłowość pomagają w adaptacji i radzeniu sobie w trudnych sytuacjach.

Sumiennosc. Niektórzy z nas są efektywni i dobrze zorganizowani, a inni szybko podejmują decyzje i są nieostrożni w działaniu. Osoby sumienne często ceni się za odpowiedzialność, poświęcenie, pracowitość, rozważę i kontrolę impulsów. Zwracają one uwagę na szczegóły i wytrwale dążą do celu (Lazaridou, Beka, 2014, s. 3). Nie trzeba dodawać, że wpływa to na odporność. Nie jest to jednak takie proste, ponieważ ci z nas, którzy są nadmiernie sumienni i nie potrafią przestawić się na swobodne

i beztroskie zachowania, są ostatecznie przeciężeni i zestresowani. Czasami potrzebujemy beztroski. Beztroska, relaks i odpoczynek są potrzebne, jeśli chcemy naładować życiowe baterie i pielęgnować odporność. Poczucie odpowiedzialności, niekończąca się pracowitość mogą prowadzić do pracoholizmu i napięć emocjonalnych. Łatwość w działaniu może być cennym stylem interpersonalnym, pozytywnie wpływającym na klimat w zespole. Złoty środek wydaje się najlepszą opcją.

Ekstrawersja. Niektórzy z nas są towarzyscy i energiczni, inni skłaniają się ku samotności i powściągliwości. Ekstrawersja „obejmuje takie cechy jak pobudliwość, towarzyskość, gadatliwość, asertywność, wysoki poziom ekspresji emocjonalnej, upór, energię i ambicję” (Lazaridou, Beka, 2014, s. 3). Ekstrawertycy bywają imprezowiczami, ponieważ łatwo wchodzą w interakcje społeczne (nawet z nieznanymi). Mogą stać się liderami grup i mają zdolność do pozostawania w centrum uwagi. Ale nie zawsze jest to pożądany i odpowiedni sposób zachowania. W pewnym momencie wszyscy są zmęczeni taką osobą, która jest stale w mentalnym trybie uwagi i poszukiwania sensacji. Takie osobowości mogą paraliżować konstruktywne procesy grupowe, przy czym niektóre grupy mogą nie zdawać sobie z tego sprawy, inne mogą próbować marginalizować takie osoby lub pozbywać się ich. Jednocześnie towarzyskość pomaga w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi. W literaturze często wskazuje się, że rezyliencja ma charakter relacyjny. Zdolność do tworzenia relacji może być kwestią przetrwania, gdyż dla większości ludzi wsparcie innych jest koniecznością.

Ugodowość. Niektórzy z nas są raczej przyjacielscy i współczujący, inni mają tendencję do bycia zimnymi i niemiłymi. Ugodowość, jako czynnik osobowości, „obejmuje takie cechy, jak życzliwość, wrażliwość interpersonalna, współpraca, altruizm, zrozumienie, zaufanie, wiarygodność, współczucie, uległość, troska, sympatia i inne zachowania prospołeczne” (Lazaridou, Beka, 2014, s. 3). Jest jasne, że cecha ta jest związana z odpornością psychiczną i kompetencjami społeczno-emocjonalnymi. Zwróćmy jednak uwagę na to, że praktycznie każda cecha może okazać się zaletą lub wadą (w zależności od kontekstu), bo w niektórych sytuacjach niezgoda, wyjście z uległości i uprzejmości mogą być strategiami wygrywającymi, choć dominacja i zastraszanie są w opozycji do ugodowości.

Neurotyczność. Niektórzy z nas mają tendencję do bycia wrażliwymi. Wrażliwość może być skorelowana z nerwowością/niepokojem. Inni wydają się być raczej pewni siebie i bezpieczni. Neurotyczność „obejmuje niestabilność emocjonalną, niepokój, nastrojowość, drażliwość, smutek, nerwowość, egoizm, depresję, niepokój i słaby, niestabilny nastrój” (Lazaridou, Beka, 2014, s. 3). Ogólnie rzecz biorąc, wysoka odporność koreluje z niską neurotycznością. Nie jest to jednak tak proste, jak się wydaje. Neurotycy mogą być wrażliwi, a nawet nadwrażliwi, a wrażliwość

jest postrzegana jako cecha prospołeczna. Z drugiej strony, niektóre osoby silnie manipulujące wydają się być bardzo pewne siebie. Nadmierna pewność siebie może współistnieć tak z wielkodusznością, jak i deficytami wrażliwości empatycznej.

Ogólnie rzecz biorąc, „wszystkie badania wykazują, że odporny profil osobowości charakteryzuje się wysokim wynikiem we wszystkich czynnikach »Wielkiej Piątki« (z wyjątkiem neurotyczności)” (Friborg i in., 2005, s. 30).

Kontekstualne zasoby odporności

Relacje są jednym z najważniejszych zasobów kontekstualnych niezbędnych do budowania i podtrzymywania odporności. Istotne są relacje wewnątrz i na zewnątrz kontekstu pracy (Mansfield i in., 2016, s. 11).

Odporność czerpiąca z relacji społecznych rozwija się dzięki ich rozbudowanej konstelacji (Gu, 2013, s. 11). Począwszy od dogadywania się (lub nie) nauczyciela z liderem/dyrektorem, poprzez charakter relacji z rówieśnikami, aż po więź (lub jej brak) między nauczycielem a uczniami. Wszystkie te wzajemne powiązania tworzą kulturę szkoły. Specyficzna kultura szkoły może być oparta na zaufaniu lub skażona nieufnością, być związana ze współpracą lub rywalizacją, autonomią lub autokracją, pracownicy mogą być dzięki niej nagradzani uznaniem lub nękani deprecjacją, niekończącymi się żądaniem, mobbingiem i groźbami zwolnienia z pracy. Kultura szkoły i jej klimat emocjonalny są ze sobą ściśle powiązane. Nie trzeba dodawać, że cechy relacyjne, kultura i klimat szkoły są w stanie wzmacniać lub osłabiać odporność psychiczną wszystkich pracowników szkoły.

Kontekst szkolny

Jak już wspomniano, jednym z wymiarów odporności relacyjnej są relacje między nauczycielem a uczniami. Z jednej strony odporność nauczyciela odgrywa ważną rolę, jeśli chodzi o zdolność do tworzenia relacji. Z drugiej strony znaczące relacje z uczniami, przepełnione poczuciem więzi, są dla nauczyciela bardzo satysfakcjonujące i mają ogromny wpływ na jego odporność.

Mentorowanie, doradztwo i psychoterapia

Mentorowanie, doradztwo (ang. *coaching*) i psychoterapia są do siebie pod wieloma względami podobne. W wielu aspektach się pokrywają, można je postrzegać jako komplementarne. „Coaching i mentoring to relacje uczenia się, które pomagają

ludziom przejąć odpowiedzialność za własny rozwój, realizować swój potencjał i osiągać wyniki, które są dla nich cenne” (Connor, Pokora, 2007, s. 6). Przytoczone stwierdzenie odnosi się również do psychoterapii. Naszym celem nie jest dogłębna analiza różnic pomiędzy nimi. Zasygnalizujemy jedynie podstawowe kwestie w kontekście rezyliencji.

Mentorowanie może zostać potraktowane jako specyficzna forma relacji z potencjalnie silnym, pozytywnym wpływem na odporność psychiczną (Taylor, 2013, s. 21). Zazwyczaj starsi pracownicy mogą odgrywać rolę mentora, a młodszy stają się ich podopiecznymi. Mentor zapewnia zasoby, oferuje wskazówki, zachęca podopiecznego do pomysłów i pracy, dostarcza użytecznej krytyki i informacji zwrotnej. Mentor docenia wkład podopiecznego (Connor, Pokora, 2007, s. 67). „Osoby, które są pod opieką mentora, odnoszą znaczące korzyści, takie jak wyższy wskaźnik awansu, większa satysfakcja z kariery i wyższe ogólne wynagrodzenie niż osoby, które nie były z mentorami” (Allen i in., 2005, s. 155). Mentor może więc zwiększyć odporność i doprowadzić do pożądaných zmian w przystosowaniu podopiecznego. Mentorowanie może być zainicjowane nieformalnie lub formalnie. Istotna jest jakość relacji pomiędzy uczestniczącymi w niej osobami. Dobra relacja z mentorem może być podobna do relacji psychoterapeutycznej. Istotne są komfort, otwartość oparta na zaufaniu i empatycznym zrozumieniu (Rogers, Lyon, Tausch, 2014, s. 154–159).

Doradztwo (coaching) ma zazwyczaj określony czas trwania, strukturę i regularny harmonogram w porównaniu z mentorowaniem. „Program jest skoncentrowany na osiągnięciu konkretnych, natychmiastowych celów” (Rogers, Lyon, Tausch, 2014, s. 13).

Relacje poza miejscem pracy są również istotnym źródłem wsparcia emocjonalnego zwiększającego odporność. Sieć wsparcia rozciągająca się poza szkołę obejmuje partnerów, rodzinę, przyjaciół, kolegów z pracy itp. Rozciąga się na kluby sportowe i rekreacyjne, stowarzyszenia, w których spędzamy wolny czas, korzystając z zajęć odświeżających umysł i ładując życiowe akumulatory.

Relacje zwiększające odporność poza miejscem pracy mogą obejmować **psychoterapię**. Jedną z niewielu cech odróżniających psychoterapię od mentorowania i doradztwa jest to, że może ona, ale nie musi, skupiać się na kontekście pracy (może przesuwać punkt ciężkości z sesji na sesję). Psychoterapia nie jest ograniczona kontekstem pracy, a psychoterapeuta nie jest uwikłany w kontekst pracy klienta. W procesie psychoterapeutycznym można eksplorować każdy aspekt życia osoby w zależności od tego, czego dotyczy zgłaszany przez nią problem. Zaangażowanie psychoterapeutyczne może ograniczać się do pojedynczej sesji lub ewoluować w długotrwałą (lub trwającą całe życie) relację. Psychoterapia jest warta rozważenia

z wielu powodów. Może być użyteczną drogą eksploracji siebie, poszerzającą samoświadomość. Jest to wyjątkowa przestrzeń interpersonalna, pozwalająca na wyrażanie myśli i uczuć, które są zakazane lub trudno je ujawniać na innych forach społecznych. W pracy psychoterapeutycznej mamy możliwość gry z poziomami kongruencji (realności, prawdziwości), które niekiedy nie są dopuszczalne nawet w intymnych, życiowych duetach. Samoeksploracja, której towarzyszy empatyczna, akceptująca, wzmacniająca wewnętrzne poszukiwania obecność drugiego człowieka, może poszerzyć nasze horyzonty rozumienia siebie. Może również prowadzić do zmian w stylu interpersonalnym, postrzeganiu siebie i wzorcach emocjonalnych. Może być też przydatna w momentach kryzysowych, kiedy nasza odporność jest jak osłabiony system immunologiczny, który wymaga interwencji. Dla niektórych z nas terapia jest jedyną okazją do bycia empatycznie wysłuchanym. Jest to unikatowe doświadczenie, ponieważ w codziennym życiu rzadko znajdujemy się w sytuacji, kiedy ktoś słucha nas tak uważnie i nieosądzająco. Może to zmienić przyszły styl komunikacji z innymi, w tym z uczniami (Gu, Day, 2013, s. 25).

Strategie wspierające odporność

Istnieją różne strategie wzmacniające odporność i prowadzące do dobrej adaptacji. Każdy z nas ma tendencję do opanowania własnego zestawu strategii w zależności od osobowości, doświadczeń życiowych i zmieniających się kontekstów. W przeglądzie literatury możemy znaleźć informacje, które strategie są najbardziej popularne.

Umiejętności rozwiązywania problemów znajdują się blisko szczytu listy. Równie istotne jest poszukiwanie równowagi między pracą a innymi dziedzinami życia (Mansfield i in., 2016, s. 10). Konkurencyjność i przeciążenie pracą są obecne w różnych zawodach. Trend ten dotyka również instytucje edukacyjne. Z roku na rok coraz trudniej jest znaleźć zdrową równowagę między pracą a czasem wolnym. Biurokracja, presje związane z realizacją podstawy programowej, stale wydłużające się godziny pracy, oceny i rosnące wymagania w połączeniu z rosnącą kontrolą, utratą autonomii i innymi licznymi niekorzystnymi czynnikami powodują zanikanie zdrowej równowagi (Gu, Day, 2013, s. 22). Jeśli nauczyciele nie będą w stanie zadbać o siebie, prawdopodobnie będą psychicznie wyczerpani i opuszczeni. Niezwykle ważne jest, aby nauczyciele i inni pracownicy mieli samoświadomość i kontrolowali czynniki ryzyka. Konieczne jest ciągłe monitorowanie równowagi między pracą a czasem wolnym. Paradoksalnie, nauczyciel skoncentrowany na innych musi być na tyle skoncentrowany na sobie, by dbać o siebie i pielęgnować osobistą odporność.

Zawód nauczyciela jest pod wieloma względami specyficzny. Jedną z cech wyróżniających jest częściowa elastyczność godzin pracy oraz miejsc, w których praca jest wykonywana. Nauczyciele wykonują wiele prac w domu lub w innych wybranych miejscach, w tym w parkach i kawiarniach. Jest to jednocześnie błogosławieństwo i przekleństwo. Z jednej strony praca w domu może być postrzegana jako luksusowa i autonomiczna; z drugiej strony taki styl prowadzi do braku wyraźnych granic między pracą a domem, między tym, co zawodowe a tym, co prywatne. Może to łatwo doprowadzić do bycia w pracy przez cały dzień i każdego dnia. Sypialnia, balkon czy salon mogą przekształcić się w biura. Problem polega na tym, że zązębianie się pracy z wypoczynkiem, pracy zawodowej ze sferą prywatną, brak wyraźnych granic mogą nie być zdrowe (Taylor, 2013, s. 2).

Nie jest łatwo znaleźć równowagę pomiędzy elastycznością godzin pracy, miejscem jej wykonywania, cenioną autonomią a brakiem granic. Warto przypomnieć, że nauczyciele cenią sobie swoją autonomię zawodową (Taylor, 2013, s. 21), która jednocześnie często jest im odbierana przez zarządzanie skażone nadmierną kontrolą.

Inne strategie związane z odpornością to: dobra komunikacja i regulacja emocjonalna, poszukiwanie pomocy, efektywne zarządzanie czasem, wyznaczanie celów i humor.

Na koniec chcielibyśmy wskazać na znaczenie rekreacji w dążeniu do zdrowej równowagi. Szczególnie aktywność na świeżym powietrzu jest warta przypomnienia, ponieważ większość nauczania i uczenia się odbywa się w pomieszczeniach, więc ruch na świeżym powietrzu pojawia się spontanicznie, jako próba zrównoważenia ciężaru rutyny.

Udokumentowane korzyści z rekreacji, a w szczególności z rekreacji na świeżym powietrzu, są liczne i obejmują korzyści fizjologiczne (np. poprawa sprawności układu krążenia), jak również szereg korzyści dla zdrowia psychicznego, takich jak zmniejszenie stresu i częstości występowania objawów depresji, poprawa subiektywnego samopoczucia i zwiększenie wsparcia rówieśniczego/społecznego (Shellman, Hill, 2017, s. 60).

Nasze ciało nie jest stworzone do spędzania całych dni przed komputerem. Powinno ono odpoczywać nie tylko po pracy umysłowej, ale także po wysiłku fizycznym. Bezruch i stresujący tryb życia drenują energię i przyspieszają starzenie

się. Nieważne, czy jest to jazda na rowerze, nordic walking, pływanie, jogging czy praca w ogrodzie – warto to robić, jeśli ma się na to ochotę. Nawet jeśli nie odczuwamy takiej potrzeby spontanicznie, warto oderwać się od bezruchu, męczącej rutyny na rzecz czegoś innego, jak wyjście na świeże powietrze.

Jeśli potrafimy świadomie korzystać ze wszystkich dostępnych zasobów (Meklejohn i in., 2012), zaczynając od osobistych, kończąc na kontekstowych i strategicznych, nasze szanse na podtrzymanie odporności rosną. Warto podjąć ten wysiłek, ponieważ odporność jest skorelowana z dobrym samopoczuciem, radością z pracy, entuzjazmem i satysfakcją.

Kwestie warte refleksji

- Co sądzisz o zjawisku rezyliencji?
- Gdzie plasujesz się na kontinuum odporność psychiczna – podatność na zagrożenia? Jakie są główne czynniki zmieniające twoją pozycję na tym kontinuum?
- Czy doświadczyłeś w swoim życiu sytuacji, w których twoja odporność psychiczna spadła i czułeś/czułaś się bardzo podatny/podatna na zranienie?
- Jakie czynniki wpływają na zwiększenie twoich osobistych zasobów odporności?
- Jak radzisz sobie z kontrolą swojej odporności psychicznej? Jakiego rodzaju myśli, uczucia i zachowania sprawiają, że myślisz, że może brakować ci odporności osobistej?
- W jaki sposób łączysz swój styl charakteru z odpornością psychiczną i podatnością na zranienie?
- Jak postrzegasz swoje miejsce pracy pod kątem odporności kontekstowej?
- Co sądzisz o koncepcji odporności relacyjnej?
- Jakie są twoje osobiste strategie wzmacniające odporność psychiczną?
- Jak postrzegasz mentorowanie/doradztwo (coaching)?
- Co sądzisz o psychoterapii?
- Co sądzisz o aktywności na świeżym powietrzu?

Uważność (*mindfulness*) w kontekście szkolnym

Czym jest uważność (*mindfulness*)?

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych definicji uważności (*mindfulness*) sformułował dr Jon Kabat-Zinn (1994, s. 4). Twierdzi on, że jest to „szczególny rodzaj zwracania uwagi: świadomej, nieosądzającej, skierowanej na bieżącą chwilę”. Inni autorzy proponują podobne ramy konceptualne, które ogólnie rzecz biorąc odnoszą się do receptywności i pełnego zaangażowania w terażniejszość (Black, 2011). Według nich *mindfulness* oznacza zwracanie uwagi na to, co dzieje się w chwili obecnej w umyśle, ciele i środowisku zewnętrznym, z postawą ciekawości i życzliwości. Aby dokładniej uchwycić istotę uważności, można ją przeciwstawić bezmyślności, która występuje, kiedy uwaga jest rozproszona z powodu zaabsorbowania wspomnieniami z przeszłości, przyszłymi planami lub zmartwieniami. To z kolei prowadzi do ograniczonej świadomości i braku uwagi nakierowanej na doświadczenia w danej chwili (Black, 2011). Uważność może być ujmowana na wiele sposobów – jako cecha względnie długotrwała (dyspozycja), stan świadomości będący rezultatem treningu *mindfulness* oraz jako praktyka medytacji *mindfulness* (Black, 2011).

Kabat-Zinn był pierwszym, który pod koniec lat 70. XX wieku zaproponował pacjentom kurs Redukcji Stresu Opartego na Uważności (*Mindfulness-Based Stress Reduction*, MBSR). Był on pomocny w radzeniu sobie z bólem i stresem związanymi ze stanami chorobowymi. Na kurs składał się szereg technik i praktyk, takich jak medytacja siedząca, skanowanie ciała i ćwiczenia ruchowe. Następnie dokonano ich adaptacji do różnych stanów zdrowia i potrzeb. Jednym z najbardziej uznanych jest Terapia Poznawcza Oparta na Uważności (*Mindfulness Based Cognitive Therapy*, MBCT).

Mindfulness (uważność, uważna obecność, uważność mentalna) można więc opisać jako zespół technik wspomagania zdrowia psychicznego, bazujący na uniwersalnych elementach światopoglądowych, mający zastosowanie w psychoprofilaktyce i terapii psychologicznej (Dębska, Jacennik, 2016). Założenia leżące u podstaw omawianej techniki są następujące:

- człowiek może kierować swoją uwagą w dowolny sposób;
- świadome kierowanie uwagą umożliwia pożądaną zmianę;
- ocenianie i brak akceptacji uniemożliwia zmianę;
- uświadamianie sobie bieżącej chwili łączy się z uczuciem wdzięczności;

- świadome kierowanie uwagą ułatwia zrozumienie przyczyny i skutku;
- rozumienie siebie wpływa na wzrost rozumienia innych (Dębska, Jacennik, 2016).

Jak wygląda praktyka uważności (*mindfulness*)?

Celem treningu uważności jest m.in. lepsze poznanie siebie i reakcji własnego organizmu na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, zwiększenie świadomości odczuć płynących z ciała oraz własnych emocji, umiejętne obserwowanie powiązań pomiędzy własnymi emocjami, myślami i reakcjami fizjologicznymi organizmu. Na trening uważności składają się najczęściej: skupienie się na oddechu, na odczuciach fizycznych z ciała, obserwowanie własnych emocji, obserwowanie własnych reakcji w kontakcie z innymi ludźmi, powolne ćwiczenia fizyczne.

Zazwyczaj praktyka *mindfulness* polega na siedzeniu ze stopami opartymi na podłodze i wyprostowanymi plecami. Oczy mogą być zamknięte lub można trzymać je otwarte, patrząc przed siebie. Dłonie powinny leżeć na udach lub kolanach. Uwaga może delikatnie skupić się na różnych doznaniach cielesnych, takich jak nacisk wywoływany przez siedzenie lub przepływ powietrza w nozdrzach. Gdy myśli nie ustają, powracamy raz po raz do tych fizycznych doznań, delikatnie zachęcając umysł, by nie dał się wciągnąć w procesy myślowe, lecz obserwował ich przebieg. Rozwój ciekawości, akceptacji i współczucia jest tym, co odróżnia *mindfulness* od zwykłego treningu uważności. Taka sesja/praktyka może trwać kilka chwil (np. jako przerwa od codziennych czynności) lub można zapewnić sobie jakieś pół godziny w cichym miejscu rano lub wieczorem, w zależności od upodobań (*Mindful nation – UK*, 2015). Praktyka *mindfulness* dla dorosłych wygląda inaczej niż dla dzieci, gdyż trudno oczekiwać, że dzieci pozostaną w skupieniu i bezruchu tak długi czas.

Jakich efektów możemy się spodziewać po praktyce *mindfulness*?

Udowodniono, że interwencje oparte na *mindfulness* poprawiają zdrowie (Luken, Sammons, 2016; Elreda i in., 2019; Schussler i in., 2019; Hwang i in., 2017; Bakosh i in., 2018; Klingbeil, Renshaw, 2018; Puswiartika i in., 2018; Dębska, Jacennik, 2016; *Mindful nation – UK*, 2015) poprzez:

- redukcję odczuwanego stresu, złości, powtarzających się negatywnych myśli dotyczących wydarzeń przyszłych lub przeszłych oraz objawów fizjologicznych;
- zmniejszenie reaktywności na bodźce emocjonalne;

- poprawę uwagi i zdolności poznawczych;
- poprawę pozytywnej perspektywy, empatii, poczucia spójności, współczucia dla samego siebie i ogólnej jakości życia;
- poprawę w zakresie regulacji emocji;
- zwiększenie prawdopodobieństwa współczującej reakcji na osobę w potrzebie i bardziej satysfakcjonujące relacje osobiste;
- podejmowanie bardziej odpowiedzialnych ekologicznie decyzji;
- pozytywny wpływ na leczenie w zaburzeniach lękowych, depresji, uzależnieniu od substancji psychoaktywnych, zaburzeniach odżywiania, chorobach skóry, zespole przewlekłego zmęczenia i wypalenia zawodowego oraz chorobach nowotworowych.

Skuteczność takich interwencji została wykazana w różnych środowiskach. Jednym z nich jest środowisko szkolne. Metaanalizy badań dotyczących programów realizowanych w szkołach (Emerson i in., 2017) wskazują, że mogą być nawet skuteczniejsze od innych interwencji dotyczących zdrowia psychicznego. Ich efekt jest tym silniejszy, im większe zaburzenia/problemy ujawniają objęci interwencją. Szczególną efektywność uzyskują programy w zakresie odporności na stres oraz funkcjonowania poznawczego, zaobserwowano także wzrost komponentów prospołecznych, w tym kompetencji społeczno-emocjonalnych, radzenia sobie, pozytywnych emocji, optymizmu.

W jaki sposób mogę włączyć praktykę *mindfulness* do swojego życia?

Uważność to świadomość bieżącego doświadczenia i jego akceptowanie. Praktyka uważności umożliwia pełniejsze i silniejsze przeżywanie wszystkich dostępnych nam emocji. Praktyka uważności dostraja nas do innych, dzięki czemu mocniej odczuwamy więzi łączące nas z innymi. Praktykować uważność można na wiele sposobów. Zwykły spacer czy wykonywanie codziennych czynności, podczas których jesteśmy świadomi tego, co się z nami dzieje „tu i teraz”, skupienie na oddechu i reakcjach płynących z ciała, bez oceniania, z pełną akceptacją, będą przynosiły podobne efekty. Przydatne mogą być różne aplikacje, które ułatwiają rozpoczęcie regularnej praktyki uważności (np. Smiling Mind – darmowa, Headspace, INTU – w języku polskim). Poniżej znajduje się kilka prostych ćwiczeń, które podpowiadają, jak zacząć, ale najbardziej efektywne będzie skorzystanie z kursu lub dostępnej literatury.

Obserwowanie emocji w ciele

Zamknij oczy i skoncentruj się na oddechu przez kilka minut. Następnie spróbuj zidentyfikować swoje emocje. Jak objawiają się w ciele? Gdzie je odczuwasz? Czy odczuwasz je w gardle, klatce piersiowej czy w brzuchu? Zostań z tymi emocjami, oddychaj i skup się na nich. Zwracaj uwagę na to, co odciąga cię od tych emocji.

Wykorzystując umiejętność bycia zarówno z przyjemnymi, jak i nieprzyjemnymi doznaniem cieleśnymi, którą rozwijamy podczas medytacji, uczymy się eksplorować emocje, kiedy powstają w ciele. Są one łatwiejsze do zniesienia i zwiększamy naszą umiejętność bycia z nimi (Siegel, 2011).

Rozpoczęcie praktyki medytacji

- Spróbuj praktykować medytację oddechową raz/dwa razy dziennie przez 20–30 minut. Wybierz miejsce i czas.
- Utrwal dobrą postawę. Usiądź wyprostowana/wyprostowany na podłodze (na poduszce) ze skrzyżowanymi nogami, ramiona opuść swobodnie, rozluźnij klatkę piersiową, ręce oprzyj wygodnie na kolanach.
- Zwróć uwagę na doznania (napięcie, ból, odprężenie) w różnych częściach ciała (stopach, ramionach, głowie, twarzy).
- Odpręż się na tyle, na ile to możliwe; uwolnij od osądów, oczekiwań.
- Skieruj uwagę i świadomość. Bądź obecna/obecny przy każdym szczególe wdychania i wydychania. Nic nie zmieniaj, śledź tylko jego naturalny przepływ. Rytm oddechu może się zmieniać w trakcie ćwiczeń, bądź obserwatorem.
- Z życzliwą ciekawością i wrażliwością pozostań skupiony/skupiona na procesie oddychania. Nie krytykuj, gdy umysł wędruje, obserwuj pojawiające się myśli. Akceptuj doświadczenia z otwartością i wdzięcznością.

Praktyka zakłada zobowiązanie, zaangażowanie i powtarzanie (Ameli, 2017).

Plan nieformalnej praktyki uważności

Dobrze jest znaleźć takie codzienne czynności, które nadają się do ćwiczenia uważności i zobowiązać się każdego dnia świadomie je wykonywać. Przemyśl swój typowy dzień i wybierz przynajmniej jedną czynność, np. prysznic, mycie zębów, zmywanie naczyń, chodzenie po schodach, jazda samochodem, picie herbaty, śniadanie lub obiad. Wykorzystaj ją do ćwiczenia uważności i koncentracji na doznaniach. Zawrzyj ze sobą umowę, że postarasz się zawsze praktykować przy nich uważność (Siegel, 2011).

Jak można włączyć uważność (*mindfulness*) do życia szkolnego?

Doświadczenia i rekomendacje płynące z krajów anglojęzycznych wskazują, że szkoła jest odpowiednim miejscem do realizacji techniki *mindfulness*. Pierwsze programy realizowane były m.in. od 2000 roku w Stanach Zjednoczonych i od 2007 na dużą skalę w Wielkiej Brytanii (np. programy .b lub Paw.b dostępne w języku angielskim na stronie: <https://mindfulnessinschools.org>). Podstawą skuteczności działań są przeszkolenie i własna praktyka nauczycieli. Taki scenariusz zakłada większość programów. Jest to o tyle ważne, że przyczynia się nie tylko do poprawy zdrowia i jakości życia uczniów, ale zwiększa zasoby odpornościowe samych nauczycieli i przeciwdziała wielu problemom psychicznym. Treningi uważności realizowane w szkołach najczęściej mają charakter profilaktyczny, niekiedy także terapeutyczny. Programy treningowe trwają minimum 6 tygodni i mogą (nawet powinny) być kontynuowane dowolnie długo. Jedna sesja trwa od 10 minut do godziny. Poza samym nauczaniem technik uważności i ich praktykowaniem uczniom jest przekazywana wiedza dotycząca zdrowia psychospołecznego oraz pracy układu nerwowego. Uczą się, w jaki sposób mogą tę wiedzę zastosować w profilaktyce różnych zaburzeń oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Inspiracje do takich ćwiczeń można znaleźć w literaturze (np. Eline Snel, *Uważność i spokój żabki*; Susan Kaiser Greenland, *Zabawa w uważność. 60 oryginalnych gier i zabaw, Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*; Thich Nhat Hanh, Katherine Weare, *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat. Praktyka uważności dla nauczycieli i uczniów*).

Poniżej przedstawiono kilka prostych ćwiczeń z treningu uważności dla dzieci.

Słuchaj dźwięku

Potrzebne jest urządzenie wydające dźwięk (np. gong, trójkąt, łyżeczka, szklanka z wodą). Uderzamy w gong, a zadaniem dzieci jest wsłuchiwanie się w ciszy i skupieniu w wibrację i rozprzestrzenianie się dźwięku. Kto już go nie słyszy, podnosi rękę i może (opcjonalnie) pozostać w ciszy jeszcze przez minutę i uważnie wsłuchiwać się w inne dźwięki, które się pojawiają. Następnie każdy opowiada o dźwięku, który zauważył podczas tej minuty (Czyżycka, b.d).

Napinanie – rozluźnianie

Dzieci, leżąc na podłodze (lub siedząc na krześle), mają za zadanie po kolei maksymalnie napinać, a następnie rozluźniać poszczególne grupy mięśniowe. Najlepiej, by nauczyciel podpowiadał kolejność i tempo tych czynności.

Idziemy od stóp do głowy. Na przykład zaciśnij mocno pięści rąk, a następnie je rozluźnij. W ten sposób możemy nauczyć dzieci, co to znaczy być „tu i teraz” oraz rozpoznawać napięcia pojawiające się w naszym ciele.

Bicie serca

Dzieci przez minutę wykonują angażujące ćwiczenie fizyczne, na przykład tańczą lub skaczą. Następnie siadają i kładą rękę na sercu i z zamkniętymi oczami starają się poczuć uderzenia serca, szybkość i głębokość oddechu oraz odebrać inne wrażenia płynące z ciała (Czyżycka, b.d.)

Kwestie warte refleksji

- Czy możesz wskazać momenty w swoim codziennym trybie życia i w swojej pracy, które warto wykorzystać do ćwiczenia uważności?
- Czy potrafisz znaleźć/wskazać chwile w życiu szkolnym, w których możesz ćwiczyć uważność razem z dziećmi?
- Czy uważasz, że te praktyki mogą być ważne dla twojego rozwoju osobistego lub zawodowego? Dlaczego?

Literatura

- Allen, D.T. et al. (2005). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development*, t. 31, nr 3, s. 155–169. DOI: 10.1007/s10871-004-2224-3.
- Ameli, R. (2017). *25 lekcji uważności. Czas na dobre życie*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Bakosh, L.S., Mortlock, J.M.T., Querstret, D., & Morison, L. (2018). Audio-guided mindfulness training in schools and its effect on academic attainment: Contributing to theory and practice. *Learning and Instruction*, t. 58, s. 34–41. <https://innerexplorer.org/images/homev1/2018Audio-guided-mindfulness-training-in-schools%20and%20its%20effect%20on%20academic%20attainment.pdf>.
- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, t. 6, nr 3, s. 185–207. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/5982>.

- Berk, R.A. et al. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, t. 80(1), s. 66–71.
- Black, D.S. (2011). A brief definition of mindfulness. *Behavioral Neuroscience*, t. 7, nr 2, 109.
- Bonanno, G.A., Mancini, A.D. (2012). Beyond resilience and PTSD: mapping the heterogeneity of responses to potential trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, t. 4, nr1, s. 74–83.
- Carpenter, R.W., Trull, T.J. (2013). Components of emotion dysregulation in borderline personality disorder: A review. *Current Psychiatry Reports*, t. 15, nr 1, 335.
- Connor, M., Pokora, J. (2007). *Coaching and Mentoring at Work Developing Effective Practice*. Berkshire: Open University Press. https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Coaching+and+Mentoring+at+Work+Developing+Effective+Practice+Mary+Connor+and+Julia+Pokora&btnG=.
- Cruz Sequeira, C.A. et al. (2016). Evaluation of the psychometric properties of the mental vulnerability questionnaire in undergraduate students. *Perspectives in Psychiatric Care*, t. 53, nr 4, s. 1–10.
- Czyżycka, J. (b.d.) 7 pomysłów jak ćwiczyć Mindfulness z dziećmi. <https://emocje-cialo-umysl.pl/7-pomyslow-jak-cwiczyc-mindfulness-z-dziecmi/> [dostęp: 8.05.2023].
- Dębska, A., Jacennik, B. (2016). Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 23(2), s. 195–210.
- Elreda, L.M., Jennings, P.A., DeMauro, A.A., Mischenko, P.P., & Brown, J.L. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers' emotional supportiveness in the classroom. *Mindfulness*, t. 10, nr 3, s. 537–546.
- Emerson, L.M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, t. 8, nr 5, s. 1136–1149.
- Friborg, O. et al. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, t. 14, nr 1, s. 29–42.
- Goldstein, S., Brooks, R.B. (red.) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer.
- Gołębnik, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: DSW

- Gu, Q., (2013). The role of relational resilience in teachers' career long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, t. 20, nr 5, s. 502–529.
- Gu, Q., Day, Ch. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, t. 39, nr 1, s. 22–44.
- Haddadia, P., Besharata, M.A. (2010). Resilience, vulnerability and mental health. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, t. 5, s. 639–642.
- Hwang, Y.S., Bartlett, B., Greben, M., Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, t. 64, 26-42.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There you are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion.
- Klingbeil, D.A., Renshaw, T.L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, t. 33, nr 4, 501.
- Kordziński, J. (1996). Co z tym dialogiem. *Edukacja i Dialog*, nr 6, s. 55–56
- Kwaśnica R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lazaridou, A., Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership* (published online 15 August). DOI: 10.1177/1741143214535746.
- Ledzińska, M. (2000). Dialog i edukacja. *Forum Psychologiczne*, t. 5, nr 2, s. 108–123.
- Luken, M., Sammons, A. (2016). Systematic review of mindfulness practice for reducing job burnout. *American Journal of Occupational Therapy*, t. 70, nr 2, 7002250020p1-7002250020p10.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., et al. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, t. 54, s. 77–87.
- Meiklejohn, J. et al. (2012). *Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students*. London: Springer.
- Mindful nation UK – report* (2015). Mindfulness All-Party Parliamentary Group (MAPPG). <https://www.themindfulnessinitiative.org/mindful-nation-report>.

- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls.
- Puswiartika, D., Sulastiana, M., Hinduan, Z.R., & Harding, D. (2018). Mindful teaching: A narrative exploration of mindfulness. W: *Proceedings of the First Indonesian Communication Forum of Teacher Training and Education Faculty Leaders International Conference on Education 2017 (ICE 2017)*. Amsterdam: Atlantis Press.
- Reut, M. (1992). Pytanie – nauczanie problemowe – dialog. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers, C.R. (1965). Student-centered teaching. W: *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1991). *Terapia zorientowana na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus Press.
- Rogers, C.R., Lyon, H.C., Tausch, R. (2014). *On Becoming an Effective Teacher. Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. New York: Routledge.
- Rutkowiak, J. (red.) (1992). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schussler, D.L., DeWeese, A., Rasheed, D. et al. (2019). The relationship between adopting mindfulness practice and re-perceiving: a qualitative investigation of CARE for teachers. *Mindfulness* 10, s. 2567–2582. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01228-1>.
- Shellman, A., Hill, E. (2017). Flourishing through resilience: the impact of a college outdoor education program. *Journal of Park and Recreation Administration*, t. 35, nr 4, s. 59–68. <https://doi.org/10.18666/JPra-2017-V35-I4-7779>.
- Siegel, R.D. (2011). *Uważność. Trening pokonywania codziennych trudności* (tłum. J. Gładysiek). Warszawa: Czarna Owca.
- Singham, T. et al. (2017). Concurrent and longitudinal contribution of exposure to bullying in childhood to mental health. The role of vulnerability and resilience. *JAMA Psychiatry*, t. 74, nr 11, s. 1112–1119. <https://jamanetwork.com/ on 05/11/2020>.
- Śnieżyński, M. (2005). *Sztuka dialogu: teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków: WNAP.
- Taylor, J.L. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower,

encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, t. 18, s. 1–25.
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/taylor70.pdf>.

Wallhäusser-Franke, E. et al. (2014). Tinnitus-related distress and the personality characteristic resilience. *Neural Plasticity*, 370307. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/370307>.

Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka*. Warszawa: IBE.

Rozwój dziecka

Indywidualne różnice w rozwoju dziecka

W życiu dziecka istnieją okresy, które są kluczowe dla jego rozwoju i nauki. W tych okresach, jeżeli dzieci mają pozytywne doświadczenia, ich rozwój jest stymulowany. Jednak nie wszystkie dzieci osiągają dane etapy rozwoju jednocześnie.

Czym jest rozwój?

Rozwój to zmiany zachodzące pomiędzy narodzinami a śmiercią, określa się je jako postępowe i systematyczne. Ujęcie to wynika z potrzeby statystycznego sklasyfikowania rozwoju jednostki w stosunku do średniej dla danego etapu rozwoju. Jednak nie bierze ono pod uwagę indywidualnej natury rozwoju i jego zróżnicowania.

Zmiany mogą wystąpić w różnych obszarach: poznawczym, emocjonalnym, społecznym, fizycznym i mowy. Są one ze sobą powiązane. Na przykład na rozwój mowy dziecka mogą wpływać problemy ze słuchem lub to, że inne osoby rozmawiają z nim zbyt rzadko.

Chwilowe zmiany nastroju i inne przejściowe zmiany w naszym wyglądzie, myślach lub zachowaniach nie są uważane za zmiany rozwojowe, ponieważ nie prowadzą do trwałych przemian. Niemniej są bardzo ważne dla dorosłych pracujących w szkołach, bo wskazują na konieczność indywidualnego podejścia do dzieci z uwzględnieniem ich aktualnych potrzeb.

Jakie procesy mają wpływ na rozwój dziecka?

Większość zmian rozwojowych jest wynikiem zarówno dojrzewania, jak i uczenia się. Dojrzewanie u ludzi jest procesem biologicznym, zależnym od struktury genetycznej. Dojrzewanie może wpływać na zmiany psychologiczne, takie jak zdolność koncentracji czy zrozumienie emocji i uczuć innych osób (Schaffer, 2003). Na uczenie się mają też wpływ doświadczenia, które mogą powodować trwałe zmiany

w uczuciach, myślach i zachowaniach. Zmieniamy się również w odpowiedzi na nasze otoczenie – szczególnie w odpowiedzi na działania i reakcje ludzi wokół nas. Często uczymy się czuć, myśleć i zachowywać na podstawie naszych obserwacji i interakcji z ludźmi ważnymi w naszym życiu, a także na podstawie wydarzeń, których doświadczamy.

Kontekst szkolny

Dziecko potrzebuje zarówno dojrzewać, jak i uczyć się, by osiągnąć biegłość w jakiejś umiejętności. Pewien poziom dojrzewania fizycznego jest konieczny, aby dziecko w wieku szkolnym mogło uzyskać wystarczającą biegłość w rzucaniu piłki do kosza. Jednak instrukcje i wiele godzin ćwiczeń są niezbędne, jeżeli dziecko ma kiedykolwiek zbliżyć się do poziomu, jaki reprezentują zawodowi koszykarze.

Wpływ doświadczeń na rozwój człowieka

Procesem, który może wyjaśnić różnice w rozwoju kompetencji emocjonalnych, jest przywiązanie – dziecięcy instynkt, potrzeba bliskości z opiekunem (Schaffer, 2003).

Przywiązanie rozwija się do trzeciego roku życia. Dzieci, które w ciągu pierwszych sześciu miesięcy życia nie są w stanie nawiązać emocjonalnej więzi z drugą osobą, okazują cierpienie, więcej płaczą, są strachliwe, nie reagują na ludzi i wycofują się z kontaktów społecznych. Jeśli ta sytuacja będzie się utrzymywać, dzieciom może być trudno nawiązać silne relacje w późniejszym życiu (Bowlby, 1969).

Jednakże dziecko może poradzić sobie z tymi niekorzystnymi doświadczeniami emocjonalnymi i nauczyć się nawiązywać relacje z innymi ludźmi i tworzyć związki. Zostało to zaobserwowane wśród dzieci, które pozbawione były troskliwej opieki w pierwszych sześciu miesiącach swojego życia. Pomimo iż wykazywały symptomy emocjonalnego zaniedbania, na przykład nieumiejętność płakania czy reagowania na ludzi, nauczyły się nawiązywać relacje z innymi ludźmi, kiedy zapewniono im kochające środowisko. Ale dzieci te nie do końca otrząsnęły się z wcześniejszych doświadczeń (Schaffer, 2003).

Jak wskazują badania nad przywiązaniem, to, jak dzieci rozumieją uczucia osób, z którymi mają bliskie relacje, ma ogromne znaczenie nie tylko dla tych relacji, ale także dla ich późniejszego funkcjonowania społecznego.

Kontekst szkolny

Ze względu na różnice indywidualne między dziećmi w tym samym wieku, mogą one potrzebować odmiennych form pomocy w rozwoju emocjonalnym. Na przykład niektórzy uczniowie muszą nauczyć się kontrolować swoje stany emocjonalne, inni zrozumieć, jak konstruktywnie

wyrażać uczucia, podczas gdy jeszcze inni mogą potrzebować pomocy w zrozumieniu cudzych emocji i rozpoznawania ich u innych ludzi.

Co to są wspólne ścieżki rozwoju?

Ludzie przechodzą określone etapy rozwojowe mniej więcej w tych samych okresach życia. Zmiany te następują w określonej kolejności, bazując na poprzednich etapach, ale w różnym tempie. Niektóre dzieci osiągają wcześniej pewne etapy rozwojowe, a inne później. Nawet dzieci wychowywane w tym samym domu rozwijają się inaczej i wykazują różnice w zachowaniach, zdolnościach i zainteresowaniach.

Jean Piaget, szwajcarski psycholog i filozof, zasłynął dzięki swojej teorii rozwoju dziecka. Najwięcej uwagi poświęcił rozwojowi poznawczemu, czyli temu, w jaki sposób dzieci rozwijają umiejętność myślenia. Opisał cztery stadia rozwoju poznawczego u dzieci, prowadzące do myślenia abstrakcyjnego i zdolności rozwiązywania problemów (Phillips, 1969).

Piaget opisuje **cztery etapy rozwoju poznawczego**:

- **Stadium sensomotoryczne.** W tym stadium, od urodzenia do drugiego roku życia, dzieci łączą swoje umiejętności sensoryczne i motoryczne, by odkrywać otaczający je świat. Choć ich rozumienie siebie i innych jeszcze się nie rozwinęło, uczą się tworzyć obrazy i myśleć o wydarzeniach, ludziach i przedmiotach, i rozumieją, że istnieją one nawet wtedy, kiedy nie są dla nich widoczne w danym momencie.
- **Stadium przedoperacyjne.** Od drugiego do siódmego roku życia dzieci stopniowo łączą w całość nowe i starsze informacje. Uczą się posługiwać symbolami do opisywania obiektów lub ludzi w zabawie, rozmowie czy rysunkach. Interpretują jednak wszystko wciąż z własnej perspektywy.
- **Stadium operacji konkretnych.** Pomiędzy siódmym a dwunastym rokiem życia dzieci zyskują zrozumienie relacji między przedmiotami, ludźmi i wydarzeniami w ich codziennym życiu. Są w stanie zrozumieć motywy ludzi na podstawie ich zachowania i wydarzeń.
- **Stadium operacji formalnych.** Od jedenastego roku życia młodzież zaczyna myśleć hipotetycznie, a co za tym idzie, staje się idealistyczna. Potrafi rozmyślać nad różnorodnymi rozwiązaniami problemów oraz znajdować odpowiednie rozwiązania drogą dedukcji (Shaffer, Kipp, 2010).

Osiągnięcie ostatniego stadium może zająć dzieciom wiele lat. Niektóre nie osiągną go przed piętnastym rokiem życia. Inne dzieci mogą wykazywać ostatnie dwa etapy myślenia przez wiele lat. Rozwój poznawczy dzieci można jednak wspierać działaniami edukacyjnymi. Lew Wygotski, rosyjski psycholog, który znacznie

przyczynił się do rozwoju wiedzy o uczeniu się, sugerował, że w nauczaniu konieczne jest przewidywanie etapów rozwoju dzieci i nauczanie ich w taki sposób, aby aktywować kolejny poziom rozwoju.

Kontekst szkolny

Aby dzieci odnosiły sukcesy w uczeniu się matematyki, muszą umieć dobrze liczyć i rozumować na etapie operacyjnym. Dobrą metodą wspierania rozwoju dzieci w tym obszarze jest zapoznanie ich z zasadami tworzenia gier planszowych, na przykład gier ściganeek czy gier opowiadań, wspólne ich tworzenie, ale przede wszystkim WSPÓLNE granie w każdą z nich (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2009).

Etapy rozwoju psychospołecznego

Erik H. Erikson jest znanym twórcą teorii rozwoju psychospołecznego. Oparta jest ona na psychoseksualnej teorii Freuda. Erikson rozszerzył ją na wszystkie etapy życia i przeniósł punkt ciężkości z seksualnej natury człowieka na społeczne aspekty jego życia. Uważał, że wszystko, co rośnie, zaczyna od tego samego poziomu, a następnie ulega przemianom. Rozwój człowieka jest zakończony, gdy człowiek może funkcjonować jako całość.

Erikson wyróżnił osiem etapów psychospołecznych i kryzysów w rozwoju człowieka. Na każdym etapie człowiek doświadcza kryzysu lub konfliktu, którego rozwiązanie może być pozytywne lub negatywne i które kształtuje jego osobowość. Pozytywne rozwiązania dają psychologiczną siłę, natomiast negatywne mogą zakłócić dalszy rozwój. Kryzys może mieć pozytywne lub negatywne konsekwencje i staje się częścią osobowości.

Tabela 1. Stadia rozwoju psychospołecznego według Eriksona

Stadium rozwoju	Podstawowy konflikt	Wartość
Niemowlęctwo	(podstawowa) ufność/nieufność	nadzieja
Dzieciństwo	autonomia/wstyd (i niepewność)	wola
Wiek przedszkolny	inicjatywa/poczucie winy	zdecydowanie
Wiek szkolny	pracowitość/poczucie niższości	kompetencja
Okres dorastania	tożsamość/rozproszenie tożsamości	wierność
Wczesna dorosłość	intymność (bliskość)/izolacja	miłość
Średnia dorosłość	kreatywność/stagnacja	troska
Późna dorosłość	integralność/rozpacz	mądrość

Źródło: opracowanie autorów.

Na początku edukacji szkolnej ważne jest sprawdzenie, jak dzieci radzą sobie w sytuacjach zadaniowych podczas zabaw i kontaktów społecznych. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, czy dzieci potrafią:

- obdarzyć uwagą dorosłego na tyle długo, by rozumieć jego komunikaty i polecenia (werbalne i niewerbalne);
- komunikować się z osobą dorosłą w taki sposób, aby ta osoba zrozumiała, co dziecko chce powiedzieć, zwłaszcza jeśli nie dotyczy to jego osobistych pragnień;
- skoncentrować się na pokazanych czynnościach, podejmować próby ich naśladowania i powtórzenia;
- zrozumieć konieczność skupienia się na zadaniu, nawet jeśli to zadanie nie jest związane z zaspokojeniem jego potrzeb.

Tworzenie sytuacji wspierających rozwój w tych obszarach pomoże dzieciom czerpać korzyści z relacji DOROSŁY – DZIECKO lub DOROSŁY – GRUPA DZIECI (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2009).

Według Eriksona dzieci uczące się w szkole podstawowej znajdują się na czwartym etapie rozwoju psychospołecznego. Etap ten jest związany z uczeniem się podstawowych umiejętności społecznych. Dzieci rozwiązują konflikt między tym, co Erikson nazwał „pracowitością” a „poczuciem niższości”. Oznacza to, że dzieci albo uczą się rozwijać umiejętności niezbędne do życia w społeczeństwie, a tym samym odczuwają radość i dumę ze swojej pracy, albo ich nie opanowują i kształtują się w nich poczucie nieudolności i niższości.

Czynności takie jak tworzenie i malowanie obrazów czy pieczenie ulubionych ciasteczek pod opieką i z pomocą dorosłych są ważnym źródłem satysfakcji i rozwijają u dzieci poczucie kompetencji i wiary we własne umiejętności. Ważne jest również, by dzieci były chwalone zarówno przez dorosłych, jak i rówieśników.

Co to są okresy krytyczne?

W życiu dziecka pewne okresy są kluczowe dla jego rozwoju i uczenia się. Specyficzne doświadczenia wpływają wtedy na rozwój dziecka bardziej niż na innych etapach. Sprzyjające doświadczenia wspierają jego rozwój, a doświadczenia niekorzystne – utrudniają.

Okresy te nazywane są krytycznymi lub wrażliwymi. Na przykład dzieci zaczynają mówić wtedy, kiedy są w stanie kontrolować ruchy języka, warg i strun głosowych, to znaczy kiedy są biologicznie gotowe do mówienia. Niemniej muszą też słyszeć mowę i mieć możliwość jej używania, aby się nią posługiwać. Jeżeli nie będą miały tej możliwości, nie nauczą się mówić – pomimo gotowości biologicznej. Nie oznacza to jednak, że dzieci te nigdy nie będą miały szansy nauczyć się mówić, a jedynie, że zdolność ta będzie zmniejszona (Mukunda, 2009, s. 92). Z pewnością łatwiej jest się nauczyć języka we wczesnym wieku, jednakże nie jest to niemożliwe w późniejszych latach, choć wymaga więcej wysiłku.

Z powodu zaniedbania ze strony opiekunów, braku pokarmu, opieki medycznej lub obrażeń doznanych w tych wrażliwych okresach dzieci, które urodziły się bez deficytów poznawczych czy fizycznych mogą doświadczać trudności w osiągnięciu pewnych etapów rozwoju w oczekiwanych momentach życia. Nadrobią te zaległości pod warunkiem, że otrzymają dodatkową opiekę, troskę, zasoby i uwagę. Proces ten będzie jednak trudny.

Ramy czasowe okresów wrażliwych mogą się różnić. Dorosli mogą na nie znacznie wpłynąć poprzez swoją znajomość potrzeb dzieci i zapewniając im odpowiednie możliwości uczenia się. Gdy środowisko uczenia się nie jest odpowiednio przygotowane na te wrażliwe momenty, dorosły może być źródłem frustracji i złego zachowania dziecka. Dzieci mogą doświadczać wewnętrznych niepokojów wynikających z chęci zaspokajania własnych potrzeb rozwojowych i konieczności wykonywania poleceń dorosłych (Montessori, 1996, s. 40).

Materiały edukacyjne podzielone na dwa lub trzy poziomy trudności pomagają w indywidualizacji zadań i treści dla poszczególnych uczniów.

Dlaczego należy odróżniać wiek chronologiczny od wieku rozwojowego?

Wiek chronologiczny określa fizyczne lata, które upłynęły od narodzin, podczas gdy wiek rozwojowy definiuje wiek, w którym dziecko aktualnie się znajduje, jeśli chodzi o rozwój swoich umiejętności i zachowań. Na przykład dziecko, które chronologicznie ma cztery lata, może posiadać umiejętności językowe trzylatka. Cechy wieku rozwojowego są wskaźnikami dla szkół, pomocnymi w opracowywaniu

planów nauczania i arkuszy ewaluacyjnych. Każde dziecko rozwija się w innym tempie i osiąga kluczowe momenty rozwoju w różnym czasie; podczas gdy jedno dziecko dawno już osiągnęło dany etap w swoim życiu, drugie, w tym samym wieku, może tę oczekiwaną zmianę jeszcze mieć przed sobą. Na przykład niektóre dzieci mogą znać nazwy kolorów i odpowiednio je dopasowywać już w wieku trzech lat, podczas gdy inne zdobędą tę umiejętność dopiero jako pięciolatki.

Kontekst szkolny

Planując zadania w szkole, należy pamiętać o następujących kwestiach:

- każde dziecko jest inne, a jego rozwój jest zależny zarówno od uwarunkowań genetycznych, jak i środowiska;
- każde dziecko posiada swój własny temperament, który wpływa na jego nastrój, zdolność dostosowywania się, wrażliwość i intensywność reakcji. Ponadto temperament każdego dziecka wpływa na jego zdolność do koncentracji czy wytrwałość w dążeniu do celu;
- każde dziecko reaguje w sposób charakterystyczny dla jego indywidualnego usposobienia;
- niektóre dzieci są bardziej rozwinięte w jednych obszarach, a mniej – względem rówieśników – w innych. Nie należy więc oczekiwać równego tempa w zdobywaniu umiejętności przez grupę uczniów;
- nie wszyscy uczniowie skorzystają w tym samym stopniu z określonej metody nauczania czy jednolitego, sztywnego programu nauczania. Zarówno wybór metod, jak i realizacja programu nauczania muszą być elastyczne i dostosowane do umiejętności i potrzeb uczniów.

Kwestie warte refleksji

- Jakich etapów rozwoju możesz spodziewać się u dzieci, z którymi masz kontakt? Jakie prawidłowości rozwojowe (dotyczące zachowania i umiejętności) widoczne w głównych sferach (poznawczej, fizycznej, społeczno-emocjonalnej i językowej) są charakterystyczne dla tego etapu? Czy można je dostrzec u wszystkich dzieci w tym samym wieku, z którymi masz kontakt? Czy są dzieci, które potrzebują wsparcia w osiągnięciu zakładanych umiejętności i zachowań?
- W jaki sposób możesz wspomóc dzieci w ich okresach wrażliwych?
- W jaki sposób możesz, mając na uwadze indywidualne różnice wśród uczniów, wspierać ich w procesie uczenia się? Na przykład w zakresie

zdolności do wyrażania siebie, wykazywania inicjatywy, wykorzystywania umiejętności negocjacyjnych, pracy indywidualnej lub w grupie i tak dalej.

- ✎ W jaki sposób pracować z dziećmi, uwzględniając ich indywidualne różnice w rozwoju? Jak możesz dostosować swój styl nauczania, by stymulować wszystkie dzieci w grupie?

🔵 Rozpoznawanie potrzeb dzieci

Świadomość dorosłych odnośnie do potrzeb dzieci i możliwości ich zaspokojenia ma kluczowe znaczenie na każdym etapie rozwoju dziecka. Rozpoznawanie potrzeb pozwala pracownikom szkoły odpowiednio dopasować treści i metody pracy do możliwości dzieci. Wiedza ta pomaga również rozwijać potencjał dzieci i minimalizować ryzyko negatywnych konsekwencji.

Rozwój dzieci i ich potrzeb

Na wczesnych etapach rozwoju dzieci nie są w stanie zaspokoić własnych potrzeb bez wsparcia dorosłych. Z czasem uczą się zaspokajać je samodzielnie. Jest to długotrwały proces, który wymaga pracy dziecka, rodziców i innych opiekunów, w tym pracowników szkoły.

Poprzez obserwację innych ludzi, a zwłaszcza osób znaczących, dziecko uczy się zaspokajać swoje potrzeby w społecznie akceptowalny sposób i zgodnie z zasadami kultury. Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka. Podobnie jak rodzina, jest miejscem, w którym dzieci komunikują i zaspokajają swoje potrzeby. Pracownicy szkoły muszą być wrażliwi na dynamiczne zmiany w rozwoju i być w stanie dostosować warunki, wymagania i zadania do aktualnych potrzeb dziecka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010).

Monitorowanie potrzeb dzieci w wieku szkolnym i wspieranie ich gotowości do samodzielnego ich zaspokajania wiąże się z osiągnięciem celów krótko-, średnio- i długoterminowych:

- krótkoterminowych, takich jak przygotowanie dzieci do czytania, pisania, nawiązywania relacji lub samodzielności;
- średnioterminowych, a więc budowania kompetencji dzieci do nauki, organizowania własnego uczenia się czy brania odpowiedzialności za swój rozwój;
- długoterminowych, to znaczy przygotowania dzieci do budowania i utrzymywania więzi społecznych, radzenia sobie ze złożonością i różnorodnością otoczenia.

Świadomość tych celów może pomóc dorosłym w rozpoznawaniu potrzeb dzieci; nie tylko aktualnych, bezpośrednio związanych z sytuacjami szkolnymi, ale także tych, których zaspokojenie umożliwi osiągnięcie celów długoterminowych (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012).

Kontekst szkolny

Jeśli pracownicy szkoły są wrażliwi na potrzeby dzieci, stwarzają im możliwości uczenia się od siebie nawzajem, rozwijania zainteresowań i zachęcają do wykazywania inicjatywy, to przygotowują je do radzenia sobie w przyszłości z takimi sytuacjami społecznymi, jak nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów towarzyskich, stosowanie taktyk negocjacyjnych, tworzenie planów działania i radzenie sobie w sytuacjach stresowych.

Co to są potrzeby?

Potrzeba jest teoretycznym konstruktem, który można opisać jako stan braku czegoś. W takiej sytuacji jednostka odczuwa dyskomfort i próbuje zmienić to uczucie. Potrzeby można podzielić na uniwersalne, wspólne i indywidualne.

- Potrzeby uniwersalne są odczuwane przez wszystkich ludzi, bez względu na ich wiek, czas i miejsce, w którym żyją.
- Potrzeby wspólne są typowe dla większej lub mniejszej grupy osób, np. potrzeby osób na danym etapie rozwoju, z pewnymi rodzajami trudności w nauce lub uczniów tej samej klasy.
- Potrzeby indywidualne są charakterystyczne dla konkretnej osoby.

Podobnie jak wiele aspektów ludzkiej psychiki, potrzeby zostały usystematyzowane, a wiele teorii opracowano i ustrukturyzowano wokół niektórych wspólnych potrzeb: fizjologicznych, emocjonalnych, społecznych czy poznawczych. Podobieństwa te podkreślają, że potrzeby pojawiają się na każdym etapie rozwoju człowieka, a ich zaspokojenie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania fizycznego i psychospołecznego.

Abraham Maslow, psycholog będący autorytetem w tej dziedzinie, w latach czterdziestych ubiegłego wieku przedstawił strukturę potrzeb w systemie hierarchicznym – od podstawowych do potrzeb wyższego rzędu. Zaspokojenie potrzeb podstawowych pozwala skupić się na innych potrzebach, takich jak potrzeba bezpieczeństwa, przynależności czy samoakceptacji (Maslow, 2017).

Nie wszystkie teorie potrzeb mają strukturę hierarchiczną. Na przykład jedna z nowszych teorii samostanowienia (SDT) identyfikuje trzy podstawowe potrzeby psychologiczne: autonomię (możliwość wyboru i wolność), kompetencje (bycie

dobrym w tym, co robimy) i pokrewieństwo (posiadanie więzi z innymi ludźmi). (Ryan, Deci, 2000). Te trzy podstawowe potrzeby są ważne przez całe życie. SDT zakłada również, że nie ma ścisłej hierarchii między podstawowymi potrzebami psychologicznymi a innymi podstawowymi potrzebami (takimi jak potrzeba bezpieczeństwa i dobrobytu materialnego). Nawet w sytuacjach niebezpiecznych, skrajnego ubóstwa i głodu, ludzie nadal potrzebują autonomii, kompetencji i solidarności do prawidłowego funkcjonowania i dobrego samopoczucia.

Na każdym etapie rozwoju człowieka potrzeby przejawiają się w inny sposób i różne są sposoby ich zaspokojenia. Wszystkie potrzeby są ze sobą powiązane, a niezaspokojenie jednej może wpływać na stopień zaspokojenia innej.

Kontekst szkolny

Każde dziecko jest inne. Każde przejawia swoje potrzeby w inny sposób i w inny je zaspokaja. Dlatego jedno dziecko poznaje świat poprzez zabawę, inne czytając książkę lub przeglądając strony internetowe. Wszystkie jednak starają się zaspokoić swoje potrzeby poznawcze.

Jakie potrzeby mają dzieci w wieku szkolnym?

Poniżej przedstawiono typowe potrzeby zidentyfikowane w teoriach dotyczących dzieci w wieku szkolnym:

- Potrzeby fizjologiczne. Każda istota ludzka, uczniowie również, może odczuwać pragnienie czy brak snu. W takiej sytuacji będzie dążyć do zaspokojenia tych potrzeb, chwilowo odsuwając zaspokojenie innych.
- Potrzeby emocjonalne i społeczne obejmują więź, bezpieczeństwo czy poczucie akceptacji. Te potrzeby są zaspokajane głównie poprzez kontakt z innymi ludźmi.
- Potrzeby poznawcze. Dzieci, podobnie jak dorośli, mogą zaspokoić je, ucząc się nowych rzeczy i poddając się bodźcom płynącym z ich otoczenia.
- Potrzeby, które odnoszą się do działań związanych z inicjatywą, autonomią i kompetencjami (Beger, Fidera, 2014).

Potrzeby fizjologiczne

Aby w pełni rozwinąć ciekawość poznawczą, poznawać świat oraz uczyć się i wykonywać zadania szkolne, dzieci muszą mieć zaspokojone podstawowe potrzeby fizjologiczne.

Dzieci potrzebują odpowiedniej dla wieku diety, regularnych posiłków i aktywności fizycznej, zwłaszcza na świeżym powietrzu, a także odpowiedniej ilości snu i odpoczynku. Jest to ważne dla ich fizycznego i psychospołecznego funkcjonowania.

Ważne są również doznania zmysłowe. Wygląd sali, w której dzieci przebywają, rozmieszczenie stołów i krzeseł oraz intensywność dźwięków wewnątrz i dochodzących z zewnątrz mają wpływ na poczucie komfortu dziecka.

Kontekst szkolny

Jednym ze sposobów, w jaki szkoły mogą pomóc dzieciom w zaspokojeniu ich potrzeb fizjologicznych, jest organizowanie posiłków dla tych, którzy tego potrzebują.

Szkoły mogą również tworzyć miejsca, w których dzieci zaspokoją swoją potrzebę ruchu czy potrzebę odpoczynku i relaksu. Warto angażować uczniów w takie przedsięwzięcia zarówno na etapie projektowania, jak i realizacji.

Potrzeby emocjonalne i społeczne

Dzieci czują się bezpiecznie, jeśli odczuwają akceptację i wsparcie ze strony dorosłych oraz jeśli mają możliwość rozmowy i uzyskania odpowiedzi na różne pytania.

Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa pozwala dzieciom poznawać otoczenie, nawiązywać nowe relacje i rozumieć nowe sytuacje, z którymi się spotykają. Nauczyciele oraz inni pracownicy szkoły, podobnie jak rodzice, są odpowiedzialni za budowanie poczucia bezpieczeństwa u dzieci jako jednostek i grupy. Podczas wspólnych działań bardzo ważne jest, aby pracownicy szkoły wzmacniali pozytywne wzorce relacji, byli dostępni w przypadku wystąpienia konfliktów i pomagali w rozwiązywaniu ewentualnych problemów.

Kontekst szkolny

Aby czuć się bezpiecznie, dzieci potrzebują jasnych i przewidywalnych zasad funkcjonowania w klasie i szkole, a także zrozumiałych zasad porozumiewania się i współpracy. Zasady typu „bądź miły dla innych” są zbyt ogólne. Dzieci powinny być zaangażowane w tworzenie zasad. Możemy zadać im pytania: jak chcesz być traktowany przez inne dzieci? Jak myślisz, jak twoi koledzy z klasy chcą być traktowani przez ciebie? W ten sposób dzieci uczą się rozpoznawać potrzeby innych i tworzyć zasady, które pomogą zaspokoić potrzeby wszystkich.

Społeczne otoczenie dzieci poszerza się i zmienia w miarę ich rozwoju. Dzięki temu mogą one zdobywać nowe kompetencje i zaspokajać potrzeby społeczne w kontakcie z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami. W szkole podstawowej

rodzice nadal stanowią ważną część życia dziecka, ale więź ta rozluźnia się, a jej charakter zmienia się z czasem (Filipczyk, 1980). Pojawiają się nowe autorytety i nowi przyjaciele. Dzieci dążą do większej niezależności, co może powodować spory z rodzicami.

Na tym etapie dzieci kształtują swoje poglądy, zdobywają wiedzę i czerpią pomysły od innych ludzi. Dlatego ważne jest, aby osoby znajdujące się w ich otoczeniu miały nie tylko praktyczną czy teoretyczną wiedzę z różnych dziedzin, ale także kompetencje w budowaniu relacji, radzeniu sobie z emocjami, przekonywującym argumentowaniu czy skutecznym stosowaniu technik negocjacyjnych. Pracownicy szkoły ze względu na role, jakie pełnią, mają autorytet i jako tacy są w stanie wpływać pozytywnie na dzieci. Ważne jest, aby pracownicy szkoły byli pozytywnymi wzorami do naśladowania i wykorzystywali swój autorytet w pozytywny sposób (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010).

Dzieci potrzebują również należeć do zbiorowości. Współpraca w ramach społeczności szkolnej pomaga w budowaniu relacji społecznych i poczucia więzi między uczniami oraz kształtowania poczucia kompetencji. Jakość tych relacji i pozycja w grupie mają ogromny wpływ na przyszły rozwój dziecka.

Kontekst szkolny

Zadanie realizowane wspólnie z innymi dziećmi pozwala na zaspokojenie potrzeby więzi z rówieśnikami. Dzieci uczą się także, jak funkcjonować w grupie, przestrzegać zasad, dostrzegać potrzeby innych i brać pod uwagę ich opinie. Powinny mieć możliwość współpracy z innymi dziećmi nie tylko w klasie, ale także z dziećmi w różnym wieku.

Potrzeby poznawcze

Ludzie, na każdym etapie rozwoju, mają potrzebę poszerzania swojej wiedzy, lepszego rozumienia otoczenia, doświadczania nowości i zwiększania samoświadomości. Edukacja odgrywa ważną rolę w jej zaspokojeniu. Każdy uczy się inaczej, dlatego każdy ma własne potrzeby edukacyjne. Dzieci potrzebują stylów nauczania dostosowanych do ich **poziomu rozwoju, sposobu uczenia się i indywidualnych cech**. Ich potrzeby edukacyjne mogą się różnić i obejmować:

- wybór treści nauczania;
- sposób organizacji procesów nauczania-uczenia się;
- wybór metod i form nauki oraz pomocy edukacyjnych;
- sposoby wsparcia i motywowania do nauki (Appelt, Wojciechowska, 2014).

Dzieci mogą poznawać świat także poza szkołą. Dlatego powinny wiedzieć, jakie źródła dostarczają wiedzę, umieć rozpoznawać jej jakość oraz znać sposoby ochrony przed niefiltrowanym przepływem informacji.

Zabawa to nadal jeden ze sposobów, jaki dzieci wykorzystują do odkrywania świata. Jest to eksploracja bogata w treść, zorganizowana i często podejmowana w grupie. Bawiące się dziecko nie tylko zdobywa nową wiedzę, ale także rozwija myślenie, kompetencje społeczno-emocjonalne, umiejętności i zdolności. Najpopularniejsze rodzaje gier w tym okresie to odgrywanie ról, zabawy ruchowe i konstrukcyjne.

Wspieranie twórczości dziecka to kolejny sposób zaspokojenia jego potrzeb poznawczych. Różnorodność i zmienność świata pozwalają dzieciom na doświadczenia, których efektem jest pobudzenie poznawczej ciekawości i zachęcanie ich do ponownej analizy swojego rozumienia świata. Rysowanie, modelowanie, wycinanie, śpiewanie i taniec pozwalają dziecku obserwować, organizować świat i odzwierciedlać go na swój sposób.

Dzieci będą mogły zaspokoić swoje potrzeby poznawcze, jeśli stworzymy im przestrzeń do zdobywania doświadczeń, w której zmierzą się z różnymi wyzwaniami. Ucząc się o ptakach, dzieci mogą na przykład nauczyć się rozpoznawać niektóre gatunki ptaków i obserwować je przez lornetkę. Ale mogą także obserwować ptaki przylatujące do zbudowanego przez siebie karmnika. Wymaga to jednak wcześniejszego planowania. Muszą zastanowić się, jaki rodzaj karmnika zbudują i jakie wymagania musi on spełniać. Będą mogły obserwować, czy jest on wykorzystywany, jakie gatunki ptaków do niego przylatują i co lubią jeść. Obserwacje te umożliwią dzieciom zwerfikowanie wiedzy, którą posiadają.

Swoje obserwacje mogą zapisywać w specjalnym notatniku, który sami zaprojektują, i który będzie można wykorzystać w przyszłości. Pozwoli im to sprawdzić użyteczność takiego notesu w praktyce.

Dzieci mogą także wspólnie stworzyć gazetkę, w której umieszczą rysunki i teksty o ptakach. Lub przygotować wystawę. Reakcje innych dzieci i pracowników szkoły mogą być również doświadczeniem edukacyjnym.

Takie wyzwania pomogą dzieciom stworzyć standardy oceny swojej pracy i własnych kompetencji. Będą również miały okazję przekonać się, czy zdobyta wiedza i umiejętności mają wartość praktyczną.

Potrzeba działania

Potrzeba działania wynika z dążenia dzieci do niezależności i chęci decydowania o sobie. Dzieci starają się osiągnąć ten cel, wykonując zadania i podejmując różne działania, aby poszerzyć pole swoich zainteresowań. Zadania szkolne umożliwiają im odgrywanie różnych ról i sprawdzanie się w różnych sytuacjach. Podejmując działania dzieci koncentrują się na sukcesie (czyli udanym wykonaniu zadania), co skutkuje rozwojem poczucia własnej skuteczności. Trudne zadanie nie zostanie jednak podjęte, jeśli dzieci nie będą mogły liczyć na pomoc otaczających ich osób. Ocena i uwaga pracowników szkoły, rodziców i rówieśników mają kluczowe znaczenie dla pewności dziecka w podejściu do aktywności i podjęcia działań.

Inicjatywy wykazywane przez dzieci mogą czasem prowadzić do błędów, dzięki którym uczą się one, że ich działania mają wpływ na innych ludzi, na ich nastroj i zaspokojenie ich potrzeb. W ten sposób budują przekonania o sobie jako sprawcach swoich czynów i swoim poczuciu kompetencji. Rozwinięte poczucie niezależności i kompetencji będzie zasobem w okresie dojrzewania, kiedy może pojawić się przejściowe załamanie pewności siebie.

Kontekst szkolny

W szkole dzieci mogą zaspokoić potrzeby działania, uczestnicząc w różnych szkolnych inicjatywach, takich jak kluby, teatry czy zespoły muzyczne. Można zorganizować miejsca do pracy i zabawy, takie jak ściany, na których dzieci mogą tworzyć gazetkę lub po prostu rysować i malować.

W jaki sposób pracownicy szkoły mogą rozpoznawać potrzeby dzieci?

Metody rozpoznawania potrzeb dzieci mogą być mniej lub bardziej sformalizowane (Kaleta-Witusiak, Knopik, Walasek-Jarosz, 2013).

Obserwacja to najbardziej elementarny sposób poznawania potrzeb dzieci. Pozwala uzyskać wiedzę o dzieciach w naturalnych warunkach. Obserwację dziecka można przeprowadzać w różnych sytuacjach szkolnych, podczas lekcji i podczas przerw. Obserwator powinien w sposób możliwie bezstronny dostrzeżać, rejestrować i monitorować subtelne różnice i zmiany w zachowaniu ucznia (Brzezińska, 2015a).

Obserwacje mogą być poparte analizą wytworów dziecka, zarówno tych obowiązkowych, jak i tworzonych spontanicznie. **Analiza rysunków i prac** jest pośrednią metodą poznawania dziecka i rozpoznania jego potrzeb. Pozwala to pracownikom

szkoły na zdobycie wiedzy o postępach edukacyjnych ucznia oraz jego mocnych i słabych stronach. Podczas analizy rysunków i prac nauczyciele mogą skupić się na następujących kwestiach:

- umiejętnościach manualnych, dokładności, zdolnościach specjalnych;
- wyobraźni, umiejętności kreatywnego myślenia;
- doświadczeniach, potrzebach, relacjach z innymi ludźmi.

Wiele informacji można uzyskać podczas **rozmowy**. Rozmowa może mieć swobodny charakter lub być ukierunkowana na określone tematy. Im lepsze są relacje między osobami rozmawiającymi (tj. im niższy poziom napięcia/obrony), tym bardziej otwarcie mogą rozmawiać na różne tematy, także te dotyczące potrzeb. Ważne jest przeanalizowanie nie tylko poruszanych treści, ale także zachowania dziecka podczas rozmowy (Hunziker, 2018). Warto również porozmawiać z rodzicami lub opiekunami.

W poznawaniu potrzeb dziecka pomocne może być przejrzanie dostępnych informacji o dziecku, w tym wyników testów pedagogicznych lub psychologicznych. Powinniśmy także porównać nasze przemyślenia na temat dziecka z opiniami innych osób zaangażowanych w opiekę nad nim.

Kontekst szkolny

Krótkie (około dziesięciominutowe), ale regularne rozmowy z dzieckiem na temat jego samopoczucia, potrzeb i planów rozwijają autorefleksję i wzmacniają zdolność do samokierowania. Aby rozmowy spełniały swoje zadanie, dziecko musi czuć się bezpiecznie i wiedzieć, że może swobodnie mówić, bez poczucia, że jest oceniane (akceptacja i pozytywne uznanie).

Kwestie warte refleksji

- W jaki sposób możesz poznać potrzeby dzieci, z którymi masz kontakt w szkole? Jakie metody możesz wykorzystać?
- Jakie działania, twoim zdaniem, wspierają poczucie bezpieczeństwa dzieci, które pozwala im poznawać otoczenie, nawiązywać relacje i rozumieć nowe sytuacje?
- Czy zwracasz uwagę na potrzeby fizjologiczne dzieci? Czy są wyspane? Czy wszystkie mają drugie śniadanie? Czy mają zaspokojoną potrzebę ruchu? Czy dostrzegasz jakieś wzory zachowań? Czy można coś w tej dziedzinie zrobić?

- W jakich sytuacjach możesz pozwolić dzieciom przejąć inicjatywę podczas lekcji lub innych zajęć w ciągu szkolnego dnia? Poprzez jakie działania można wspierać ich samodzielność?
- W jaki sposób możesz pomagać dzieciom zaspokajając ich potrzeby poznawcze?

Strefa najbliższego rozwoju

Czy zauważyłeś/zauważyłaś, że czasami dzieci mogą osiągnąć wyższy poziom rozwoju tylko z niewielką pomocą innej osoby? Wynika to z tego, że mają one niewykorzystany potencjał uczenia się, który można rozwinąć, udzielając odpowiedniego wsparcia. Skupimy się na strefie najbliższego rozwoju, którą to koncepcję wprowadził na początku XX wieku znany rosyjski psycholog Lew Wygotski, oraz na ściśle związanym z nią pojęciem rusztowania.

Co to jest strefa najbliższego rozwoju?

Według Wygotskiego istnieje optymalny wiek do rozwoju określonych funkcji umysłowych, dlatego niektóre umiejętności nie mogą być nabyte przed tym optymalnym okresem lub po nim. Uważał również, że znormalizowane testy są niewystarczającą miarą do badania gotowości dziecka do dalszej nauki. Stanowią one miarę aktualnego poziomu wiedzy dziecka, ale pomijają jego potencjał do skutecznego uczenia się nowego materiału (Vygotsky, 1978).

Dwóch uczniów w tym samym wieku rozwojowym może otrzymać taki sam wynik w teście mierzącym ich aktualną wiedzę na dany temat, ale może osiągnąć różne wyniki w teście mierzącym umiejętności rozwiązywania problemów (zarówno z pomocą osoby dorosłej, jak i bez). Jeśli jedno dziecko może osiągnąć więcej niż drugie, oznacza to, że ma ono niewykorzystany potencjał, który można rozwinąć. Dlatego dla osoby prowadzącej dziecko najważniejsze jest nie to, co dziecko wie, ale jaka jest dynamika jego rozwoju. Aby wyjaśnić, czym jest dynamika rozwoju, Wygotski zastosował analogię do procesu dojrzewania owoców. W strefie najbliższego rozwoju niektóre funkcje uczenia się są w stanie embrionalnym, są „pąkami”, inne są w fazie kwitnienia, podczas gdy jeszcze inne są w pełni rozwinięte i wydały owoce. Nauczyciel może określić, na jakim etapie są funkcje dziecka, a zwłaszcza które są „pąkami” i potrzebują dobrych warunków do rozwoju (Vygotsky, 1978; Zamorska, 2012).

Wygotski zdefiniował strefę najbliższego rozwoju (SNR) jako „odległość między faktycznym poziomem rozwoju określonym przez samodzielne rozwiązywanie problemów a poziomem potencjalnego rozwoju określonego przez rozwiązywanie problemów pod kierunkiem dorosłych lub we współpracy z bardziej zdolnymi rówieśnikami” (Vygotsky, 1978, s. 86). Mówiąc najprościej, jest to strefa lub odległość między tym, co dziecko może zrobić samodzielnie a tym, co może zrobić z pomocą dorosłego opiekuna.

Dlaczego nauka powinna odbywać się w strefie najbliższego rozwoju?

Uczenie się w strefie najbliższego rozwoju angażuje wszystkie poziomy procesów umysłowych dziecka: działanie, myślenie i odczuwanie (Wells, 1999). Jeśli nauka odbywa się w strefie najbliższego rozwoju, potrzebna będzie tylko niewielka pomoc. Jeżeli zostanie udzielona zbyt duża pomoc, dziecko może nauczyć się naśladować zachowania osoby dorosłej, zamiast samodzielnie opanować wiedzę lub umiejętności.

W jaki sposób można wyznaczyć strefę najbliższego rozwoju?

Przy określaniu strefy najbliższego rozwoju niezbędna jest dobra znajomość prawidłowości rozwojowych dzieci w danym wieku. Ważne jest również poznanie metod diagnozowania określonych umiejętności.

Najpierw należy zdefiniować strefę aktualnego rozwoju. Odnosi się ona do aktualnej wiedzy, umiejętności i doświadczenia dziecka. Określamy ją poprzez udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób dziecko radzi sobie z zadaniami?
- Co dziecko potrafi zrobić samodzielnie? (Zamorska 2012).

Uczenie się w strefie aktualnego rozwoju umożliwia dzieciom rozwijanie umiejętności poznawczych i wykonawczych zgromadzonych w schematach poznawczych. Schematy te są, w rozumieniu Piageta, podstawowym elementem inteligentnego zachowania – sposobem organizowania wiedzy (McLeod, 2018b). Innymi słowy, umożliwiają one dzieciom wykorzystywanie ich obecnego sposobu myślenia w celu rozwijania umiejętności, które wykorzystują do rozwiązywania zadań. W ten sposób dzieci zwiększają swoją wiedzę o świecie i doskonalą umiejętności. Niektóre dzieci potrzebują więcej okazji do ćwiczeń, inne mniej. Można dać uczniom do rozwiązania krótki quiz lub przeprowadzić dyskusję, podczas której zadaje się pytania na dany temat. W ten sposób określimy, co uczniowie już wiedzą.

Jeśli dziecko ma opóźnienie w nauce (np. matematyki), testy wiedzy i umiejętności dla danego wieku/klasy nie określają jego strefy aktualnego rozwoju. Aby określić rzeczywisty poziom wiedzy i umiejętności dziecka, możemy zastosować „metodę cofania się”. Dziecko sukcesywnie rozwiązuje testy dla klas niższych, dopóki nie uzyska pozytywnej oceny.

Następnie staramy się odpowiedzieć na następujące pytania:

- W jakiego typu zadaniach obecne umiejętności dziecka nie wystarczają już do znalezienia rozwiązania?;
- Z jakimi zadaniami dziecko nie radzi sobie samodzielnie, ale potrafi je rozwiązać przy pomocy osoby dorosłej lub we współpracy z bardziej zdolnym rówieśnikiem? (Zamorska 2012).

Jednym ze sposobów poznania możliwości dziecka (a tym samym określenia jego strefy najbliższego rozwoju) jest głośne omawianie przez niego swoich procesów myślowych. Kiedy uczniowie pracują nad zadaniem, nauczyciel może z nimi porozmawiać o tym, dlaczego podejmują określone decyzje, co według nich powinni zrobić dalej i czego nie są pewni.

Strefa najbliższego rozwoju jest ruchoma – gdy dziecko zdobywa nowe umiejętności i zdolności, strefa ta przesuwa się do przodu. Dorośli mogą wspierać dzieci w postępujących procesach uczenia się, zapewniając im zadania, których nie mogą łatwo wykonać samodzielnie oraz udzielając wskazówek, które pomogą im wykonać te zadania.

Jeśli zadanie jest zbyt trudne dla dziecka lub jeśli pojawią się negatywne czynniki, takie jak strach lub niepokój, strefa się zmniejsza i dziecko może osiągnąć mniejszy postęp w nauce. Choroby, wcześniejsze przeżycia lub zmęczenie mogą powodować przejściowy spadek zdolności dziecka (Gruszczyk-Kolczyńska, 1994). Dlatego ważne jest, aby zwracać uwagę na to, jak dzieci czują się w danym dniu lub w danej chwili. Czy zaspokojone są ich potrzeby fizjologiczne i poczucie bezpieczeństwa?

Stopniowe podnoszenie poziomu zadań może pomóc w określeniu strefy najbliższego rozwoju dziecka. Na przykład dorosły tworzy zadanie dla dziecka, dziecko je rozwiązuje. Następnie dziecko tworzy podobne zadanie dla osoby dorosłej. Dorosły próbuje je rozwiązać. Następnie dorosły formułuje inne, nieco trudniejsze dla dziecka zadanie, a dziecko próbuje ponownie je rozwiązać i tak dalej (Gruszczyk-Kolczyńska 1994).

Jakie elementy wspierają proces uczenia się w strefie najbliższego rozwoju?

Można wskazać trzy istotne elementy, które pomagają dzieciom poruszać się w strefie najbliższego rozwoju:

- przewodnictwo osoby o większej wiedzy i umiejętnościach niż dziecko (osoba bardziej kompetentna);
- interakcje społeczne z kompetentnym nauczycielem, które pozwalają dzieciom obserwować i ćwiczyć swoje umiejętności;
- rusztowania dostarczone przez nauczyciela lub bardziej kompetentnego rówieśnika (McLeod, 2019).

Te trzy elementy zostaną bardziej szczegółowo wyjaśnione w poniższych sekcjach.

Osoba bardziej kompetentna

Określenie „osoba bardziej kompetentna” odnosi się do kogoś, kto ma lepsze zrozumienie lub zdolności w odniesieniu do danego zadania niż dziecko (McLeod, 2018c). Według Wygotskiego ci bardziej kompetentni ludzie zapoznają dzieci z takimi narzędziami i umiejętnościami swojej kultury, jak język, pisanie czy liczenie. Osoba bardziej kompetentna niekoniecznie jest osobą dorosłą. W niektórych przypadkach osobą z większą wiedzą lub doświadczeniem może być dziecko (czasem starsze, a niekiedy młodsze). Na przykład, kto wie więcej o najnowszych trendach lub aplikacjach na smartfony – rówieśnik czy rodzic?

Uczeń staje się bardziej kompetentny w danej dziedzinie z pomocą innej osoby. Stosując techniki rozwiązywania problemów we współpracy z partnerem, internalizuje je i wykorzystuje, dzięki czemu osiąga nowy poziom samodzielnego działania. Praca w grupach jest dobrą okazją do tego, aby uczniowie odgrywali role „osób posiadających większą wiedzę” w stosunku do rówieśników. Będzie to korzystne dla obu stron. Nauczy współpracy i pomagania sobie nawzajem, wzmocni poczucie kompetencji uczniów i przyspieszy ich rozwój.

Według niektórych opinii osoba bardziej kompetentna nie musi być prawdziwą, żywą osobą. Postęp technologiczny umożliwia korzystanie z nauczycieli elektronicznych i wirtualnych. Mogą oni być wykorzystywani w placówkach edukacyjnych do udzielania pomocy i wskazówek. Kluczową kwestią jest to, że taki nauczyciel musi mieć większą wiedzę na temat danego przedmiotu lub umiejętności niż uczeń (McLeod, 2018c).

Interakcje społeczne z kompetentnym nauczycielem

Dziecko rozwija się swoje funkcje psychiczne, przebywając i współpracując z bardziej doświadczonymi rówieśnikami i wychowawcami. Każdy wyższy proces mentalny, taki jak dobrowolna uwaga, tworzenie pojęć czy pamięć logiczna, wynika z relacji między jednostkami (Vygotsky, 1971, 1978). Nauczyciel modeluje zachowania i udziela instrukcji. Następnie dziecko próbuje zrozumieć instrukcje lub zachowanie, absorbuje informacje i wykorzystuje je do kierowania lub dostosowywania własnych działań.

To poprzez interakcje społeczne powstają strefy najbliższego rozwoju (Vygotsky, 1971, 1978; Ellis, Barkhuizen, 2005). Dlatego instrukcje powinny opierać się na wiedzy, którą uczeń już posiada, ale jednocześnie wspierać i umożliwiać jego rozwój.

Kontekst szkolny

Aby aktywować potencjał rozwojowy dziecka, dorośli muszą zaangażować się w pracę z dzieckiem. Mogą to zrobić poprzez następujące działania:

- Poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jak uczeń rozumie dane zadanie? Co chce zrobić?
- Pozwalanie uczniom na samodzielność i aktywność w procesie uczenia się, poprzez wykorzystanie różnych strategii, na przykład wskazanie tylko niektórych pojęć lub słów kluczowych, które mogłyby pomóc uczniom rozwiązać zadanie, lub dzieląc zadania na mniejsze części (Schaffer, 2003). Ważne, aby dorosły był wrażliwy na inicjatywę ucznia i pomagał w jej realizacji, nawet jeśli pomysł ucznia nie jest zgodny z jego pierwotnym planem.
- Zapewnienie wsparcia uczniowi, na przykład poprzez pomoc w kontrolowaniu emocji lub utrzymaniu uwagi na zadaniu.

Rusztowanie

Chociaż pojęcie to nie zostało nigdy użyte przez Wygotskiego, koncepcja rusztowania jest ściśle związana ze strefą najbliższego rozwoju. Wprowadzili ją David Wood, Jerome S. Bruner i Gail Ross (1976). Zdefiniowali oni rusztowanie jako proces, który umożliwia danej osobie rozwiązanie zadania lub osiągnięcie celu, co nie byłoby dla niej możliwe bez pomocy.

Korzystając z rusztowania dorosły wspiera dzieci w organizowaniu i wykonywaniu różnych czynności. Z czasem zakres pomocy zmniejsza się, aby dzieci mogły

wziąć na siebie większą odpowiedzialność. Pomoc ta jest jak rusztowanie wokół budynku, które ustawia się tylko do wysokości budowanej ściany i usuwa, gdy jest już niepotrzebne. Rusztowanie pomaga dzieciom w różnym wieku i jest dostosowane do ich możliwości. Czasami kontekst uczenia się może wymagać więcej niż jednej strategii rusztowania.

W rusztowaniu nauczyciel powinien odwoływać się do wcześniejszej wiedzy ucznia, tj. zbudować swego rodzaju most intelektualny łączący umiejętności i wiedzę, którą uczeń już posiada, z umiejętnościami i wiedzą, do których będzie dążył w procesie uczenia się. Brak takiego odwołania wyklucza możliwość aktywowania istniejącej wiedzy uczniów. Nie sprzyja to także zaangażowaniu uczniów w proces uczenia się, ponieważ wyraźnie oddziela wcześniejsze doświadczenia dzieci od nowej zdobytej wiedzy. Korzystając z rusztowania, dorosły wspiera dzieci w organizowaniu i wykonywaniu różnych czynności.

Kontekst szkolny

Korzystając z rusztowania, początkowo pozwólmy uczniom pracować samodzielnie. Kiedy zaczną zmagać się z zadaniem, zapytajmy, co zrobili i co według nich powinni zrobić dalej. W miarę możliwości zadawajmy pytania otwarte. Tego rodzaju pytania zachęcą uczniów do samodzielnego znalezienia rozwiązania. Następnie możemy oferować konkretne porady, co dalej. Jednak nadal zadawajmy pytania. Pomoże to uczniom lepiej zrozumieć zadanie.

Dlaczego warto wykorzystywać rusztowanie w pracy z dziećmi?

W rusztowaniu wsparcie udzielane jest tylko do momentu, kiedy dziecko będzie umiało samodzielnie korzystać z określonej umiejętności. Początkowo osoba udzielająca wsparcia przejmuje większość odpowiedzialności za kierowanie działaniami dziecka, ale stopniowo odpowiedzialność ta przechodzi na dziecko. Dzięki takiemu podejściu dzieci nabywają umiejętności niezbędne do samodzielnego rozwiązywania problemów w przyszłości.

Rusztowanie stosowane w grupie pozwala uczniom swobodnie zadawać pytania, udzielać informacji zwrotnych i wspierać rówieśników w uczeniu się nowych materiałów. W ten sposób uczniowie dzielą się odpowiedzialnością za nauczanie i uczenie się.

Jednym z powodów, dla których uczeń nie potrafi poprawnie rozwiązać zadania, jest nie samo zadanie, ale instrukcje do niego. Często problemem jest liczba wydawanych poleceń.

Polecenie „przeczytaj tekst i wypełnij mapę myśli” sugeruje, że do wykonania są dwie różne i niepowiązane czynności. Jeśli jest to jedno zadanie, polecenie powinno być bardziej precyzyjne, co pozwoli uniknąć nieporozumień. Może to być „przeczytaj tekst, a następnie wypełnij mapę myśli”. Tak sformułowane polecenie sugeruje, że obie czynności są powiązane. Bardziej precyzyjne będzie: „uzupełnij mapę myśli na podstawie przeczytanego tekstu”.

Im młodsze dziecko, tym bardziej pracownicy szkoły muszą zwracać uwagę, aby używać prostego języka i nie udzielać zbyt wielu instrukcji na raz.

Kwestie warte refleksji

- W jaki sposób możesz określić strefę najbliższego rozwoju dzieci, z którymi pracujesz? Jakie zadania i działania możesz wykorzystać?
- Poprzez jakie działania możesz zapewnić każdemu dziecku wystarczającą ilość czasu i możliwości na przyswojenie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności w strefie aktualnego rozwoju?
- Ponieważ strefa najbliższego rozwoju jest inna dla każdego dziecka i zmienia się w zależności od okoliczności, w jaki sposób aktualizujesz swoją wiedzę na temat możliwości dzieci? Kiedy i jak można to robić?
- W jakich sytuacjach i zadaniach można użyć rusztowania? W jaki sposób odwoływać się do tego, co dzieci „wiedzą”, aby pomóc im dojść do tego, czego „jeszcze nie wiedzą”?
- W jakich sytuacjach korzystasz z rusztowań w pracy z grupą? Jak możesz zachęcać uczniów pracujących w grupach, aby byli dla siebie „osobami bardziej kompetentnymi”?
- Jakie umiejętności pozwalają dzieciom być dobrymi nauczycielami (tutorami)?

Wpływ rodziców/opiekunów na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci

Dlaczego więź powstająca pomiędzy niemowlęciem a osobą dorosłą jest tak ważna?

Od pierwszych chwil życia pomiędzy dzieckiem a dorosłym tworzy się skomplikowana i wielowymiarowa więź. Szczególną uwagę zwrócono na jeden z jej wymiarów, nazwany przywiązaniem. Stało się to dzięki teorii przywiązania sformułowanej przez Johna Bowlby'ego, brytyjskiego lekarza i psychoanalityka, oraz Mary Ainsworth, amerykańsko-kanadyjską psycholożkę rozwojową. Teoria ta ma duże znaczenie, ponieważ pomaga zrozumieć uwarunkowania i mechanizmy rozwoju człowieka. Jest też inspiracją dla wielu badaczy, którzy ją udoskonalają i modyfikują oraz badają przywiązanie w późniejszych okresach życia, w związkach dorosły-dorosły (Ainsworth, 1989; Berman, Sperling, 1994). Najważniejszym założeniem teorii przywiązania jest to, że niemowlę musi rozwinąć relację z przynajmniej jednym z rodziców lub opiekującą się nim osobą, aby z powodzeniem rozwijać się społecznie i emocjonalnie oraz nauczyć się regulować swoje uczucia.

Według Bowlby'ego dziecko początkowo przywiązuje się tylko do jednej osoby (nazywanej postacią przywiązania), która staje się dla niego bezpieczną bazą do odkrywania świata. Taką postacią może być matka, ale także każda osoba, która pełni rolę głównego opiekuna (Ainsworth, 1979). Relacja przywiązania staje się wzorem dla wszystkich przyszłych relacji społecznych, dlatego jej zakłócenie może mieć poważne konsekwencje (Bowlby, 1969). Poznanie jakości relacji dziecka z dorosłymi we wczesnym dzieciństwie pomaga lepiej zrozumieć niektóre późniejsze problemy społeczne, emocjonalne i psychiczne dzieci.

Jakie są główne pojęcia teorii przywiązania?

Głównymi pojęciami teorii przywiązania są „przywiązanie”, „zachowania związane z przywiązaniem” oraz „system przywiązania” (inaczej „system zachowań związanych z przywiązaniem”) (Marchwicki, 2006).

Przywiązanie to stan, w którym jednostka odczuwa silną potrzebę bliskości z konkretną osobą, nazywaną postacią przywiązania, szczególnie w sytuacjach stresu, trudności lub zagrożenia. Przywiązanie nie zależy od tego, czy osoba, do której dziecko jest przywiązane, jest w danej chwili obecna czy nie. Nie zależy też od tego, czy dziecko w danym momencie szuka pomocy i ochrony. Mówimy

na przykład, że dzieci są przywiązane do swoich matek także wtedy, gdy bawią się spokojnie i nie potrzebują od nich pocieszenia, opieki czy pomocy. Dzieci przywiązują się nie tylko do głównych opiekunów, ale także do innych ludzi, tworząc hierarchię przywiązania. W tej hierarchii rodzice zajmują centralne i niezastąpione miejsce.

Zachowania związane z przywiązaniem to różnego rodzaju zachowania, które dzieci podejmują w sytuacji stresu, trudności lub cierpienia, aby znaleźć się blisko postaci przywiązania i uzyskać od niej pocieszenie i ochronę. Dzieci stosują różne strategie, kiedy szukają bezpieczeństwa, pocieszenia czy bliskości i uwagi, takie jak płacz, wołanie matki, przytulanie się do niej czy siadanie na jej kolanach. Zachowania te pojawiają się w momentach, kiedy dzieci doświadczają tego, co postrzegają jako cierpienie, niebezpieczeństwo lub samotność i znikają w momencie, kiedy otrzymają pocieszenie lub ochronę, której szukały.

System przywiązania lub system zachowań związanych z przywiązaniem określa stosunek danej osoby do postaci przywiązania. System ten zarządza wyborami zachowań i działaniami związanymi z przywiązaniem. Ważną koncepcją dotyczącą tego systemu są wewnętrzne modele operacyjne, czyli struktury poznawcze (reprezentacje umysłowe), które dziecko rozwija w oparciu o wczesne doświadczenia związane z relacjami z opiekunem. Wewnętrzne modele operacyjne pełnią funkcję przewodnika we wszystkich przyszłych bliskich związkach. Wpływają na uczucia dziecka do siebie i innych oraz pomagają mu przewidywać, jakich zachowań może oczekiwać od osób ze swojego otoczenia i jak się wobec nich zachowywać. W rezultacie istnieją wyraźne różnice w wewnętrznych modelach operacyjnych dzieci, których próby poszukiwania bliskości w okresie niemowlęcym były stale akceptowane, oraz tych, których poszukiwanie bliskości było odrzucane lub czasem akceptowane, a czasem nie.

Dzieci przywiązują się do więcej niż jednej osoby (początkowo do jednego z rodziców, a później do innych bliskich). Na tej podstawie przyjmuje się, że opracowują one osobne wewnętrzne modele operacyjne przywiązania do różnych osób. Uważa się również, że w okresie dojrzewania modele łączą się w jeden nadrzędny model przywiązania charakterystyczny dla danej jednostki (Marchwicki, 2006). Model ten trwa całe życie i nie ogranicza się do więzi z najwcześniejszych lat życia (Marchwicki, 2004).

Poza rodzicem lub opiekunem postacią przywiązania może być każda osoba, która spełnia trzy warunki:

- zapewnia dziecku opiekę fizyczną i wsparcie emocjonalne;
- jest konsekwentnie obecna w jego życiu;
- jest zaangażowana w relację z dzieckiem (Kennedy, Kennedy, 2004).

W jaki sposób kształtuje się przywiązanie dziecka do rodziców?

Przywiązanie rozwija się do trzeciego roku życia. Opiera się na relacji z rodzicami lub opiekunami i przechodzi przez cztery kolejne fazy rozwoju opisane poniżej (Bowlby, 1969).

W czasie **pierwszej fazy**, czyli wstępnej (od narodzin do około ósmego–dwunastego tygodnia życia) dzieci i ich opiekunowie reagują na siebie i wywołują wzajemną reakcję w sposób instynktowny. Dziecko może naśladować uśmiechniętą osobę dorosłą, zapewniając sobie w ten sposób bliskość rodziców.

W **drugiej fazie**, która trwa około pięciu miesięcy, dziecko zaczyna inicjować interakcje społeczne i opiekuńcze z rodzicami. Jest to okres, który kładzie podwaliny pod różne strategie przywiązania (strategie nawiązywania relacji z innymi ludźmi), co z kolei wpływa na późniejsze funkcjonowanie dziecka oraz jego zachowania społeczne i emocjonalne.

W **fazie trzeciej** (rozpoczynającej się między szóstym a dziewiątym miesiącem życia) dziecko utrwała przywiązanie do rodziców i aktywnie utrzymuje z nimi bliskość. Wykorzystuje nabyte do tej pory umiejętności komunikacyjne i kształtuje nowe zachowania przywiązaniowe. Dziecko podąża za rodzicami, po ich powrocie okazuje wyraźną radość i traktuje ich jako „bezpieczną bazę” do odkrywania swojego otoczenia. W sytuacji zagrożenia, niepokoju lub braku komfortu dziecko zwraca się do nich i prezentuje zachowania przywierające (przytulanie, chowanie się za opiekunem, trzymanie go za rękę itp.). Ta faza to okres krytyczny dla utrwalenia przywiązania do opiekunów.

Podczas **czwartej fazy** rozwoju przywiązania, która rozpoczyna się około trzeciego roku życia, dziecko zaczyna postrzegać rodziców jako odrębne osoby, kierujące się własnymi celami i motywami. Motywy te stają się dla dziecka coraz bardziej zrozumiałe. Zarówno rodzice, jak i dziecko mogą zmieniać swoje zachowania, biorąc pod uwagę cele i plany drugiej osoby (Czub, 2003).

Chociaż doświadczenia związane z przywiązaniem we wczesnych fazach są najbardziej stabilne i dlatego trudniejsze do zmiany, to nie są całkowicie na nie odporne. Kontakty interpersonalne w późniejszym okresie życia mogą wpływać na wczesne wewnętrzne modele operacyjne (Schaffer, 2003).

Jakie są podstawowe wzorce przywiązania?

W zależności od reakcji rodziców na potrzeby dziecka, tj. ich dostępności (zarówno fizycznej, jak i psychicznej), wrażliwości na sygnały ze strony dziecka i konsekwencji w zachowaniu, mogą rozwinąć się różne wzorce przywiązania.

Te reakcje determinują jakość komunikacji między rodzicami a ich dziećmi (Bowlby, 1988).

Przywiązanie bezpieczne jest wtedy, kiedy dziecko może polegać na dostępności i odpowiedniej reakcji na swoje potrzeby postaci przywiązania. Taka pewność daje dziecku możliwość odważnego poznawania otoczenia, swobodnego zwracania się do rodzica i poszukiwania jego pomocy i ochrony w razie potrzeby. W tym przypadku postać przywiązania jest stabilna i przewidywalna w swoich reakcjach. Tworzy to „bezpieczną bazę” lub bezpieczny kontekst dla rozwoju samoregulacji i zdolności społecznych dziecka.

Kiedy rodzic nie reaguje odpowiednio na potrzeby i sygnały ze strony dziecka, tworzy się **przywiązanie niepewne**, które w zależności od specyfiki relacji może mieć charakter ambiwalentny, unikający lub zdezorganizowany.

Przywiązanie ambiwalentne powstaje w wyniku niekonsekwencji rodzica w reagowaniu na potrzeby dziecka. Tacy rodzice w jednym momencie są dostępni i pomocni, a w innym ignorują swoje dziecko. W rezultacie dzieci skupiają swoją energię i uwagę na poszukiwaniu bliskości swojego rodzica, ale nie potrafią zdecydować, czy chcą być blisko niego czy wolą zachować dystans. Ta niezgodność może zakłócić ich rozwój emocjonalny i powodować niewłaściwe zachowanie. Dzieci z ambiwalentnymi przywiązaniem często rezygnują z odkrywania i poznawania swojego otoczenia, co może zakłócać ich rozwój motoryczny i poznawczy.

Przywiązanie unikające charakteryzuje się brakiem zaufania dziecka do opiekuna. Może się to zdarzyć, kiedy dzieci próbują szukać bliskości i pocieszenia u rodziców, ale rodzice nie są w stanie im tego dać. Takie dzieci uczą się oczekiwać odrzucenia i unikają szukania pomocy, przejawiają zachowania obronne i sprawiają wrażenie samowystarczalnych, co zakłóca ich rozwój emocjonalny. Przewidując zranienie, dzieci mogą unikać nawiązywania relacji z rówieśnikami i innymi dorosłymi, a niekiedy wykazywać intensywne, agresywne zachowania.

Przywiązanie zdezorganizowane jest najczęściej wynikiem niekonsekwencji w zachowaniu opiekuna, który traktuje swoje dziecko w sposób kapryśny i nieprzewidywalny, np. czasami przejawia wobec niego czułość i opiekuńczość, a czasami odrzucenie i wrogość. Może być również wynikiem poważnego fizycznego i emocjonalnego znęcania się w rodzinie. Opiekun jest dla dziecka kimś, kogo ono kocha i zarazem kimś, kogo się boi. Dzieci z tego typu przywiązaniem nie prezentują żadnego stałego ani spójnego wzoru zachowania. W kontaktach z rodzicami mogą pojawiać się stereotypie ruchowe (machanie rękami, kołysanie ciałem itp.), sztywnienie ciała, a czasem zachowania wskazujące na lęk. Dzieci te charakteryzują się trudnościami w przyjęciu spójnej strategii rozwiązywania problemów, nieprzewidywalnością zachowań i częstymi zmianami nastroju (Czub, 2003).

Jaki wpływ mają wzorce przywiązania na funkcjonowanie dzieci w szkole?

Relacje z rodzicami oraz style przywiązania, które wykształciły się u dzieci, mogą wpływać na ich funkcjonowanie w szkole i osiągnięcia szkolne. Dzieci przenoszą swoje trudności, frustracje i niepewności z domu do szkoły. Dziecięce wewnętrzne modele operacyjne dotyczące wrażliwości, dostępności i zdolności rodziców do reagowania na ich potrzeby kształtują ich oczekiwania dotyczące relacji z rówieśnikami i dorosłymi spoza rodziny, w tym z nauczycielami i pracownikami szkoły.

Dzieci mogą traktować swojego nauczyciela jako „bezpieczną bazę” do odkrywania i uczenia się (Krstić, 2015). Badania pokazują różnice w interakcjach z nauczycielami między dziećmi bezpiecznie i niepewnie przywiązanymi. Dzieci niepewnie przywiązane są bardziej zależne od dorosłych, potrzebują więcej wsparcia emocjonalnego i poświęcania im większej uwagi niż ich bezpiecznie przywiązani rówieśnicy. Dzieci bezpiecznie przywiązane przyjmują niezbędne wsparcie od swoich nauczycieli i szukają pomocy tylko wtedy, kiedy tego potrzebują (Ubha, Cahill, 2014).

Kontekst szkolny

Pracownicy szkoły mogą nie znać wszystkich przyczyn pozytywnych lub negatywnych zachowań dzieci, ale mogą pomóc dzieciom czuć się bezpiecznie w środowisku szkolnym. Korzystając z informacji uzyskanych w rozmowach z dziećmi i ich rodzicami, mogą pomóc w:

- zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych dziecka (takich jak aktywność fizyczna, szczególne potrzeby, np. alergie, stworzenie odpowiednich warunków w klasie czy do uczenia się);
- zapewnieniu dziecku odpowiedniej ochrony przed niebezpieczeństwami (np. stała obecność osoby dorosłej na korytarzach w czasie przerw, na boisku szkolnym czy w stołówce, współpraca z opieką społeczną);
- zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych (np. okazywanie dziecku akceptacji, znajdowanie czasu na rozmowy, pomaganie dzieciom w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami);
- wspieraniu potencjału poznawczego i rozwoju dziecka (np. zapewnienie dziecku pomocy przy trudnościach w nauce, udziału w zajęciach rozwijających zdolności czy potencjał dziecka);
- umożliwieniu dziecku regulowania swoich emocji i kontrolowania zachowań poprzez udzielanie wskazówek i wyznaczanie granic (np. granie w gry wspierające rozwój umiejętności samoregulacji, rozmowy, udzielanie wsparcia).

Jakie inne czynniki wpływają na styl przywiązania dziecka?

Oprócz jakości opieki rodzicielskiej w badaniach wskazywane są także inne czynniki odpowiedzialne za indywidualne różnice w przywiązaniu. Czynniki te mogą wpływać na styl przywiązania dziecka w sposób pośredni, oddziałując na jakość interakcji dziecko – opiekun. Nie mają jednak decydującego wpływu.

Jednym z takich czynników jest temperament dziecka. Dzieci bardziej reaktywne emocjonalnie (o dużej wrażliwości na bodźce i mniejszej odporności) i podatne na stres mogą stanowić wyzwanie dla wrażliwości i dostępności rodzica. Może to prowadzić do obniżenia jakości opieki nad dziećmi i zakłócenia więzi przywiązania. Nie można jednak wykluczyć, że dostatecznie wrażliwy i dostępny rodzic sprosta wyzwaniu, jakim jest porywcze dziecko, i zapewni mu opiekę, która rozwinię bezpieczny styl przywiązania (Marchwicki, 2004).

Na jakość przywiązania mogą również wpływać czynniki bardziej odległe, jak np. zdrowie psychiczne matki lub ojca, jakość relacji między rodzicami czy stopień wsparcia otrzymywanego przez rodzica od innych osób (np. przyjaciół, członków rodziny lub pracowników różnych instytucji) (Marchwicki, 2004).

Kontekst szkolny

Jeśli zazwyczaj myślimy, że dziecko „źle się zachowuje”, obserwując jego agresywne zachowanie – spróbujmy to zatrzymać i zmienić swój sposób myślenia. Pomyślmy: „ono ma z czymś problem, nie potrafi tego poprawnie wyrazić i potrzebuje mojej uwagi”.

Nie mówmy dziecku: „przestań, uspokój się, jesteś niegrzeczny” w odpowiedzi na jego niedopuszczalne zachowanie. Zamiast tego podejźmy bliżej do dziecka, popatrzmy na nie lub pochylmy się, pytając: „widzę, że krzyczysz, co się dzieje?”. Posłuchajmy dziecka. Jeśli jednak problem jest poważny, należy obiecać mu rozmowę po lekcji i dotrzymać słowa.

W jaki sposób przywiązanie wpływa na rozwój emocjonalny dziecka?

W teorii przywiązania Bowlby zwraca uwagę, że podczas procesu formowania, utrzymywania i odnawiania relacji przywiązaniowych pojawia się wiele intensywnych emocji, które odzwierciedlają stan więzi uczuciowych jednostki.

Badania sugerują, że jakość opieki w dzieciństwie silnie wpływa na samoregulację emocji przez jednostkę (zdolność do zarządzania i kontrolowania emocjonalnych zachowań i impulsów) w późniejszym okresie życia (Sroufe, 1995; Sroufe i in., 2000). Utrwalone wzorce przywiązania pomagają formułować oczekiwania dotyczące tego, jaką rolę mogą odgrywać inni ludzie w sytuacjach pobudzenia

emocjonalnego. Wpływają także na przekonania jednostki odnośnie roli, jaką odgrywają emocje w radzeniu sobie z różnymi wyzwaniami, w rozwiązywaniu zadań lub w relacjach z innymi, a tym samym na sposób wyrażania emocji i zdolność ich kontrolowania.

Zdolność do samoregulacji emocji rozwija się w kilku fazach. Każda z tych faz jest ważna dla dalszego rozwoju dziecka. Dziecko działa w oparciu o rosnące możliwości poznawcze i wcześniejsze doświadczenia. Jeśli przeszłe doświadczenia pozwolą dziecku rozwinąć zaufanie w relacji z opiekunem, osiągnie ono równowagę emocjonalną i będzie w stanie tolerować większą niepewność związaną z eksploracją otoczenia i separacją od opiekuna (Czub, 2004).

Kontekst szkolny

Dziecko powinno mieć swobodę w kierowaniu własnym zachowaniem. Jednak pracownicy szkoły powinni zwracać uwagę na sytuacje, w których dziecko zaczyna tracić kontrolę nad swoimi emocjami i w razie potrzeby pomagać mu w ich wyrażaniu, kontrolowaniu lub dostosowywaniu do sytuacji. W ten sposób dzieci zdobędą umiejętność samodzielnego regulowania emocji zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi.

W jaki sposób nauczyciele mogą wpływać na styl przywiązania dziecka?

Teoria przywiązania nie tylko wyjaśnia znaczenie wczesnych relacji dziecka z opiekunem, ale także pomaga zrozumieć rolę relacji pozarodzinnych w zapewnianiu mu wsparcia i poczucia bezpieczeństwa (Nowotnik, 2014). Kiedy dzieci rozpoczynają naukę szkolną, nauczyciele i inni pracownicy szkoły stają się ważnymi osobami w ich życiu. Dzięki temu mogą wyposażyć uczniów nie tylko w zwykłe umiejętności szkolne, ale także dalej kształtować i wzmacniać ich zdolności samokontroli i samoregulacji emocji. Ze względu na codzienny kontakt pracownicy szkoły mogą również stać się postaciami przywiązania, jeśli są dostępni i chętni do pomagania dzieciom i chronienia ich, kiedy one tego potrzebują. Każda osoba z otoczenia dziecka, która jest konsekwentnie obecna w jego życiu, zapewnia mu opiekę fizyczną i wsparcie emocjonalne, może stać się postacią przywiązania dla tego dziecka. Wydaje się, że podobnie jak relacje rodzic-dziecko, relacje nauczyciel-dziecko pełnią funkcję regulacyjną w odniesieniu do rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci (Krstić, 2015).

Na jakość relacji między uczniem a nauczycielem lub innym pracownikiem szkoły wpływają nie tylko doświadczenia przywiązaniowe dziecka, ale także doświadczenia przywiązaniowe dorosłego. Wewnętrzne modele operacyjne pracowników szkoły

są również aktywnym czynnikiem wpływającym na ich zachowanie w kontaktach z dziećmi. Znajduje to odzwierciedlenie w specyficznych wzorcach zachowań wobec uczniów, stylu komunikowania się z nimi, a także w uczuciach i oczekiwaniach wobec nich. Może im to utrudnić bycie „bezpieczną bazą” dla uczniów.

Systemy zachowań związanych z przywiązaniem nauczycieli lub pracowników szkoły i uczniów oddziałują na siebie. W zależności od ich własnego wzorca przywiązania pracownicy szkoły mogą preferować uczniów o określonym wzorcu. Osoby o ambiwalentnym wzorcu przywiązania mogą preferować uczniów z przywiązaniem bezpiecznym lub ambiwalentnym (ze względu na stosunkową łatwość nawiązywania z nimi kontaktu) i poświęcać mniej uwagi uczniom z przywiązaniem unikającym. Z kolei nauczyciel lub inny pracownik szkoły z unikającym wzorcem przywiązania może nie chcieć angażować się w życie osobiste uczniów i wykazywać postawę obojętności, surowości lub odrzucenia. Natomiast osoby z bezpiecznym wzorcem przywiązania wydają się mieć predyspozycje do rozpoznawania potrzeb uczniów i ich potencjału. Te predyspozycje pozwalają im przygotowywać zadania odpowiednio do możliwości dzieci i tworzyć niezbędne rusztowania dla rozwoju ich umiejętności (Bergin, Bergin, 2009; Kennedy, Kennedy, 2004).

Kontekst szkolny

Znajomość własnych wzorców przywiązania pozwala pracownikom szkoły lepiej zrozumieć ich relacje z uczniami i próbować je, jeśli taka jest potrzeba, poprawić. Nikt nie może zmienić doświadczeń z wczesnego dzieciństwa, ale ludzie mogą zmienić swoje wewnętrzne modele operacyjne przez autorefleksję, czyli myślenie o swoim charakterze, działaniach i motywach.

Kwestie warte refleksji

- Na podstawie własnego doświadczenia spróbuj wskazać najczęstsze sygnały emocjonalne wysyłane przez uczniów. Co może pomóc w prawidłowym zrozumieniu tych sygnałów? Jak można na nie odpowiednio zareagować? Jakie techniki można wykorzystać w codziennej praktyce, aby pomóc dzieciom w wyrażaniu i kontrolowaniu własnych emocji?
- Na podstawie własnego doświadczenia postaraj się określić, czym charakteryzują się dzieci, które nawiązały niezawodne i bezpieczne relacje? Co charakteryzuje dzieci, które czują się niepewnie w relacjach z innymi? Jakie wyzwania pojawiają się podczas pracy z dziećmi w obu tych przypadkach (związane z dzieckiem, z sobą samym lub z obiema stronami)?

- Pracownicy szkoły mogą nie znać wszystkich przyczyn pozytywnego lub negatywnego zachowania dzieci, ale mogą pomóc dzieciom czuć się bezpiecznie w środowisku szkolnym. Jakie działania pracowników sprawiają, że dzieci czują się bezpiecznie? Jakiego rodzaju wsparcie może zapewnić środowisko szkolne, aby wzmocnić poczucie bezpieczeństwa u dzieci w szkole?
- Zastanów się, w jaki sposób doświadczenia z wczesnego dzieciństwa mogą wpływać na twoje relacje z dziećmi w szkole. Zastanów się też bardziej ogólnie nad wpływem różnych wzorców przywiązania dorosłych na ich relacje z dziećmi. W jaki sposób dorosły może uniknąć wzmocnienia negatywnych wzorców zachowań w kontaktach z dziećmi?

Wspieranie dzieci w rozwijaniu potencjału

Co to jest potencjał?

Pojęcie potencjału łączy w sobie różne zjawiska ważne dla życia i rozwoju człowieka. Często odwołujemy się do niego w myśleniu i badaniach empirycznych, ale rozumiemy go bardzo intuicyjnie (Brzezińska, 2005; Smykowski, 2012). W psychologii znaczenie potencjału ogranicza się jedynie do domniemania, czym dana osoba może się stać w przyszłości, a nie do wiedzy o niej. Innymi słowy, jeśli mówimy, że ktoś ma potencjał, mamy na myśli, że ma umiejętności lub cechy niezbędne do odniesienia sukcesu lub wykonania określonej czynności, ale nie wiemy, czy tak się stanie. Potencjał może się ujawnić, gdy zajdzie taka potrzeba i zaistnieją odpowiednie okoliczności (Grantham-McGregor i in., 2007).

W szybko zmieniającym się środowisku (Smykowski, 2016) trudno jest określić, które umiejętności czy cechy pozwolą dziecku odnieść sukces w przyszłości, tj. za dziesięć czy dwadzieścia lat. Ludzie muszą być coraz lepiej przygotowywani na nieprzewidywalne, nowe sytuacje w życiu, a to wpływa na procesy odpowiedzialne za aktualizację potencjałów (wychowanie i nauczanie). Procesy te utraciły punkt odniesienia, którym do niedawna było przeciętne, przewidywalne, przyszłe środowisko życia i rozwoju dorosłego człowieka (Hartmann, 1958).

Wydaje się, że korzystne jest inwestowanie w aktualizację tych potencjałów (fizycznych, poznawczych, społecznych i emocjonalnych), które okazały się przydatne poprzednim pokoleniom, przydają się obecnym i które mogą z dużym prawdopodobieństwem przydać się i przyszłym (Erikson, 1997).

W jaki sposób budowany jest potencjał dziecka?

Budowanie potencjału dziecka zaczyna się od momentu jego narodzin i trwa całe życie. Dzieci rozpoczynające naukę w szkole znajdują się na czwartym z ośmiu etapów rozwoju psychospołecznego (Erikson, 1997). Zdaniem Eriksona na każdym z tych etapów trzeba rozwiązać określone zadania życiowe lub kryzysy. Skuteczne rozwiązanie kryzysu przygotowuje jednostkę do kolejnego etapu rozwoju społecznego i emocjonalnego. Kiedy wchodzi się w nowy etap życia, dojrzewanie, uczenie się i doświadczenia z poprzedniej fazy (faz) są włączane do niego.

W sprzyjającym środowisku społecznym dzieci przechodzące przez kolejne etapy rozwoju zyskują wiele mocnych stron:

- zaufanie do świata, siebie i innych ludzi, a tym samym poczucie własnej skuteczności i pewność, że inni ludzie będą ich wspierać w osiągnięciu celów – dzięki temu czują się pewnie w nowych i trudnych sytuacjach (podstawowe zaufanie, poczucie bezpieczeństwa);
- samoocenę, świadomość własnych potrzeb, wiarę w siebie, a tym samym umiejętność dokonywania wyborów, samodzielność i samokontrolę (autonomia i wolna wola);
- gotowość do działania i poszukiwania obszarów własnej działalności (inicyjatywa).

Rozpoczynając naukę w szkole, dzieci wchodzą w kolejny etap rozwoju, z którego powinny wynieść przekonanie o skuteczności własnych działań, wynikające z poczucia sukcesu i uznania w oczach innych (kompetencja). Nie wszystkie dzieci pomyślnie przechodzą wszystkie etapy rozwoju. Jednak kryzysy na wcześniejszych etapach można do pewnego stopnia rozwiązać w późniejszym czasie.

Kontekst szkolny

Pracownicy szkoły mogą każdego dnia w różnych sytuacjach budować potencjał dzieci:

- zachęcać dziecko do wykonania zadania, utwierdzać je w przekonaniu, że sobie poradzi, a czasami, w przypadku zadań bardziej skomplikowanych, podpowiedzieć, jakie powinny być kolejne kroki;
- chwalić dziecko za wysiłek, podkreślać sens wykonanych czynności, pokazywać innym osobom efekty jego wysiłku, wyrażać dumę, że dziecko tyle już potrafi zrobić.

Dzięki takim strategiom dziecko będzie zadowolone z wykonanych zadań i nie będzie unikać wyzwań w przyszłości. To wzmocni i zwiększy jego poczucie pewności siebie.

Jakie czynniki umożliwiają dziecku rozwijanie swojego potencjału?

Są to przede wszystkim **zasoby dziecka**, czyli jego wiedza i umiejętności, zainteresowania i możliwości. Wykorzystanie tych zasobów – zarówno istniejących, jak i dopiero powstających – będzie zależeć od: (a) zasobów **środowiska fizycznego**, w którym żyją dziecko i jego rodzina, a także jego klasa i szkoła oraz (b) **społecznych zasobów** dziecka, jego rodziny, klasy i szkoły. Jednak najważniejszym czynnikiem jest (c) **osoba znacząca** (lub osoby) pełniąca rolę mediatora w relacjach dziecko – środowisko społeczne – środowisko fizyczne. Stopień rozwoju indywidualnych zasobów (potencjału) dziecka będzie zależał od dostępnych zasobów fizycznych i społecznych, a także od jakości interakcji dziecka z tą osobą lub osobami (Brzezińska, 2015b). Wymienione czynniki zostaną opisane bardziej szczegółowo poniżej.

Zasoby dziecka

Identyfikacja zasobów osobistych dziecka polega na zebraniu informacji o tym, jak dziecko zmienia się fizycznie i jakie zmiany zachodzą w sferach poznawczej, emocjonalnej, językowej i komunikacji z jego otoczeniem społecznym, jego talentach, zainteresowaniach, specjalnych umiejętnościach i czynnościach, które najczęściej wykonuje.

Każde dziecko ma szansę osiągnąć satysfakcjonujące wyniki w szkole (i poza nią). Zdolności wielu dzieci nie są bezpośrednio związane z wiedzą i umiejętnościami szkolnymi, więc można je łatwo przeoczyć. Tymczasem zdolności te mogą być czynnikiem stymulującym rozwój dziecka. Mogą również okazać się przydatne w przyszłości (Hüther, Hauser, 2014).

Aby zidentyfikować zasoby dziecka, konieczne jest regularne monitorowanie zmian we wszystkich obszarach jego rozwoju. Pozwoli to na wgląd w jego możliwości i pomoże określić, co dziecko może już zrobić, a co jeszcze jest dla niego odległe i zbyt skomplikowane.

Pracownicy szkoły obserwują dzieci tylko przez kilka godzin dziennie i w ściśle określonych okolicznościach. Aby zebrać jak najwięcej informacji o poszczególnych uczniach, warto skorzystać z pomocy innych osób, rodziców lub opiekunów, nauczycieli, a także samego dziecka.

W jaki sposób teoria Howarda Gardnera zmieniła myślenie o inteligencji?

Howard Gardner, profesor psychologii kognitywnej i psychologii uczenia się na Uniwersytecie Harvarda, zaproponował nowe spojrzenie na inteligencję (1983). Określił on inteligencję jako „biopsychologiczny potencjał do przetwarzania

informacji w celu rozwiązywania problemów albo wytwarzania produktów, które są cenione w jednym lub wielu środowiskach kulturowych”. Traktując inteligencję jako potencjał, Gardner wskazuje na jej **rozwijającą się i wrażliwą naturę**, odróżniając w ten sposób swoją teorię od tradycyjnych, w których ludzka inteligencja jest wrodzona i utrwalona. To, czy potencjał zostanie aktywowany, zależy w dużej mierze od kultury, w której dziecko dorasta, i możliwości dostępnych w tej kulturze. Ważna jest również rola osobistych decyzji podejmowanych przez dzieci, ich rodziny i inne osoby. Definicja inteligencji Gardniera jest również wyjątkowa, ponieważ uważa tworzenie produktów, takich jak rzeźby i komputery, za równie ważny przejaw inteligencji jak abstrakcyjne rozwiązywanie problemów.

W swojej teorii inteligencji wielorakich Gardner rozszerzył pojęcie inteligencji o inne obszary, oprócz tradycyjnych zdolności matematycznych i językowych, takie jak muzyka, relacje przestrzenne czy wiedza interpersonalna. Gardner zidentyfikował osiem typów inteligencji, ale ta lista się poszerza. Inteligencje są używane równoległe i zazwyczaj się uzupełniają, kiedy ludzie rozwijają swoje umiejętności lub rozwiązują problemy.

Kontekst szkolny

Dzieci odniosą sukces w tańcu, jeśli rozwiną takie inteligencje jak: inteligencja muzyczna, aby zrozumieć rytm i muzyczne wariacje; inteligencja interpersonalna, aby zrozumieć, w jaki sposób można za pomocą ruchu inspirować lub poruszać emocjonalnie swoich odbiorców; cielesna inteligencja kinestetyczna, aby zapewnić zwinność i koordynację w celu skutecznego wykonywania ruchów.

Każde dziecko ma unikatowy zestaw swoich mocnych i słabych stron intelektualnych. Od niego zależy, jak łatwe (lub trudne) jest dla ucznia przyswajanie informacji, gdy są one przedstawione w określony sposób. Według Gardniera każdy temat (koncepcję, problem) można przedstawić na kilka niezależnych sposobów, dostosowanych do indywidualnych preferencji poznawczych dziecka w zakresie percepcji, doświadczenia, zrozumienia i tworzenia. Opisuje je następująco:

- sposób narracyjny – przedstawienie zagadnienia za pomocą narracji, opowiedzenie historii o danej koncepcji;
- sposób logiczno-ilościowy – dostarczanie danych i stosowanie wnioskowania dedukcyjnego; badanie liczb; badanie fabuły narracyjnej pod kątem jej logiki i struktury oraz związków przyczynowo-skutkowych;
- sposób fundamentalny – filozoficzna, terminologiczna i etymologiczna analiza podstawowych zagadnień omawianej dziedziny; wielkie pytania o życie, śmierć i nasze miejsce na świecie;

- sposób estetyczny – wykorzystywanie środków oddziałujących na zmysły/ odkrywanie wrażeń zmysłowych, obrazowość; uwydatnianie cech sensorycznych i/lub formalnych (tj. kolor, kreska, kompozycja obrazu), aktywizuje wrażliwość estetyczną;
- sposób eksperymentalny – umożliwiający dziecku aktywny kontakt z materiałami, działanie, rozwój i aktywne angażowanie się w projekty i eksperymenty (Czaja-Chudyba, 2005).

Te pięć sposobów podejścia do problemu lub, jak nazywa je Gardner, punktów wejścia, można potraktować jako wytyczne dla pracowników szkoły. Pomagają aktywować potencjał dzieci.

Na przykład, poznając starożytny Egipt, dzieci mogą wykonywać różne zadania:

- przeczytać opowiadanie o życiu w starożytnym Egipcie, napisać wypracowanie o tym, jak wyglądałoby ich życie, gdyby mogły przenieść się w czasie do starożytnego Egiptu i zamieszkać tam przez jeden dzień (sposób narracyjny).
- poszukać odpowiedzi na pytania: Ile piramid jest w Egipcie? W jakich miastach się znajdują? Ile piramid znajduje się w każdym mieście? Jaki kształt mają piramidy? Jak i dlaczego zostały zbudowane? Następnie stworzyć broszurę prezentującą te informacje za pomocą wykresów lub rycin (sposób logiczny/ ilościowy);
- wybrać jednego z egipskich bogów i dowiedzieć się, jak wyglądał, dlaczego był ważny i jak pomagał ludziom. Następnie narysować lub napisać scenariusz do reklamy, która mogłaby zostać wykorzystana do zareklamowania tego boga (sposób fundamentalny);
- popatrzeć na obrazy z egipskiego grobowca, zbadać różnice między tym, jak malowano ludzi w tamtych czasach, a tym, jak ich malujemy dzisiaj, narysować osobę, którą uważają za piękną, a następnie narysować osobę, którą starożytni Egipcjanie mogliby uznać za piękną. Następnie zbadać, czy współczesne idee piękna są takie same jak w starożytnym Egipcie (sposób estetyczny);
- obejrzeć zdjęcia starożytnych „artefaktów” w wyszukiwarce Google (zegar wodny, farba do cieni do oczu, pismo hieroglificzne, gra w mehen itp.), a następnie sporządzić listę wszystkiego, co mogą powiedzieć o osobie, która używała tych artefaktów. Albo wybrać artefakty, które związane są z ich własnym życiem i wyjaśnić, w jaki sposób artefakty mogą nam coś powiedzieć o osobie, do której należały (sposób eksperymentalny). Na podstawie „Ancient Egypt” Erin Miller.

Warto pamiętać, że Gardner (1995) uważa, że inteligencja nie jest tożsama ze stylem uczenia się. Jeśli mówi się, że dana osoba ma własny styl uczenia się, nie oznacza to, że będzie pracować w ten sam sposób z każdym rodzajem treści, od języka, przez muzykę, po analizę społeczną.

Jaki wpływ ma „nastawienie na rozwój” (growth mindset) na rozwój potencjału dziecka?

Można wskazać dwa sposoby, w jaki dzieci rozumieją swoje zdolności i inteligencję oraz tworzą ścieżki uczenia się. Niektóre dzieci uważają, że mają pewne zdolności i nie mogą wiele zrobić, aby to zmienić (ustalony sposób myślenia – *fixed mindset*). Inne dzieci uważają, że mogą rozwijać swoje umiejętności poprzez ciężką pracę, dobre strategie uczenia się i instrukcje od innych (nastawienie na wzrost – *growth mindset*). Badania pokazują, że te dwa sposoby myślenia prowadzą uczniów do różnych celów (uczenie się lub potwierdzanie swoich umiejętności), różnych poglądów na wysiłek (produktywny lub osłabiający) i różnych reakcji na porażkę (zorientowanie na mistrzostwo lub bezradność) (Haimovitz, Dweck, 2017). Te nastawienia znajdują odzwierciedlenie w rozwoju potencjału uczniów. Nastawienie na rozwój przewiduje lepsze osiągnięcia, szczególnie dla uczniów stojących przed wyzwaniami.

W jaki sposób dorośli mogą kształtować nastawienie na rozwój u dzieci?

— Chwalenie

Dzieci, które są chwalone nie za inteligencję („Jaki ty jesteś mądry!”), ale za proces, który doprowadził ich do sukcesu („Musiałeś ciężko pracować nad tymi problemami”), postrzegają swoją inteligencję jako coś, co mogą rozwijać i dzięki temu koncentrują się na nauce. Warto jednak pamiętać, że badania wskazują na istotny związek między procesem (np. wysiłkiem lub strategiami działania) a wynikiem. Pochwalanie nieskutecznego wysiłku może oznaczać, że akceptujemy niezdolność dziecka do uczenia się i dajemy mu pochwałę za wysiłek jako nagrodę pocieszenia (Haimovitz, Dweck, 2017).

— Reakcje dorosłych na niepowodzenia dzieci

Dorośli, którzy wierzą, że niepowodzenie dzieci jest czymś motywującym lub demotywującym i reagują zgodnie z tymi przekonaniem, wpływają na sposób myślenia dzieci w tym zakresie. Dorośli, którzy każdą porażkę traktują jako motywację do dalszej pracy, skupiają się na procesie uczenia się i zapraszają dzieci do czerpania z doświadczenia lub procesu i naprawienia swoich błędów. W ten sposób dorośli może kształtować u dzieci nastawienie na rozwój.

- Przekonania dorosłych na temat roli zmagania z trudnościami i porażek w procesie uczenia się

Uznając, że zmagania z trudnościami i porażki są normalnymi i pozytywnymi elementami procesu uczenia się, dorośli pomagają dzieciom zrozumieć, w jaki sposób może wzrastać ich własna inteligencja i zdolności.

Kontekst szkolny

Istnieje różnica między informowaniem uczniów, że nie osiągnęli celu, a tym, że jeszcze go nie osiągnęli. Użycie słowa „jeszcze” w informacji zwrotnej sygnalizuje, że nauczyciel wspiera nastawienie na rozwój. Uczniowie poczuja się bardziej zachęceni i zmotywowani do pracy.

- Skupianie się na procesie uczenia się dzieci

Ważne jest, aby prosić dzieci o wyjaśnienie procesu myślenia, niezależnie od tego, czy doszły do „właściwej” odpowiedzi, czy nie. Dzięki informacjom zwrotnym dorośli mogą pogłębić zrozumienie tematu przez dzieci. Oceniając i chwając ich proces uczenia się oraz udzielając informacji zwrotnej, tworzymy kulturę rozwoju dla dzieci.

Zasoby środowiska fizycznego

Środowisko fizyczne, w którym rozwija się dziecko, również ma wpływ na jego potencjał. Obejmuje ono dom i te miejsca w przestrzeni publicznej, w których dziecko spędza czas samo lub z innymi ludźmi, w tym szkołę i klasę. Ważne jest, aby środowisko to było zróżnicowane, dostępne, bezpieczne i **umożliwiało różnego rodzaju działania**. Warto zwrócić uwagę na to, czy środowisko fizyczne dziecka jest tak zorganizowane, aby mogło być miejscem do zabawy, dokonywania odkryć, uczenia się nowych umiejętności i doskonalenia już nabytych, ale też stwarzało możliwości wykonywania różnych działań na rzecz innych ludzi.

Środowisko fizyczne powinno nie tylko oferować bogactwo zajęć (naukę, odpoczynek i rekreację, zabawę, obowiązki, zajęcia indywidualne i grupowe), ale także dawać dzieciom **możliwość włączenia się w jego organizację**. Aktywnie angażując się w przemianę i aranżację przestrzeni, dziecko rozwija swoje poczucie sprawczości, uczy się odpowiedzialności i przewidywania konsekwencji swoich działań (Brzezińska, 2015b).

Zasoby środowiska społecznego

Środowisko społeczne dziecka obejmuje jego kontakty z dorosłymi – rodzicami, dziadkami i innymi krewnymi, nauczycielami, pracownikami szkoły, a także innymi dziećmi (rodzeństwem, rówieśnikami, przyjaciółmi). Środowisko społecznego rozwoju dziecka daje mu możliwość nawiązywania nowych kontaktów i podejmowania nowych ról społecznych. Każda nowa rola to nowe rodzaje działań, nowe możliwości i nowe kompetencje.

Rola dziecka w rodzinie zależy od tego, w jaki sposób komunikuje się z innymi członkami rodziny, jak się zachowuje podczas kłótni, jak wypełnia obowiązki domowe i reaguje na uwagi rodziców. W szkole rolą dziecka jest przede wszystkim przestrzeganie obowiązków ucznia i zachowywanie się zgodnie z kodeksem szkoły. W roli rówieśnika lub kolegi z klasy najbardziej charakterystyczne dla tego wieku jest rosnące pragnienie przynależności do grupy i przestrzeganie zasad wypracowanych wspólnie z innymi.

Środowisko społeczne w domu, w szkole, ale także pozadomowe i pozaszkolne powinno wspierać dzieci w kształtowaniu umiejętności zarządzania własnym czasem i przestrzenią wokół siebie oraz w tworzeniu różnorodnych strategii uczenia się. Powinno także stawiać dzieciom nowe wyzwania związane z tymi umiejętnościami (Brzezińska, 2015b).

Rola osób znaczących

Aby pomóc dziecku w uaktywnianiu i rozwijaniu jego potencjału, potrzebna jest osoba pełniąca rolę mediatora pomiędzy dzieckiem a otaczającym go światem.

Po pierwsze, kiedy dziecko podejmuje nowe zadania, mediator musi jak najczęściej odwoływać się do jego wcześniejszych doświadczeń, budując nowe zasoby we wszystkich sferach rozwoju. Im młodsze dziecko, tym bardziej aktywny musi być dorosły.

Po drugie, osoba ta powinna zademonstrować i umożliwić dziecku różne sposoby działania.

Po trzecie, mediator musi przygotować dziecko do podjęcia przyszłych zadań lub sprostania nowym wyzwaniom środowiskowym i zadbać o to, aby było ono w równowadze z jego aktualnymi potrzebami i możliwościami, zwłaszcza zdolnościami emocjonalnymi i poznawczymi.

Mediator powinien brać pod uwagę aspiracje i plany rodziców dziecka.

Dzięki pomocy mediatora dzieci mogą przekonać się, w jakim stopniu rozwinęły:

- poczucie bezpieczeństwa i połączone z nim poczucie autonomii;

- gotowość do działania, zwłaszcza w nowych i nietypowych sytuacjach;
- łatwość korzystania z nabytej wiedzy i umiejętności;
- umiejętność skutecznego działania i radzenia sobie z niepowodzeniami (Brzezińska, Rękosiewicz, 2015).

Świadomość własnych zasobów, czyli własnych mocnych stron i ograniczeń, pozwala dziecku w dalszym procesie rozwoju przystosować się zarówno do środowiska, które pozostaje relatywnie stabilne, jak i do środowiska, które podlega częstym, czasem nieprzewidywalnym zmianom (Brzezińska, 2015b).

Co mogą zrobić rodzice, aby pomóc dzieciom rozwinąć ich potencjał?

Rodzina i szkoła to dwa najważniejsze środowiska mające wpływ na rozwój dzieci. Dlatego tak ważne jest, aby rodzice i pracownicy szkoły byli sprzymierzeńcami i partnerami. Partnerstwo powstaje tam, gdzie wzajemne zaufanie, szacunek, jasna komunikacja i wspólna motywacja stanowią podstawę współpracy.

Pracownicy szkoły niekiedy oceniają zaangażowanie rodziców na podstawie tego, jak często i w jaki sposób kontaktują się ze szkołą. Większość rodziców dba o rozwój i przyszłość swoich dzieci, ale nie zawsze potrafią to okazać. Dorośli stopniowo uczą się swojej roli rodziców, co oznacza, że dziecko nie zawsze ma optymalne warunki do rozwijania swojego potencjału. Sytuacja ta utrzymuje się przez cały okres rozwoju dziecka, ponieważ rodzice uczą się pełnić swoją rolę w nowy sposób na każdym nowym etapie (Smykowski, maszynopis). Dlatego rodzice często nie są pewni, czy właściwie wypełniają swoją rolę. Pracownicy szkoły mogą podpowiedzieć rodzicom, jak pomóc swoim dzieciom rozwinąć ich potencjał, korzystając na przykład z doświadczeń Margy Whalley (2007) i zespołu z Pen Green Center.

Margy Whalley i jej zespół wskazali dziesięć strategii pedagogicznych opartych na obserwacjach interakcji między rodzicami a dziećmi. Według nich dorośli powinni:

- 1) obserwować, co robi dziecko, i słuchać, zanim zaczną interweniować;
- 2) wiedzieć o rodzinnych doświadczeniach dziecka i umieć połączyć to, co robiło wcześniej, z tym, co robi teraz;
- 3) okazywać dziecku swoje zainteresowanie poprzez odpowiednią mimikę, bliskość fizyczną, odpowiadanie na ekspresję i emocje dziecka oraz właściwy ton głosu;
- 4) zachęcać dziecko do dokonywania wyborów oraz podejmowania decyzji i ryzyka;

- 5) zachęcać dziecko do przekraczania granic wiedzy i być otwartymi na uczenie się nowych rzeczy razem z nim;
- 6) być świadomymi wpływu swoich własnych postaw i przekonań na uczenie się dziecka;
- 7) uczyć się i bawić razem z dzieckiem, być zaangażowanymi w jego naukę i pobudzać jego ciekawość;
- 8) sprawdzać, co dziecko jest w stanie pojąć i dać mu czas na odpowiedź lub zadać dodatkowe pytania;
- 9) wspierać werbalnie działania dziecka i dostarczać mu nowych informacji;
- 10) zdawać sobie sprawę z uczuć dziecka, jak i jego kompetencji i możliwości.

Kontekst szkolny

W praktyce nie zawsze łatwo jest stwierdzić, kiedy interwencja jest potrzebna, a kiedy jest kontrolowaniem dziecka lub pozbawia je inicjatywy. Dziecko, któremu zawsze oferuje się pomoc, nie może rozwinąć poczucia kompetencji w tym, co robi.

Współpraca między rodzicami a pracownikami szkoły przynosi ogromne korzyści:

- rodzice poszerzają swoją wiedzę i lepiej rozumieją swoje dzieci;
- pracownicy szkoły poszerzają swoją wiedzę i zrozumienie możliwości uczenia się dzieci w domu, dzięki czemu są w stanie zapewnić dzieciom ciągłość i nowe doświadczenia w szkole;
- dzieci mają więcej możliwości uczenia się od ważnych osób dorosłych;
- dzieci zyskują poczucie ciągłości i opieki w zaufanym i bezpiecznym środowisku, w którym mogą się uczyć i rozwijać (Whalley, Chandler, 2007).

Kwestie warte refleksji

- Na jakie kompetencje powinniśmy zwracać szczególną uwagę, aby pomóc dzieciom odnieść sukces w przyszłości?
- W jaki sposób monitorujesz zasoby dzieci, z którymi masz kontakt? Jakich metod używasz najczęściej?

- Jakie działania podejmujesz, aby pomóc dzieciom rozwijać ich potencjał?
- Jakie jeszcze inne czynności można wykorzystać w tym celu?
- Jakie strategie można wykorzystać do kształtowania nastawienia na rozwój?
- Jakie sposoby można wykorzystać, aby pomóc rodzicom we wspieraniu rozwoju potencjału ich dzieci?

Kompetencje emocjonalne dzieci

Czym są emocje i jaka jest ich rola?

Trudno jednoznacznie określić, czym są emocje, choć zarówno psychologowie, jak i filozofowie podejmowali wiele prób. Od 1981 roku w literaturze psychologicznej można znaleźć aż 92 definicje terminu „emocja” (Kleinginna, Kleinginna, 1981). Wśród badaczy i teoretyków zajmujących się tym zagadnieniem nie ma zgody co do tego, jaka definicja jest właściwa. Wiele osób zastanawia się, czy termin „emocja” jest w ogóle użyteczny. Koncepty emocji tworzą także zwykli ludzie, którzy nie zajmują się tym zagadnieniem naukowo.

Obecnie przyjmuje się, że emocje to stany psychiczne (np. strach, miłość) wynikające z reakcji jednostki na daną sytuację. Są to procesy wewnętrzne, które zachodzą w każdym z osobna (Michalczyk, 2017). Zewnętrznymi przejawami tych procesów są zachowania werbalne, mimika, gesty, a także reakcje ciała, takie jak zaczerwienienie twarzy, przyspieszone bicie serca, zmiany w oddychaniu czy pocenie się.

Do podstawowych emocji należą zaskoczenie, smutek, radość, strach, złość i wstyd. Można je zidentyfikować nawet u noworodków. Są to reakcje biologiczne, które pojawiają się automatycznie i każda z nich jest wyrażana w unikatowy sposób. Na przykład gniew wyewoluował jako reakcja, która umożliwia nam między innymi pokonanie przeszkody lub osiągnięcie określonego celu. Gniew jest widoczny np. w wyrazie twarzy, w jej zaczerwienieniu, w opuszczonych brwiach i zaciśniętych ustach (Schaffer, 2003).

Istnieją również emocje złożone, które są wynikiem szerokiego spektrum procesów myślowych. Należą do nich zazdrość, wstyd, poczucie winy, duma, miłość i nienawiść. Nie ma zgody wśród badaczy, ile ich jest (Wirth, Schramm, 2005).

Emocje informują nas o subiektywnych doświadczeniach danej osoby lub jej rozumieniu zdarzeń czy interakcji z ludźmi. Nie należy więc myśleć o emocjach w kategoriach dobre lub złe, nawet jeśli niewłaściwie są formy ich ekspresji

związane z intensywnością, częstotliwością pojawiania się, trwaniem lub brakiem adekwatności do sytuacji.

Czym są kompetencje emocjonalne?

Kompetencje emocjonalne to specyficzne umiejętności jednostki, dzięki którym może ona poradzić sobie zarówno z własnymi emocjami, jak i z emocjami innych ludzi w różnych sytuacjach. Indywidualne różnice w kompetencjach emocjonalnych wyjaśnia koncepcja inteligencji emocjonalnej spopularyzowana przez Daniela Golemana (1999). Według niego inteligencję emocjonalną można zdefiniować jako zdolność lub zestaw zdolności do przetwarzania informacji emocjonalnych, a tym samym odczytywania znaczeń emocjonalnych i włączania ich w rozumowanie i rozwiązywanie problemów. Zdolności te są podstawą rozwoju kompetencji emocjonalnych.

Niekiedy autorzy, opisując inteligencję emocjonalną, zastępują termin „zdolności” pojęciem „umiejętności”. Inni używają terminów zdolność emocjonalna i umiejętności emocjonalne oraz inteligencja emocjonalna i kompetencje emocjonalne zamiennie.

Najczęściej wymienianą umiejętnością jest dostrzeganie własnych emocji i docenianie ich znaczenia. Dzięki tej zdolności emocje są obecne w naszych umysłach i nie są ignorowane. Nazywanie emocji jest ważne w rozpoznawaniu i byciu świadomym tego, co odczuwamy. Im bogatszy zakres słów używanych do wyrażania emocji, tym bardziej jest się ich świadomym. I odwrotnie, im lepiej rozróżniamy emocje, tym łatwiej rozumiemy subtelne różnice w ich nazwach. Słabo rozwinięta umiejętność bycia świadomym własnych emocji może prowadzić do trudności w kontaktach z ludźmi i przystosowaniu się do wymagań społecznych.

Dorośli mogą pomóc dzieciom w uporządkowaniu ich przeżyć emocjonalnych, ucząc je nazywania stanów emocjonalnych. Ta umiejętność jest również ważna z punktu widzenia regulowania emocji. Określenia takie jak „jestem smutny” czy „jestem zazdrosny” pozwalają ocenić, co dzieje się w psychice, co powoduje te uczucia i jak sobie z nimi radzić.

Kontekst szkolny

Porozmawiaj z dziećmi i zachęć je, aby mówiły nie tylko o wydarzeniach czy sytuacjach, w których brały udział, ale także o emocjach związanych z tymi doświadczeniami. Można zadać pytania takie jak: „Jak się czułeś?”, „Wydajesz się zdenerwowany, czy mam rację?”. Pracownicy szkoły i inni dorośli również powinni rozmawiać z dziećmi o własnych emocjach. Jeśli tego nie robią, nieświadomie tworzą u dzieci przekonanie, że o emocjach się nie mówi.

Umiejętność postrzegania emocji innych ludzi

Trafne postrzeganie emocji innych ludzi jest podstawą adekwatnej reakcji na ich zachowanie i warunkiem dobrych relacji społecznych. Rozpoznawanie cudzych emocji opiera się na rozpoznawaniu komunikatów zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, np. gestów, postawy ciała, mimiki twarzy, tonu głosu. Rozpoznawanie emocji u innych łączy się ze zdolnością rozumienia ich stanów emocjonalnych i patrzenia na sytuację z ich perspektywy.

Kontekst szkolny

Przekazy emocjonalne zawarte w słowach (np. „podziękuj, gdy przyjaciel daje ci prezent”, „nie musisz bać się tego psa”) uczą dzieci, zgodnie z normami kulturowymi, jakie emocje powinny wywoływać konkretne zdarzenia.

Umiejętność wyrażania emocji

Ta umiejętność pozwala odpowiednio wyrazić swoje doznania, uczucia i potrzeby emocjonalne. Dzięki temu inni ludzie mogą je zrozumieć, poprawnie odczytać ich motywy czy zamiary i odpowiednio zareagować.

Istnieje związek pomiędzy zdolnością do wyrażania emocji, zwłaszcza werbalnie, a ich percepcją. Czasami ludzie ukrywają emocje, których nie akceptują u innych i świadomie blokują u siebie możliwość ich wyrażania. Jednak emocje te mogą objawiać się mimowolnie w nieoczekiwanych sytuacjach.

Umiejętność rozumienia emocji to:

- świadomość różnych emocji wyrażanych fizycznie poprzez mimikę, gesty, postawę, ton głosu lub inne, bardziej złożone zachowania;
- świadomość czynników, które mogą powodować powstawanie, nasilanie się lub osłabianie określonych emocji oraz ich łączenie się w bardziej złożone emocje, lub które mogą powodować zmiany jakościowe (np. kiedy złość przeradza się w poczucie winy);
- wiedza o wpływie emocji na działanie i rozwiązywanie problemów, pomagająca nam zrozumieć, które stany emocjonalne bardziej sprzyjają wykonywaniu tego czy innego rodzaju zadania. Oddziaływanie emocji

zależy od ich znaku i intensywności, które mogą ułatwiać, ale też utrudniać, a nawet dezorganizować działanie;

- znajomość oczekiwań społecznych dotyczących ujawniania emocji – kiedy i jak można lub należy to zrobić, a kiedy nie. Nie chodzi tylko o znajomość ogólnych reguł lub zasad obowiązujących w danej kulturze czy grupie społecznej, ale przede wszystkim o umiejętność identyfikowania tych wymagań w konkretnych sytuacjach;
- znajomość sposobów i technik kontrolowania i regulowania emocji – wywoływania, intensyfikacji lub osłabiania emocji u siebie i innych.

Kontekst szkolny

Rozmawiając z dziećmi na temat ich różnych doświadczeń i przeżyć warto porządkować wydarzenia według kolejności ich pojawiania się (co było wcześniej, a co później). Dzięki temu dzieci doskonalą swoje umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Ta umiejętność jest potrzebna do rozumienia swoich emocji i innych osób.

Umiejętność wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu

W myśleniu i działaniu ważne jest kierowanie się informacjami dostarczonymi przez emocje: wybieranie lub wyszukiwanie tego, co emocje „sugerują” oraz unikanie lub przerywanie tego, do czego one zniechęcają, dostosowywanie aktywności do aktualnego stanu emocjonalnego. Małe dzieci mają w tym względzie elementarne zdolności. Dopiero w procesie rozwoju i wychowania uczą się, że nie zawsze można robić to, na co się ma ochotę i że często trzeba robić to, na co się nie ma ochoty.

Jednak dzieci nie powinny tracić umiejętności wsłuchiwania się we własne emocje. Ważne jest, aby nauczyły się robić to w sposób bardziej świadomy i kontrolowany. Poprzez włączanie emocji w procesy myślowe można na przykład zmienić perspektywę, co pozwala na pełniejszy ogląd sytuacji, a tym samym przełamanie nastawienia.

Kontekst szkolny

Ważne jest nie tylko dostosowanie procesu uczenia się do obszaru, który dla dziecka jest jeszcze nieznanym, chociaż dostępnym dla jego możliwości, ale także uczynienie tego procesu przyjemnym. To, w czym dziecko uczestniczy, powinno być „opakowane” w przyjemne emocje. Dzięki temu będą one postrzegać uczenie się jako coś pozytywnego i będą bardziej skłonne do współpracy.

Umiejętność regulowania emocji

Umiejętność regulowania emocji pozwala na świadome wpływanie na własne stany emocjonalne i uczucia tak, aby sprzyjały wykonywanym zadaniom, realizowanym celom i rozwojowi osobistemu. Jest to zdolność do mobilizowania się do działania lub poprawy nastroju, czyli wzmocnienia pozytywnych emocji, ale także uspokajania, wyciszania lub chwilowego kontrolowania negatywnych emocji.

Umiejętności regulacyjne dotyczą również kontrolowania ekspresji emocjonalnej. Zrozumienie emocji dostarcza wiedzy niezbędnej do ich regulowania. Takie wdrożenie wiedzy w działanie pozwala na jej weryfikację, korektę i dalsze wzbogacanie.

Kontekst szkolny

Dzieci powinny mieć możliwość samodzielnego kierowania swoim zachowaniem. Dorosli powinni reagować, kiedy zauważą zwiększone pobudzenie u dzieci, ponieważ sygnalizuje to zbliżającą się utratę samokontroli. W ten sposób dzieci mogą nauczyć się regulować własne emocje i odpowiednio je wyrażać, z poszanowaniem norm społecznych.

Umiejętność wpływania na stan emocjonalny innych ludzi

Umiejętność ta pozwala wykorzystać wiedzę o emocjach w interakcjach społecznych, na przykład motywować innych i wprawiać ich w dobry nastrój, wzbudzać ich zainteresowania i entuzjazm, dawać emocjonalne wsparcie i pocieszenie (Matczak, Knopp 2013).

Wszystkie przedstawione powyżej zdolności można znaleźć, choć pod nieco innym terminem, w znanych koncepcjach kompetencji emocjonalnych (Saarni 1999; Matczak, Knopp, 2013; Marzuki, 2017).

Kontekst szkolny

Zachęcaj dzieci do czytania książek lub czytaj razem z nimi. Wybieraj książki, w których postaci charakteryzują się wyrazistymi uczuciami. Dzieci będą mogły obserwować, jakich emocji doświadczają bohaterowie, jakie czynniki je wywołały, jak sobie radzą z tymi uczuciami i jak te uczucia motywują ich działania. Porozmawiajcie o tym.

Jak rozwijać kompetencje emocjonalne?

Na rozwój kompetencji emocjonalnych wpływa zarówno środowisko, które jest źródłem doświadczeń, przekonań i wartości, jak i indywidualne cechy danej osoby, które decydują o intensywności doświadczeń i sposobie ich wykorzystania. Doświadczenia dostarczają dzieciom sytuacji, w których uczą się wykorzystywać swoje umiejętności emocjonalne. Nikt nie może nauczyć się prowadzenia samochodu, czytając podręcznik lub słuchając instrukcji nauczyciela. Dlatego to kontakty z ludźmi i wykonywanie zadań są szczególnie ważne dla dzieci, bo zwykle wywołują silne emocje, takie jak frustracja czy poczucie spełnienia.

Cechy temperamentu wpływają na preferencje co do rodzaju sytuacji, w jaką dana osoba się angażuje i co do rodzaju podejmowanej działalności. Sytuacje społeczne i zadaniowe są silnie stymulujące, co oznacza, że osoby o różnych temperamentach mogą różnić się chęcią uczestniczenia w nich – szukają ich lub unikają. Refleksja poznawcza pozwala ludziom tworzyć rozwiązania problemów, oceniać skuteczność tych rozwiązań oraz wykorzystywać je i doskonalić. Tylko sprawdzone i utrwalone wzorce można określić jako kompetencje.

Kontekst szkolny

Zabawa pomaga dzieciom rozwijać umiejętność regulowania doznań emocjonalnych, a także kontrolowania emocji związanych z działaniem. Warto zachęcać dzieci do zabaw, których treść nawiązuje do życia społecznego. Odgrywanie ról pozwala im wyrażać trudne emocje, takie jak strach, złość czy cierpienie, oraz pomaga rozwijać różne sposoby przeżywania emocji i reagowania w niełatwych sytuacjach. Można również wykorzystać inscenizacje.

Kształtowanie kompetencji emocjonalnych jest procesem, a poszczególne umiejętności przejawiają się w różny sposób w różnym wieku. Bliskie, bezpieczne relacje z wrażliwymi dorosłymi są warunkiem rozwoju umiejętności gromadzenia i przetwarzania informacji emocjonalnych. Istotnym czynnikiem są tutaj wzorce zachowań, które dorośli prezentują w sytuacjach powodujących silne napięcie. Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez opiekunów są przyjmowane przez dzieci i wyrażane w ich zachowaniach.

U małych dzieci wiedza o emocjach opiera się głównie na obserwowalnych czynnikach. Ekspresja emocjonalna i regulacja są mniej rozwinięte i wymagają większego wsparcia i wzmocnienia ze strony środowiska społecznego. W szkole podstawowej dzieci zwiększają swoją zdolność do samodzielnego opisywania emocji i używania słów do wyjaśniania sytuacji związanych z emocjami. Rozmowy

i refleksje dzielone z innymi, związane z przeżyciami emocjonalnymi, pomagają dzieciom nie tylko zrozumieć emocje własne i innych ludzi, ale także zdystansować się do nich (Dunn, 1999).

W okresie dojrzewania emocje wspierają myślenie, ukierunkowując uwagę na to, co ważne. Dziecko w sytuacji, w której ma powiedzieć, co czuje druga osoba, potrafi wejść w jej położenie i odczuć to, co ona czuje, biorąc pod uwagę nie tylko informacje sytuacyjne, ale także informacje dotyczące wcześniejszych doświadczeń. Starsze dzieci są również bardziej zdolne do rozumienia i wyrażania złożonych emocji, takich jak duma, wstyd lub zakłopotanie. Wraz z wiekiem rozwój poznawczy wspiera zdolność dzieci do radzenia sobie z emocjami.

Kontekst szkolny

Im wyższy poziom kompetencji emocjonalnych ma dorosły, tym bardziej relacja z nim wzbogaci wiedzę emocjonalną dziecka. Ale dorośli mogą również uczyć się od dzieci, wzbogacając w ten sposób własne doświadczenia emocjonalne.

Czym jest poczucie emocjonalnej skuteczności?

Zdaniem Carolyn Saarni i Lindy A. Camras (Saarni, Camras 2022), znanych psychologek rozwojowych, poczucie własnej skuteczności, czyli wiara w zdolność do wykonywania określonych zadań, odgrywa wiodącą rolę w wyjaśnianiu rozwoju kompetencji emocjonalnych. Jeśli dzieci osiągają swoje cele i doświadczają pozytywnych uczuć z tym związanych, rozwijają system pozytywnej oceny. Zdobywają wiedzę o swoich cechach psychicznych i zdolnościach intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i fizycznych. Podczas zajęć nawiązują kontakt z innymi osobami, dzięki temu uczą się współdziałać zgodnie z normami i zasadami społecznymi, radzić sobie z przeciwnościami losu i oceniać możliwości rozwiązania sytuacji problemowych.

Dzieci uczą się radzić sobie z negatywnymi emocjami, regulując ich intensywność, czas trwania czy częstotliwość występowania. Dzięki temu traktują negatywne emocje jako ważne źródło informacji, co da im poczucie siły i kontroli nad swoim życiem.

Stworzenie bezpiecznego emocjonalnie środowiska, w którym dzieci mogą szukać sposobów rozwiązywania problemów poprzez podejmowanie ryzyka i popełnianie błędów, sprawia, że częściej angażują się w działania, stają się bardziej niezależne i odważniejsze.

Kwestie warte refleksji

- W jakich sytuacjach w kontaktach z dziećmi swobodnie mówisz o swoich emocjach? W jakich innych sytuacjach dostrzegasz potrzebę większej otwartości wobec dzieci?
- Czy zwracasz uwagę, jakie emocje łączysz z informacjami, które przekazujesz dzieciom (np. „to bardzo interesujące”, „cieszę się, że się o tym dowiemy”, „nie lubię tego uczyć”, „to jest nudne”)? W jakich obszarach potrzebujesz samoregulacji tych emocji, a w jakich nadal należy wyrażać swoje uczucia?
- W jakich sytuacjach dajesz dzieciom możliwość rozmowy o emocjach? Jak można pozwolić dzieciom wyrażać nieprzyjemne emocje?
- W jaki sposób wspierasz dzieci w rozwijaniu ich umiejętności regulacji emocji?
- W jaki sposób można wykorzystać sytuacje szkolne, aby pomóc dzieciom rozwinąć ich umiejętności emocjonalne?

Literatura

- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, t. 34, nr 10, s. 932–937.
- Appelt, K., Wojciechowska, J. (2014). Praca z 6-latkami a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach w szkole. W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora. <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/10893/1/6-latki2.pdf>. [dostęp: 9.05.2023].
- Beger, E., Fidera, M. (2014). Potrzeby dziecka 6-7-letniego. W: A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole*.

- Rozwój i wspomaganie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10894/1/6-latki1.pdf>. [dostęp: 9.05.2023].
- Bergin, C., Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, t. 21, nr 2, s. 141–170.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. T. 1: *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1997). Bowlby's legacy to developmental psychology. *Child Psychiatry and Human Development*, t. 28, nr 1, s. 33–43.
- Brzezińska, A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A.I. (2015a). Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Art. Studio.
- Brzezińska, A.I. (2015b). Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, s. 129–140. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. Gdańsk: GWP, t. 2, s. 95–290.
- Brzezińska, A.I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, nr 1(117), s. 5–22.
- Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M. (2015). Early childhood development support from the developmental psychology perspective. W: J. Bąbka, A.I. Brzezińska (red.), *Early Support in the Development of Children with Miscellaneous Disabilities*, s. 11–21. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, nr 2(29), s. 31–49.
- Dunkel, C.S., Harbke, C. (2017). A review of measures of Erikson's stages of

- psychosocial development: evidence for a general factor. *Journal of Adult Development*, t. 24, s. 58–76.
- Dunn, J. (1999). Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej. W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Filipczuk, H. (1980). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, t. 77, nr 3, s. 200–209.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Grantham-McGregor, Cheung, B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, t. 369, nr 9555, s. 60–70.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki (Children With Specific Learning Difficulties in Mathematics)*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2009). *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole: podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganiu rozwoju umysłowego i kształtowaniu ważnych umiejętności*. Marki: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Haimovitz, K., Dweck, C.S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, t. 88, nr 6, s. 1849–1859.
- Hartmann, H. (1958). *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: International Universities Press, Inc.
- Huitt, W. (1997). *Individual Differences. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. www.edpsycinteractive.org/topics/instruct/indiff.html [dostęp: 8.05.2023].

- Hunziker, D. (2018). *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje.
- Hüther, G., Hauser, U. (2014). *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński. Gdańsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Kaleta-Witusiak, M., Knopik, A., Walasek-Jarosz, B. (2013). *Techniki gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu*. Kielce: Staropolska Szkoła Wyższa.
- Kennedy, J.H., Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, t. 41, nr 2, s. 247–259.
- Kim, M., Sankey, D. (2010). The dynamics of emergent self-organisation: re-conceptualising child development in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, t. 35, nr 4, <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.6>. [dostęp: 8.05.2023].
- Krścić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, t. 28, nr 3, s. 167–188.
- Lazear, D. (1992). *Teaching for Multiple Intelligences. Fastback 342*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Marchwicki, P. (2004). Psychospołeczne uwarunkowania stylów przywiązania. *Studia Psychologica*, nr 5, s. 35–56.
- Marchwicki, P. (2006). Teoria przywiązania J. Bowlby'ego. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, t. 23, s. 365–383.
- Marzuki, N.A. (2017). Emotional competence among students from a psychological perspective. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, t. 6, nr 3, s. 50–54.
- Maslow, A.H. (2017). *A Theory of Human Motivation*. Hawthorne: BN Publishing.
- Matczak, A., Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Stare Kościeliska : Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów. Redakcja Liberi Libri
- Matczak, A., Martowska, K. (2011). Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. *Studia Psychologica*, nr 11(1), s. 5–18.
- McLeod, S.A. (2018a). Erik Erikson's stages of psychosocial development. <https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html> [dostęp: 8.05.2023].
- McLeod, S.A. (2018b). Jean Piaget's theory of cognitive development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html> [dostęp: 8.05.2023].
- McLeod, S.A. (2018c). Lev Wygotsky. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/Wygotsky.html> [dostęp: 8.05.2023].

- McLeod, S.A. (2019). What is the zone of proximal development? . *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html> [dostęp: 8.05.2023].
- Michalczyk, S. (2017). Kognicje i emocje w procesie recepcji mediów. *Rocznik Prasoznawczy*, r. XI, s. 11–31.
- Miller, E. (b.d.). Ancient Egypt. W: *The Five Entry Points* (s. 6–9). <http://charlottelearning.pbworks.com/w/file/58019117/Sternberg%20and%20Gardner%20Stricklan>
- Montessori, M. (1996). *The Secret of the Childhood*. New York: Random House USA Inc.
- Mukunda, K.V. (2009). *What Did You Ask at School Today? A Handbook on Child Learning*. New York: Harper Collins.
- Nowotnik, A. (2014). Wczesnodziecięce style przywiązania do opiekuna a osiągnięcia szkolne i funkcjonowanie społeczne uczniów. *Edukacja*, nr 2(127), s. 7–20.
- Rogowsky, B.A., Calhoun, B.M., Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, t. 107, nr 1, s. 64–78.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, t. 55, nr 1, s. 68–78.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Camras, L.A. (2022). Emotional development in childhood. W: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/emotions/according-experts/emotional-development-childhood> [dostęp: 8.05.2023].
- Schaffer, H.R. (2003). *Introducing Child Psychology*. New Jersey: Blackwell Publishing (wyd. II).
- Shaffer, D.R., Kipp, K. (2017). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Smykowski, B. (2012). Diagnoza funkcjonalna potencjałów w rozwoju kulturowym. W: B. Smykowski. *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, s. 247–263. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smykowski, B. (2016). Efekty kryzysów rozwojowych okresu dzieciństwa i dorastania jako kapitał psychologiczny u progu dorosłości. W: A. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, s. 75–104. Poznań:

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.

- Sperling, M.B., Berman, W.H. (1994). The structure and function of adult attachment. W: M.B. Sperling, W.H. Berman (red.), *Attachment in Adults: Clinical and Developmental Perspectives*. New York: Guilford Press.
- Sroufe, A. (1995). *Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E. (2000). Relationships, development and psychopathology. W: A. Sameroff, M. Lewis, S. Miller (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Ubha, N., Cahill, S. (2014). Building secure attachments for primary school children: A mixed methods study. *Educational Psychology in Practice*, t. 30, nr 3, s. 272–292.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. <http://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/42239/1/CNCC-02-E-B1-U3.pdf> [dostęp: 8.05.2023].
- Wells, G. (1999). The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. W: *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, s. 313–334. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whalley, M., Chandler, T. (2007). *Involving Parents in their Children's Learning*. Publishing Company: SAGE Publications Ltd.
- Wirth, W., Schramm, H. (2005). Media and emotions. *Communication Research Trends*, t. 24, nr 3, s. 3–39.
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, t. 17, s. 89–100.
- Wygotski (Vygotsky), L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner, Warszawa: PWN.
- Zamorska, B. (2012). *O mediacjach i dialogu w edukacji. Biblioteczka refleksyjnego praktyka*. Wrocław: DSW. www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl [dostęp: 8.05.2023].

Praca z grupą

◀ Podstawowe prawidłowości funkcjonowania grup społecznych

Każdego dnia nauczyciel spotyka różne klasy i każda z nich jest mikrokosmosem składającym się z indywidualów, które różnią się osobowościami, potrzebami, umiejętnościami, potencjałem, problemami oraz doświadczeniem. Są one wyzwaniem dla nauczyciela w jego codziennej pracy. Jednocześnie każda klasa funkcjonuje podług podobnych, podstawowych zasad. Podczas trwania lekcji cele są skonkretyzowane, zasady (normy) ustalone, ujawniają się charakterystyczne role, mają miejsce interakcje między dziećmi oraz dziećmi i nauczycielem⁷.

Kontekst szkolny

Aby wspomóc dzieci w budowaniu satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, w asertywnym domaganiu się przestrzegania ich praw, sam/sama musisz mieć potrzebne do tego kompetencje: umieć wyrażać swoje uczucia i potrzeby, być empatycznym oraz spójnym w swoich reakcjach i wysyłanych komunikatach. Wyrażanie własnych uczuć i potrzeb, bycie autentycznym i konsekwentnym w swojej pracy daje dzieciom miejsce na takie zachowanie.

Uniwersalne zasady funkcjonowania grup określane są mianem dynamik grupowych. Traktują one o podziale wpływów, wzorach komunikacji, odgrywaniu różnego rodzaju ról społecznych, czynnikach determinujących poziom lojalności członków grup (Oyster, 2002, s. 22). Ogólnie rzecz biorąc można powiedzieć, że dynamiki grupowe zajmują się wpływem osobowości, władzy i zachowań ludzi na procesy zachodzące w grupach społecznych.

⁷ Więcej o tym można przeczytać w modułach zatytułowanych: *Relacje i społeczny wymiar funkcjonowania grupy*, *Komunikacja w klasie* oraz *Role pełnione przez uczniów w klasie*.

Twoja znajomość podstawowych zasad funkcjonowania grupy oddziałuje na to, jak czują się poszczególne dzieci w danej klasie (bezpieczeństwo, dobre samopoczucie), co z kolei wpływa na ich sukces edukacyjny (wiedzę, zaufanie do swoich możliwości, wyniki w szkole).

Jakie są podstawowe zasady funkcjonowania grup?

Każda mała grupa, która stoi przed jakimś zadaniem, podlega w swym funkcjonowaniu prawidłowościom. Po pierwsze, działa na dwóch poziomach: zadaniowym i społecznym. Wymiar zadaniowy odnosi się do wyzwań, jakie stoją przed członkami grupy i sposobów radzenia sobie z nimi (produktywność grupy). Wymiar społeczny obejmuje wzajemne oddziaływania, odczucia członków względem siebie i sposób ich udziału w grupie (spójność grupy). Obydwa wymiary są silnie splecione ze sobą. Po drugie, dzieci, dążąc do wspólnych celów, współdziałają, rywalizują, komunikują się ze sobą, angażują się w strukturę grupy, przestrzegają niektórych reguł (oficjalnych lub nieformalnych, kształtujących ich zachowania i będących kryteriami ich oceny), wywierają na siebie nacisk (podczas konfliktów, ustalania pozycji w grupie i statusu itd.) oraz obdarzają siebie nawzajem zaufaniem. Grupa zatem wywiera ogromny wpływ na zachowania swoich członków.

Wiedza o grupach ogniskuje się na człowieku jako uczestniku grupy oraz na wpływie, jaki grupa i jednostka wywierają na siebie nawzajem. Klasa jest właśnie taką małą grupą zadaniową, w której realizuje się wspólne cele, szuka rozwiązań dla jakiegoś problemu, wykonuje zadania, tworzy reguły kształtujące i regulujące zachowania, wymienia się informacje oraz dokonuje się podziału wpływów. Oczywiście jej członkowie należą także do innych grup, a to wpływa na ich funkcjonowanie w klasie, podobnie jak ich indywidualne cechy (takie jak płeć, rasa, osobowość, orientacja seksualna).

W pracy z klasą warto pamiętać, że nowo powstające grupy koncentrują się na wymiarze zadaniowym, a zaniedbują społeczny, który wpływa na efektywność i skuteczność grupy. W takiej sytuacji dobrze jest, by członkowie grupy poznali się i zaprzyjaźnili przed przystąpieniem do realizacji zadań (mogą być pomocne różne ćwiczenia integracyjne).

Uczestnicząc w grupie dzieci mogą (potencjalnie) zaspokoić swoje indywidualne potrzeby. Potrzeby te mogą być różne – dla jednego dziecka jest to potrzeba zaangażowania, kontaktu z innymi (afiliacji) lub opieki i bezpieczeństwa, dla innego potrzeba osiągnięć lub rywalizacji. Ale grupa jest również potencjalnym źródłem zagrożeń – wyobcowania, marginalizacji, prześladowania, molestowania i odrzucenia, czyli może uniemożliwić zaspokojenie ważnych potrzeb psychologicznych i społecznych jednostki. W klasie ten nieformalny i bardzo często ukryty przed dorosłymi element społecznego wymiaru funkcjonowania grupy ma ogromny wpływ na dzieci⁸.

Jak wielkość grupy wpływa na to, co dzieje się w klasie?

Wielkość grupy ma tak negatywny, jak i pozytywny wpływ na to, co dzieje się w klasie. Na przykład, im więcej dzieci, tym większe zróżnicowanie potrzeb i osobowości, a zatem i zróżnicowanie wewnętrzne grupy, której spójność trudno wówczas osiągnąć. A więc dłużej trwa proces integracji. Trudniej jest też wypracować wspólną decyzję. Wielkość grupy jest również jednym z czynników ograniczających empatię. Duże klasy wymagają większej liczby interakcji w grupie. Uczniowie muszą rywalizować ze sobą o uwagę jednego nauczyciela, co przyczynia się do wytworzenia mniej empatycznego klimatu (Cooper, 2010). Im klasa jest mniejsza, tym większa intensywność więzi między dziećmi (ale też większa homogeniczność grupy i tym samym mniejsze zróżnicowanie indywidualności i pełnionych ról oraz funkcji).

Określenia „mała” i „duża” grupa są dość nieprecyzyjne. Sedno sprawy nie leży w optymalnej wielkości grupy, a we wzięciu pod uwagę, jak zmieniają się podstawowe procesy przebiegające w grupie (komunikacja, koordynacja wysiłków, solidarność grupowa, określanie zasad regulujących wzajemne relacje, podejmowanie decyzji, wspólna praca i interakcje, dostęp do statusów, władzy i zasobów, ustanawianie powtarzalnych wzorów zachowań, przystosowanie się do zmian itd.) wraz ze zmianą liczby jej członków. Ważna jest świadomość nauczyciela dotycząca celów, rodzaju zadań stawianych grupie (jak wielkość grupy wpływa na wzrost/spadek zaangażowania uczniów w wykonywanie zadań).

Jaka jest rola norm?

Normy można zdefiniować jako akceptowane wzorce zachowań, zatwierdzone przez grupę i uznane przez nią za prawidłowe. Stanowią one punkt odniesienia

⁸ Więcej na ten temat w module pod tytułem *Wykluczenie przez rówieśników*.

dla członków grupy, regulują przewidywane kompetencje, wygląd, prawa i obowiązki dzieci, a także sposób ich wykonywania. Normy pozwalają kontrolować zachowania członków grupy, sprawiają, że kontakty społeczne są efektywniejsze i łatwe do przewidzenia, są kluczowe w nowych sytuacjach (zmniejszają niepewność, zakłopotanie, zwiększają poczucie bezpieczeństwa). Dzieci łatwiej podążają za nimi, kiedy są tworzone przez członków grupy.

Kontekst szkolny

Jeśli stworzysz jasne reguły dla każdego środowiska w klasie, łatwiej będzie w nim pracować. Dzieci czują się bezpieczniej i wiedzą, co mogą lub powinny robić, a czego nie. Jasne zasady skutkują stabilnością emocjonalną i efektywnością pracy. Część reguł postępowania jest już określona regulaminem. Inne ustalą same dzieci. Stwarzajmy uczniom możliwość wspólnego tworzenia norm regulujących ich zachowania, a wówczas będą bardziej zaangażowani w ich przestrzeganie (niż wtedy, kiedy otrzymają je z zewnątrz).

Na co wskazuje status ucznia?

Status opisuje zróżnicowanie pozycji członków grup i jest jednym z elementów formalnej i nieformalnej organizacji grupy. Im wyższy status w grupie, tym większe oddziaływanie na innych i większa swoboda zachowania się w grupie. Każda klasa ma hierarchię, która bazuje na statusach uczniów w grupie. Status danego ucznia jest określany na podstawie wielu czynników, które mogą się wzajemnie wzmacniać lub być ze sobą sprzeczne (wtedy np. chłopiec, by być atrakcyjnym dla swoich kolegów i mieć w grupie wyższy status, uczy się mniej). Dzieci oceniają siebie nawzajem przede wszystkim przy pomocy nieformalnych kryteriów, takich jak: popularny/niepopularny; lider grupowy/bardzo dobry uczeń; lubiany/nielubiany; zaakceptowany/odrzucony⁹.

Kontekst szkolny

Status (także nieformalny) dziecka w grupie można rozpoznać i ocenić przy pomocy testów lub podczas odpowiednio dobranych zabaw interakcyjnych (Volpel, 1999, s. 233). Dostępnych jest więc wiele sposobów realizacji tego celu, ale najczęściej stosuje się techniki socjometryczne. Dają one obraz nieformalnej struktury grupy, koncentrując się na wzajemnej sympatii i antypatii członków grupy, popularności lub odrzuceniu poszczególnych osób.

⁹ Więcej o tym znajdziesz w modułach: *Relacje i społeczny wymiar funkcjonowania klasy oraz Role pełnione przez uczniów w klasie.*

Co nauczyciel powinien wiedzieć o etapach rozwoju grupy?

Każda klasa, jako grupa społeczna, przechodzi przez kolejne etapy rozwoju. Rozwój każdej grupy obejmuje taką samą sekwencję zdarzeń, choć konkretne grupy mogą różnić się dynamiką. Etapy rozwoju grupy ustanawiają ramy i kontekst dla oczekiwań dotyczących zachowań jej członków oraz niepokojów związanych z grupą i ze swoją osobą (Brown, 2018).

W pracy z grupą, w zależności od tego, na jakim jest ona etapie rozwoju, czasem lepiej jest kierować komentarze do grupy jako całości oraz używać ogólnych wskazówek lub zwracać się do poszczególnych uczniów. Chociaż praca z poszczególnymi członkami grupy jest dla nich bardzo korzystna, komentowanie procesów grupowych i zwracanie uwagi na grupę jako całość rozbudza świadomość grupową dotyczącą wspólnych zachowań i wzajemnych relacji, co będzie korzystne dla rozwoju tak członków, jak i grupy (Brown, 2018)¹⁰.

Kontekst szkolny

Jeśli rozpoznasz, na jakim etapie rozwoju jest grupa, możesz skutecznie nią zarządzać. Ustalenie etapu rozwoju grupy pomaga też zrozumieć zachowania uczniów. Dzięki temu można w danej chwili zorganizować swoją pracę adekwatnie do możliwości uczniów.

Dlaczego powinniśmy dbać o jakość komunikacji w grupie?

Komunikacja jest kluczowym elementem współpracy w klasie. Jest to dynamiczny proces, który zachodzi między jednostkami podczas interakcji. Komunikacja między uczniami odbywa się na różnych poziomach (interpersonalnym, wewnątrzgrupowym, międzygrupowym, masowym), przy użyciu różnych metod, symboli, form. Bardzo często uczniowie używają innego języka do komunikacji z nauczycielami (formalnego), podczas gdy między sobą posługują się żargonem, a nawet slangiem. To dobrze, kiedy nauczyciele rozumieją język uczniów (i zazwyczaj tak jest) i pozwalają im z niego korzystać (np. kiedy wzmacnia on tożsamość grupy lub rozładuje atmosferę, daje kontrolowany upust emocjom).

¹⁰ Więcej o tym w module *Etapy rozwoju grup i ich wpływ na postępy w społeczno-emocjonalnym uczeniu się (SEL)*.

Ważnym zadaniem jest pokazanie dzieciom, że komunikacja może się nie powieść z różnych powodów, a bariery dla skutecznego komunikowania mogą tkwić w nas (uczniach, nauczycielach i innych osobach) lub poza nami. Może to pomóc w rozpoznaniu źródła problemów i odpowiednim zareagowaniu.

Trzeba pamiętać, że komunikacja to o wiele więcej niż mowa (język), to także wzajemne przekazywanie sobie informacji, umiejętności, pojęć, pomysłów, uczuć poprzez symbole, dźwięki, obrazy, gesty, dotyk (Dobek-Ostrowska, 2007). Zrozumienie zasad komunikacji werbalnej i niewerbalnej przez nauczycieli pozwala im w jasny sposób odczytywać zachowania uczniów¹¹.

Należy pamiętać, że dla skutecznej komunikacji jest ważne, aby komunikacja werbalna i niewerbalna były spójne. Dotyczy to zarówno nauczycieli (i pozostałych pracowników szkoły), jak i uczniów. Jeśli dzieci doświadczają w zachowaniu nauczyciela (lub kogokolwiek) takiej niespójności, są zdezorientowane i czują, że ta osoba nie jest wiarygodna.

Jak grupa wpływa na poszczególne dzieci?

Wpływ grupy na dzieci może być tak pozytywny, jak i negatywny. Nauczyciel może obserwować, czy klasa daje określonym dzieciom takie korzyści, jak poczucie własnej wartości, wzajemne wsparcie w odkrywaniu talentów, rozwijanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, doświadczanie skuteczności współpracy, wymiana punktów widzenia. Na atrakcyjność zajęć dla poszczególnych uczniów i ich skuteczność w osiągnięciu celów grupy wpływa jakość relacji między uczniami, a także fakt budowania relacji na wspólnych podstawach i wzajemnym zrozumieniu. Każde dziecko powinno mieć szansę poczuć się kompetentnym członkiem grupy, wnoszącym coś do niej, niezależnie od jego zdolności. Wspieranie w ten sposób relacji w klasie tworzy atmosferę zaufania, otwiera na dawanie informacji zwrotnej i podejmowanie ryzyka, które są niezbędne do nauczania i uczenia się.

¹¹ Więcej na ten temat w module: *Komunikacja w klasie*.

Szczególnie ważne jest zwracanie uwagi na uczniów przeciętnych i mało aktywnych oraz wykluczonych, odrzuconych, krytykowanych przez innych. Przeciętni i mało aktywni nie „rzucają się w oczy” i nie sprawiają kłopotu, przez co można przeoczyć coś bardzo ważnego. W istocie odrzuceni i wykluczeni potrzebują specjalnej uwagi. Zadaniem nauczycieli i pracowników szkoły jest rozpoznanie, co jest przyczyną odrzucenia/wykluczenia oraz upewnienie się, że otrzymają oni profesjonalne i pozaprofesjonalne wsparcie.

Kwestie warte refleksji

- Czy wprowadzasz w każdej klasie jasne zasady obowiązujące uczniów i ciebie samego/samą? Czy angażujesz dzieci w proces tworzenia reguł i norm?
- Czy korzystasz z technik socjometrycznych? Czy oceniając status dzieci, przygotowujesz własne narzędzia (np. gry i zabawy interakcyjne)?
- W jakich okolicznościach komentujesz zachowanie dziecka przed całą klasą, a kiedy robisz to w indywidualnych rozmowach?

Etapy rozwoju grupy i ich wpływ na pracę klasy

Grupy zmieniają się wraz z upływem czasu. Zmiany, jakie przechodzą, są nazywane etapami rozwoju. Każda grupa rozwija się na dwóch płaszczyznach: zadaniowej i społecznej. Związki interpersonalne pochłaniają dużo energii członków i decydują o produktywności grupy.

Dzieci każdego dnia spędzają dużo czasu w grupach. Wiele celów mogą osiągnąć tylko dzięki współpracy i koordynacji z innymi. Prowadzący grupy, aby wesprzeć uczniów i skutecznie zarządzać działaniami, powinni umieć rozpoznawać etapy ich rozwoju. Wiedza ta również ułatwia zrozumienie zachowań uczniów, dzięki czemu można organizować pracę odpowiednio do możliwości dzieci oraz ustalać cele krótko- i długoterminowe tak, by grupa mogła poprawnie funkcjonować i by nie został zablokowany jej rozwój.

Wszystkie modele rozwoju grupy pokazują typowe zmiany w odczuciach i postępowaniu członków grupy, w relacjach wewnątrzgrupowych i pracy nad zadaniami. Grupy, tak jak dzieci, przechodzą przez specyficzne etapy i tak jak każde dziecko

jest wyjątkowe, tak i proces rozwoju danej grupy jest niepowtarzalny. Prowadzący grupę odnajdzie w niej elementy z przedstawionego modelu, ale też musi liczyć się z unikatowymi sytuacjami i nowymi stopniami rozwoju, wynikającymi z wielkości grupy, jej składu i zadań, czasu i miejsca itp.

Podczas realizacji zadań przez klasę dominują wyznaczone terminy i wzorce interakcji, co ogranicza wyrażanie osobistych potrzeb. Może to wyzwać rywalizację, podkreślać konformizm, sprzyjać reagowaniu irytacją i bezradnością, kiedy pierwszoplanowe stają się związki międzyludzkie.

Kontekst szkolny

Podczas rozwoju grupy zaznaczają się sprzeczności między warunkami kształtowania się relacji, zaufaniem i spójnością a osiąganiem wysokiej produktywności. Jeśli normy nie pozwalają na formułowanie potrzeb psychospołecznych, to członkowie grup doświadczają stresu, który wywołuje złość. Każda osoba zużywa dużo energii na ukrywanie uczuć. Ratowanie się w sytuacji naładowanej emocjami przejawia się w konfliktach.

Ważne jest, by prowadzący grupę wyznawał zasadę **ZAKŁÓCENIA MAJĄ PIERWSZEŃSTWO** (Cohn, 1970) i wyrobił sobie odpowiednie dla niej nastawienie wewnętrzne. Wtedy plany nauczania, brak czasu i inne zobowiązania nie będą wywierały na niego nacisku nakazującego ich pominięcie.

Przedstawiony poniżej model odnosi się do grupy, która będzie wspólnie pracowała przez dłuższy czas. W takich grupach w wymiarze społecznym najważniejsze są zaufanie i spójność, a w wymiarze zadaniowym produktywność (Oyster, 2000). Opis etapów opiera się na ustaleniach B.W. Tuckmana i M.A. Jensen (1977).

Czym charakteryzuje się etap formowania grupy?

Kiedy wyłania się nowa grupa:

- normy nie są ustalone, role sprecyzowane; nikt nie wie, czego się spodziewać;
- wszyscy odczuwają niepokój i napięcie, gdyż każdy ma potrzebę akceptacji i przynależności, a nikt nie ma pewności, czy zostanie zaakceptowany przez grupę;
- poziom wzajemnego zaufania jest niski, podejrzewa się też niektórych o chęć przejęcia całej władzy, co może zagrażać samodzielności i niezależności;
- wszyscy oceniają siebie nawzajem i zarazem chcą wyrzucić na innych jak najlepsze wrażenie; przeważa tendencja do pozytywnej autoprezentacji;
- członkowie grupy niewiele wiedzą o sobie, więc własne sądy opierają w dużej mierze na stereotypach.

Wymiar społeczny. Na tym etapie dominują niepewność i chęć zorientowania się w sytuacji. Energia zostaje spożytkowana na trudny proces budowania relacji. Ten etap kończy się wyłanianiem podgrup, tzn. wzajemnym rozpoznaniem osób, które coś łączy. To zbliża je do siebie. Lepsze poznanie się wpływa na zmniejszenie poziomu napięcia i wzrost zaufania.

Wymiar zadaniowy. Niepokój, autoprezentacje, wzajemne ocenianie, uleganie stereotypom sprawiają, że produktywność nie osiąga wysokiego poziomu. Uczestnicy usiłują zidentyfikować i zrozumieć cele, zdefiniować metody służące wykonaniu zadań. Jednakże trudno przychodzi im skoncentrowanie się na pracy, więc grupa nie jest gotowa do realizacji stojących przed nią zadań.

Kontekst szkolny

Normy i role są nieustalone. Nikt do końca nie wie, jak powinien się zachować. Ale obecność lidera zwiększa poczucie bezpieczeństwa. Może on umożliwić uczniom wzajemne poznawanie się, obserwowanie członków grupy, może też moderować tworzenie reguł itd. Zasady pozwalają dzieciom czuć się bezpiecznie, określają, czego należy unikać i co jest dozwolone. Odpowiednio dobrane zadania (niezbyt trudne), podział grupy na podgrupy, przypisanie określonych ról uruchamia określone procesy i wzmacnia poczucie identyfikacji z grupą.

Czym charakteryzuje się etap konfrontacji?

Etap ten charakteryzuje się:

- wyrażaniem emocji, krytykowaniem, dyskutowaniem, korygowaniem ustalonych wcześniej zasad, konfrontacjami, które to zachowania są przejawami wyższego poziomu zaufania i spójności grupy;
- rywalizowaniem o role, statusy, władzę i wpływ w grupie;
- łatwym polaryzowaniem się grupy, przyjęte rozwiązania są często wyrazem indywidualnych wpływów i statusów w grupie;
- testowaniem granic, tzn. badaniem przez członków, jak daleko mogą się posunąć w wyrażaniu roszczeń i negatywnych emocji.

Wymiar społeczny. Każdy rozwiązany konflikt sprawia, że relacje nabierają nowych jakości. Zachowanie bliskości daje pewność, że spory się zdarzają i nie są zagrożeniem dla relacji, nie muszą wyrządzać krzywdy. Gwałtowność konfliktów zależy od spójności grupy i wzajemnego zaufania, bo decydują one o naturze komunikacji. Im wyższe, tym komunikacja swobodniejsza i tym bardziej naturalny sposób wyrażania kwestii konfliktowych i znajdowania dla nich rozwiązań.

Wymiar zadaniowy. Pracę w grupie charakteryzują starcia o to, co, kiedy, jak i kto ma zrobić. Opór jest wynikiem różnic między osobistymi orientacjami a wymaganiami ze strony zadania. Mogą pojawić się trzy rodzaje konfliktów: fałszywe (dość szybko okazuje się, że to zwykle nieporozumienia), kontygentne (prawdziwa sprzeczność wyłaniająca się podczas interakcji), narastające (źródłem są nierozwiązane i skrywane sprawy przekształcające się w spory zastępcze, które paraliżują pracę grupy). Dwa pierwsze rodzaje konfliktów są typowe i szybko rozwiązywane. Ostatni trudno rozpoznać i znaleźć rozstrzygnięcie, dlatego może mieć destrukcyjny wpływ na grupę.

Kontekst szkolny

Konfliktów nie należy unikać ani się ich obawiać. Trzeba pomóc uczniom w ich rozpoznawaniu i rozwiązywaniu. Grupa, która przejdzie przez etap konfrontacji, osiąga wyższą produktywność. Praca przynosi lepsze efekty, bo rodzi się troska o jakość pomysłów i system ich kontroli. Główny punkt zainteresowań zostaje przesunięty z kwestii społecznych na wykonanie zadania. Daje to pewność, że członkowie grupy potrafią konstruktywnie rozwiązywać konflikty.

Czym charakteryzuje się etap normowania?

Na tym etapie członkowie grupy:

- odczuwają względem siebie więcej akceptacji i szacunku;
- komunikują się bardziej otwarcie i zachowują się o wiele autentyczniej (bo normy są dla nich czytelne, a kontakty przebiegają według ustalonych schematów);
- znają się swoje mocne i słabe strony (zaznaczają się indywidualne różnice), więc potrafią podejmować decyzje dotyczące podziału pracy w oparciu o rozpoznane kwalifikacje, uzdolnienia, predyspozycje;
- opanowali rozwiązywanie konfliktów i darzą siebie wzajemnym zaufaniem, napięcie utrzymuje się na niskim poziomie;
- mają poczucie jedności i świadomość wspólnych celów, identyfikują się z grupą i chcą, by osiągała sukcesy.

Wymiar społeczny. Na tym etapie w dużej mierze rozwija się spójność grupy. Grupa stała się atrakcyjna dla jej członków i daje im poczucie ciepła. Normy grupowe o wiele bardziej wspierają otwarte, osobiste i ekspresywne zachowanie. Grupa ma stosunkowo otwartą strukturę i niską kontrolę.

Wymiar zadaniowy. To okres produktywny w życiu grupy. Dominuje otwarta

wymiana informacji, poglądów, propozycji dotyczących ról i realizacji zadania grupowego. Choć wszyscy nie poświęcają tyle samo czasu i energii na pracę, to nikt nie czuje się pokrzywdzony. O wiele częściej sankcjonuje się zachowania rywalizacyjne.

Kontekst szkolny

Prowadzący grupę najlepiej wspierają jej uczestników w podejmowaniu racjonalnych decyzji podczas dzielenia zadań zgodnie z ich indywidualnymi predyspozycjami.

Czym charakteryzuje się etap działania?

Grupa osiąga stan optymalny, gdy:

- cechuje ją duża dojrzałość i zdolność do podejmowania trudnych wyzwań;
- obszary konfliktów zostały rozpoznane i opracowane sposoby radzenia z nimi;
- napięcie jest niewielkie, a poziom zaufania wysoki;
- podział pracy jest dokonywany według kompetencji, nawet zmieniają się liderzy – władza jest przekazywana temu, kto najlepiej pokieruje realizacją konkretnego zadania.

Wymiar społeczny. Możliwe są dwa scenariusze. Jeden to uznanie rozwoju społecznego za zakończony i skupienie się na wymiarze zadaniowym (orientacja technokratyczna). Drugi to uznanie linearnego rozwoju za fikcję i traktowanie go jako procesu cyklicznego, w którym ważne tematy, problemy i procesy pojawiają się wciąż na nowo (orientacja na proces).

Wymiar zadaniowy. Energia grupy jest zużywana przede wszystkim na pracę, a aktywność członków służy realizacji zadań. Wypracowane rozwiązania zależą od orientacji przejawianej w wymiarze społecznym. Grupy zorientowane technokratycznie uznają, że teraz całą energię i zaangażowanie trzeba skierować na realizację celów. Grupy zorientowane na proces nadal udoskonalają podział pracy, zwiększają partycypację poprzez podział funkcji i delegowanie odpowiedzialności w trosce o jakość i oryginalność realizacji zadań.

Głównym zadaniem prowadzącego grupę jest utrzymanie energii i motywacji do pracy. Ważne są wyzwania i pokazanie, w jaki sposób każde dziecko może skorzystać poprzez osiągnięte zadania, przywództwo lub wpływ na procesy grupowe. W tej fazie grupa jest zdolna i gotowa podjąć się trudnych zadań oraz realizacji wymagających celów.

Czym charakteryzuje się etap rozpadu grupy?

Każda grupa ma swój nieuchronny kres. Grupy mogą kończyć swe działania w sposób zaplanowany bądź nie. Dlatego tak ważne jest, by:

- nie był to czas nieszczęśliwy i niespokojny dla tych, którzy odczuwają duży stopień zależności od grupy bądź mocno identyfikują się z nią;
- członkowie doświadczyli zadowolenia z osiągnięć, bo pozytywne emocje są ważne dla pozytywnych wyników i zapamiętanych doświadczeń;
- doszło do zakończenia działań grupy, było ono wyraźnie zaakcentowane i uroczyste (np. upłynęło pod znakiem prezentacji osiągnięć, ich świętowania i pożegnania, na które zostaną zaproszeni przyjaciele, rodzice i krewni).

Wymiar społeczny. Prowadzący grupę powinien przypominać jej członkom o zrealizowanych zadaniach, omawiać zdobyte doświadczenia, odnosić się ze zrozumieniem do różnorodnych uczuć (smutku związanego z rozstaniem, obaw dotyczących przyszłości, dumy z sukcesu, radości z miłych chwil) oraz przemyśleć, w jaki sposób najlepiej rozwiązać grupę.

Wymiar zadaniowy. W tym okresie grupa nie jest już zdolna do wykonywania wspólnych zadań. Zostały one już zrealizowane, cele osiągnięte (lub nie i wtedy należy przygotować grupę na zaakceptowanie porażki).

Uczniowie wiedzą, kiedy przestaną należeć do danej klasy. Dlatego mogą się pogodzić z rozstaniem i przygotować do niego. Prowadzący grupę może pomóc im wyróżnić najważniejsze osiągnięcia, przeprowadzić szczegółową dyskusję na temat wartości doświadczenia w grupie, zwrócić uwagę na przeszłe zdarzenia w grupie. Sprawić, by koniec uczestniczenia w niej nie był „niespodzianką”, a czymś, na co się czeka, traktuje naturalnie i z czym ma się dobre skojarzenia.

Osoby prowadzące grupę mogą wykorzystać wiedzę o jej etapach rozwoju, aby lepiej dostosować komentarze kierowane do grupy oraz wiedzieć, kiedy stosować

ogólne wytyczne, a kiedy odnosić się do zachowania poszczególnych uczniów. Indywidualna praca z nauczycielem jest korzystna dla ucznia, ale zwracanie uwagi na procesy dotyczące grupy jako całości pozwala rozwijać się grupie, a ponadto zwiększa świadomość każdego z członków odnośnie do własnego zachowania i wzajemnych relacji (Brown, 2018).

Kwestie warte refleksji

- W jakich sytuacjach zastanawiasz się nad procesami społecznymi zachodzącymi w klasie?
- Po czym rozpoznajesz, w jakiej fazie rozwoju jest grupa, z którą pracujesz? Na jakie zachowania uczniów zwracasz szczególną uwagę?
- W jakim stopniu zwracasz uwagę na to, czy poziom trudności zadania grupowego jest adekwatny do fazy rozwoju grupy?
- Jak wzmacniasz społeczny/relacyjny wymiar na różnych etapach i w różnych grupach, z którymi pracujesz?

Relacje i społeczny wymiar funkcjonowania grupy

Jaka jest natura relacji międzyludzkich?

Relacje nie są statyczne. Każda z nich jest procesem składającym się z wielu etapów i ma swój kres. Możemy wyróżnić 10 faz nawiązywania relacji i wycofywania się z nich (Knapp, Vangelisti, 2000):

- wyrażanie zainteresowania nawiązaniem kontaktu i pozytywna prezentacja siebie, by wywrzeć dobre wrażenie na drugiej osobie (etap inicjowania relacji);
- eksperymentowanie, poszukiwanie wspólnej płaszczyzny np. zainteresowania, wartości (etap próbny);
- wzajemne testowanie w celu sprawdzenia możliwości i jakości związku (etap intensyfikacji)
- rozwijanie wspólnych rytuałów (integracja);
- informowanie otoczenia społecznego o relacji/ach np. przyjaźni (etap więzi);
- skupianie się na różnicach (a nie na podobieństwach), odnajdywanie indywidualnej tożsamości i przestrzeni w związku (różnicowanie);

- zmniejszenie zainteresowania uczestnictwem w związku oraz zmiany w dynamice komunikacji (np. zamiast omawiać problemy, obie strony wycofują się psychicznie i fizycznie, spędzają razem mniej czasu) (etap ograniczania);
- zachowania ulegają rutynizacji, dochodzi do komunikacyjnych błędów i niepowodzeń (stagnacja);
- obie strony celowo unikają wspólnego spędzania czasu i komunikowania się, stopniowo emocjonalnie dystansują się wobec siebie, a nawet są wrogo nastawione (faza unikania);
- gotowość do separacji, związek się kończy w wyniku decyzji subiektywnych lub w sposób naturalny wraz z czyjąś wyprowadzką lub końcem roku szkolnego (rozwiązanie) (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2011).

Kontekst szkolny

Dorośli mogą pomóc dzieciom w uświadomieniu sobie ciągłych zmian w relacjach oraz wzorców, zgodnie z którymi te zmiany się dokonują. Ułatwi to dzieciom odnoszenie sukcesów w interakcjach społecznych.

Relacje zatem ciągle zmieniają się. Ich ewolucyjna natura ma charakter cykli, podczas których interakcje między partnerami przechodzą przez wiele etapów, jak również wracają do tych wcześniejszych (choć na innym, nowym poziomie). Nawet najzdrowsze, długoterminowe relacje przechodzą przez kilka faz eksperymentów, kiedy partnerzy wypróbują nowe wzorce zachowań. Chociaż każda faza ma takie same cechy, to zarazem jest odmienna, kiedy występuje w danej relacji. Relacje są złożone i dynamiczne.

Kontekst szkolny

Dorośli, którzy rozumieją, co dzieje się wśród dzieci i jaki charakter mają ich relacje z grupą, częściej czynią pracę bardziej efektywną i odpowiednio reagują na to, co dzieje się w klasie.

Jakie rodzaje relacji obserwujemy w klasie?

W klasie możemy zaobserwować dwa rodzaje relacji:

- **wertykalne** (pionowe) – to relacje tworzone z kimś, kto ma większą wiedzę i władzę niż dzieci (rodzic, nauczyciel). Interakcje, na których się one opierają, mają zazwyczaj charakter komplementarny (np. kontrola osoby dorosłej/dziecko się jej poddaje; dziecko szuka pomocy/osoba dorosła ją zapewnia). Ich główna funkcja to zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa i ochrony oraz umożliwienie im zdobycia wiedzy i umiejętności;
- **horyzontalne** (poziome) – to relacje między jednostkami zajmującymi takie same pozycje pod względem władzy. Mają one charakter egalitarny. Interakcje, na których się opierają, mają tendencję do wzajemności (jedno dziecko rzuca piłkę/drugie łapie ją), zaś rolami można się zamieniać. Ich główną funkcją jest zdobywanie takich umiejętności, których można nauczyć się od równych sobie, jak na przykład umiejętności współpracy i konkurencji (Hartup, 1989).

Kontekst szkolny

W szkole obydwa rodzaje relacje są ważne – i te z pracownikami szkoły, i te z rówieśnikami. Niedawne badania dotyczące relacji między uczniem a nauczycielem w szkole podstawowej (od pierwszej do piątej klasy) wykazały, że dobre kontakty na linii nauczyciel – uczeń wiążą się z sukcesami podczas nauki czytania, a konflikty nauczyciel – uczeń przekładają się na niższe osiągnięcia w umiejętności czytania (McCormick, O'Connor 2014).

Czego dzieci uczą się od siebie nawzajem?

Dzieci uczą się w swoim towarzystwie tego, czego nie nabędą w towarzystwie dorosłych. Od kolegów uczą się:

- cech przywódczych,
- umiejętności rozwiązywania konfliktów,
- przyjmowania roli,
- konformizmu,
- radzenia sobie z wrogością i zastraszaniem (Schaffer 2010, s. 136).

Kontekst szkolny

Tego rodzaju nauka odbywa się w ramach socjalizacji rówieśniczej i w sposób odmienny od socjalizacji rodzicielskiej. Socjalizacja wśród rówieśników jest równie ważna jak ta dokonywana przez dorosłych. Należy więc także w szkole stwarzać przestrzeń i umożliwiać dzieciom

uczenie się od siebie nawzajem. Być może najważniejszym sposobem postępowania ze strony dorosłych – pracowników szkoły – jest pozwalanie, aby dzieci miały swoje sprawy i po swoim je załatwiały. Oczywiście w granicach rozsądku i poszanowania ogólnych zasad współżycia społecznego.

Jakie pozycje mogą zajmować dzieci w klasie?

Dzieci mogą być oceniane pod różnymi względami przez innych członków grupy: czy są popularne, akceptowane lub odrzucane, liderują czy naśladują innych. Oceny te decydują o ich pozycji w grupie rówieśniczej. W zależności od tego, czy rówieśnicze nominacje są pozytywne czy negatywne, przypada im jeden z pięciu rodzajów statusów socjometrycznych: popularny, odrzucony, zaniedbany, kontrowersyjny i przeciętny. Przeciętne dzieci mieszczą się w średnim przedziale ocen rówieśniczych, ponieważ nie budzą u innych silnych uczuć. Kontrowersyjne dzieci to te, które są lubiane przez jednych, a nie są lubiane przez innych.

Socjometria jest metodą, która pozwala ustalić pozytywne i negatywne relacje między osobami w grupie (np. w klasie, drużynie sportowej). Członków grupy prosi się o wzajemną ocenę różnych cech (Bukowski, Cillessen, Velásquez, 2012; Cillessen, 2009). Do oceny statusu społecznego dzieci stosuje się wskazania rówieśników (kogo wybierają spośród członków grupy). Status społeczny jest mierzony preferencjami i (postrzeganą) popularnością (Parkhurst, Hopmeyer, 1998).

Kontekst szkolny

Jest wiele sposobów oceny statusu społecznego dzieci, najczęściej wykorzystuje się socjometrię. Techniki socjometryczne oceniają pozycję jednostki w grupie na podstawie liczby jej wskazań przez rówieśników. W ten sposób jest budowany obraz struktury społecznej grupy, który opiera się na wskaźnikach, jakimi są popularność lub odrzucenie poszczególnych osób.

Jak można rozpoznać popularne dzieci?

Dzieci popularne są kontaktowe, przyjazne i na ogół są naturalnymi liderami. Zwykle wykazują najwyższy poziom towarzyskości i większą zdolność poznawczą w porównaniu z dziećmi zajmującymi inne typy pozycji.

Takie dzieci charakteryzują się:

- pozytywnym, radosnym usposobieniem,
- atrakcyjnym wyglądem,

- dużą liczbą interakcji w parach,
- wysokim poziomem kooperacji podczas zabawy,
- chęcią dzielenia się,
- wysokimi kompetencjami interakcyjnymi,
- charyzmatycznością,
- niskim poziomem agresji.

Jak można rozpoznać zaniedbane dzieci?

Zaniedbane dzieci są zwykle nieudolne społecznie, nieśmiałe i bezczelne. Nie są narażone na późniejsze trudności z dostosowaniem, ponieważ ich status socjometryczny nie jest stabilny, zależy od konkretnej grupy, której są członkami w tym czasie. Zaniedbane dzieci mają tendencję do tego, by być jednostkami mniej towarzyskimi i być może nieco pasywnymi, ale rzadko kiedy przyjmuje to postać patologiczną (Schaffer, 2010, s. 116-118).

Takie dzieci charakteryzuje:

- nieśmiałość,
- rzadko agresja, wycofywanie się w obliczu agresji innych,
- nieczęste zachowania antyspołeczne,
- brak asertywności,
- duża liczba aktywności wykonywanych w pojedynkę,
- unikanie interakcji w parach, spędzanie czasu w większych grupach.

Jak można rozpoznać dzieci odrzucone?

Odrzucone dzieci nie akceptują swojej pozycji i dlatego często są destrukcyjne i agresywne. W ten sposób opierają się odnoszeniu innych do nich samych. Wśród odrzuconych dzieci możemy wyróżnić dwie podgrupy: te, które zostały odrzucone przez rówieśników z powodu ich agresywnego zachowania oraz te, które zostały odrzucone z powodu ich skłonności do społecznego wycofywania się i skrajnego zahamowania. Obie kategorie należy uznać za zagrożone zaburzeniami: odrzucone/agresywne dzieci eksternalizacją problemów (takich jak brak kontroli impulsów, przemoc, przestępczość) oraz odrzucone/wycofane dzieci internalizacją problemów (lęk, samotność, depresja, lękliwość). Takie dzieci łatwo ulegają wiktyimizacji i pozostają osobami izolowanymi społecznie, z niewielkimi umiejętnościami nawiązywania relacji. Relacje, jakie tego rodzaju dzieci nawiązują z rówieśnikami, mówią nam o mechanizmach, którymi będą posługiwać się w kontaktach ze światem społecznym w ogóle.

Takie dzieci cechuje następująca charakterystyka zachowań:

- znaczna liczba zachowań destrukcyjnych,
- kłótność i zachowania antyspołeczne,
- nadaktywność,
- gadatliwość,
- częste próby nawiązywania kontaktów społecznych,
- niski stopień kooperacji podczas zabawy, niechęć do dzielenia się,
- duża liczba aktywności wykonywanych w pojedynkę,
- nieodpowiednie zachowania.

Zadaniowy i społeczny aspekt funkcjonowania klasy

Szkoła jest miejscem, w którym dzieci odgrywają nie tylko rolę ucznia, ale także przyjaciela oraz członka klasy i społeczności szkolnej¹². By efektywnie uczyć się, dzieci potrzebują poczucia bezpieczeństwa, komfortu i akceptacji tak kolegów, jak i nauczycieli.

Kontekst szkolny

Jak można rozwijać pozytywne relacje z dziećmi? Tworząc bezpieczną atmosferę, akceptując każde z dzieci, traktując je z szacunkiem, słuchając ich, podejmując próby poznania zainteresowań i potrzeb poszczególnych dzieci, pomagając dzieciom dostrzec i zastanowić się nad uczeniem się przez nich umiejętności społeczno-emocjonalnych i poznawczych.

Przypomnijmy, że w każdej grupie zadaniowej, a taki charakter ma klasa szkolna, wyróżnia się dwa poziomy funkcjonowania: zadaniowy i społeczny. **Wymiar zadaniowy** grupy to zależność między uczniami a pracą, którą mają do wykonania (jakie wyzwania napotykają i jak sobie z nimi radzą). **Wymiar społeczny** odnosi się do relacji między poszczególnymi uczniami; do tego, jak się ze sobą czują i na czym polega ich udział w grupie (Ellis, Fisher, 1994; Oyster, 2002). Aby grupa była spójna, jej członkowie muszą czuć więź, być zaangażowani i oddani grupie, a także dobrze dogadywać się ze sobą i cieszyć się własnym towarzystwem. Wymiar zadaniowy wiąże się przede wszystkim z produktywnością, a społeczny ze spójnością grupy. Obydwa są mocno zależne od siebie.

¹² Więcej na temat ról znajdziesz w module zatytułowanym *Role społeczne pełnione przez uczniów w klasie*.

Każda osoba współpracująca z grupą powinna zdawać sobie sprawę z dwóch wymiarów jej funkcjonowania (zadaniowego i społecznego) oraz ich wzajemnych oddziaływań. Można zauważyć, że im lepsze są relacje między uczniami, tym bardziej produktywna jest klasa, a rozwiązywane zadania przynoszą poczucie sukcesu i satysfakcji (i odwrotnie: im częściej udaje się osiągać sukces podczas realizacji zadania, tym lepsze są relacje między uczniami). Grupę cechującą się brakiem spójności trudno jest nakłonić do realizacji celów grupowych.

Najistotniejszymi aspektami relacji są zaufanie i spójność. **Zaufanie** to przekonanie, że członkowie grupy mogą na sobie polegać. Brak zaufania utrudnia współpracę, zmniejsza wkład poszczególnych dzieci w pracę grupy i utrudnia podział zadań. Pozytywne relacje oparte na zaufaniu i życzliwości są głównym budulcem spójności grupy i wpływają na jej wydajność. **Spójność** oznacza, że członkowie grupy lubią się i wspólne spędzanie czasu daje im przyjemność (Adams, Galenes, 2008; Oyster, 2002).

Kwestie warte refleksji

- Jak rozwijasz pozytywne relacje między dziećmi?
- Czy zwracasz uwagę na dzieci, które mają mniejszy kontakt z rówieśnikami?
- Czy stosujesz jakieś techniki socjometryczne?
- W jakich zachowaniach dzieci w klasie dostrzegasz różne pozycje zajmowane przez nie w grupie?

● Role pełnione przez uczniów w klasie

Czym jest rola?

Pojęcie **roli** opisuje zestaw oczekiwanych zachowań rozpatrywany z dwóch perspektyw: pierwsza z nich wiąże się z tym, jakie zachowania podmiot uznaje za właściwe z punktu widzenia pełnionej przez niego roli (**percepcja roli**), druga zaś odnosi się do **oczekiwań związanych z rolą**, do wzorów reakcji, jakie przypisują roli jej odbiorcy (Goffman, 2006).

Percepcja roli znajduje wyraz w wypowiedziach i gestach, jakie wykonuje osoba odgrywająca daną rolę (np. ucznia, nauczyciela, dziecka lub rodzica) oraz znaczeniach, jakie im przypisuje (czyli w tym, co one według niej oznaczają i komunikują partnerom interakcji).

Oczekiwania związane z rolą są przekonaniem i wyobrażeniem, jak powinna zachowywać się osoba funkcjonująca w danej roli.

Ważne jest, byśmy zdawali sobie sprawę, że nauczyciele komunikują swoje oczekiwania wobec uczniów przez własne zachowania, często w sposób niezamierzony, a uczniowie odczytują i przyswajają te sygnały. Wiele badań nad oczekiwaniami nauczyciela pokazuje, że uczniowie są skłonni radzić sobie w szkole tak dobrze lub tak źle, jak tego oczekują od nich nauczyciele (Meighan, 1993). A oczekiwania nauczyciela wpływają również z nieprawdziwych, potocznych przekonań (jak np. te, że dziewczynki radzą sobie o wiele lepiej z czytaniem niż chłopcy), a nawet z czegoś tak błahego, jak czyjeś imię (Garwood, McDavid, 1975). Uczniowie od pierwszego spotkania prowadzą wnikliwe badanie oczekiwań nauczyciela i modyfikują zgodnie z nimi swoje zachowania (co potrafi determinować sukces edukacyjny silniej niż klasa społeczna [zob. Becker, 1958; Nash, 1976]).

Szkołę można potraktować jak miejsce spektaklu, w którym jedne z najważniejszych ról grają te osoby, które są uczniami i nauczycielami. Aby zachowania związane z tymi rolami nabrały powtarzalnego i przewidywalnego charakteru, zależności między poszczególnymi rolami muszą stać się zrozumiałe dla każdej ze stron. Muszą one się dograć i stworzyć rodzaj psychologicznego przymierza. Percepcja roli (zamysł interpretacyjny) ucznia i oczekiwania nauczyciela co do roli ucznia muszą być zbieżne (i na odwrót), dopiero wtedy pojawiają się komplementarne zachowania. Uczniowie mają wyobrażenie roli ucznia. Jednak nie jest ono klarowne. Trzeba wziąć pod uwagę, iż nikt nie odgrywa jednej roli ucznia, ale odgrywa ich tyle, ile jest pracowników szkoły i uczniów, z którymi wchodzi w interakcję; tyle, ile jest oczekiwań, z którymi się spotyka. Ponadto rola ucznia staje się każdorazowo aspektem roli dziecka względem danego rodzica. Pomyślniej adaptacji do roli (która pojawia się z każdym nowym dla dziecka nauczycielem, każdym nowym kolegą) sprzyjają zachowania komplementarne wobec uczniowskich, wyznaczające dokładny obszar działania. Zatem rola ucznia i nauczyciela charakteryzuje wysoki poziom złożoności (Oyster, 2002, s. 30).

Rodzaje ról pełnionych przez uczniów

By unaocznic poziom złożoności roli ucznia, zastanówmy się nad rodzajami pełnionych przez niego/nią ról. Innymi słowy potraktujmy bycie uczniem jako klamrę spinającą wiele zróżnicowanych (i o różnym charakterze) ról odgrywanych względem wielu ludzi wewnątrz i na zewnątrz szkoły (role mają charakter specyficzny względem danej grupy i relacji).

Na początek posłużmy się rozróżnieniem między rolą przypisaną i osiąganą. **Rola przypisana** sprowadza się do oczekiwania od kogoś określonych zachowań/reakcji z racji tego, kim jest (a nie tego, jak do tej pory postępował). Na podstawie jakiejś cechy zostaje przypisana mu rola. I choć ta osoba bardzo często nie ma żadnego wpływu na tę cechę (lub cechy), pozostali członkowie społeczeństwa spodziewają się, że będzie prezentowała kojarzone z nią/nimi zachowania. I tak oto, kiedy osiągamy odpowiedni wiek, zostajemy uczniami (i nieistotne jest, czy tego chcemy i czy się nam to podoba), a szkoła staje się najważniejszym sposobem organizacji naszej codzienności. Nie mniej istotna jest płeć, a także rasa i miejsce w strukturze klasowej. W szkole oczekuje się innych form zachowania i rodzajów aktywności od dziewczynek i chłopców lub dzieci z różnych klas społecznych.

Kontekst szkolny

W samej szkole jest również wiele ról osiąganych (i tym samym wiele okazji do eksperymentowania, przygotowywania się do nich w dorosłym życiu), czyli takich, które zapewniają podmiotom znaczny zakres kontroli, wiążą się z wyborami i decyzjami (tak co do ich podjęcia, jak i wkładanego wysiłku oraz poziomu zaangażowania i sposobu ich pełnienia). Nikt nikomu raczej nie nakazuje bycia przewodniczącym klasy, grupowym wesołkiem bądź liderem, przyjaźni z konkretnym dzieckiem, bycia wolontariuszem itd.

Spojrzenie na klasę jako grupę społeczną, którą określają dwa wymiary – zadaniowy i społeczny – pozwala wyodrębnić kolejne typy ról: zadaniowe, społeczne i indywidualne. **Role zadaniowe** to zachowania przybliżające grupę do zamierzonego celu. W każdej klasie są zadania wynikające z programu szkolnego (których podjęcie najczęściej inicjuje nauczyciel) i takie, które wykraczają poza cele bezpośrednio realizowane przez szkołę i tym samym oddające inicjatywę uczniom. Klasa może zostać podzielona na grupy pracujące nad rozwiązaniem jakiegoś zagadnienia. Wtedy to uwidaczniają się role: inicjatora (który popycha do podjęcia wyzwania lub rozwiązania), dostarczyciela informacji, opiniodawcy (udzielającego rad), kogoś dopracowującego koncepcję, krytyka, aktywatora (zachęcającego innych do nieustawania w wysiłkach), lidera/przywódcy (który

stara się kontrolować dopełnianie się ról). **Role społeczne** koncentrują się na emocjach i wzajemnych relacjach. To dzięki podejmowaniu przez członków grupy tych ról toczy się jej życie w wymiarze społecznym. Dlatego w grupie można spotkać osoby, które pilnują, by grupa nagradzała za zasługi i starania, osoby udzielające wsparcia nieśmiałym, pilnujące atmosfery i rozładujące humorem napięcia, hamujące dyktatorskie zapędy innych i odbieranie inicjatywy osobom mniej asertywnym.

Założeniem **ról indywidualnych** jest osiągnięcie indywidualnego celu bez zważania na dobro grupy. Zazwyczaj takie cele są powiązane z zaspakajaniem indywidualnych potrzeb lub z cechami osobowości (dominowanie nad innymi, negatywizm, zwracanie na siebie uwagi), ale mogą też służyć instrumentalnemu wykorzystaniu grupy (by zostać prymusem kosztem pracy całego zespołu). Funkcjonowanie w indywidualnych rolach może prowadzić do wewnętrznych tarć, napięć i konfliktów, a nawet do całkowitej dezorganizacji grupy.

Kontekst szkolny

Klasy/grupy, które powstały niedawno i mają niewiele wspólnych doświadczeń, są skłonne do koncentrowania się na zadaniu. Zanim nie dojdzie do ustanowienia ról i relacji w grupie, żaden zespół nie będzie działał produktywnie i skutecznie. Pojawia się ryzyko porażki. Zadaniem nauczyciela jest przekierowanie uwagi i aktywności grupy na wymiar społeczny. Mogą temu służyć zwykła wzajemna prezentacja lub któraś z gier i zabaw interakcyjnych.

O wiele trudniej jest przeciwdziałać podejmowaniu ról indywidualnych. Można zapobiec temu przez sprawienie, by jednocześnie było realizowane zadanie i interesowano się tym, co przeżywają poszczególni uczniowie. Zazwyczaj zaspokojenie indywidualnych potrzeb oznacza zaprzestanie negatywnego zachowania.

Nieistotne jest, jaki charakter ma rola (przypisana czy osiągnięta, zadaniowa lub społeczna). Jeśli z jakiegoś powodu członek grupy/uczeń w klasie działa niezgodnie ze standardami przewidzianymi dla jego roli, to może powstać niemałe zamieszanie. Role społeczne są czymś, co porządkuje zachowania i czyni je przewidywalnym dla innych. Zarazem nie czyni z nikogo automatu. Każdy z nas w sposób zindywidualizowany może pełnić określoną rolę. Nie mamy pełnej dowolności, ale mamy znaczny margines wolności, pozwalający zachowywać się w sposób ważny i charakterystyczny dla każdego z nas.

Problemy wywołane funkcjonowaniem w rolach

W każdej z grup, do jakiej należymy (a ich liczba jest niebagatelna) odgrywamy różne role. Może to sprawiać nieoczekiwane trudności. Najistotniejsze z nich zdają się być:

- **przeciążenie rólą** – gdy spoczywa na kimś zbyt wiele obowiązków i nie może on sprostać wszystkim oczekiwaniom związanym z pełnionymi przez siebie rolami;

Kontekst szkolny

Mamy skłonność do postrzegania spraw z własnej perspektywy. Nazbyt często przekłada się to na specyficzną krótkowzroczność. Martwimy się, by uczeń otrzymał jak najwięcej informacji i wiedzy z naszego przedmiotu, nie myśląc o tym, że inni nauczyciele robią dokładnie to samo. W rezultacie uczniowie nie są w stanie sprostać wszystkim oczekiwaniom i obowiązkom. Czasem poszczególne zadania mogą się wykluczać, bo nie możemy np. być w dwóch miejscach jednocześnie (na treningu i odrabiać lekcji), albo prowadzić do konfliktu. Ale zazwyczaj jest ich po prostu za dużo i/lub niewspółmierne do możliwości i kompetencji uczniów.

- **konflikt ról** – czyli trojaki rodzaj rozbieżności: między tym, jakie jednostka ma wyobrażenia na temat pełnienia jakiejś roli a związanymi z tą rolą oczekiwaniami innych (**konflikt w obrębie roli**), między zachowaniami wynikającymi z pełnienia ról, które wykluczają się wzajemnie (**konflikt między rolami**) oraz między osobami, które nie mogą dojść do porozumienia, kto powinien jakie role odgrywać w grupie (**konflikt interpersonalny**).

Kontekst szkolny

Przykładem konfliktu ról byłoby, gdybyśmy mieli kilku przełożonych, a każdy by oczekiwał, że to jemu poświęcimy przynajmniej połowę swojego czasu pracy. Wszyscy nauczyciele mogą być zgodni co do obowiązków ucznia, ale i tak pojawi się konflikt w roli, kiedy uczeń nie będzie w stanie pogodzić oczekiwań wszystkich swoich nauczycieli co do ilości pracy poświęconej danemu przedmiotowi (nawet przy najlepszych chęciach).

Ten sam przykład może nam posłużyć do opisanego konfliktu między rolami. Jeżeli skutkiem naszych oczekiwań co do ilości opanowanego materiału jest znaczna liczba zadań, jakie uczniowie muszą podjąć w czasie weekendu, to efektem będzie konflikt ról. Kiedyś trzeba być dzieckiem i członkiem rodziny. W tygodniu pozostaje na to niewiele czasu i dzieciom, i rodzicom. Mają więc trzy wyjścia: uznać pierwszeństwo którejś z ról (co może także zrobić

rodzic za dziecko), znaleźć kompromis lub odrzucić jedną z nich (i może to być rola ucznia). Konflikt ról ma dla uczniów takie negatywne skutki, jak niska produktywność, brak satysfakcji i pewności siebie, trudności w kontaktach grupowych oraz zniechęcenie i zmęczenie.

Wzmacnianie pozycji ucznia w grupie przez aranżowanie zadań dających możliwość pełnienia różnych ról

Podstawą pozycji jednostki w grupie jest wkład we wspólne sukcesy i osiągnięcia (Baron, Kerr i Miller 1992). Z drugiej strony zaangażowanie jednostki zależy od tego, czy grupa zaspakaja jej podstawowe potrzeby: przynależności, wpływu na życie grupy i szacunku. Najistotniejsza jest potrzeba przynależności do grupy. Odizolowana, samotna i wycofana z grupy osoba ma poczucie, że nie jest traktowana z szacunkiem (nie ma poczucia bliskości, przyjaźni i zaufania), nie ma szans na sukcesy w nauce, zaś grupa ma nikłe szanse na skorzystanie z jej udziału. Energia takiej osoby idzie przede wszystkim na podtrzymanie obrazu siebie i swojej wartości (Vopel, 1999). Psychospołeczne związki w grupie, których odzwierciedleniem są pozycje, mają decydujące znaczenie i określają, kto się nauczy czegoś w grupie, a kto nie.

Kontekst szkolny

Ze względu na straty, jakie ponoszą tak grupa, jak i jednostka, bardzo istotne jest, by prowadzący grupę obserwował, ile uwagi od innych otrzymuje dany uczestnik grupy. Przy pomocy określonych środków zapobiegawczych (obserwacji grupy podczas pracy, zabaw interakcyjnych, prostych pomiarów socjometrycznych przyjmujących postać gry) pracujący z grupą musi monitorować i stwierdzać, w jakim stopniu poszczególne osoby przejmują pozycje outsidera.

Niebezpiecznym momentem jest krystalizowanie się norm grupowych i wyrażanie sprzeciwu wobec nich. Jeśli grupie nie uda się nakłonić kogoś do konformizmu, zmienia ona jego pozycję na outsidera. Paradoksalnie stawiający opór, przeszkadzający grupie w pracy są w lepszym położeniu niż milczący, bo pozostają w silniejszym kontakcie z grupą, czynią coś aktywnie dla zachowania swojej pozycji w niej.

Aranżowanie zadań dających uczniom możliwość pełnienia różnych ról daje podwójną korzyść: pomaga stać się grupie społecznym mikrokosmosem (wytwarza więc warunki do wypełniania zadań grupowych/klasowych) oraz wzmacnia pozycję ucznia poprzez nabywanie kompetencji społecznych i emocjonalnych. Kohezja

bardzo rzadko rozwija się sama z siebie. Prowadzący musi dużo zainwestować (zwłaszcza na początku), by osiągnąć cel – spójną grupę. Intensyfikacja interakcji bazujących na grupowych funkcjach, sprawianie, że uczniowie są gotowi z własnej woli zaangażować się w nie oraz równe traktowanie wszystkich przynoszą owoce. Możliwość pełnienia różnych ról skłania do eksperymentowania, do spojrzenia na czyjeś zachowania z dwóch perspektyw: zewnętrznej i wewnętrznej, do poszukiwania i odnajdywania swojego miejsca (pozycji) w grupie, sprawdzenia swoich mocnych stron i rozwinięcia umiejętności i kompetencji o charakterze społecznym i emocjonalnym, jak przewodzenie grupie, rozwiązywanie konfliktów, tonowanie napięć, zważanie na czyjeś emocje i upominanie się o nieśmiały i słabszych.

Kontekst szkolny

Prowadzący grupę/klasę powinien aranżować zadania w grupie/klasie w sposób umożliwiający konkretnym uczniom pełnienie różnych ról oraz stosować techniki zbierania danych o rolach poszczególnych osób w grupie, o zaspakajaniu ich potrzeb, o atrakcyjności uczestnictwa w danej grupie/klasie. Może to robić przy pomocy gier i zabaw interakcyjnych zawierających instrumenty socjometryczne (np. dynamicznego socjogramu) albo rozmowy i dyskusji. W tym ostatnim wypadku należy liczyć się z naciskiem grupy jako całości, który przyczynia się do konformistycznych i nierealistycznych odpowiedzi.

Odkrycie, że ktoś pozostaje poza grupą, jest niezadowolony lub cierpi z powodu bycia w niej nie może pozostać bez reakcji osoby prowadzącej grupę i zwrócenia uwagi grupy na to.

Kwestie warte refleksji

- Zastanów się, czy i jak często wyobrażasz sobie (poślugując się wyglądem ucznia i/bądź rodzica, jego imieniem) cechy osobowościowe swoich podopiecznych, ich kompetencje społeczne i osiągnięcia szkolne?
- Czy tobie również zdarzało się dzielić takie przekonania, że dziewczynki mają bogatsze słownictwo, ładniej odpowiadają na pytania, szybciej uczą się czytać niż chłopcy i powinny być grzeczne (czyli właściwie jak się zachowywać)?
- Czy oceniasz uczniów z punktu widzenia ich przystosowania szkolnego, aspiracji, stosunku do zadań domowych, zaangażowania rodziców i ogólnych wyników szkolnych (sukcesu edukacyjnego)? Po jakim czasie od

pierwszego spotkania z uczniem pojawiają się te oceny? Na jakiej podstawie je formułujesz?

- Czy twoje spostrzeżenia i oczekiwania potwierdzały się? Czy słyszałeś/ słyszałaś o samospełniającym się proroctwie?
- Czy zdarzyło ci się zaobserwować kiedykolwiek proces badania twoich postaw i oczekiwań względem klasy i konkretnych uczniów podczas pierwszego spotkania i kilku kolejnych następujących po nim? Na czym on polegał? Jakie przyniósł skutki? Jak myślicie, dlaczego tak się sprawy potoczyły?
- Jak często i w jaki sposób nakłaniasz swoich uczniów do podjęcia innych ról niż zazwyczaj spontanicznie przez nich przyjmowane? Czy rozmawiasz z nimi o doświadczeniach i rozumieniu innego, jakie wynoszą z takich zamian? Czy wsłuchujesz się w procesy myślowe i uczuciowe danego ucznia, przyjmując jego perspektywę? Zakładasz na ten czas „jego okulary” (rezygnujesz z preferowanych wzorców postrzegania, własnych pomysłów)?

📌 Komunikacja w klasie

Efektywne komunikowanie wymaga odpowiednich umiejętności. Podstawowe z nich to nadawanie czytelnych komunikatów, słuchanie, zbieranie informacji dla zrozumienia przekazów oraz osiągnięcie **spójności na poziomach niewerbalnym i werbalnym**. Niespójność zaburza komunikowanie, spójność prowadzi do wyrazistości i jednoznaczności komunikatu.

Kontekst szkolny

Wychowanie i edukacja tak bardzo koncentrują się na opanowaniu sprawności językowej, że pomijają znaczenie sygnałów niewerbalnych. Nierówna uwaga przywiązywana do obu poziomów nadawania komunikatów powoduje, że nadawca nie zdaje sobie sprawy, jak wiele informacji odbiorca czerpie z jego zachowań niewerbalnych. A są dowody na to, że szczerść nadawcy, jego wiarygodność, postawa względem kogoś są oceniane na podstawie sygnałów niewerbalnych. O wiele bardziej wierzymy temu, co widzimy niż temu, co słyszymy (Oyster 2002, s. 132; Zimbardo i Ruch 1994, s. 154).

Komunikacja niewerbalna

To wszystkie zachowania towarzyszące wypowiedzi oraz te, które można obserwować, kiedy nic nie mówimy: mimika, ruchy ciała i gestykulacja, ton głosu, odległość od drugiej osoby itd. W ten sposób ujawniają się emocje, chęć dominowania nad kimś, okazywanie zależności i szacunku. Wszystkie zachowania niewerbalne, mające znaczenie dla komunikowania się, można podzielić na: proksemikę, kinetykę i paralingwistykę.

Proksemika to rozmieszczenie komunikujących się w przestrzeni i jego wpływ na przebieg kontaktów. Kiedy wchodzimy we wzajemne oddziaływania ujawnia się ważność **terytorium**, tzn. obszaru, który jednostka i/lub grupa uznają za własny i roszczą sobie do niego prawa. Przestrzeń otaczająca każdą jednostkę jest przez nią dzielona na cztery strefy: **intymną** (najbliższą ciału, w której mogą przebywać ci, z którymi łączy ją bardzo silne związki emocjonalne), **osobową** (mogą w niej znajdować się przyjaciele i bliscy znajomi), **społeczną** (wyznaczającą dystans do osób, z którymi łączy nas kontakty formalne/służbowe i przelotne znajomości), **publiczną** (dającą komfort podczas kontaktów z obcymi).

Kontekst szkolny

Wielkość przestrzennych kręgów, sposób zaznaczania ich granic, sygnały przyzwolenia na przekroczenie określonego dystansu i żądania przywrócenia go zależą od norm danej kultury. Tym samym można, na podstawie uważnej obserwacji, wiele dowiedzieć się o uczniach: kogo w grupie łączy bliskie związki emocjonalne i przyjaźnie (bycie blisko siebie to bardzo dobry wskaźnik, naruszenie – zwłaszcza przestrzeni intymnej – odbierane jest jako nieuprawniona ekspansja i groźba ataku), kto kogo lubi/nie lubi, czy klasa jest grupą, kim jest dla grupy nauczyciel (łączy go z jej członkami „kontakty służbowe” czy może uczniowie traktują go jako bliskiego znajomego, a nawet przyjaciela, przed którym, w razie konieczności, będą skłonni otworzyć się emocjonalnie...). Odległość fizyczna odzwierciedla chłód lub ciepło relacji.

Przydzielenie danej grupie jakiegoś obszaru jest prostym zabiegiem pozwalającym wykorzystać czynniki niewerbalne do budowy spójności grupy (Baird, Weinberg 1981). Stąd ważna rola, jaką odgrywa pomieszczenie zwane klasą lub jakiegokolwiek inne miejsce, które zezwala uczniom na swobodne kontakty, na wytwarzanie sieci komunikacyjnych, tworzenie grupowej energii i rozstrzygnięcie kwestii społecznych. Jednakże przestrzeń ta musi być tak zorganizowana, by zachęcała do interakcji (a nie je hamowała).

Klasy z równymi rzędami ławek wymuszającymi zwrócenie twarzy w jednym kierunku i odwrócenie się plecami do pozostałych osób są nieprzyjaznym środowiskiem dla komunikowania się, wręcz je uniemożliwiają i wytwarzają scentralizowaną sieć, w której środkiem jest nauczyciel; czynią jego przekaz autorytarnym i zhierarchizowanym. Taki układ klasy sugeruje przymus, narzuca decyzje, nie zachęca do uczestnictwa i dokonywania wyborów. Równie dużo można wyczytać z wystroju pomieszczenia. Przestrzeń mówi i przekazuje ukryty program (Meighan, 1993).

Kinezytyka jest nazywana mową ciała, to pozycje ciała, gestykulacja, dotyk, kontakt wzrokowy i mimika. Reakcje mimiczne towarzyszące podstawowym emocjom mają charakter uniwersalny i wszyscy łatwo je rozpoznają (Ekman, 1992). Normy danej kultury regulują demonstrowanie emocji i reakcje na okazywane emocje, wyznaczają one, co jest w dobrym tonie oraz bycie taktownym. Oznacza to, że powstrzymujemy ekspresję niektórych przeżywanych emocji, a to utrudnia ich odczytywanie. Podobną komplikację niesie fakt, że przypisujemy wyrazom twarzy określone znaczenia, np. uśmiech może być interpretowany jako wyraz uległości, kontakt wzrokowy jako wyzwanie, a jego unikanie jako przejaw kłamstwa. Ale kłamać można w żywe oczy i nie patrzeć na kogoś z powodu wstydu.

Niewerbalne zachowania dostarczają nie tylko wskazówek, jaki ktoś ma stosunek do innych (można ranić, używając neutralnych słów lub z uśmiechem wypowiadać krzywdzące oceny) albo czy komunikacja przebiega pomyślnie i porozumienie zostało nawiązane. Cieleśne reakcje uczniów dają wiele innych informacji pracownikom szkoły (i na odwrót). Aby z nich skorzystać, trzeba znać normy kultury nadawcy i brać pod uwagę konteksty sytuacyjne. Zazwyczaj uważamy, że kontakt wzrokowy jest pozytywnym sygnałem zwrotnym. Jednakże w sytuacji udzielania reprimendy, kiedy ktoś został już mocno zawstydzony, domaganie się kontaktu wzrokowego jest kolejnym sposobem zaznaczenia dominacji i upokorzenia, nakazem przeżycia wstydu na czyichś oczach. Spuszczenie wzroku czy utkwienie go w podłogę może być przejawem szacunku i podporządkowania. Bezgłośnym językiem dajemy znać, czy chcemy być zauważeni, czy też niewidzialni i ignorowani.

Normy kulturowe regulują również to, kogo i w jakich okolicznościach można dotykać. Dotyk jest wejściem w strefę intymną danej osoby. Niesie ukojenie w chwilach strachu i wzburzenia, chroni przed fizycznym uszkodzeniem ciała. Ale równie łatwo może wzbudzać obrzydzenie, poczucie bycia molestowanym. W niektórych

krajach gwałtownie zmieniają się normy dotyku w odniesieniu do dzieci. Niegdyś traktowano je jako nie-osoby, którym można było zrobić więcej bez ich przyzwolenia, obecnie zyskują podmiotowość i prawa, co wymusza zmianę norm zachowań dorosłych wobec dzieci (dotyczy to wszystkich pracowników szkoły).

Stwierdzono, że gestykulujący nauczyciele uzyskują lepsze wyniki nauczania. Ręce bez dotyku mogą wyrażać pozytywne emocje nauczyciela wobec uczniów, co prowadzi do ich większego zaangażowania w naukę (Mehrabian za: Zimbardo, Ruch, 1994, s. 152).

Paraligwistykę tworzą: styl przemawiania, artykulacja, ton głosu, frazeologia, intensywność ekspresji (Baird, Weinberg, 1981). Podnosimy głos i nadajemy mu większą ekspresywność, kiedy chcemy coś podkreślić, ale również wtedy, gdy zaznaczamy swoją przewagę. W ten sposób wpływamy na interpretacje wypowiedzianych słów. Operowanie różnymi parametrami głosu sprawia, że jesteśmy odbierani z większą uwagą oraz postrzegani jako bardziej wiarygodni. Głos oddaje także emocje. W chwilach napięcia, zdenerwowania jego ton staje się wyższy. Brzmi inaczej niż wtedy, kiedy jesteśmy rozluźnieni, pewni siebie albo radośni.

Komunikacja werbalna

Język, ze swoją złożoną strukturą i bogatym słownikiem, jest głównym środkiem wyrażania ludzkich myśli i uczuć (Zimbardo, Ruch, 1994). Wszystkie komunikaty zaczynają się od powstania w naszej głowie jakiejś idei i są zależne od emocji, wartości, uprzedzeń, doświadczeń i wiedzy.

Kontekst szkolny

Doznawanie silnych emocji może utrudniać wypowiedzanie myśli dorosłym i dzieciom. Choć zauroczenie, zdenerwowanie, strach i gniew nie działają tak samo na nadawane komunikaty, jest to zawsze sytuacja trudna dla komunikujących się osób. Można wiedzieć, że tak się dzieje, zrozumieć siebie i drugą osobę, przeprosić za swoje zachowanie, ale nie da się już cofnąć wypowiedzianych obraźliwych bądź krzywdzących stwierdzeń, a bliskość znika.

Kiedy wiemy, co chcemy powiedzieć, musimy sformułować przekaz, czyli przełożyć myśl na jakiś kod, którym posługuje się i nadawca, i odbiorca. W mowie tym kodem są słowa używane w danym języku. Musimy też wybrać, jak prześlemy informację (osobiście, telefonicznie lub pisemnie), jaką formę jej nadamy.

By odbiorca zrozumiał komunikat, musi przełożyć usłyszane słowa na idee i myśli (najlepiej zgodnie z intencją nadawcy). Zapewne każdy z nas zdaje sobie sprawę, że kiedy mówi się do dziecka, należy inaczej dobierać słownictwo i budować

zdania. Jednakże czy zawsze pamiętamy o tym, że efektywna komunikacja wymaga dostosowania treści wypowiedzi do możliwości odbiorcy? Niby jest jasne, że inaczej trzeba tłumaczyć zagadnienie z biologii lub fizyki dziesięcioletniemu uczniowi, a inaczej studentowi. Niestety rozległa wiedza nie zabezpiecza nas przed popełnianiem takich błędów. Wręcz odwrotnie. Zbyt wiele kwestii staje się dla nas tak oczywistych, że nie wymagają już tłumaczenia i trudno pamiętać, że nie dla wszystkich rzeczy tak się mają.

Kontekst szkolny

Szkola zdaje się być miejscem, w którym przywiązuje się wagę do form wypowiedzi (stopnia ugrzecznienia), bo wskazują one na charakter relacji łączących nadawcę z odbiorcą (Brown i Levinson 1987). Komunikacja rzeczowa (w postaci prostych stwierdzeń przypominających żądanie) i komunikacja pozytywna (wyrażająca przyjazny stosunek do odbiorcy i przyjmująca formę zapytania/prośby) zdaje się charakteryzować pracowników. A jakiej formy zwracania się do pracowników oczekuje się od uczniów w Twojej szkole? Czy jest to taki sposób, który umniejsza znaczenie czegoś, co stara się uzyskać uczeń? A może musi często zwracać się tak, by dawać znać o swoich potrzebach w sposób pośredni (co pozwala odbiorcy nie reagować)? Lub wywierane są na niego naciski, by rezygnował z werbalizacji swoich życzeń i potrzeb?

Komunikacja nauczyciela z uczniami

W czasie rozmowy obie strony starają się tak przekazać informacje, jak i je pozyskać. Wyróżnia się cztery **poziomy komunikacji werbalnej** służącej temu celowi (Fujihin, 1997): **pogawędkę** (rozmowa podejmowana dla zaznaczenia dostrzeżenia czyjejś obecności; nie oczekuje się rozbudowanych wypowiedzi, informacji o faktycznych stanach emocjonalnych lub wyrażenia opinii), **relacjonowanie faktów** (ma bezosobowy charakter, przekazywane są informacje możliwe do zweryfikowania, choć można podawać je tak, by wzbudzić określony stosunek do nich), **wypowiadanie opinii** (przekazywanie osobistych ocen, które wymagają otwartości i zaufania do odbiorcy), **dzielenie się uczuciami** (najbardziej intymny poziom komunikacji, niesie z sobą ryzyko zranienia).

Kontekst szkolny

Wymienione poziomy komunikacji zostały uszeregowane wedle stopnia zaangażowania nadawcy oraz wystawienia jego poczucia bezpieczeństwa i wartości na ryzyko w postaci reakcji odbiorcy. Każdy z nich charakteryzuje się też odmienną zdolnością do budowania

autentycznych i znaczących relacji między ludźmi. Pozwala lub nie na gromadzenie informacji o subiektywnym świecie drugiej osoby, jej uczuciach, wartościach i wielu innych istotnych kwestiach. Jak często wychodzisz w rozmowach z uczniami poza pogawędkę i relacjonowanie faktów? Czy uczniowie otwarcie wypowiadają przy Tobie swoje opinie i dzielą się nimi z uczniami? Jak reagujesz w takich sytuacjach? Zwracasz się bezpośrednio do uczniów czy odwołujesz się do form pośrednich? Czy wiesz, że grupa czasem musi koncentrować się na kwestiach społecznych i pytania dotyczą wtedy także relacji? Ten rodzaj pytań wymaga dzielenia się opiniami i uczuciami, a więc inicjuje komunikację na najgłębszym i najintymniejszym poziomie (Oyster, 2002, s. 120).

Komunikacja uczniów pomiędzy sobą

Jeśli klasa ma być spójną grupą, nieunikniona staje się komunikacja na głębszych poziomach, czyli wyrażanie opinii i dzielenie się uczuciami. Domaga się tego tak wymiar zadaniowy grupy (wyrażanie opinii), jak i relacyjny (dzielenie się uczuciami). Można uniknąć wielu problemów w funkcjonowaniu grupy, jeśli uczniowie są gotowi dzielić się uczuciami i opiniami (Fujishin, 1997, s. 40).

Kontekst szkolny

Wiele wymian opinii i dzielenia się uczuciami może przybrać charakter agresji werbalnej. Towarzyszy ona rywalizacji np. o władzę i pozycję w grupie. Innym razem, jak pokazują to rozmaite obserwacje, tak zaczyna się wiele przyjaźni wśród starszych chłopców (Eckert za: Oyster, 2002, s. 123).

Sieci komunikacyjne, czyli powtarzające się drogi obiegu informacji między kontaktującymi się osobami, tworzą krwiobiegi grupy. Żyje ona przede wszystkim dzięki aktywnościom komunikacyjnym swoich członków. Jako że **sieć formalna** reguluje obieg informacji między nauczycielem i uczniami, ale nie opisuje właściwie wymian pomiędzy uczniami, nie pozostaje im nic innego jak tworzyć **sieci nieformalne**. Sieci te mogą rywalizować ze sobą, a równoczesny obieg informacji w obu prowadzi do zakłóceń i spadku efektywności komunikacji. Sieci formalne i nieformalne mogą być **scentralizowane** lub **zdecentralizowane**. Sieci zdecentralizowane sprzyjają współdziałaniu, rozwiązywaniu złożonych problemów, spójności grupy oraz satysfakcji jej członków. W przypadku sieci tworzonych przez uczniów istotnym zagadnieniem jest **wykluczenie** kogoś z niej. Powoduje ono izolację i utratę dostępu do ważnych zasobów.

Zatem należy zwracać uwagę, czy wszyscy członkowie grupy mają swoje miejsce w sieci, a jeśli tak nie jest, odkryć powód i podjąć wysiłki zmierzające do ich włączenia.

Uczniowski żargon

Żargon to specyficzny rodzaj kodu, na który przekłada się myśli/idee. Sprawia on, że grupa się odróżnia, ale też staje się hermetyczna. Ktoś z zewnątrz (a nauczyciel z zasady jest kimś z zewnątrz dla uczniów) nie może łatwo przyłączyć się do grupy, bo nie zna jej języka. Wewnątrz grupy ułatwia on komunikację. Poza nią może stać przyczyną nieporozumień. Słowa są wieloznaczne, bo nie ma znaczeń, które by istniały niezależnie od używających je osób. Oczywiście możemy sądzić, że wiemy, co oznacza dane słowo. Ale to jeszcze nie gwarantuje, że ktoś inny nie nadaje mu odmiennego sensu i nie pomylimy się. Może to się stać źródłem niezręcznych lub kłopotliwych sytuacji, a nawet nieporozumień.

Kwestie warte refleksji

- Jak zorganizowana jest przestrzeń w klasach, w których uczysz? Jak to wpływa na relacje wewnątrz klasy, na komunikowanie się uczniów ze sobą? Jak to wpływa na twoje kontakty z uczniami?
- Co robisz, by ułatwić uczniom kontakty między sobą, zachęcić ich do interakcji potrzebnych w pracy zespołowej? Co robisz, by utrudnić im wzajemną komunikację?
- W jaki sposób szkoła (jako budynek z określonymi pomieszczeniami), w której pracujesz, nakłada ograniczenia na kontakty między uczniami, uczniami a pracownikami szkoły?
- Czy organizacja przestrzeni nakłania cię do określonych koncepcji nauczania, do przyjmowania elementarnych założeń dotyczących nauczania i uczenia się?
- Czy w twojej klasie/klasach uczą się dzieci należące do różnych środowisk społecznych i/lub kultur? Czy zaobserwowałaś/zaobserwowałeś między nimi różnice w komunikacji niewerbalnej (szybkość mówienia, głośność, gestykulacja, postawy, większy lub mniejszy dystans między komunikującymi się)? Zastanawiałaś/zastanawiałeś się, jak odbierasz te różnice? Czy wpływają one na twoje odczucia sympatii do kogoś oraz na to, jak oceniasz zachowania tych uczniów?

- Czy zdarzyły ci się sytuacje, w których źródłem nieporozumienia było inne znaczenie przypisywane słowu/słowom przez ciebie i uczniów? Były to zabawne sytuacje czy wręcz przeciwnie?
- Czy znasz słownictwo, jakim posługują się w nieformalnej komunikacji twoi uczniowie? Wiesz, co znaczą konkretne słowa? Używasz ich czasem? W jakich okolicznościach to się odbywa? Jak reagują wtedy uczniowie?

● Wykluczenie przez rówieśników i praca z dziećmi odrzuconymi

Jak rozumieć termin „wykluczenie rówieśnicze”?

Wykluczenie rówieśnicze dotyczy relacji społecznych i jest jedną z form braku akceptacji, przeciwieństwem poczucia przynależności do grupy. Poczucie przynależności do grupy jest częścią jej rozwoju i procesów z tym związanych. Wykluczenie ma zawsze negatywne konsekwencje dla członków, którzy są marginalizowani. Wiąże się z przeżywaniem negatywnych emocji: smutku, poczucia winy, niepokoju, zazdrości, samotności, co skutkuje obniżeniem samooceny i wycofaniem społecznym (Deptuła, 2013).

Kluczowymi skutkami odrzucenia rówieśniczego są:

- efekty internalizacyjne – czyli takie, kiedy dzieci zamiast przejawiać zachowania agresywne, wycofują się, są bardziej podatne na zaburzenia nastroju;
- zachowania eksternalizacyjne, przejawiające się agresją lub przemocą;
- skutki psychospołeczne, kiedy dzieci odrzucone mają mniej przyjaciół, wycofują się z interakcji społecznych i przejawiają zachowania antyspołeczne;
- skutki długoterminowe – dzieci te mają problemy w dorosłym życiu.

Długotrwałe odrzucenie dziecka przez rówieśników jest symptomem zaburzeń rozwojowych, ponieważ wiąże się z jego cierpieniem psychicznym i niewykonaniem zadań przypisanych do danego okresu rozwoju (Obuchowska, 2008, s. 26–27).

Odrzucenie dziecka przez rówieśników jest procesem dynamicznym i wielowymiarowym. Przejawia się brakiem uczestnictwa w głównym nurcie życia grupy/klassy. Może skutkować zerwaniem więzi rówieśniczych, utratą poczucia sensu życia, zaburzeniami rozwoju tożsamości społecznej. Istnieje ryzyko powtarzania takich zachowań i stosowania wypracowanych mechanizmów adaptacyjnych na innych etapach życia (Gaś, 2006; Jaskulska, Poleszak, 2015).

Jakie są elementy mechanizmu wykluczenia?

Należą do nich:

- działania wykluczające członków klasy (obojętność na problemy innych, stereotypy grupowe, rywalizacja o prawa i przywileje, ograniczona zdolność do zaspokajania własnych potrzeb, lęk przed dysfunkcją);
- cechy osobowościowe dzieci wykluczanych (deficyty w zakresie dojrzałości psychospołecznej, zachowania dysfunkcyjne, patologiczne, trudności w nauce);
- reakcje dzieci na doświadczane wykluczenie (poczucie niesprawiedliwości, wrogość, agresja, bierność, izolacja, wyuczona bezradność) (Jaskulska, Poleszak, 2015).

Skutki odrzucenia dziecka przez rówieśników zależą od tego, czy dziecko jest świadome swojego statusu oraz od jego reakcji poznawczej na tę sytuację. Bardzo ważnym czynnikiem jest również kontekst społeczny. Na przykład, posiadanie przyjaciela minimalizuje negatywne skutki odrzucenia, a jawne nękanie przez rówieśników obniża samoocenę i prowadzi do poczucia osamotnienia.

Ocena odrzucenia i przystosowanie dziecka zależą od jego celów społecznych, jego lęków oraz założeń, jakie dziecko przyjmuje na temat przyczyn trudnej sytuacji (czyli atrybucji – czy dziecko koncentruje się na problemie, czy na emocjach) (Deptuła, 2013).

Jak dziecko może być odrzucane przez rówieśników?

Odrzucenie przez rówieśników można umiejscowić na kontynuum: od ignorowania, poprzez unikanie, aż do fizycznego odrzucenia i ostracyzmu:

- ignorowanie, niechęć, kończenie/przerywanie/odmowa interakcji, odrzucanie propozycji, np. zaproszenia do wspólnej zabawy;
- ograniczanie/odmawianie dostępu do zasobów fizycznych (zabawek, gier), miejsc, ludzi, informacji;
- agresja: fizyczna, słowna (wyzywanie, obrażanie, wyśmiewanie);
- dominacja, rozkazywanie, szefowanie, zaprzeczanie (negowanie wypowiedzi);
- dezaprobata moralna, ośmieszanie w obecności innych, obwinianie (wywoływanie poczucia winy);
- angażowanie innych: opowiadanie historii, skarżenie się ważnej osobie.

W jaki sposób przyczyny odrzucenia są związane ze specyficznymi cechami dzieci?

Odrzucenie może być wynikiem nieodpowiedniego, destrukcyjnego lub antyspołecznego zachowania dziecka (dzieci agresywne, nieśmiałe, wycofane). Może być również spowodowane różnicami między dziećmi (np. fizycznymi, behawioralnymi, w ubiorze). Wyróżniamy kognitywne, emocjonalne i behawioralne przyczyny odrzucenia (Kail, Cavanaugh, 2008).

Poznawcze przyczyny odrzucenia:

- niski poziom wiedzy na temat relacji społecznych;
- nieadekwatna samoocena (związana ze sposobem funkcjonowania w związkach);
- trudności w rozumieniu intencji innych ludzi;
- obniżona zdolność do przewidywania konsekwencji własnych zachowań;
- koncentrowanie się na negatywnych elementach interakcji z innymi.

Emocjonalne powody odrzucenia:

- trudności w kontrolowaniu swoich emocji (nadpobudliwość, impulsywność, niezdolność do odraczania gratyfikacji);
- skłonność do przeżywania nieprzyjemnych emocji (złość, smutek, lęk, samotność);
- trudności w radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi (nieodjrzałe sposoby ich rozwiązywania).

Behawioralne przyczyny odrzucenia:

- niski poziom umiejętności społecznych;
- przeciwstawne tendencje w nawiązywaniu kontaktów (od wycofania do nadpobudliwości);
- częste zachowania destrukcyjne, antyspołeczne, buntownicze;
- skłonność do angażowania się w działania samotnicze, skłonność do samotnych zabaw (Deptuła, 2013).

Zachowania rówieśników wobec dzieci odrzuconych w klasie

Odrzucenie jest procesem interakcyjnym, rówieśnicy wpływają na zachowanie dzieci poprzez modelowanie, wzmacnianie, prowokowanie, tworzenie uprzedzeń, kontrolowanie przestrzeni dostępnych dla dzieci odrzuconych.

- **Modelowanie** – na przykład, dziecko uczy się negatywnych zachowań od rówieśników, broniąc się przed upokorzeniem i dominacją agresywnych kolegów.
- **Wzmacnianie** – na przykład, rówieśnicy śmieją się z dziecka, komentują jego zachowanie. Jest to w pewnym sensie korzystne dla dziecka odrzuconego, ponieważ zyskuje ono uwagę innych, w rzeczywistości jest to dla niego nagradzające.
- **Tworzenie uprzedzeń** – na przykład, negatywne zachowania przypisywane są cechom wewnętrznym, pozytywne zaś uważane są za przypadkowe. Co więcej, rówieśnicy pamiętają głównie negatywne zachowania dzieci nielubianych, a zapominają lub bagatelizują ich pozytywne, prospołeczne zachowania. Negatywne oczekiwania i uprzedzenia rówieśników wobec dzieci odrzuconych powodują, że traktują je inaczej niż dzieci popularne. Ponadto dzieci odrzucone są obwiniane za negatywne relacje z rówieśnikami (Mikami, Lerner, Lun, 2010). Ważną rolę w tworzeniu uprzedzeń odgrywiają przekonania rówieśników dotyczące możliwości kontrolowania danej cechy osobowości lub zachowania przez dziecko odrzucone, np. nadpobudliwość jest postrzegana jako wynik braku dyscypliny, nadwaga jako wynik przejadania się. Prowadzi to do braku współczucia i wsparcia dla tych dzieci.
- **Kontrolowanie przestrzeni** dostępnych dla dzieci odrzuconych. Zjawisko to związane jest ze strukturą dominacji w klasie. Nie tylko odrzucenie skutkuje niską pozycją w strukturze władzy, ale możliwa jest odwrotna zależność – dziecko może być odrzucone, ponieważ zajmuje niską pozycję w strukturze władzy. Dzieci zajmujące centralną pozycję w strukturze władzy nie angażują się w obronę odrzuconych z obawy przed negatywnymi konsekwencjami (bycia odrzuconym). Rówieśnicy unikają kontaktów z tymi uczniami z obawy, że również zostaną naznaczeni i odrzuceni. Powoduje to narastającą izolację społeczną, bo odrzucone dzieci są coraz bardziej opóźnione w rozwoju w stosunku do swoich kolegów z klasy.

Jakie praktyki są zalecane nauczycielom pracującym z dziećmi odrzuconymi?

- **Trening umiejętności społecznych** – to znaczy programy wczesnego treningu umiejętności społecznych skierowane do dzieci słabo akceptowanych lub izolowanych społecznie. Celem ćwiczeń jest zwiększenie częstotliwości interakcji z rówieśnikami, poprawa statusu i poprawienie oceny przez rówieśników, zachowania prospołeczne.

- **Szkolenie** w zakresie rozwiązywania problemów na poziomie systemu szkolnego **dla pracowników** szkoły, takich jak dyrektorzy, osoby nadzorujące spożywanie posiłków i rodzice, a także dla całych klas. Jednym z celów szkolenia jest znalezienie rozwiązań pozwalających dzieciom zastosować nabyte umiejętności w naturalnych sytuacjach.
- **Doradztwo indywidualne.** Ta forma doradztwa jest niestrukturalizowana, co oznacza, że problemy są rozwiązywane w miarę ich pojawiania się. Często w tym celu stosuje się terapię rozmową, zabawę i sztuką.
- **Wzmocnienie rówieśnicze.** Nauczyciel może tak zaangażować kolegów z klasy, by zwiększyć liczbę interakcji społecznych lub zmniejszyć albo wyeliminować nękanie nieakceptowanych dzieci. Klasa jest zaproszona do udziału w zespołowym wysiłku mającym na celu zrozumienie mechanizmów prowadzących do odrzucenia.
- **Działania oparte na współpracy.** Przykładami są gry lub zajęcia pozaszkolne z rówieśnikami akceptowanymi społecznie. Działania te polegają na osiągnięciu wspólnego celu, np. w grupowych wyzwaniach lub grach inicjatywnych. Wspólne działania wydają się stwarzać warunki sprzyjające akceptacji rówieśniczej.
- **Terapia par.** Dwoje dzieci lub nastolatków mających problemy z relacjami rówieśniczymi spotyka się z nauczycielem/psychologiem, który pomaga im w prospołecznych interakcjach podczas wspólnej pracy lub zabawy. Kiedy para wykazuje pewne kompetencje we współdziałaniu, nauczyciel stopniowo się wycofuje.
- **Konsultacje nauczycielskie.** Nauczyciele mogą poprawić atmosferę w klasie poprzez wspólne uczenie się i działania pozalekcyjne, kładąc mniejszy nacisk na oceny i osiągnięcia. Mogą też udzielać korepetycji, prowadzić grupowe dyskusje na temat problemów rówieśniczych.
- **Grupy wsparcia** prowadzone przez jednego lub dwóch przeszkolonych facylitatorów. Jest to okazja do spotkania i rozmowy z innymi osobami, które mają podobne problemy, a uczucia uczestników mogą być normalizowane i walidowane. Uczestnicy zajęć pod kierunkiem nauczycieli są w stanie w istotny sposób pomagać sobie nawzajem (Margolin, 2001).
- **Usługi rodzinne.** Dla wielu dzieci trudności społeczne w relacjach z rówieśnikami mają swoje korzenie w problematycznych relacjach z rodzicami lub członkami rodziny. Nauczyciele i psycholodzy/pedagodzy szkolni mogą zapewnić usługi takie jak krótkoterminowe doradztwo, konsultacje.
- **Praca w społeczności lokalnej.** Alternatywną pomocą dla dziecka odrzuconego przez rówieśników jest współpraca z zasobami społeczności lokalnej

(współpraca z domami kultury, agencjami doradztwa społecznego, obozami letnimi). W takich miejscach dzieci mogą budować pozytywne relacje z rówieśnikami.

Kontekst szkolny

Upewnij się, że budujesz takie relacje z odrzuconymi dziećmi, że czują się one bezpiecznie. Stosuj częste wzmocnienia i informacje zwrotne. Przemyśl dokładnie sposób, w jaki zwracasz się do dziecka indywidualnie, jakie informacje mu przekazujesz i jakie prezentujesz przed klasą, aby nie wzmocniać uprzedzeń grupy. Możesz wspierać dzieci agresywne, stwarzając im warunki do regulowania emocji.

Kwestie warte refleksji

- Jak możemy rozpoznać skrzywdzone dzieci?
- W jaki sposób starasz się pomóc dzieciom z problemami?

Literatura

- Adams, K., Galanes, G. (2008). *Komunikacja w grupach*, tłum. D. Kobylińska, P. Kobyliński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor, R.F. (2011). *Relacje interpersonalne, proces porozumiewania się*, tłum. G. Skoczylas. Poznań: Rebis.
- Baird, J.E., Jr., Weinberg, S.B. (1981). *Communications: The Essence of Group Synergy*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown (wyd. II).
- Baron, R.S., Kerr, N.L., Miller, N. (1992). *Group Processes, Group Decision, Group Action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Becker, H. (1958). Social class variation in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, t. 25, nr 8, s. 451–465.
- Bonebright, D.A. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, t. 13, nr 1, s. 111–120.
- Brown, E., Powell, E., Clarc, A. (2012). Working on what works: working with teachers to improve classroom behaviour and relationships. *Educational Psychology in Practice*, t. 28, nr 1, s. 19–30.
- Brown, N.W. (2018). Group-as-a-whole process commentary. *Group*, t. 42, nr 1, s. 35–48.

- Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cillessen, A.H.N. (2009). Sociometric methods. W: K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen (red.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, s. 80–100. New York: Guilford Press.
- Cohn, R. (1970). On humanistic principles in psychotherapy and group leading. *The Journal of Clinical Issues in Psychology*, t. 2, nr 3, s. 24–25.
- Cooper, B., (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, t. 39, nr 1, s. 79–99.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobek-Ostrowska, B. (2007). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Astrum.
- Dugas, D. (2017). Group dynamics and individual roles: a differentiated approach to social-emotional learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, t. 90, nr 2, s. 41–47.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition & Emotion*, t. 6, nr 3/4, s. 169–200.
- Ekman, P. (2012). *Emocje ujawnione: odkryj, co ludzie chcą przed Tobą zataić i dowiedz się czegoś więcej o sobie*, przeł. W. Białas. Gliwice: Helion.
- Ekman, P., Davidson, R.J. (2015). *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*, przeł. B. Wojciszke. Sopot: GWP.
- Ellis, D.G., Fisher, B.A. (1994). *Small Group Decision Making: Communication and the Group Process*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fujishin, R. (1997). *Discovering the Leader Within: Running Small Groups Effectively*. San Francisco, CA: Acada Books.
- Garwood, S.G., McDavid, J.W. (1975). First-name stereotypes as a factor in self-concept and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, t. 68, nr 4, s. 482–487.
- Gaś, Z.B. (2006). *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*. Lublin: Nadzieja.
- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126.

- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). *Wykluczenie rówieśnicze*. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: theQ studio.
- Kail, R.V., Cavanaugh, J.C. (2008). *Human Development. A Life-Span View*. Wadsworth: Belmont.
- Knapp, M.L., Vangelisti, A.L. (2000). *Interpersonal Communication and Human Relationships*. Allyn and Bacon.
- Kozak, A. (2014). *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*. Gliwice: Helion.
- Kwiatkowska, H. (red.) (2015). *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Margolin, S. (2001). Interventions for nonaggressive peer-rejected children and adolescents: a review of the literature. *Children & Schools*, t. 23, nr 3, s. 143–159.
- McCormick, M.P., O'Connor, E.E. (2014). Teacher–child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*, t. 107, nr 2, s. 502–516.
- Meighan, R. [z udziałem L. Bartona i S. Walkera] (1993). *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mikami, A.Y., Lerner, M.D., Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, t. 4, nr 2, s. 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Nash, R. (1976). *Teacher expectations and Pupil Learning*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Obuchowska, I. (2008). Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia. W: H. Sęk (red.) *Psychologia kliniczna*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oyster, C.K. (2000). *Groups. A User's Guide*. The McGraw-Hill, Inc.
- Oyster, C.K. (2002). *Grupy*, przeł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Zysk i S-k.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, tłum. R. Andruszko. Kraków Wydawnictwo UJ.
- Shaffer, D.R., Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

Tuckman, B.W, Jensen, M.A. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organisational Studies*, t. 2, nr 4, s. 419–429.

Volpel, K.W. (1999). *Poradnik dla prowadzących grupy. Teoria i praktyka zabaw interakcyjnych*, przeł. M. Jałowicz. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.

Zimbardo, P.G. [z udziałem F.L. Ruch] (1994). *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<https://cmst1a0656650.blogspot.com/2006/11/relationships-are-constantly-changing.html>.

<https://www.communicationtheory.org/knapps-relationship-model/>.

<https://www.elitesingles.com/mag/relationship-advice/stages-of-a-relationship>.

Całościowe podejście do szkoły

📌 Znaczenie podejścia obejmującego całą szkołę dla kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych

Czym jest całościowe podejście do społecznego i emocjonalnego uczenia się w szkole?

Podejście to ma na celu wprowadzanie zmian w całej społeczności szkolnej. Rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych w społeczności szkolnej oznacza ich integrację z codziennymi działaniami i zadaniami szkoły oraz wykorzystanie wysiłków całej społeczności w celu wywołania zmian wśród wszystkich pracowników szkoły, uczniów oraz ich rodzin (Jones, 2012; Meyers i in., 2013; Oberle, 2016). Podejście całościowe wymaga czynnego udziału wszystkich zaangażowanych stron i uwzględnia wszelkie interakcje zachodzące w kontekście szkoły. Wykorzystuje tak zasadę partnerstwa między wszystkimi członkami szkolnej społeczności, by umożliwić zmiany. Oznacza to, że każdy z nich ma prawo, możliwość i obowiązek budowania kultury szkolnej. Podejście całościowe traktuje szkołę jako wielowymiarowy i interaktywny system, który może się uczyć i zmieniać. Zatem podejście to jest systemowym lub ekologicznym modelem patrzenia na szkołę.

Wyróżniono kluczowe elementy opisujące udane całościowe podejście szkoły (Scott, 2005):

- jest kompleksowe i elastyczne;
- osiągnięte poprzez udział społeczności szkolnej;
- z natury profilaktyczne;
- oparte na zbiorze zasad.

Podejście całościowe jest również zgodne z założeniami inicjatywy Światowej Organizacji Zdrowia – programu Szkół Promujących Zdrowie (Turunen i in., 2017), który zachęca członków szkoły do angażowania się w działania promujące zdrowie.

Obejmuje także aktywny udział dobrze przygotowanych nauczycieli. „Kompetentne działanie”, które jest podstawową wartością Szkół Promujących Zdrowie, łączy demokrację, uczestnictwo i zdrowie poprzez zaangażowanie i upodmiotowienie uczniów, a także aktywny udział dobrze przygotowanych nauczycieli jako kluczowych uczestników programu (Clift i Jensen, 2005).

W Europie i Australii silny wpływ na projektowanie interwencji w całościowym podejściu miała proponowana przez Światową Organizację Zdrowia koncepcja siedliska zdrowotnego. Siedlisko jest rozumiane jako „miejsce lub kontekst społeczny, w którym ludzie angażują się w codzienne czynności, gdzie czynniki środowiskowe, organizacyjne i osobiste oddziałują na zdrowie i samopoczucie” (Nutbeam, 1998, s. 362). Siedlisko prozdrowotne oraz podejście siedliskowe mają swoje korzenie w globalnej strategii Światowej Organizacji Zdrowia *Zdrowie dla Wszystkich* (WHO, 1981) i w Karcie Ottawskiej (WHO, 1986) i zostały zaimplementowane na wiele różnych sposobów (np. w *Szkołach Promujących Zdrowie*).

Podejścia tego rodzaju charakteryzuje stosowanie „zasad oddolnych”, takich jak demokracja, własność lokalna czy wzmacnianie (Nielsen i in., 2015; Simovska, McNamara, 2016; Wyn i in., 2000). Ten elastyczny styl podkreśla zaangażowanie członków społeczności szkolnej i kontrastuje z podejściem odgórnym, częściej spotykanym w interwencjach w Stanach Zjednoczonych, z obowiązkowymi szkoleniami i surowymi wymogami dotyczącymi dokładności stosowania. Podejście „oddolne” stanowi podstawę umożliwiającą szkołom uczestniczącym w projektach na własne/lokalne adaptacje (Weare, 2010). Ponadto opiera się na zasadach szkół promujących zdrowie, gdzie podejmowane inicjatywy powinny być odpowiednie dla uczniów i oparte na aktualnych potrzebach szkół (Nielsen i in., 2015).

Kontekst szkolny

Aktywny udział uczniów i rodziców jest częścią podejścia całościowego. Szkoły powinny wykorzystywać różne okazje do wspólnego kreowania życia szkoły i do uzyskiwania informacji zwrotnych. Przykładem mogą być zebrania, inauguracja roku, współtworzenie regulaminu, scenariuszy szkolnych uroczystości, codziennych rytuałów (charakterystycznych dla danej szkoły). Ponieważ rodzice mają zarówno prawa, jak i obowiązki, zebrania szkolne mogą być wykorzystywane zarówno do przekazywania, jak i aktywnego otrzymywania informacji zwrotnych. Inauguracja roku szkolnego może być momentem, kiedy wyjaśnimy, czego szkoła oczekuje od rodziców i dowiemy się, czego rodzice oczekują od szkoły.

Dlaczego ważnym jest stosowanie całościowego podejścia w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych?

Badania pokazują, że współpraca między szkołami, ich pracownikami, rodzicami i uczniami, mającymi podobne cele i sposób działania, determinuje skuteczność całościowego podejścia do rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych u dzieci. Rozwój ten jest najbardziej efektywny, gdy dzieci otrzymują spójne informacje ze wszystkich środowisk: szkoły, domu, rówieśników, mediów i mediów społecznościowych.

Cztery najważniejsze argumenty przemawiają za stosowaniem całościowego podejścia w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych (Jones i in., 2012; Oberle i in., 2016):

1. Umiejętności społeczne i emocjonalne należy rozwijać w sposób konsekwentny i ciągły.
2. Należy je rozwijać w powiązaniu z programami nauczania (przy realizacji podstawy programowej, w ramach wszystkich przedmiotów).
3. Umiejętności społeczne i emocjonalne rozwijane są w kontekstach społecznych, dlatego środowisko całej szkoły jest przestrzenią do wzmacniania i ćwiczenia tych umiejętności (podczas lekcji, przerw między lekcjami, posiłków, pobytu w świetlicy, bibliotece).
4. Wszystkie przestrzenie czy obszary szkolne są ze sobą połączone w jeden system, dlatego całościowe podejście może pomóc kształtować wizję, klimat, normy i kulturę, które promują kompetencje społeczno-emocjonalne (rozwijanie świadomości wszystkich pracowników szkoły odnośnie możliwości wpływu na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów w każdej przestrzeni szkoły – salach lekcyjnych, korytarzach, świetlicy, bibliotece, stołówce).

Wielopłaszczyznowe podejście obejmujące wszystkich pracowników szkoły i uczniów stanowi obiecującą strategię systematycznego wypełniania codziennych zadań szkolnych działaniami i strategiami uczącymi kompetencji społeczno-emocjonalnych (Jones i in., 2012; Meyers i in., 2015). Włączając rozwijanie tych kompetencji, poprzez podejście obejmujące całą szkołę, można osiągnąć dwa ważne cele wdrażania – regularność i ciągłość. Ponadto wieloaspektowe podejście z szeregiem strategii może być ukierunkowane na różne wymiary systemu szkolnego (Jones i in., 2012). Badania sugerują również, że zamiast skupiać się wyłącznie na jednym aspekcie, np. na przeciwdziałaniu nękananiu ze strony rówieśników (*bullying*), ważne jest, aby podejmować szersze

inicjatywy zapewniające tworzenie troskliwego i pełnego szacunku klimatu w szkole oraz promować pozytywne zachowania, takie jak budowanie strategii w zakresie zarządzania kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, jak i samopoczuciem uczniów (Boyd, 2012; Ttofi, Farrington, 2011; Vreeman, Carroll, 2007; Swearer i in., 2010).

Reasumując, rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych stosowane wraz z podejściem całościowym jest drogą ambitną i ważną. Przybliży nas także do realizacji misji, która łączy wielu naukowców, nauczycieli i praktyków w dziedzinie kształcenia kompetencji społeczno-emocjonalnych: uczynienia ich podstawową częścią edukacji każdego dziecka poprzez wdrożenie dowiedzionych naukowo strategii edukacyjno-organizacyjnych jako istotnej części kształcenia od przedszkola aż do edukacji w szkole średniej (Oberle, 2016).

Kwestie warte refleksji

- Jak opisałybyś/opisałbyś sytuację w swojej szkole, biorąc pod uwagę zaangażowanie wszystkich członków społeczności (nauczycieli, innych pracowników szkoły, rodziców, uczniów) w tworzenie wspólnej kultury szkolnej? Czy podejście angażujące całą szkołę jest tobie bliskie? W jaki sposób je realizujesz?
- Którzy członkowie społeczności szkolnej nie uczestniczą obecnie w rozwoju całościowej kultury szkolnej? Jak myślisz, dlaczego tak jest i jak można ich zaangażować?
- Które argumenty najbardziej cię przekonują do wdrożenia całościowego podejścia do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych?
- Jakie są główne przeszkody we wdrażaniu całościowego podejścia do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w twojej szkole? Jak można je pokonywać?
- Jakie są główne czynniki ułatwiające wdrożenie podejścia do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w twojej szkole? Jak można to najlepiej zrealizować?

Przywództwo w szkole

Definicja przywództwa

Nie ma jednoznacznej definicji przywództwa czy przywództwa szkolnego. Termin „przywództwo” ma wiele znaczeń i używany jest w różnorodnych kontekstach, jednakże pojawia się głównie w odniesieniach politycznych i biznesowych oraz w opisie efektywności działań edukacyjnych. Jak wiele innych, termin ten ulegał zmianom wraz z upływem czasu.

Poniżej znajdują się różne definicje przywództwa wraz z teoriami, z których się wywodzą.

- **Teorie cech** wymieniają i opisują różne zestawienia cech osobistych związanych ze zdolnościami przywódczymi, które konsekwentnie prowadzą do efektywnego przywództwa niezależnie od osoby, która przyjmuje rolę przywódcy, jak i składu grupy czy jej struktury organizacyjnej.
- **Teorie behawioralne** definiują zachowania bądź czynności, które mogą prowadzić do efektywnego przywództwa; uważa się, że jeżeli ktoś opanuje te zachowania, może zostać skutecznym przywódcą.
- **Sytuacyjne teorie przywódcze** określają efektywne przywództwo jako umiejętność dostosowywania zachowania do danej sytuacji. Teorie te starają się wykazać, w jakich warunkach pewne zachowania, umiejętności czy style przywódcze stają się efektywne.
- Zgodnie z **teoriami transakcyjnymi** przywództwo ma naturę operacyjną; opiera się więc na systemie nagród i kar. Oznacza to, że pracownicy nie są zdolni do samo-motywacji i wymagają struktur, obserwacji i bodźców motywacyjnych, by prawidłowo wykonywać swoje obowiązki.
- **Teorie transformacyjne** opierają się na opisie relacji ustalonych pomiędzy liderami a osobami kierowanymi. Zgodnie z nimi przywództwo opiera się na inspirowaniu i zachęcaniu podwładnych do działania i rozwiązywania problemów autonomicznie, nie motywując ich rzeczywistym, zauważalnym nagradzaniem. Teorie te sugerują stawianie takich pytań, jak: Co sprawia, że przyjmujemy rolę przywódcy? W jaki sposób mogę być lepszym przywódcą?

Różne teorie przywódcze mogą być podsumowane następująco:

- przywództwo jest cechą,
- przywództwo jest umiejętnością,
- przywództwo opiera się na okolicznościach,

- przywódca jest transakcją,
- przywódca jest zależnością społeczną.

Czym jest efektywne przywództwo w szkole?

Dobre przywództwo w szkole określane jest jako główny komponent większości programów społeczno-emocjonalnego uczenia się. Przywództwo w szkole powinno zapewniać wsparcie, walczyć o inicjatywy promujące społeczno-emocjonalny dobrostan. Inicjatywy dotyczące kompetencji społeczno-emocjonalnych mogą pomóc szkolnym liderom, pracownikom i uczniom w budowaniu przyjaznego klimatu i kultury szkoły.

Poniżej znajduje się sześć wskaźników efektywnego przywództwa w szkole (ERO, 2016). Skuteczny przywódca/lider podejmuje następujące działania:

- wspólnie określa cele i zadania, by promować równość i jakość; aktywnie angażuje rodziców i opiekunów w swoją pracę;
- tworzy wspierające środowisko, promujące dobrostan uczniów;
- regularnie planuje i ocenia sposoby nauczania, zapewniając spełnianie potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów;
- dostosowuje rozwój zawodowy nauczycieli do potrzeb edukacyjnych uczniów;
- regularnie korzysta z narzędzi ewaluacyjnych monitorując osiągnięcia uczniów i usprawniając metody i techniki nauczania;
- buduje silne relacje z innymi jednostkami edukacyjnymi i społecznymi celem zwiększenia szans na edukacyjne sukcesy swoich uczniów.

Czy jestem dobrym liderem dla mojej szkoły?

Ważnym jest, by zadać następujące pytanie: **w jaki sposób szkoła zapewnia widoczne przywództwo w zakresie zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia?** (Public Health England, 2015). Przywództwo to zarówno czynności podejmowane przez lidera, jak i zbiór cech i właściwości, które winien posiadać. Czynności podejmowane przez lidera powinny wpływać i oddziaływać na innych bez użycia przymusu, prowadząc do osiągnięcia wspólnych celów. Działając w ten sposób, lider współtworzy kulturę danej organizacji. Dzisiejsze przywództwo to nie tylko zarządzający (dyrektor). Jest zdefiniowane szerzej i obejmuje nauczycieli lub pracowników szkolnych. Jednym z aspektów przywództwa jest kształtowanie i promowanie zachowań zapewniających społeczny i emocjonalny dobrostan.

Jakie cechy powinien posiadać lider, a jakich powinien się wystrzegać?

Goleman (2014) zidentyfikował pewne cechy, które można zauważyć u efektywnych przywódców. Cechy te pozwalają również na lepszą pracę innym osobom. Goleman zidentyfikował cechy, które mogą określać mniej efektywnych liderów:

CECHY POZYTYWNE:

- samoświadomość emocjonalna,
- kontrola emocji,
- odpowiedzialność,
- automotywacja,
- dążenie do osiągnięcia celów,
- optymizm,
- zdolność do adaptacji w zmiennych warunkach, elastyczność,
- empatia,
- świadomość organizacyjna,
- zdolność do interakcji i wpływania na innych,
- nauczanie i przewodzenie,
- rozwiązywanie konfliktów, mediacja,
- inspirowanie,
- umiejętność współpracy.

CECHY NEGATYWNE:

- dominacja,
- ostrożność,
- uległość,
- niski poziom tolerancji na stres,
- wolne tempo podejmowania decyzji.

Rozwijanie właściwego i dobrego przywództwa jest jednym z pierwszych kroków na drodze do wzmacniania społecznego i emocjonalnego dobrostanu w szkołach. Kształtowanie zachowań takich jak aktywne słuchanie, szacunek, empatia jest częścią tego procesu.

Czy jestem dobrym liderem dla moich uczniów?

Aktualne badania zachęcają nauczycieli i innych pracowników szkoły do koncentrowania się na budowaniu pozytywnych relacji z ich uczniami bądź też

ograniczania okazywania władzy nad nimi (Skolimaska, Kud, 2018). Oznacza to, że pracownicy szkoły, jako liderzy, powinni bardziej angażować się w życie swoich uczniów, traktować ich sprawiedliwie i z szacunkiem.

Rozwińcie swoje umiejętności komunikacji

Pracownicy szkoły powinni jasno **określać swoje intencje** i opisywać czynności, które podejmują. Oznacza to, że uczniowie powinni być świadomi, że jeśli ich praca bądź zachowanie jest poprawiane, wynika to z nauczycielskiej troski o ich rozwój, przyszłe sukcesy i dobrostan. Komunikowanie swoich intencji i motywowanie uczniów do zmian leży w gestii pracowników szkoły i jest ich zadaniem.

Komunikacja z uczniami powinna odbywać się przy użyciu osobistego i przyjaznego języka, unikając formalnych sformułowań (Juil, 2014). Ważnym jest, by pracownicy szkoły jasno określali swoje wymagania dotyczące kształcenia i zachowania swoich uczniów. Na przykład: „Widzę, ile pracy włożyłeś w to zadanie i jestem z tego dumny”. Komunikacja tego typu, gdzie motywacja zostaje wyjaśniona, jest bardziej efektywna niż komunikacja oparta jedynie na normach społecznych.

Model 4 kroków Porozumienia bez Przemocy (PbP) jest narzędziem komunikacji z uczniami (Rosenberg). Jest on przewodnikiem postępowania w celu wyrażenia swoich spostrzeżeń oraz sformułowania próśb i oczekiwań w empatyczny sposób. Skłania nas do skupienia się na czterech obszarach komunikacji: obserwacji, uczuciach, potrzebach i prośbie. Model 4 kroków Porozumienia bez Przemocy ma na celu znalezienie sposobu na komunikację bez wykorzystania poczucia winy, upokorzenia, wstydu, obwiniania, zmuszania czy gróźb.

Kontekst szkolny

W środowisku szkolnym komunikowanie się jest czymś, co robimy na co dzień. Konstrukttywne przekazywanie norm i zasad społecznych, informacji zwrotnych o zadaniach szkolnych czy rozwiązywanie konfliktów mogą być wyzwaniem. Komunikowanie się to stawianie się po obu stronach przysłowiowej barykady. Przyjmijmy, że jedno z dzieci powie coś nieuprzejmego do innego dziecka. Drugie dziecko poczuje się zranione, odsunie się i przestanie bawić. W jaki sposób skłonią państwo pierwsze dziecko do refleksji i pomogą mu rozwinąć umiejętności społeczne? Jednym ze sposobów może być powiedzenie: „Widziałem, że drugie dziecko przestało się bawić. Chyba rozumiem dlaczego. Gdybyś to do mnie powiedział tak przykre słowa, również poczułbym się dotknięty. Jak ty byś się czuł, gdyby ktoś powiedział do ciebie takie słowa? Co powiesz następnym razem, kiedy będziesz w podobnej sytuacji?”.

Zauważanie potencjału u dzieci

Postaraj się zauważyć w swoich podopiecznych nie tylko dzieci, którymi są dzisiaj, ale i odpowiedzialnych i zaradnych **dorosłych**, którymi mogą stać się w przyszłości. Oznacza to, że dorośli w szkole powinni towarzyszyć dzieciom w procesie dorastania, postrzegać swoją pracę jako część tej transformacji, akceptować ją i pozwalać, by się działa.

Szkola zawsze znajdzie czas na uzupełnienie wiedzy, jednakże rozwijanie takich kompetencji społeczno-emocjonalnych jak stawianie oporu presji rówieśniczej czy umiejętność współpracy w grupie powinny być wykształcane u dzieci jak najwcześniej, zanim staną się zbyt trudne do opanowania.

Dokonaj autorefleksji

Proszę zapytać samego siebie: kim tak naprawdę jestem i w jaki sposób mogę stać się przewodnikiem dla moich uczniów? Nie każdy z nas może być idealnym przewodnikiem dla każdego ucznia, więc starajmy się być najlepszymi wersjami siebie. Skupmy się na sytuacjach dla nas najtrudniejszych. Jak wiadomo, „uczniowie nie uczą się od tych, których nie lubią”. Nie ma przepisu na to, jak stać się liderem. Sposobem budowania umiejętności przywódczych jest rozwijanie pozytywnych relacji z uczniami. Technikami używanymi do osiągnięcia tego celu są: komunikowanie pozytywnych oczekiwań, stosowanie konstruktywnej dyscypliny, okazywanie poczucia dumy ze swoich uczniów, okazywanie troski, poznanie samych siebie na tyle dobrze, by móc natychmiast poznać sytuacje, które wzbudzą w nas stres i frustrację.

Kwestie warte refleksji

- Pomyśl o osobach, które w twoim życiu pełniły rolę przywódcy, lidera. Co cechowało tych, których opisałaś/ opisałbyś jako dobrych liderów? Co zauważyłaś/ zauważyłeś u tych, których wspominasz jako gorszych w tej roli?
- Czy jesteś odbierana/ odbierany jako lider przez swoich uczniów? W jaki sposób chciałaś/ chciałbyś być odbierana/ odbierany? Co możesz zrobić, by do tego dążyć? Nad jakimi cechami chciałaś/ chciałbyś pracować?
- W jaki sposób przekazujesz swoim uczniom informacje zwrotne, uwagi na temat wykonanych zadań? Czy możesz wykorzystać w tego typu sytuacjach model porozumienia bez przemocy?

Integracja społeczno-emocjonalnego uczenia się ze szkolnym programem nauczania

W procesie edukacyjnym szkoła ma za zadanie m.in. wyposażyć ucznia w kompetencje tzw. twarde i miękkie. Obydwa typy kompetencji są wskazywane jako istotny cel kształcenia w szkolnych programach nauczania i wychowania. Kompetencje twarde to m.in. wiedza merytoryczna z danej dziedziny, umiejętności specjalistyczne związane z przygotowaniem do pracy zawodowej. To kompetencje, które w obecnym świecie stają się dość szybko przestarzałe. Jak powiedział Albert Camus: „Szkoła przygotowuje nas do życia w świecie, który nie istnieje”. Natomiast kompetencje miękkie mają charakter uniwersalny, przygotowują do funkcjonowania w społeczeństwie, także w sytuacjach zawodowych, ale dotyczą też lepszego zarządzania sobą, w tym samorozwoju. Uważa się, że ćwiczenie i rozwijanie kompetencji miękkich jest trudniejsze i bardziej złożone niż kształtowanie kompetencji twardych. Trudno się nauczyć ich z podręczników. Intencjonalne kształcenie kompetencji społeczno-emocjonalnych w środowisku szkolnym zazwyczaj odbywa się poprzez różnego rodzaju interwencje i programy. W tym module chcielibyśmy obalić przekonanie, że jest to możliwe tylko w takiej formie. Kompetencje społeczno-emocjonalne nie tylko przygotowują uczniów do uczestnictwa w edukacji, ale także zwiększają zdolność uczenia się (Durlak i in., 2011). Uczniowie są bardziej zmotywowani, skoncentrowani, pomocni i aktywniej uczestniczą w zajęciach. Skutkuje to lepszymi wynikami w nauce. Wiemy, że kształcenie kompetencji miękkich przynosi takie korzyści niezależnie od wieku uczniów, rodzaju szkoły, jej lokalizacji, pozycji społeczno-ekonomicznej uczniów.

Jednym z częstych powodów nieangażowania się w proces uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) jest **brak czasu**. Dodatkowe zajęcia każdego dnia, a nawet tygodnia, mogą być trudne do zrealizowania w niektórych sytuacjach. Oczywiście nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły są na ogół świadomi wpływu czynników socjalizacyjnych na rozwój kompetencji miękkich swoich uczniów, choć niekoniecznie często je analizują i wykorzystują w pełni ich potencjał. Rozwiązaniem jest **integracja SEL z istniejącymi programami nauczania**, szczególnie **rozpoznawanie rutynowych sytuacji** na zajęciach i modyfikowanie ich zgodnie z treningiem służącym modelowaniu umiejętności społeczno-emocjonalnych. Możemy wyróżnić kilka takich momentów podczas lekcji, jak: przywitanie się, sprawdzenie obecności, odpytywanie uczniów, sprawdzanie zadań domowych, tworzenie grup, praca w zespołach, zadanie pracy do wykonania w domu, samodzielna praca, pożegnanie się itp. Może warto

zastanowić się, jak wykorzystać je do kształcenia kompetencji społeczno-emocjonalnych? Które sposoby ich organizacji i realizacji, poza celem edukacyjnym, wpływają jeszcze na kompetencje społeczno-emocjonalne?

Znamy różnorodne działania i aktywności uczniów w szkole i jej otoczeniu, służące osiągnięciu celów edukacyjnych. By jednocześnie wspierały one SEL, muszą spełniać określone warunki, m.in.:

- **angażować i włączać** do działania każdego ucznia;
- mieć **atrakcyjną formę** i oprawę;
- nie być działaniami okazjonalnymi;
- **integrować** poszczególne **obszary edukacji**;
- **poruszać emocjonalnie** nauczycieli, by uczniowie dostrzegli w nich **pasję**.

Specjaliści podpowiadają, że strategie aktywizujące i angażujące uczniów są szczególnie przydatne, by osiągnąć te cele. Możemy z nich korzystać niezależnie od specyfiki nauczanego przedmiotu. Korzystając z nich, motywujemy uczniów, zwiększamy zainteresowanie przedmiotem oraz kształcimy kompetencje społeczno-emocjonalne (Barry, Clarke, Dowling, 2017; Boustani i in., 2015). Należą do nich np.:

- **stosowanie** różnych etapów uczenia się **przez doświadczenie** (*experiential learning*);
- wykorzystanie **dyskusji w klasie oraz pracy w grupach/parach, budowanie** wspierających **sieci i kontaktów**;
- odpowiednie **zasoby multimedialne** (tj. klipy YouTube, aplikacje, strony internetowe itp.);
- włączanie ćwiczeń domowych;
- zwiększenie zakresu i **różnorodności działań dydaktycznych**, tj. bardziej interaktywnych podejść, w tym gier, pracy w grupach i filmów;
- praktyczne **rozwiązywanie problemów i wyznaczanie celów**;
- **strategie budowania samoświadomości i wglądu w siebie**, np. odgrywanie ról lub modelowanie.

Jest **wiele momentów podczas zajęć** odpowiednich do nauczania umiejętności społeczno-emocjonalnych. Na przykład na lekcjach języka ojczystego (lub innego) i historii można wykorzystać książki, wiersze, filmy, tematy, osoby znajdujące się w programach nauczania w celu kształcenia/podkreślenia umiejętności takich jak **współpraca, interakcja, zdrowie emocjonalne, uważne słuchanie, etyka/dylematy moralne, różnorodność, poczucie własnej wartości** i wiele innych (Zakrzewski, 2017). Istotą jest, że poza celem edukacyjnym

nauczyciel dostrzeże możliwość i potencjał „**przećwiczenia**”, odniesienia się do kompetencji społeczno-emocjonalnych, refleksji nad nimi, ich samooceny u uczniów lub oceny u omawianych bohaterów. Może warto zastanowić się, co by było, gdyby omawiane postaci miały więcej empatii, potrafiły lepiej słuchać, lepiej rozumiały przeciwnika, partnera itp.? Jedyne wyobraźnia nauczyciela jest tu ograniczeniem. Warto także zapytać dzieci, o co chciałyby spytać omawianą postać, co ich zdaniem zadecydowało o sukcesie i porażce nie tylko w kontekście sytuacji społeczno-gospodarczej, ale także w kontekście kompetencji społeczno-emocjonalnych? To sprawi, że na te same kwestie spojrzymy inaczej, z perspektywy emocji, co pozwoli i nauczycielowi, i uczniom dostrzec zupełnie inne oblicze omawianych zagadnień. Skoro pojawią się emocje, prawdopodobnie efektywność takich zajęć też wzrośnie. Wszystkie aktywne formy nauczania ćwiczą różne kompetencje społeczne i emocjonalne i stają się coraz bardziej pożądane na wszystkich zajęciach w szkole. Ważne jest, aby nauczyciel korzystał z nich nie tylko po to, aby zwiększyć efektywność wyposażania ucznia w wiedzę, ale również po to, aby codziennie doskonalić kompetencje społeczne i emocjonalne.

Kontekst szkolny

Spróbuj zmodyfikować plan lekcji tak, by zwiększyć szanse na kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Poniższe pytania pozwolą sprawdzić, czy idziesz w dobrym kierunku (Zakrzewski, 2017).

Czy w trakcie lekcji pojawiają się dyskusje ujawniające zderzenie różnych systemów wartości?

Czy od uczniów wymaga się pracy z partnerem lub w grupach?

Czy zadanie jest na tyle wymagające, że uczniowie będą musieli opanować swoje emocje lub wykazać się uwagą i wytrzymałością?

Czy uczestnicy lekcji muszą wykazać się pewnością siebie (na przykład podczas prezentacji ustnej), wyznaczyć sobie długoterminowe cele lub też dokonywać wyborów etycznych?

W raporcie *Teaching the Whole Child* przygotowanym przez Yoder (2014) przedstawiono szczegółowy opis **praktyk nauczania, które promują kompetencje miękkie uczniów**. Zidentyfikowano dziesięć najczęściej stosowanych praktyk nauczania, które mogą być stosowane w klasach w celu wspierania pozytywnego środowiska uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych i uczenia się przedmiotowego.

Tabela 2. *Praktyki nauczania*

Praktyki nauczania	
społeczne	edukacyjne
<p>Dyscyplina skoncentrowana na uczniu</p> <p>Odnosi się do takiego zarządzania klasą, które motywuje uczniów do tego, by chcieli zachowywać się w klasie w odpowiedni sposób, np. dawanie im okazji do samodzielności i wypowiedzania się na temat tego, co dzieje się w klasie, wspólne wypracowywanie przez uczniów i nauczycieli norm i wartości obowiązujących w klasie; stosowanie przez nauczycieli proaktywnych strategii zarządzania klasą.</p>	<p>Uczenie się poprzez współpracę</p> <p>Odnosi się do konkretnego zadania, w którym nauczyciele polecają uczniom zespołową pracę nad osiągnięciem wspólnego celu. Oznacza to więcej niż pracę w grupie; uczniowie aktywnie pracują ze swoimi rówieśnikami nad treścią w sposób angażujący; wymaga to odpowiedzialności zbiorowej, jak również indywidualnej, aby zapewnić uczestnictwo wszystkich w realizacji zadania/uczeniu się.</p>
<p>Język nauczyciela</p> <p>Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do wysiłku i pracy, powtarzając, co uczeń zrobił i co musi zrobić, by się poprawić; powinni zachęcać uczniów do monitorowania i regulowania własnego zachowania, a nie tylko mówić im, jak mają się zachowywać.</p>	<p>Dyskusje w klasie</p> <p>Odnosi się do rozmów uczniów i nauczycieli na temat treści nauczania; nauczyciele zadają więcej pytań otwartych i proszą uczniów o rozwinięcie ich własnych przemyśleń oraz przemyśleń ich rówieśników.</p>
<p>Odpowiedzialność i wybór</p> <p>Odnosi się do stopnia, w jakim nauczyciele pozwalają uczniom podejmować odpowiedzialne decyzje dotyczące ich pracy w klasie. Nauczyciele dają uczniom kontrolowany i znaczący wybór, jeśli chodzi np. o normy i procedury obowiązujące w klasie, a także sposób uczenia się. Mogą to być również korepetycje rówieśnicze lub udział w szkoleniu czy praca społeczna.</p>	<p>Autorefleksja i samoocena</p> <p>Są to zadania, w których nauczyciel prosi uczniów o aktywne zastanowienie się nad własną pracą. Uczniowie muszą się nauczyć, jak oceniać bardziej rygorystycznie pracę w odniesieniu do standardów wykonania, które zostały im przedstawione przez nauczyciela lub które są współtworzone w klasie; uczniowie muszą także zastanowić się, jak poprawić swoją pracę na podstawie samooceny.</p>

społeczne	edukacyjne
<p>Ciepło i wsparcie</p> <p>Odnosi się do edukacyjnego i społecznego wsparcia, które uczniowie otrzymują od nauczyciela i od swoich rówieśników. Tworzenie środowiska w klasie, gdzie uczniowie wiedzą, że nauczycielom na nich zależy lub struktur w klasie, gdzie uczniowie czują się włączeni i docenieni przez rówieśników i nauczycieli.</p>	<p>Zrównoważone strategie edukacyjne</p> <p>Odnosi się do stosowania odpowiedniej równowagi między nauczaniem aktywizującym a podającym, jak również między nauczaniem indywidualnym a zespołowym. Jednak większość programów SEL promuje aktywne formy nauczania, w których uczniowie wchodzi w interakcje z treściami na wiele sposobów, w tym poprzez gry, zabawy, projekty itp.</p>
	<p>Presja i oczekiwania edukacyjne</p> <p>Odnosi się do wdrażania przez nauczyciela znaczących i wymagających zadań, a oczekiwania edukacyjne nauczyciela koncentrują się na jego przekonaniu, że wszyscy uczniowie mogą odnieść i odnieść sukces.</p>
	<p>Budowanie kompetencji – modelowanie, ćwiczenie, informacja zwrotna, coaching</p> <p>Dokonywane wtedy, gdy nauczyciele pomagają systematycznie rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne poprzez typowy cykl nauczania: cele lekcji, wprowadzenie do nowego materiału/ modelowanie, ćwiczenia grupowe i indywidualne oraz podsumowanie/refleksja.</p>

Źródło: Yoder, 2014.

Kwestie warte refleksji

- Rozpoznajesz w swoich klasach codzienne momenty nauczania, które można łatwo wykorzystać do treningu społeczno-emocjonalnego.

- Zastanów się, jakie są twoje codzienne praktyki nauczycielskie, jakie aktywne metody często stosujesz i jakich kompetencji społeczno-emocjonalnych wtedy uczysz swoich uczniów? Jak oceniasz ilość czasu, który na to poświęcasz – czy jest ona wystarczająca, czy może powinno się ją zwiększyć? Jak można to zrobić?

Literatura

- Barry, M.M., Clarke, A.M., Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, t. 117, nr 5, s. 434–451, <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057> [dostęp: 10.05.2023].
- Beaumont, R., Hariton, J., Bennett, S., Miranda, A., Mitchell, E.S. (2017). Social learning instructional models. W: *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, s. 133–147. Cham: Springer.
- Boustani, M.M., Frazier, S.L., Becker, K.D., Bechor, M., Dinizulu, S.M., Hedemann, E.R., Ogle, R.R., Pasalich, D.S. (2015). Common elements of adolescent prevention programs: minimizing burden while maximizing reach. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, t. 42, nr 2, s. 209–219.
- Boyd, S. (2012). *Wellbeing@ School: Building a safe and caring school climate that deters bullying Overview paper. Work in progress document (updated March 2012)*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. <https://wellbeingatschool.org.nz/sites/default/files/Wellbeing-at-School-overview-paper.pdf> (dostęp: 9.05.2023).
- Clift, S., Jensen, B.B. (2005). *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press. <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health-promoting-school-the-international-advances-in-theory,-evaluation-and-practice> [dostęp: 9.05.2023].
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, t. 82, nr 1, s. 405–432.
- Education Review Office, (2016). *School Leadership that Works. A Resource for School Leaders*. New Zealand. <http://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-05/School-Leadership-that-Works-Nov-2016.pdf> [dostęp: 9.05.2023].

- Goleman, D. (2014). *What Makes a Leader: Why Emotional Intelligence Matters*. Florence, MA: More Than Sound.
- Jones, S.M., Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, t. 26, nr 4, s. 1–33. <https://eric.ed.gov/?id=ED540203> [dostęp: 9.05.2023].
- Juul, J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna: MIND.
- Meyers, D.C., Gil, L., Cross, R., Keister, S., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. (2015). *CASEL Guide for Schoolwide Social and Emotional Learning*. Chicago, IL: CASEL. <http://selreports.casel.org/School%20Guide--Narrative--CDI%20Version--November%202014.pdf> [dostęp: 9.05.2023].
- Michalak, J.M. (2010). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Warszawa: ORE. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/618/przywodztwo_w_zarzadzaniu_szkola.pdf [dostęp: 9.05.2023].
- Nielsen, L., Meilstrup C., Nelausen, M.K., Koushede, V., Holstein B.E. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, t. 115, nr 3/4, s. 339–356. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0039>.
- Nutbeam, D. (1998) Health promotion glossary. *Health Promotion International*, t. 13, nr 4, s. 349–364. <https://doi.org/10.1093/heapro/13.4.349>.
- Oberle, E., Domitrovich, C.E., Meyers, D.C., Weissberg R.P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, t. 46, nr 3, s. 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. W: *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, s. 175–197. Cham: Springer.
- Public Health England (2015). *Promoting children and young people's emotional health and wellbeing: A whole school and college approach*. HM Government.
- Rosenberg, M.B. The 4-Part Nonviolent Communication (NVC) Process, https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/4part_nvc_process.pdf.
- Scott, B. (2005). Getting to the heart of the matter: examining the efficacy of a whole-school approach to behaviour management. *Kairaranga*, t. 6, nr 1, s. 29–34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ914564>.

- Simovska, V., McNamara, P. (2016). *Schools for Health and Sustainability*. New York: Springer.
- Skolimowska, K., Kud, M. (2017, 2018). *Wychowanie do osobistego rozwoju, cz. 1–2*. Warszawa: Difin.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, t. 39, nr 1, s. 38–47. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=edpsychpapers>.
- Ttofi, M., Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programmes to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, t. 7, s. 27–56.
- Turunen, H., Sormunen, M., Jourdan, D., Von Seelen, J., Buijs, G. (2017). Health promoting schools—a complex approach and a major means to health improvement. *Health Promotion International*, t. 32, nr 2, s. 177–184. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax001>.
- Vreeman, C., Carroll, A. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, t. 161, nr 1, s. 78–88.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, t. 3, nr 1, s. 5–17. <http://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>.
- Weare, K., Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, t. 26, nr 1, s. 29–69. <http://doi.org/10.1093/heapro/dar075>.
- World Health Organization (1981). *Global Strategy for Health for All by the Year 2000*. Geneva: WHO <https://www.who.int/publications/i/item/9241800038>.
- World Health Organization (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion. *Health Promotion International*, t. 1, nr 4. <https://academic.oup.com/heapro/article/1/4/405/933881>.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, t. 34, nr 4, s. 594–601.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social and Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*.

Washington, DC: American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.

Zakrzewski, V. (2017). How social-emotional skills can fit into school curricula. *Greater Good Magazine*, 22 sierpnia. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_social_emotional_skills_can_fit_into_school_curricula [dostęp: 10.05.2023].

Książka zawiera materiały, które mogą być inspiracją dla nauczycieli i pracowników niepedagogicznych pragnących rozwijać w uczniach umiejętności społeczno-emocjonalne. (...) Istnieją różne koncepcje społeczno-emocjonalnego uczenia się (*social-emotional learning – SEL*), ale wszystkie odnoszą się do rozwijania umiejętności osobistych, społecznych, w tym do uczenia się współpracy, empatii, komunikacji, samoregulacji (zarządzania emocjami) i krytycznego myślenia. (...) Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów sprzyjają ich funkcjonowaniu w szkole i osiągnięciu przez nich sukcesu w przyszłości, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Kompetencje te można wykształcić w szkole. Społeczno-emocjonalny proces uczenia się nie jest odrębną częścią procesu dydaktycznego, lecz filozofią kształcenia tych kompetencji w trakcie każdej aktywności – podczas lekcji, pracy projektowej, na przerwach.

Przewodnik jest opracowany w sposób przystępny, podzielono go na bloki tematyczne, (...) poszczególne sekcje nie są obszerne, każda z nich kończy się zestawem pytań mających zachęcić do refleksji, poszczególne zagadnienia są zestawiane z przykładami ze szkolnej praktyki. (...)

W pracy szkoleniowej z nauczycielami dużym wyzwaniem jest nie tyle dostarczanie wiedzy, ile praca z indywidualnymi przekonaniami nauczycieli. To one sprawiają, że informacje są przyjmowane lub nie, a proponowane rozwiązania implementowane, lub nie, do szkolnych praktyk – zarówno tych dydaktycznych, jak i wychowawczych. Autorzy zaproponowali pytania, które są bardzo użyteczne w zakresie aktywizowania refleksji na temat własnych opinii, przekonań, praktyk i ich konsekwencji.

dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM

Książka powstała w ramach międzynarodowego projektu – finansowanego przez Unię Europejską z programu Horyzont 2020 – zatytułowanego „Budowanie umiejętności społecznych i emocjonalnych w celu zwiększenia odporności psychicznej dzieci i młodzieży w Europie”.