



# Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych

Maria Deptuła

Opisując proces wspomagania rozwoju wybranych umiejętności życiowych uczniów, którego podstawą teoretyczną jest psychologia humanistyczna, odwołam się głównie do pierwszej części programu *Spójrz inaczej*, opracowanego przez A. Kołodziejczyka, E. Czerniewską i T. Kołodziejczyka. Program ten jest najdłuższą znaną mi ofertą systematycznej pracy z dziećmi. Obejmuje całą szkołę podstawową i dwa lata gimnazjum. Jest zbudowany spiralnie, co oznacza, że główne cele podejmowane w pierwszej klasie szkoły podstawowej realizowane są także w kolejnych latach, na coraz to wyższym poziomie. W programie *Spójrz inaczej* jest wiele wątków, moim zamiarem jest prezentacja tych, które dotyczą umiejętności podstawowych, zwłaszcza tworzenia warunków do rozwoju inteligencji emocjonalnej, będącej dla nich konieczną bazą.

W poprzednim artykule opublikowanym w listopadzie ub. roku, skupiłam się na umiejętnościach z zakresu rozwijania samoświadomości, kierowania emocjami oraz rozpoznawania emocji. W drugiej części tego artykułu podejmę wątek umiejętności dotyczących podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów i problemów, funkcjonowania w grupach społecznych i pomagania innym.

## Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów w relacjach z innymi ludźmi

Realizacja tego celu rozpoczyna się w klasie III. Konieczny jest bowiem pewien poziom samoświadomości i zdolności do refleksji nad motywami i skutkami własnych i cudzych działań. Zajęcia poświęcone temu celowi kontynuowane są w ko-

lejnych latach. Jednak już na poziomie nauczania początkowego, dzieci uczą się mówić o własnych odczuciach spowodowanych danym zachowaniem innej osoby oraz o swoich życzeniach i wymaganiach, zamiast oskarżania, pouczenia. Sprzyja to opanowaniu zasad asertywności i procedur rozwiązywania konfliktów. Umiejętności te służą korygowaniu niepożądanych zachowań dziecka, np. jeśli narusza ono prawa innych dzieci czy nauczyciela. Podstawowym sposobem wywierania wpływu na dziecko jest wówczas udzielanie mu informacji zwrotnej przez osoby poszkodowane, zagrożone lub tylko obserwujące zdarzenie. Każda z nich może powiedzieć mu, jakie uczucia i dlaczego takie właśnie budzi w niej jego zachowanie oraz czego, w związku z tym, sobie życzy.

Ważną wartością jest **otwartość**. Poprzez doświadczenia dzieci uczą się, że każdy może, jeśli chce, powiedzieć innym osobom jak się czu-

je i co myśli, jeśli przestrzega określonych zasad porozumiewania się. W pracy z dziećmi miałam okazję przekonać się jak ważne jest osobiste przygotowanie dorosłego do przyjęcia właściwej postawy w relacjach z dziećmi. Jeśli sam nie opanuje trudnej sztuki asertywnego wyrażania uczuć, zwłaszcza złości, nie zdoła być dla nich modelem otwartego komunikowania się.

Rozwojowi **umiejętności podejmowania decyzji** sprzyjać ma także analizowanie podejmowanych działań i przewidywanie ich konsekwencji, rozpoznawanie motywów własnych decyzji i korzystanie z tych umiejętności w różnych sytuacjach.

## Umiejętność funkcjonowania w grupach społecznych

Lepsze rozumienie siebie i innych ludzi, doskonalenie umiejętności radzenia sobie w trud-



nych sytuacjach w kontaktach międzyludzkich jest bazą dla nabywania **umiejętności współdziałania i bycia członkiem grupy**. Ćwiczenia, do których zapraszane są dzieci, dotyczą dwóch ważnych dla nich grup społecznych – **rodziny i klasy szkolnej**.

W pierwszych klasach szkoły podstawowej celem zajęć na ten temat jest pogłębianie świadomości dzieci, że każdy z nas jest członkiem różnych grup społecznych, zwracanie uwagi na wynikające stąd konsekwencje, takie jak np. posiadanie przywilejów i obowiązków, konieczność istnienia norm, reguł i zasad, możliwość pomagania innym i otrzymywania pomocy, wywierania wpływu na życie grupy. W każdym roku realizacji programu podejmuje się też z dziećmi rozmowy na temat przyjaźni i proponuje zadania, które skłaniają je do refleksji nad jej znaczeniem w ich życiu. Zajęcia służące zastanowieniu się, jak pomagamy innym, są dla niektórych dzieci okazją do spostrzeżenia, że co prawda teoretycznie każdy w rodzinie ma swoje obowiązki, jednak część dzieci nie potrafi wskazać niczego, co robi na rzecz innych członków rodziny. Te dzieci, które podejmują takie zadania, mówią o towarzyszących im uczuciach: dumie, zadowoleniu z siebie, radości rodziców czy babci. Pod ich wpływem dotąd nieskazitelnym działaniem na rzecz innych, dzieci domagają się – jak mówiły czasem mamy – żeby pozwolono im coś w domu zrobić. Zdarza się jednak i tak, że podczas takich zajęć dowiadujemy się, że dziecko *jeździło na traktorze, bo tata był pijany, mama nie mogła podjeżdżać traktorem i ładować siana, a tymczasem deszcz miał zaraz padać*. Każdemu dziecku mówiącemu o pomaganiu innym, nauczyciel zadawał pytanie o uczucia towarzyszące pomaganiu. Kiedy zapytał także to dziecko, usłyszeliśmy: *Spocilem się, zmęczyłem się, ciężko mi było, bo nie mogłem osiągnąć*. Wypowiedzi tej towarzyszyła pełna uwagi cisza w klasie.

W klasie trzeciej aranżowane są również ćwiczenia, w których dzieci mogą zarówno udzielać pomocy rówieśnikom, jak i otrzymywać pomoc. Służy temu m.in. ćwiczenie w przeprowadzaniu rówieśnika z zawiązanymi oczami przez tor przeszkód. Możliwość podjęcia roli przeprowadzanego i przeprowadzającego sprawia, że dzieci mogą zmienić perspektywę i zastanowić się, jak czują się w jednej i drugiej sytuacji. Część z nich z przejęciem odkrywa, że co prawda lepiej się czuły, gdy pomagały innym, ale dobrze jest też, gdy kolega im pomaga. Czasem mówią, że do przyjęcia pomocy potrzebne jest zaufanie a świadomość odpowiedzialności

za koleżankę/kolegę wywołuje u jednych strach, a u innych *trochę dumy*.

W starszych klasach uczniowie uczą się udzielania pomocy psychologicznej innym ludziom i zdobywają umiejętność zachowania własnej odrębności w sytuacjach nacisku grupowego. Tworzy się wiele okazji do uczenia się współdziałania, tolerancji i radzenia sobie w różnych trudnych momentach, pojawiających się w kontaktach z innymi ludźmi. Do końca obecna jest refleksja nad rolą rodziny w życiu młodych ludzi.

W innych propozycjach oddziaływań wychowawczych podkreślano także rolę grup społecznych w życiu człowieka i rozwijano umiejętności niezbędne do dobrego współżycia z innymi. Celom tym w dalszym ciągu służy wiele lektur szkolnych i towarzyszących im analiz. Są to bardzo ważne działania, bo dostarczają wiedzy o życiu społecznym. Często jednak dominującą metodą jest modelowanie i moralizowanie. Aktywność uczniów ograniczona jest do projektowania działań, czyli poszukiwania odpowiedzi na pytanie: *Co można zrobić w takiej sytuacji? Co ty byś zrobił, gdyby ciebie to spotkało?* Jest to bardzo ważna praca, jednak, moim zdaniem, niewystarczająca.

**Dobre prowadzone zajęcia oparte na psychologii humanistycznej umożliwiają dzieciom ćwiczenie wybranych umiejętności społecznych w bezpiecznych warunkach. Przyjęcie za podstawę oddziaływań psychologii humanistycznej koncentruje uwagę pedagogów na uczuciach dzieci i sposobach radzenia sobie z nimi. Zmiana stosunku do własnych uczuć w kierunku ich rozumienia i akceptacji oraz uczenie się kierowania nimi, są drogą do zmiany zachowania w stosunkach z innymi ludźmi.**

Nowe sposoby zachowania się w kontaktach z innymi są opracowywane przez dziecko przy pomocy grupy i nauczyciela. Mogą być wypróbowane w sytuacjach wyreżyszerowanych wspólnie z dzieckiem dzięki zastosowaniu elementów dramy. Poddawane są analizie uczucia towarzyszące nowym zachowaniom i skutki tych zachowań. Poszukiwanie nowych wzorów zachowania się i wypróbowywanie ich odbywa się dopóty, dopóki dziecko nie uzna ich za satysfakcjonujące w danym momencie. Uczenie się nowych sposobów zachowania się w relacjach z innymi ludźmi, wspomagane jest dostarczaniem dzieciom przez rówieśników i nauczyciela, informacji o uczuciach i poglądach innych ludzi oraz o związku uczuć i myśli z ich zachowaniem. Jest to ko-

lejny przykład na to, jak stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej spleta się rozwijaniem umiejętności życiowych dzieci.

## Warunki powodzenia

Wykorzystanie możliwości wspomaganie rozwoju umiejętności życiowych dzieci, zawartych w programach, których podstawą teoretyczną jest psychologia humanistyczna, wymaga jednak posiadania specjalnych psychospołecznych kompetencji dorosłego, opisanych przez Carla Rogersa.

**Dorosły ma być dla dzieci facilitatorem, osobą tworzącą klimat sprzyjający uczeniu się. Decyzję o działaniu lub zaniechaniu działania podejmuje dziecko i ta decyzja jest przez dorosłego szanowana. Jeśli dziecko odmawia odpowiedzi na pytanie, nie chce uczestniczyć w jakimś ćwiczeniu czy zabawie, nauczyciel nie wywiera na nie nacisku. Stara się poznać, jeśli dziecko na to pozwala, motywy jego zachowania, po to, by w przyszłości stworzyć mu bardziej odpowiednie warunki.**

Bezwzględne przestrzeganie dobrowolności udziału w każdym momencie zajęć i informowanie uczestników o celach zajęć i poszczególnych ćwiczeń, jest wynikiem przyjmowania założenia, że dziecko potrafi myśleć o sobie, troszczyć się o siebie, uczyć się dla siebie oraz przyznania mu prawa do autentycznego kierowania swoim życiem.

Opanowaniu umiejętności tworzenia klimatu sprzyjającego uczeniu się (w którym wartością jest bezwarunkowa akceptacja, autentyczność, otwarta komunikacja, budowanie zaufania, dobry kontakt dorosłego z dziećmi, ale także przestrzeganie ustalonych wspólnie z dziećmi zasad zachowania się), służą warsztaty psychoedukacyjne, przygotowujące nauczycieli do prowadzenia zajęć wychowawczo-profilaktycznych inspirowanych tym programem. Scenariusze zajęć mają charakter otwarty – zawierają cele i proponowane sposoby ich osiągania. Przebieg zajęć zależy w znacznym od tego, jaką osobą jest nauczyciel, na ile sam opanował umiejętności przewidziane programem i potrafi stworzyć dzieciom specyficzne warunki uczenia się, korzystając z metodyki wywiedzionej z psychologii humanistycznej.

## Rezultaty oddziaływań

Sądzę, że omawiany tu program spełnia wiele warunków charakterystycznych dla edu-

**kacji ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych**, przedstawionych przez prof. B. Woynarowską w majowym numerze *Remedium*, 2002 r. Uwzględni on wiele umiejętności w zależności od potrzeb i wieku uczniów, zbudowany jest spiralnie, obejmuje całą populację w długim okresie czasu. Jego realizatorami zwykle są wychowawcy klas. Można też spodziewać się, że realizowany przez wiele lat, przyniesie efekty w postaci dobrego samopoczucia psychicznego, nowych umiejętności i intencji zachowań, zachowań prozdrowotnych i społecznych.

O tym, że na poziomie klas I-III program wspiera zadania rozwojowe i zaspokaja potrzeby dzieci, zdają się świadczyć przeprowadzone przeze mnie badania podłużne w trzech zespołach klasowych, w których zrealizowano wszystkie zajęcia przewidziane programem (około 24 godziny lekcyjne rocznie przez trzy lata) oraz w grupie porównawczej. Zgromadzone dane pozwalają stwierdzić, że uczestnictwo dzieci w zajęciach prowadzi do korzystnych zmian w stosunkach między nimi. **Zmniejsza się w tych zespołach odsetek dzieci nieakceptowanych – a więc takich, które są izolowane lub odrzucane przez rówieśników.** Korzystne zmiany w strukturach popularności są statystycznie istotne. Natomiast w klasach nie objętych programem nie wystąpiły istotne zmiany w pozycjach uczniów.

**Efekt uzyskany w klasach uczestniczących w zajęciach inspirowanych programem *Spójrz inaczej*, wydaje się być konsekwencją zmiany nastawienia do innych ludzi, być może dzięki lepszemu ich rozumieniu. Mechanizm tej zmiany wymaga jednak dalszych badań. Nie ulega jednak wątpliwości, że efekt ten ma ważne znaczenie profilaktyczne. Brak akceptacji przez rówieśników w młodszym wieku szkolnym jest powszechnie uznawany przez specjalistów do spraw uzależnień za wczesny symptom problemów z używaniem substancji psychoaktywnych i zagrożeń dla zdrowia psychicznego w okresie dorastania.**

Zmiany odnotowane w zespołach objętych programem charakteryzują się pewną trwałością. Chociaż w klasie IV i V nie prowadzono w badanych zespołach tego typu zajęć (ani żadnych innych nastawionych na rozwijanie kompetencji społecznej dzieci), to po roku od zakończenia oddziaływań, czyli pod koniec IV klasy, nie odnotowałam sta-

tystycznie istotnych zmian w dwóch zespołach. W jednym zespole nastąpiło pogorszenie sytuacji dzieci w grupie. Po prawie dwóch latach od zakończenia oddziaływań, gdy dzieci były w klasie V – tylko w jednym z zespołów miały one w dalszym ciągu istotnie lepsze pozycje w strukturze popularności niż w klasie I przed rozpoczęciem zajęć.

**Śledziłam także losy dzieci odrzucanych – najbardziej zagrożonych niedostosowaniem społecznym i problemami z substancjami psychoaktywnymi.** W klasach I, przed rozpoczęciem oddziaływań było ich 27, co stanowiło 35,5% wszystkich uczniów objętych programem. W klasie III liczba tych dzieci zmniejszyła się do 5. Pozostałe dzieci zajęły pozycję izolowanych (5), przeciętnie akceptowanych (9) i akceptowanych (7), o jednej osobie brak danych. Po dwóch latach od zakończenia oddziaływań (pod koniec klasy V) 9 dzieci z grupy odrzucanych w klasie I zajmowało tę samą, niekorzystną dla rozwoju psychospołecznego, pozycję. Spośród pozostałych dzieci 2 było izolowanych, 8 przeciętnie akceptowanych i 6 akceptowanych (o dwojgu brak danych). Jak widać po dwóch latach od zakończenia oddziaływań, 11 dzieci zajmowało ponownie nie sprzyjającą rozwojowi psychospołecznemu pozycję w grupie, ale 14 pozostałych zajmuje pozycje sprzyjające rozwojowi i dobremu samopoczuciu w zespole klasowym.

Uważam, że informacje o zmianach stosunków międzyludzkich i trwałości tych zmian w badanych zespołach, dobrze świadczą o efektach oddziały-

wań inspirowanych psychologią humanistyczną. Z badań innych autorów wiadomo, że pozycja dzieci w grupie ściśle wiążąc się z ich kompetencją społeczną jest dość trwała. Zmiany w tym zakresie trudno uzyskać, a jeszcze trudniejsze jest utrzymanie w grupach naturalnych (takich jak klasa szkolna) efektów uzyskiwanych w specjalnie tworzonej grupach terapeutycznych.

Prowadzone przeze mnie badania, ze względu na niewielki rozmiar próby, nie pozwalają na stwierdzenie, że efekty tego rodzaju uzyskiwane są we wszystkich zespołach objętych programem. Wynik ten może jednak nie być przypadkowy. Obserwacje nauczycieli w badaniach prowadzonych przez dr K. Ostaszewskiego w ośmiu klasach objętych programem *Spójrz inaczej* (klasy I-III), wskazują na korzystny wpływ programu na dobre przystosowanie do życia w klasie. Świadczy o tym wzrost takich zachowań uczniów, jak np. współpraca, pomoc koleżeńska, pogodne współżycie. Kierunek zmian średnich na skali *przystosowanie do życia w klasie* był korzystniejszy w grupie objętej programem, niż w grupie porównawczej. Nie wykazano natomiast różnic między grupami w zakresie typowych zachowań problemowych, takich jak bicie, skarżenie itd. Nie zmniejszyła się także liczba uczniów nieakceptowanych w klasie. Jednak wynik ten może być efektem zastosowania mało czułej na zmiany techniki socjometrycznej, opartej wyłącznie na jednym pytaniu i dopuszczeniu dwóch wyborów pozytywnych w klasie I i trzech w klasie III, gdzie wskaźnikiem nieakceptacji było nie otrzymanie żadnego wyboru. Znacznie trudniej jest zostać najbardziej atrakcyjnym partnerem, niż uzyskać w *Plebiscycie życiowości i niechęci* (którym posłużyłam się w swoich badaniach) wyrazy sympatii, zamiast antypatii.

Chociaż problem ten wymaga dalszych badań, to jednak uzyskane dotąd rezultaty pozwalają mieć nadzieję na to, że ten ulotny proces wspomaganego rozwoju psychospołecznego metodami wywiedzionymi z psychologii humanistycznej, może być mierzony nie tylko za pomocą relacji jego uczestników, ale także za pomocą obiektywnych i standaryzowanych narzędzi. □

Autorka jest profesorem w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego (kierownikiem Zakładu Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej) i w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej, trenerem PTP.

