

Wczesna profilaktyka

problemów w rozwoju psychospołecznym
i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży

Maria Deptuła • Alicja Potorska • Szymon Borsich

Wczesna profilaktyka

problemów w rozwoju psychospołecznym
i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży



Recenzent
dr hab. Krzysztof Ostaszewski

Wydawca
Magdalena Ścibor

Koordynator produkcji
Mariola Iwona Keppel

Projekt okładki i stron tytułowych
Przemysław Spiechowski

Zdjęcie na okładce
Wavebreak Media Ltd/123RF

Skład
Poligrafia Komputerowa i Programowanie
Krzysztof Świstak

Copyright © by Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2018.

Praca powstała w ramach projektu: *Polsko-ukraińska współpraca naukowo-metodyczna na rzecz wspierania rozwoju systemu profilaktyki i kształcenia specjalistów w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży na Ukrainie, dofinansowanego przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na podstawie umowy z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego nr 36/56/3.5/17/DEA zawartej dnia 21 września 2017. Jej wydanie zostało sfinansowane ze środków przewidzianych na realizację tego projektu oraz ze środków własnych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.*

ISBN: 978-83-01-20377-1

Wydawnictwo Naukowe PWN SA
tel. 22 69 54 321; faks 22 69 54 288
infolinia 801 33 33 88
e-mail: pwn@pwn.com.pl
www.pwn.pl

Spis treści

Do Czytelnika	7
Wstęp	9
Część I. Koncepcja wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	11
1. Profilaktyka jako nauka i praktyka	12
1.1. Profilaktyka i przedmiot jej badań	12
1.2. Profilaktyka jako działalność praktyczna	19
2. Zastosowanie wiedzy naukowej w praktyce profilaktycznej – budowanie systemu wzmacniania czynników chroniących	22
2.1. Uzasadnienie wyboru społecznej psychologii rozwoju jako teoretycznej podstawy profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	22
2.2. Propozycja budowania systemu wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	31
2.2.1. Profilaktyka w okresie niemowlęcym	35
2.2.2. Profilaktyka w okresie poniemowlęcym	41
2.2.3. Profilaktyka w okresie przedszkolnym	50
2.2.4. Profilaktyka w okresie średniego dzieciństwa	60
Część II. Dwa przykłady zastosowania w praktyce koncepcji wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	71
3. Profilaktyka w okresie poniemowlęcym	72
3.1. Przykłady dobrych praktyk w placówce wczesnej opieki i edukacji	72
3.2. Propozycja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego w placówkach wczesnej opieki i edukacji	79
3.3. Zapobieganie krzywdzeniu dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa	86

4. Profilaktyka w średnim wieku szkolnym.	92
4.1. Wybrane problemy dzieci z rodzin z niskim SES w rozwijaniu poczucia kompetencji i przykłady profilaktyki selektywnej.	92
4.2. Charakterystyka wybranych czynników zagrażających rozwijaniu przez dzieci poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych.	98
4.2.1. Rola emocji i stresu w powstawaniu poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności i poczucia bezradności.	100
4.2.2. Rola stylu atrybucyjnego w powstawaniu poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności i poczucia bezradności.	104
4.2.3. Lęk przed porażką jako przyczyna powstawania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności	107
4.2.4. Postawienie wyuczonej bezradności.	112
4.3. Przykłady dobrych praktyk zwiększających szanse dzieci na rozwijanie swojego poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych.	113
4.3.1. Tworzenie dzieciom warunków do zmiany stylu wyjaśniania przyczyn sukcesów i porażek w nauce – w kierunku stylu racjonalnego	114
4.3.2. Tworzenie dzieciom warunków do wzbudzania pozytywnej motywacji.	123
4.3.3. Tworzenie dzieciom warunków do przewycięzania lęku przed porażką i poczucia zagrożenia stereotypem	127
4.3.4. Tworzenie dzieciom warunków do rozwoju uważności (mindfulness)	132
Zakończenie	138
Spis tabel i rycin	141
Bibliografia	143

Do Czytelnika

Oddajemy do rąk Państwa monografię, której opublikowanie było jednym z zadań projektu: *Polsko-ukraińska współpraca naukowo-metodyczna na rzecz wspierania rozwoju systemu profilaktyki i kształcenia specjalistów w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży w Ukrainie*¹, związanego z realizacją celu operacyjnego Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020² dotyczącego profilaktyki i rozwiązywania problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych, uzależnieniami behawioralnymi i innymi zachowaniami ryzykownymi. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych zwróciła uwagę na znaczenie dzielenia się 25-letnimi doświadczeniami tworzenia polskiego systemu profilaktyki, z krajami stojącymi w obliczu takiego zadania. Partnerem zainteresowanym naszą ofertą okazała się Ukraina. Zespół z Katedry Pedagogiki Opiekuńczej i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w ramach współpracy dzieli się doświadczeniem – wyniesionym z wieloletniej pracy naukowo-metodycznej nad tworzeniem i udoskonalaniem koncepcji przygotowywania studentów do realizacji oddziaływań profilaktycznych opartych na naukowych podstawach – z kadrą akademicką Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franka w Drohobyczu i praktykami zaangażowanymi w lokalne działania profilaktyczne, skupionymi wokół Caritas Samborsko-Drohobyckiej Diecezji UGKC, którzy z entuzjazmem chcą rozwijać profilaktykę w Ukrainie. Nasze wsparcie polega na organizowaniu seminariów naukowo-metodycznych, pomocy w konstruowaniu programów kształcenia, publikacji dwóch monografii naukowych dotyczących profilaktyki opartej na naukowych podstawach. Cieszymy się, że uzyskane dofinansowanie z PARPA pozwala nam je opublikować zarówno w języku ukraińskim jak i polskim. Mamy nadzieję, że staną się one naszym wkładem w rozwój profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży w obydwu krajach.

¹ Realizacja projektu obejmuje lata 2017–2019.

² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 września 2016r.

Dziękuję wszystkim Osobom zaangażowanym w projekt: Partnerom z Ukrainy, Władzom Uniwersytetów, Kierownictwu i Zespołowi PARPA oraz realizatorom. Dziękuję Autorom tej monografii za przyjęcie zaproszenia do współpracy, a Czytelnikom życzę inspirującej lektury.

Wioletta Junik
Kierownik projektu

Wstęp

Celem tej pracy jest przedstawienie koncepcji wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży rozwijanej przez Marię Deptułę oraz dwóch przykładów jej zastosowania w praktyce stanowiących efekt rozwoju naukowego Alicji Potorskiej i Szymona Borsicha, przygotowujących rozprawy doktorskie pod jej opieką naukową.

Praca składa się z dwóch części. Część pierwsza obejmująca rozdział 1 i 2 służy prezentacji teoretycznego rodowodu sposobu myślenia o wczesnej profilaktyce i jego konsekwencji dla formułowania celów wczesnej profilaktyki i działań w tym obszarze.

Rozdział pierwszy jest wprowadzeniem w zagadnienia profilaktyki jako nauki i praktyki. W rozdziale drugim przedstawiono koncepcję wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Wczesną profilaktykę rozumiemy jako diagnozowanie warunków rozwoju tworzonych dzieciom w różnych środowiskach (w rodzinie, instytucjach wczesnej opieki i edukacji, w przedszkolu i szkole podstawowej) i działanie na rzecz ich optymalizowania w taki sposób, by zwiększać szanse dzieci na powodzenie w realizacji zadania rozwojowego przypadającego na dany okres życia. Podstawą teoretyczną tej koncepcji jest społeczna psychologia rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej i jej Uczniów, zwłaszcza Błażeja Smykowskiego i Magdaleny Czub oraz koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. Po przedstawieniu kluczowych dla koncepcji twierdzeń (rozdział 2.1) zaprezentowano sposób myślenia o budowaniu systemu wczesnej profilaktyki obejmującego czas od urodzenia dziecka do okresu dorastania (rozdział 2.2). Krótka charakterystyka istoty zadania rozwojowego przypadającego kolejno na okres niemowlęcy, poniemowlęcy, przedszkolny i okres średniego dzieciństwa jest podstawą do wyprowadzenia wniosków dotyczących celów oddziaływań profilaktycznych. Cele i przykładowe sposoby ich osiągnięcia prezentowane są oddzielnie dla każdego z tych okresów w rozdziałach od 2.2.1 do 2.2.4. Propozycje dotyczą tworzenia warunków do:

- zaspokajania potrzeb niespecyficznych, bo ważnych przez całe życie człowieka, takich jak: poczucie bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi z innymi ludźmi, autonomii i sprawstwa,

- zaspokajania potrzeb specyficznych – związanych z zadaniem rozwojowym przypadającym na dany okres życia.

Podział na specyficzne i niespecyficzne warunki rozwoju psychospołecznego pochodzi z koncepcji Anny I. Brzezińskiej.

W części drugiej przedstawiono szerzej zastosowania praktyczne prezentowanej w rozdziale drugim koncepcji w dwóch okresach życia dzieci – w okresie poniemowlęcym i w średnim wieku szkolnym. Specjalistką w zakresie profilaktyki w okresie poniemowlęcym prezentowanej w rozdziale trzecim jest Alicja Potorska. Szymon Borsich jest natomiast głównym autorem rozdziałów 4.2–4.3. dotyczących profilaktyki w średnim wieku szkolnym, której poświęcono rozdział czwarty. Z uwagi na ograniczone ramy tej książki omawiany w tym rozdziale wątek dotyczy jedynie tworzenia uczniom klas IV–VI warunków do rozwijania poczucia kompetencji w realizacji zadań stawianych w procesie nauczania w szkole. Nie podjęto wątku wspierania rozwoju poczucia kompetencji w relacjach z rówieśnikami. Jest on jednak szeroko omówiony w pracy Marii Deptuły poświęconej odrzuceniu rówieśniczemu, do której odwołujemy się w różnych miejscach tej książki.

Chociaż każdy z nas jest głównym autorem wskazanych wyżej rozdziałów tej książki, to jednak napisaliśmy ją wspólnie wspierając się wzajemnie w przygotowywaniu ostatecznej wersji poszczególnych rozdziałów, uzupełniając wypowiedzi głównego autora. Mamy świadomość, że jest to dopiero wstępna propozycja myślenia i działania w dziedzinie wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży. Prowadzimy badania nad warunkami i efektami rozwoju dzieci w tych okresach życia, którym poświęciliśmy rozdział trzeci i czwarty oraz nad możliwościami ich optymalizowania. Wynikami tych badań podzielimy się z Czytelnikami w kolejnych naszych publikacjach.

Składamy serdeczne podziękowania Pani dr Wioletcie Junik, kierownikowi projektu, za zaproszenie nas do współpracy. Jesteśmy bardzo wdzięczni pierwszym Czytelnikom tej książki – Panu dr hab. Krzysztofowi Ostaszewskiemu z Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, recenzentowi oraz Pani Annie Boruckiej z Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, autorce koleżeńskiej opinii, dwóm wybitnym specjalistom z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży, pionierom profilaktyki opartej na naukowych podstawach w Polsce, za dobre słowa, które sprawiły nam wiele satysfakcji i za krytyczne uwagi wraz z cennymi sugestiami, które pozwoliły nadać książce ostateczny kształt.

Maria Deptuła, Alicja Potorska, Szymon Borsich

Część I.

Koncepcja wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży

Celem tej części monografii jest prezentacja sposobu myślenia o wczesnej profilaktyce problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży rozwijanego od pewnego czasu przez Marię Deptułę i podzielanego oraz wzbogacanego przez Alicję Potorską i Szymona Borsicha. W rozdziale pierwszym zamieszczono wprowadzenie dotyczące pojmowania profilaktyki jako nauki i praktyki społecznej. W rozdziale drugim przedstawiono koncepcję wczesnej profilaktyki obejmującej okres od urodzenia dziecka do 11–12 roku życia, czyli czas poprzedzający okres dorastania, którego dotyczy większość prac naukowych i praktycznych działań w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży. Głównym celem koncepcji jest zwrócenie uwagi dorosłych, zwłaszcza pracujących w takich instytucjach, jak żłobek, przedszkole i szkoła podstawowa, a także osób przygotowujących się do tej roli, na to jak wiele zależy od warunków rozwoju psychospołecznego, jakie tworzą dzieciom w tych miejscach. Podano przykłady działań, które mogą optymalizować rozwój dzieci z nadzieją, że będą one dla Czytelnika inspiracją do refleksji nad tym, co już robi i co może jeszcze zrobić dla dobra dzieci.

1. Profilaktyka jako nauka i praktyka

W czerwcu 1991 roku w czasie konferencji na temat profilaktyki, która miała miejsce w Waszyngtonie, odbyła się dyskusja panelowa z udziałem Johna D. Coie, Normana F. Watta, Stepheny G. Westa, J. Dawida Hawkinsa, Joan R. Asarnow, Howarda J. Markmana, Sharon L. Ramey, Myrny B. Shure i Beverly Long. Jej nieco zmieniony zapis ukazał się w 1993 roku w czasopiśmie naukowym *American Psychologist*, a następnie został przetłumaczony na język polski (Coie i in. 1996). Zawarta w nim propozycja ram teoretycznych dla badań służących zapobieganiu dysfunkcjom i zbioru zasad dla tzw. profilaktyki naukowej wpłynęła na uprawianie profilaktyki jako nauki i praktyki w Polsce. Byliśmy bowiem w trakcie tworzenia nowych rozwiązań w tej dziedzinie. W tym rozdziale zostanie przedstawiony sposób rozumienia profilaktyki jako nauki i praktyki zaprezentowany przez tych naukowców wraz z podstawowymi twierdzeniami dotyczącymi czynników ryzyka i czynników chroniących. Dalej scharakteryzowano profilaktykę jako rodzaj praktyki społecznej.

1.1. Profilaktyka i przedmiot jej badań

Coie i współautorzy (1996) wskazali, że celem profilaktyki jest zapobieganie najbardziej dokuczliwym dysfunkcjom człowieka lub ich łagodzenie oraz wyeliminowanie lub ograniczenie przyczyn zaburzeń. Profilaktyka, jako działalność, która ma miejsce zanim rozwinie się choroba, musi koncentrować się na badaniu „zwiastunów choroby lub zdrowia, zwanych odpowiednio *czynnikami ryzyka* [*risk factors*] oraz *czynnikami chroniącymi* [*protective factors*] (Coie i in. 1996, s. 16). Czynniki ryzyka autorzy nazwali te zmienne, które „wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego”. Czynniki chroniące to warunki zwiększające „odporność człowieka na czynniki ryzyka i zaburzenie” (Coie i in. 1996, s. 16).

Przedmiotem badań profilaktyki są więc zachowania ryzykowne dzieci, młodzieży, dorosłych, czynniki ryzyka i czynniki chroniące oraz zmiany zachodzące w tym zakresie w zależności od uwarunkowań podmiotowych (związanych z jednostką) i środowiskowych, a także ich interakcji. Ryzyko definiuje się jako „większe prawdopodobieństwo pojawienia się w przyszłości jakiegoś problemu lub choroby

pod warunkiem wystąpienia / działania określonego czynnika lub grupy czynników”. Ryzyko rozumiane jest też jako „mechanizm spustowy” – sekwencja zdarzeń, procesów powodujących nasilanie się problemów (Borucka, Ostaszewski 2008, s. 588).

Definicja czynników ryzyka i czynników chroniących wprowadzona przez pionierów profilaktyki jako nauki jest aktualna do dziś, rozszerzono ją tylko na zachowania ryzykowne, które nie muszą być przejawem problemów w obszarze zdrowia psychicznego. W literaturze z zakresu profilaktyki używa się często dwóch terminów: **zachowania problemowe** i **zachowania ryzykowne**. W obu przypadkach w tej kategorii umieszcza się nie tylko używanie substancji psychoaktywnych ale także nieodpowiednie wypełnianie roli ucznia, zachowania agresywne i antyspołeczne oraz długą listę zachowań związanych z rozwojem nowoczesnych technologii – komputera / Internetu. Wśród tych nowych ryzykownych zachowań wymienia się między innymi nadmierne przebywanie w sieciach społecznościowych, nadmierne zaangażowanie w gry komputerowe on-line, oglądanie pornografii i inne zachowania seksualne w sieci, zachowania agresywne za pośrednictwem Internetu – cyberprzemoc. Ze względu na ryzyko uzależnienia oraz ryzyko dla życia i prawidłowego rozwoju, te zachowania dzieci i młodzieży stały się także przedmiotem badań i oddziaływań profilaktycznych. Badania wykazały istnienie związków między tymi nowymi zachowaniami ryzykownymi i tak zwanymi klasycznymi zachowaniami ryzykownymi (Ostaszewski 2014).

Krzysztof Ostaszewski (2014, s. 31–32 i 61–63) w wyniku wnikliwego przeglądu teorii i wyników badań empirycznych nad kategoriami, za pomocą których opisywano zachowania nastolatków budzące niepokój dorosłych³ proponuje, by kategorii „zachowania ryzykowne” używać jako pojęcia szerszego, obejmującego „zachowania problemowe” i „zachowania antyzdrowotne”. Obie te kategorie zachowań łączy wysokie prawdopodobieństwo niekorzystnych skutków:

- mają one negatywne konsekwencje dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży (ryzyko zatruć, uzależnień, wypadków),
- „utrudniają młodym ludziom prawidłowe funkcjonowanie w rolach społecznych właściwych dla ich wieku” (Ostaszewski 2014, s. 31), np. wypełnianie roli ucznia, niosą ryzyko przedwczesnego rodzicielstwa i związanych z tym problemów,

³ Analiza obejmuje kategorię zachowań problemowych i ryzykownych w Teorii Zachowań Problemowych i Teorię Zachowań Ryzykownych Richarda Jessora; kategorię zachowań antyspołecznych w koncepcji Terrie Moffitt i modelu rozwoju społecznego Davida Hawkinsa i Josepha Weisa; kategorię zachowań internalizacyjnych i eksternalizacyjnych w taksonomii emocjonalnych i behawioralnych zaburzeń Thomasa Achenbacha – wskazując w każdym przypadku ich konsekwencje dla badań i praktyki (Ostaszewski 2014, rozdz. 1).

- „zakłócają rozwój osobisty, kształtowanie się tożsamości i adekwatnego obrazu samego siebie, co z kolei sprzyja powstawaniu problemów psychicznych, takich jak zaburzenia nastroju, depresyjność, myśli i próby samobójcze” (Ostaszewski 2014, s. 31),
- mogą utrudnić start w dorosłe życie z powodu nieosiągnięcia odpowiedniego wykształcenia, umiejętności zawodowych.

Termin „zachowanie problemowe” zgodnie z Teorią Zachowań Problemowych Richarda Jessora i Shirley Jessor (Jessor i in. 1973 i Jessor, Jessor 1997, za: Ostaszewski 2014, s. 19) oznacza takie zachowania, które są „problemowe” dlatego, że naruszają zwyczajowe dla danego wieku wymagania, normy społeczne i wartości przyjęte dla okresu adolescencji (wiek 11–18 lat). Należą do nich między innymi oczekiwania poddania się władzy rodzicielskiej, uczęszczanie do szkoły, abstynencja alkoholowa, powstrzymanie się przed podejmowaniem współżycia seksualnego do uzyskania psychospołecznej dojrzałości. Nie respektowanie tych społecznych oczekiwań jest traktowane przez dorosłych jako problem i wywołuje ich interwencję. Jednocześnie z chwilą osiągnięcia pełnoletniości większość tych zachowań przestaje być problemem (Ostaszewski 2014).

„Zachowania antyzdrowotne” obejmują niezdrową dietę, zachowania sedyntaryjne⁴ (ang. *sedentary behaviour*), nieprzestrzeganie zasad bezpieczeństwa i higieny (Ostaszewski 2014, s. 61–63).

Uzasadnieniem dla takiego ujęcia zachowań młodzieży, które niepokoją dorosłych i z tego powodu podejmują oni badania nad nimi i ich uwarunkowaniami oraz próby zmniejszania ich atrakcyjności i rozpowszechnienia za pomocą działań profilaktycznych, jest fakt, że zachowania te są często efektem tych samych czynników ryzyka i niedostatecznej obecności czynników chroniących (por. Ostaszewski 2014, rozdz. 1).

Coie i współautorzy (1996, s. 17–19) przedstawili pięć twierdzeń dotyczących czynników ryzyka i czynników chroniących, które nadal są aktualne.

W pierwszym zwracają uwagę na **złożoność związków zachodzących między czynnikami ryzyka i zaburzeniami zdrowia psychicznego**. Zwykle określoną formę dysfunkcji obserwuje się jako konsekwencję działania wielu różnych czynników

⁴ Tym mianem określa się zachowania konkurencyjne dla aktywności fizycznej takie jak np. oglądanie telewizji i korzystanie z komputera, długotrwałe siedzenie przy biurku w pracy lub w ławce szkolnej, bowiem unieruchomienie w pozycji siedzącej (albo leżącej) charakteryzuje, w przeciwieństwie do spacerowania, jeżdżenia na rowerze stacjonarnym, wiosłowania – niski poziom wydatkowania energii. Definicja na podstawie informacji zawartych na stronie projektu „Aktywne Diady”, realizowanego przez zespół Centrum Badań Stosowanych nad Zdrowiem i Zachowaniami Zdrowotnymi przy Wydziale Zamiejscowym SWPS we Wrocławiu pod kierunkiem prof. dr hab. Aleksandry Łuszczynskiej, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki, <http://aktywnediady.pl/o-projekcie/> oraz <http://aktywnediady.pl/zachowania-siedzace/> [pozyskano 20.10.2017].

ryzyka. Bardzo rzadko się zdarza, żeby jeden czynnik wywoływał jakieś specyficzne zaburzenie. Przykładowo czynniki ryzyka nadużywania substancji psychoaktywnych zidentyfikowano we właściwościach jednostki, której ten problem dotyczy, w jej środowisku rodzinnym i w interakcjach członków rodziny, w jej doświadczeniach szkolnych i w relacjach z rówieśnikami oraz w cechach jej grupy rówieśniczej. „Ryzyko, na jakie narażona jest jednostka, często stanowi wypadkową interakcji predyspozycji osobistych i czynników ryzyka tkwiących w środowisku” (Coie i in. 1996, s. 17).

W drugim twierdzeniu autorzy przypominają, że **znaczenie poszczególnych czynników ryzyka zmienia się w toku rozwoju**. W dotychczasowych badaniach ustalono, że niektóre czynniki ryzyka mają znaczenie przez cały okres dzieciństwa i adolescencji – np. niedostateczna kontrola rodzicielska. Natomiast kontakt z rówieśnikami wykazującymi cechy dewiacji społecznej jest czynnikiem ryzyka pojawienia się zachowań antyspołecznych u dziecka dopiero na przełomie okresu dzieciństwa i dorastania. Ważne jest, by prognozy co do wystąpienia zaburzeń (oraz ryzykownych zachowań), opierać na czynnikach ryzyka istotnych w danym okresie rozwojowym, a nie na czynnikach odległych od niego (Coie i in. 1996, s. 17).

Trzecie twierdzenie – „**Efekty działania czynników ryzyka kumulują się**” – zwraca uwagę na fakt, że prawdopodobieństwo wystąpienia problemów wzrasta w zależności od liczby czynników ryzyka działających na jednostkę, czasu ich działania i stopnia ich szkodliwości („toksyczności”). W wypadku „niektórych zaburzeń u dzieci (...) ryzyko dysfunkcji jest funkcją wykładniczą liczby czynników ryzyka: kontakt z każdym kolejnym czynnikiem wzmacnia ryzyko dysfunkcji z coraz większą siłą, wywołując niezwykle wysoki poziom zagrożenia” (Coie i in. 1996, s. 17).

„**U podłoża rozmaitych zaburzeń leży wspólny zestaw podstawowych czynników ryzyka**” – to czwarte twierdzenie stanowiące fundament, na którym budowana jest profilaktyka. W wyniku badań podłużnych odkryto np. związek między złymi relacjami z rówieśnikami, a problemami w nauce na wczesnym etapie edukacji. Natomiast odrzucenie przez rówieśników wiąże się z niewłaściwym funkcjonowaniem w szkole (Ladd i in. 2008), występowaniem problemów z zachowaniem w okresie dorastania i zaburzeniami internalizacyjnymi lub eksternalizacyjnymi (Coie i in. 1996, s. 17).

Zaburzenia internalizacyjne charakteryzuje się jako problemy emocjonalne i behawioralne połączone z silnym poczuciem dyskomfortu psychicznego i fizycznego, nawet bez występowania wyraźnych czynników stresujących. Wyróżnia się cztery grupy symptomów: „(1) zaburzenia lękowe (...), (2) objawy depresji i zaburzenia nastroju, (3) wycofanie, na przykład chorobliwe unikanie kontaktów społecznych, (4) objawy somatyczne bez wyraźnej medycznej przyczyny, na przykład brak energii, zawroty głowy” (Wolańczyk 2002 za: Ostaszewski 2014, s. 52–53). Zaburzenia internalizacyjne ujawniają się w postaci nadmiernej kontroli, bierności, skrajnej

niepewności w kontaktach z innymi ludźmi, uporczywego dążenia do „moralnej czystości” i obarczania winą partnerów interakcji, bez obiektywnych podstaw. Dzieci zachowujące się w ten sposób charakteryzuje poczucie osamotnienia, niewykorzystywanie w szkole posiadanego potencjału intelektualnego, czasem też niepowodzenia szkolne dodatkowo obniżające ich poczucie własnej wartości. Brak bliskich relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej lub odrzucenie przez nich sprawia, że nie mają możliwości rozwijania swoich kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych niezbędnych do zaspokojenia potrzeby przynależności, uznania, kontaktu emocjonalnego. Problemy tych dzieci mają przede wszystkim konsekwencje wewnętrzne, dotyczące ich samych, dlatego nazywa się je internalizacyjnymi (Schaffer 2005, 2006; Urban 2005; Zabłocka 2012; Ostaszewski 2014).

Zaburzenia eksternalizacyjne przejawiają się w relacjach z innymi ludźmi zachowaniami słabo kontrolowanymi przez procesy poznawcze, nie panowaniem nad impulsami. Wyróżnia się dwie grupy symptomów: „(1) zachowania agresywne, na przykład udział w bójkach, znęcanie się nad zwierzętami, dokuczanie, terroryzowanie innych, oraz (2) zachowania antyspołeczne na przykład kradzieże, ucieczki z domu, kłamstwa, podpalenia, wagary, picie alkoholu, używanie narkotyków” (Wolańczyk 2002, za: Ostaszewski 2014, s. 53). Jednostki o zaburzeniach eksternalizacyjnych często okazują innym ludziom wrogość, nie mają do nich zaufania. Ten rodzaj zaburzeń ma wyraźne zewnętrzne konsekwencje. Naruszając normy społeczne dzieci i młodzież szkodzą innym ludziom, ale pośrednio także sobie samym. W klasie szkolnej osoby o tym typie zaburzeń są zwykle odrzucane przez prospołecznie nastawionych rówieśników. Nie mają więc warunków do zmiany swojego nastawienia do innych ludzi i opanowania kompetencji ułatwiających nawiązanie dobrych relacji z nimi oraz zaspokajania w nich swojej potrzeby bliskości, więzi. W przypadku tej grupy dzieci i młodzieży istnieje duże ryzyko rozwoju trwałych zachowań antyspołecznych (Schaffer 2005, 2006; Urban 2005, Deptuła 2013; Ostaszewski 2014).

Dzięki wieloletnim badaniom lista związków łączących występowanie problemów w okresie wczesnego dzieciństwa z problemami ujawniającymi się w okresie dorastania była już w latach 90-tych ubiegłego wieku dość długa (Coie i in. 1996). Ostaszewski zwraca uwagę, że dotychczasowe wyniki badań nad zachowaniami antyspołecznymi, z którymi zaburzenia eksternalizacyjne mają wiele wspólnego, pozwalają odróżnić zachowania występujące wyłącznie w okresie dorastania od zachowań mających rodowód sięgający okresu wczesnego dzieciństwa. Każde z nich wymaga innej interwencji (Ostaszewski 2014). To ustalenie jest ogromnie ważne nie tylko dla uprawiania profilaktyki jako nauki, ale zwłaszcza jako praktyki.

Piąte twierdzenie Coie i współautorów (1996, s. 18), że należy **upowszechniać czynniki chroniące przed dysfunkcją**, zwraca uwagę na rozmaite mechani-

zmy działania czynników chroniących⁵. Mogą one bezpośrednio zmniejszać poziom dysfunkcji, łagodzić wpływ czynników ryzyka wchodząc z nimi w interakcje, przerywać łańcuch czynników pośredniczących⁶, przez który działa czynnik ryzyka, zapobiec jego wystąpieniu. Każdy z tych mechanizmów może być podstawą planowania interwencji profilaktycznej.

Przykładem działania *zmniejszającego poziom dysfunkcji* może być – zdaniem autorów tej pracy – niżej opisana interwencja osoby dorosłej (rodzica lub wychowawcy w przedszkolu) wobec dziecka, które w okresie przedszkolnym wykazuje ponadnormatywny poziom frustracji i agresji w sytuacji porażki. Niewłaściwe zachowanie (np. rzucanie przedmiotami, krzyk, używanie wulgarnych wyrażań, atakowanie fizyczne lub werbalne rówieśników uznanych za przeszkodę w działaniu) w sytuacji niemożności osiągnięcia celu, który dziecko obrało, może zostać zminimalizowane poprzez wielokrotne udzielanie mu przez osobę dorosłą wsparcia emocjonalnego w celu odzyskania przez nie kontroli nad swoim zachowaniem. Kiedy dziecko uspokoi się choć trochę, dorosły rozmawiając z nim o tym, do czego dążyło, co poszło niezgodnie z planem, może zachęcić je do poszukiwania rozwiązania problemu, który doprowadził do porażki. Pomoc udzielana przez dorosłego powinna polegać na takim ukierunkowaniu aktywności dziecka, by ono mogło być głównym sprawcą sukcesu. Dopiero po osiągnięciu celu ważnego dla dziecka, dorosły może podjąć kwestię innego sposobu radzenia sobie ze złością, frustracją przez dziecko, kiedy w przyszłości nie uda mu się osiągnąć tego, na czym mu zależy. Tak pomyślana interwencja pomoże dziecku stopniowo opanować sztukę kontroli emocji i kierowania swoim zachowaniem w sytuacjach trudnych, co doprowadzi najpierw do osłabienia, a następnie do wygaszenia reakcji agresywnych w sytuacji frustracji. Taka interwencja ma charakter profilaktyczny – wzmacnia czynnik chroniący – zdolność do samoregulacji rozumianej jako zdolność do „kierowania własnymi myślami i zachowaniem

⁵ Anna Borucka i Krzysztof Ostaszewski (2008) wymieniają trzy modele interakcji czynników ochronnych i czynników ryzyka opisane po raz pierwszy i sprawdzone w badaniach przez Normana Garmezego, Ann S. Masten, Auke Tellegen (1984, za: Borucka, Ostaszewski 2008): model równoważenia ryzyka (ang. *compensatory model*), model redukcji ryzyka (ang. *immunity or protective model*) oraz model uodparniania na ryzyko (ang. *challenge model*). Prezentują też mechanizmy modyfikujące ryzyko wg Michaela Ruttera (1987, za Borucka, Ostaszewski 2008): mechanizm modyfikowania wpływu ryzyka, zmiana ekspozycji na działanie czynników ryzyka, przerwanie łańcucha zdarzeń, które następują po sobie w wyniku ekspozycji na ryzyko, wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności.

⁶ W literaturze opisano wiele przykładowych ścieżek ryzyka, obrazujących oddziaływanie kolejno pojawiających się czynników ryzyka zakłócających przebieg rozwoju i ograniczających szanse podmiotu na wykorzystanie swojego potencjału na kolejnych etapach rozwoju. Por. m.in.: Kenneth J. Sher, Ph.D (1997), Robert A. Zucker Ph.D (1997), Maria Deptuła (2005), Krzysztof Ostaszewski (2014).

w sposób świadomy, celowy i przez siebie zaplanowany” (Kochanska i in. 2001, za Brzezińska, Nowotnik 2012, s. 61). Zdolność ta w znacznym stopniu determinuje szanse na sukcesy w nauce, dobre relacje z rówieśnikami już w przedszkolu oraz mniejsza ryzyko niedostosowania społecznego w okresie dorastania (Brzezińska, Nowotnik 2012; Urban 2005).

Przykładem *łagodzenia działania czynników ryzyka jest wchodzenie z nimi w interakcje* poprzez uruchamianie odpowiednich czynników chroniących. Ten warunek spełnia wspieranie matek z grupy ryzyka (np. młodocianych, samotnych, żyjących w dużym stresie z powodu trudnej sytuacji materialnej i życiowej) w wypełnianiu przez nie funkcji opiekuńczych wobec swoich dzieci od chwili narodzin do końca pierwszego roku życia lub dłużej. Wsparcie, które pozwoli im w tej trudnej sytuacji stworzyć dziecku warunki do nawiązania bezpiecznego przywiązania – więzi emocjonalnej stanowiącej fundament dalszego rozwoju – jest interwencją profilaktyczną wobec dziecka. Bezpieczne przywiązanie do matki lub osoby podejmującej jej rolę jest jednym z najważniejszych czynników chroniących – podstawą zdrowia i pomyślnego rozwoju w kolejnych latach (Bowlby 2007; Czub 2003, Stawicka 2008). O znaczeniu przywiązania dla rozwoju dzieci oraz ich relacji z nauczycielami i rówieśnikami będzie jeszcze mowa w dalszej części tej pracy.

Przerwanie czy ograniczenie negatywnego wpływu czynników pośredniczących może polegać na wspieraniu rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców uzależnionych lub współuzależnionych od alkoholu po przebytej terapii i mających dzieci w wieku przedszkolnym (Poćwiardowska 2010). Może temu służyć także tworzenie dzieciom nieśmiałył warunków do rozwijania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych (Zabłocka 2008; 2011).

Przykładem *zapobiegania zaburzeniom przez wzmocnienie czynników chroniących* może być objęcie bezpłatną opieką i wczesną edukacją dzieci z rodzin z niskim statusem socjoekonomicznym (SES). Taką formą może być czynny do 5 godzin dziennie klub malucha dla dzieci od 1 do 3 roku życia, czy punkt przedszkolny dla dzieci w wielu 3–6 lat ze specjalnym programem opieki zdrowotnej, odżywiania, stymulacji rozwoju fizycznego, poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Niski SES rodziców dziecka (określany wcześniej w literaturze jako przynależność do niższej klasy społecznej) jest od dawna dobrze znanym czynnikiem ryzyka opóźnienia rozwoju mowy i myślenia oraz zdolności do samoregulacji, gorszego przygotowania do radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i w efekcie osiągnięcia wyników poniżej posiadanych przez dziecko możliwości lub niepowodzeń szkolnych. Ich częstą konsekwencją w okresie dorastania jest przejawianie ryzykownych zachowań, w tym używanie substancji psychoaktywnych (Coie i in. 1996; McWhirter i in. 2001; CPPRG 2004a; Dolata, Jarnutowska 2014; Jensen 2013; Raver, 2012). Szerzej o przyczynach trudności szkolnych tych dzieci oraz sposobach pomagania im będzie mowa w rozdziale 4.

Obserwacje Coie i współautorów (1996) na temat czynników ryzyka i czynników chroniących oraz założenia co do przedmiotu badań profilaktyki znajdują swoje odzwierciedlenie w sformułowanych przez nich zasadach prowadzenia badań w tej dziedzinie oraz wytycznych dla ogólnonarodowego programu badań nakreślonego dla Stanów Zjednoczonych Ameryki ponad 20 lat temu. Sposób określenia przedmiotu badań profilaktyki jako nauki i celów uprawiania profilaktycznej działalności praktycznej ukazuje wyraźnie, że działalność naukowa i praktyczna w dziedzinie profilaktyki wymaga interdyscyplinarnego podejścia – sięgania do dorobku różnych dziedzin nauki i współpracy różnych specjalistów np. lekarzy, psychologów, pedagogów, policjantów, pracowników sektora pomocy społecznej i sądownictwa.

Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży jest dziedziną interdyscyplinarną. Czynniki zagrażające prawidłowemu rozwojowi i czynniki chroniące zlokalizowano w obszarach będących zgodnie z tradycją przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych – w jednostce, w jej rodzinie i interakcjach między członkami rodziny, środowisku szkolnym, rówieśniczym czy sąsiedzkim oraz we wzorcach kultury. Dyscypliny naukowe, które – zdaniem autorów tej pracy – przede wszystkim dostarczają podstaw teoretycznych badaniom w dziedzinie profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży oraz działalności profilaktycznej to filozofia, medycyna, psychologia, socjologia i pedagogika.

Śledzenie wkładu poszczególnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych w powstawanie teorii wyjaśniających problemy w rozwoju i zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży, w konstruowanie projektów badań diagnostycznych i oddziaływań profilaktycznych oraz badanie ich skuteczności, to zadanie niewątpliwie ciekawe, ale wykraczające poza cele tej pracy. W tej książce korzystamy przede wszystkim z dorobku psychologii i pedagogiki.

1.2. Profilaktyka jako działalność praktyczna

Profilaktykę dzieli się na uniwersalną, selektywną i wskazującą⁷.

Charakterystyczną cechą **profilaktyki uniwersalnej** jest ukierunkowanie na całe populacje niezależnie od stopnia indywidualnego ryzyka występowania zachowań problemowych czy antyzdrowotnych. Celem podejmowanych działań jest zmniejszenie lub eliminowanie czynników ryzyka, które mogą wywołać zachowania ryzy-

⁷ W charakterystyce rodzajów profilaktyki wykorzystano opracowanie Krzysztofa Ostaszewskiego udostępnione na stronie PROFNET <http://www.profnet.org.pl/baza-wiedzy/profilaktyka-uzaleznien/> [pозyskano 12 maja 2017].

kowe w danej populacji. Adresatami oddziaływań mogą być dzieci, młodzież, rodzice posiadający małe dzieci i dzieci w wieku szkolnym, młodzi dorośli itp.

Kolejny poziom działań profilaktycznych to **profilaktyka selektywna**, jej adresatami są grupy zwiększonego ryzyka występowania zachowań problemowych/ryzykownych, a ryzyko to może wynikać:

- z ich sytuacji w klasie szkolnej (np. dzieci odrzucane przez rówieśników), w rodzinie (dzieci z rodzin z problemem alkoholowym i dysfunkcyjnych z innych powodów np. choroby psychicznej rodzica; dzieci z rodzin o niskim SES),
- z ich sytuacji w środowisku lokalnym – np. dzieci żyjące w dzielnicach o ponadprzeciętnym natężeniu problemów społecznych, spędzające czas wolny w towarzystwie koleżanek i kolegów niedostosowanych społecznie,
- z ich cech, właściwości osobistych – np. zmienne indywidualne takie jak impulsywność, wysoki poziom lęku, deficyty w obszarze kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

Ważnym kryterium wyróżniającym działania w obszarze profilaktyki selektywnej jest fakt, że są one podejmowane zanim wystąpią zachowania problemowe – picie alkoholu, używanie narkotyków czy zachowania antyspołeczne. Dzieci i młodzież obejmowane są działaniami profilaktycznymi ze względu na fakt przynależności do grupy, o której dzięki dotychczasowym badaniom wiemy, że prawdopodobieństwo wystąpienia ryzykownych zachowań jest istotnie wyższe niż w populacji. Profilaktyka selektywna jest działaniem uprzedzającym, a nie naprawczym.

Profilaktyka wskazująca odnosi się do takich jednostek lub grup wysokiego ryzyka, u których widoczne są pierwsze symptomy problemów zdrowia psychicznego, zaburzeń zachowania, problemów behawioralnych, alkoholowych, narkotykowych. Te osoby lub grupy osób charakteryzuje bardzo wysoki poziom indywidualnego ryzyka, ale nie spełniają one kryteriów diagnostycznych zaburzeń psychicznych czy uzależnienia. Mogą to być dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, rodzin dysfunkcyjnych czy z rodzin o niskim SES, które mają niepowodzenia szkolne, poważne problemy w relacjach z rówieśnikami i/lub nauczycielami, przejawiają zachowania agresywne, piją alkohol, eksperymentują z narkotykami, wagarują, spędzają czas w grupach rówieśników niedostosowanych społecznie, są odrzucane przez rówieśników przestrzegających norm społecznych, w tym norm obowiązujących dla danej grupy wiekowej. Do tej kategorii działań profilaktycznych zaliczane są zajęcia socjoterapeutyczne oraz niektóre działania z zakresu redukcji szkód zdrowotnych lub społecznych u osób nadużywających substancji psychoaktywnych (np. edukacja i interwencja prowadzone przez pedagogów szkolnych, pracowników socjalnych, przeszkolonych wolontariuszy – tzw. party workerów lub street workerów – działają-

cych w miejscach, gdzie gromadzi się młodzież używająca narkotyków – klubach lub innych miejscach zabawy i rekreacji).

Profilaktyka selektywna i profilaktyka wskazująca to dwie kategorie, które obejmują cele i działania w tradycyjnym podziale poziomów profilaktyki zaliczane do profilaktyki drugiego stopnia (Ostaszewski 2017). Nowy podział poziomów profilaktyki nie uwzględnia leczenia i postępowania po leczeniu (np. zapobieganie nawrotom), które w tradycyjnym podziale stanowiły III poziom profilaktyki. Argumentem za nowym podziałem jest odwołanie się do precyzyjnego kryterium, jakim jest ocena „ryzyka powstawania problemów zdrowotnych w grupie, do której odnoszą się działania profilaktyczne” (Ostaszewski 2017, s. 118).

Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, której poświęcona jest dalsza część tej książki obejmuje profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą.

2. Zastosowanie wiedzy naukowej w praktyce profilaktycznej – budowanie systemu wzmacniania czynników chroniących

W tym rozdziale zostaną przedstawione podstawowe założenia społecznej psychologii rozwoju i uzasadnienie wyboru tej koncepcji jako teoretycznej podstawy wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży. Zawiera on także przykłady zastosowania tego sposobu myślenia w działalności profilaktycznej w odniesieniu do poszczególnych okresów rozwojowych poczynając od narodzin do 11–12 roku życia. W tekście często używane jest pojęcie „rozwój psychospołeczny”. Za Calvinem S. Hallem i Gardnerem Lindzey (1994, s. 88) przyjmuje się tu, że przymiotnik „psychospołeczny” w odniesieniu do rozwoju oznacza kształtowanie się stadiów życia człowieka od urodzenia do śmierci w wyniku interakcji wpływów społecznych i dojrzewającego fizycznie oraz psychicznie organizmu. Przykładowy projekt dla każdego okresu rozwojowego obejmuje charakterystykę zadania rozwojowego, wybranych czynników chroniących i czynników ryzyka, celów i działań profilaktycznych oraz efektów rozwoju.

Przyjęta w tej pracy teoretyczna podstawa wczesnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży nie jest z pewnością jedyną możliwą. Autorzy tej pracy mają świadomość, że wybranie innej koncepcji będzie oznaczało formułowanie innych celów działań profilaktycznych i sposobów ich osiągnięcia, projektowanie badań w inny sposób. Warto o tym pamiętać w czasie lektury tego i kolejnych rozdziałów.

2.1. Uzasadnienie wyboru społecznej psychologii rozwoju jako teoretycznej podstawy profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży

Spółeczna psychologia rozwoju jest nowym podejściem do badania dynamicznych związków pomiędzy zjawiskami i procesami uczestniczącymi w rozwoju człowieka w całym cyklu jego życia oraz procesami uczestniczącymi w zmianach zachodzących

w środowisku społecznym, w którym on żyje (Brzezińska 2000; Smykowski 2012). Obejmuje „rozwój człowieka we wszystkich sferach jego funkcjonowania w ujęciu filogenetycznym i ontogenetycznym⁸, odniesiony do historii, aktualności i przyszłości środowiska jego życia” (Smykowski 2012, s. 11). Analizy w ramach społecznej psychologii rozwoju mają charakter interdyscyplinarny, łączą dorobek różnych działów psychologii i innych dyscyplin gromadzących wiedzę o człowieku i uwarunkowaniach jego rozwoju (Smykowski, 2012), w tym także badania nad znaczeniem kontekstów rozwoju. Anna Brzezińska (2000, rozdz. 6) przeanalizowała zmiany zachodzące w poglądach na temat roli środowiska w rozwoju człowieka. Prezentowana w podsumowaniu mapa kontekstów rozwoju uwzględnia wiele wcześniejszych propozycji, w tym między innymi koncepcję ekologii rozwoju człowieka Urie Bronfenbrennera (1979, za Brzezińska 2000, s. 187–188) oraz koncepcję kontekstów rozwoju Frances D. Horowitz (1987, za Brzezińska 2000, s. 210–215). Akcentowanie związków „między funkcjonowaniem i prawidłowościami rozwoju jednostki a funkcjonowaniem i prawidłowościami zmian zachodzących w jej środowisku wewnętrznym i zewnętrznym” (Brzezińska 2000, s. 215), w tym zwłaszcza w środowisku społeczno-kulturowym, jest jednym z ważnych powodów atrakcyjności tej perspektywy teoretycznej dla myślenia o profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Dotyczy to zwłaszcza wczesnej profilaktyki rozpoczynającej się – zdaniem autorów tej pracy – w okresie niemowlęcym i trwającej aż do początku okresu adolescencji około 11–12 roku życia.

Wyłonienie się społecznej psychologii rozwoju jest związane nie tylko z potrzebą zrozumienia, jakie znaczenie dla życia i rozwoju człowieka ma „jego aktualność społeczno-kulturowa” (Smykowski 2012, s. 11), inaczej mówiąc społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju (Brzezińska 2000, s. 15). Anna Brzezińska (2000, s. 14–16) pisze, że w kształtowaniu się tego podejścia ogromną rolę odegrały wyniki badań zmieniające wcześniejsze przekonania o roli społecznych czynników w rozwoju jednostki. Nie pozwalają one dalej utrzymywać, że społeczeństwo za pomocą swoich przedstawicieli – ludzi dorosłych – nadaje dzieciom pożądany kształt dowolnie je formując (jak twierdzili behawioryści), lub ukierunkowując ich wrodzone popędy (jak wynikało z koncepcji psychodynamicznych). Odkryto bowiem rolę rówieśników w rozwoju dziecka oraz rolę samego dziecka w wywoływaniu zmian w swoim otoczeniu społecznym. W efekcie ujmuje się rozwój „jako rezultat wzajemnego dopasowywania się z jednej strony możliwości dziecka i sygnalizowanych przez nie potrzeb, a z drugiej – oczekiwań stawianych przez otoczenie” (Brzezińska 2000, s. 15). Kluczowym czynnikiem rozwoju dziecka staje się napięcie, wynikające

⁸ Pojęcie „rozwój” w ujęciu filogenetycznym odnosi się do ewolucji gatunku, w ujęciu ontogenetycznym dotyczy pojedynczego osobnika, przedstawiciela tego gatunku. Opracowanie własne na podstawie definicji Arthura S. Rebera i Emily Reber (2005, s. 224, za Smykowski, 2005, s. 169).

z doświadczania niezgodności między własnym punktem widzenia, własną perspektywą a punktem widzenia innych ludzi wchodzących z nim w interakcje. Odmienność „perspektyw w ujmowaniu tego samego zjawiska” wywołując napięcie (dysonans), uruchamia własne poszukiwania dziecka, inicjuje lub ukierunkowuje jego aktywność prowadzącą do rozwoju własnych kompetencji (Brzezińska 2000, s. 15).

Przedmiotem rozważań społecznej psychologii rozwoju są przede wszystkim „problemy pojawiające się na styku potrzeb i oczekiwań rozwijającej się jednostki z ofertami, jakie dla ich spełnienia tworzy kontekst społeczno-kulturowy jej życia” (Brzezińska 2000, s. 15). Takie podejście, zdaniem Brzezińskiej (2000, s. 15), pozwala lepiej rozumieć dynamicznie powiązania „między splatającymi się w toku rozwoju ontogenetycznego wątkami dotyczącymi *polis, psyche i soma*”⁹. Rozwijający się człowiek, w ujęciu społecznej psychologii rozwoju, jest sprawcą zmian zachodzących w nim samym i w jego otoczeniu, a zwłaszcza w jego relacjach z innymi ludźmi.

Przyjęcie takiej podstawy teoretycznej dla wczesnej profilaktyki ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży otwiera nowe perspektywy. Profilaktyka jest złożonym procesem angażującym dorosłych i dziecko w nieco inny sposób, niż ten, do którego przyzwyczało się wielu opiekunów i nauczycieli, a także rodziców. Zadaniem dorosłych jest tworzenie dziecku warunków do rozwoju – do podejmowania aktywności, dzięki której zmienia się dziecko, ale i ono zmienia środowisko swojego życia. Nagromadzona wiedza nie pozwala dalej podtrzymywać myślenia o rozwijającym się człowieku, jako o odbiorcy wpływów społecznych, dopasowującym się do zastanej rzeczywistości oraz o rodzicach i nauczycielach jako osobach kształtujących dziecko. Propagujemy zatem koncentrację uwagi na tym, jakie warunki do aktywności dziecka można stworzyć – często wspólnie z nim – żeby ono samo lub we współpracy z innymi (rówieśnikami, dorosłymi), formułowało cele swojego działania i określało lub wybierało sposoby ich osiągnięcia, zdobywało nową wiedzę, kształtowało swoje przekonania, zmieniało własne zachowania i wywierało wpływ na środowisko swojego życia, w tym na zachowania rówieśników i dorosłych.

Jak pisze Brzezińska (2000, s. 93–97), dorosły występuje jako mediator między dzieckiem a otoczeniem, osoba wspomagająca jego rozwój. Jego interwencja w rozwój dziecka polega na:

- 1) stawianiu zadań i formułowaniu oczekiwań, które są dla dziecka wyzwaniem,
- 2) udzielaniu mu różnorodnej pomocy w sytuacji zmagania się z zadaniem – zapewnienie wsparcia.

⁹ *Soma* – oznacza naturę biologiczną człowieka, *psyche* – jego naturę psychiczną, a „*polis*” – naturę społeczną (Brzezińska 2000, s. 190).

Kluczowa w tym procesie jest „jakość relacji dorosły – dziecko (rodzice – dziecko, nauczyciel – uczeń) i kompetencje tego, kto w tej niesymetrycznej relacji zajmuje wyższą pozycję” (Brzezińska 2000, s. 95). Jakość relacji, jakie ma do dyspozycji rozwijające się dziecko, w tym zwłaszcza relacji ze znaczącymi dorosłymi, nabiera szczególnego znaczenia, jeśli przyjmiemy, że zmiany rozwojowe mają charakter cykliczno-fazowy.

Brzezińska (2000, s. 68–98) opisała ten sposób rozumienia zmiany rozwojowej za pomocą trzech kryteriów: 1) założeń co do natury człowieka, 2) założeń co do charakteru zmiany, 3) założeń co do przebiegu zmiany rozwojowej. Porównała model cykliczno-fazowy zmiany rozwojowej z innymi ujęciami – modelem liniowym i modelem stadialnym. Model cykliczno-fazowy najlepiej przystaje do sposobu myślenia autorów tej książki o wczesnej profilaktyce problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, chociaż w niewielkim jeszcze zakresie potrafimy go wykorzystać w projektowaniu badań i działań profilaktycznych.

W modelu cykliczno-fazowym zakłada się, że „źródłem zmian jest aktywność podmiotu, będąca rezultatem i n t e r a k c j i czynników zewnętrznych (stymulacji) i wewnętrznych (poziomu dojrzałości)” (Brzezińska 2000, s. 69). To założenie obecne jest w koncepcji psychospołecznego rozwoju ego Erika H. Eriksona oraz w kulturowo-historycznej koncepcji rozwoju Lwa S. Wygotskiego. O powodzeniu decyduje dopasowanie zewnętrznej stymulacji do poziomu dojrzałości rozwijającej się osoby (Brzezińska 2000, s. 72).

Zmiana rozwojowa nie polega na kumulacji doświadczeń lecz na ich transformacji. Wcześniej ukształtowane struktury „ulegają przekształceniu pod wpływem nowego doświadczenia”, dzięki czemu „całość zyskuje nową jakość” (Brzezińska 2000, s. 72). Zmiana rozwojowa przebiega w kolejnych krokach i nie zawsze oznacza progres. Autorka charakteryzuje ją w następujący sposób:

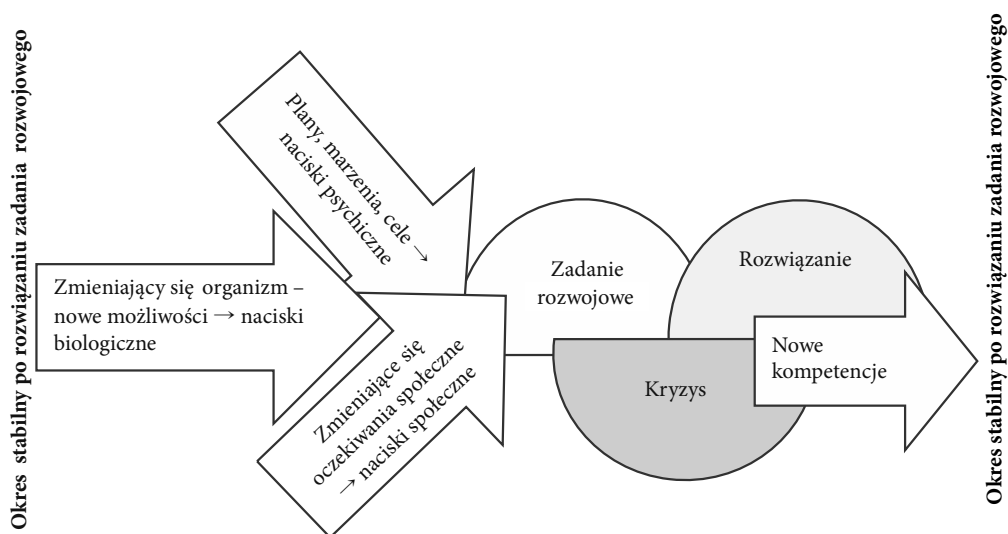
„osiągnięcie stanu końcowego dokonuje się dzięki przejściu przez jakiś m o m e n t p r z e ł o m o w y . Łączy się on z chwilowym – dłuższym lub krótszym – zakłóceniem funkcjonowania rozwijającego się układu, ze spadkiem wydolności i efektywności w realizowaniu jego funkcji wewnętrznych (...) i zewnętrznych (...). Ten moment przełomowy wiąże się z p r z e s t r a j a n i e m s i ę całego układu w związku z przyswajaniem nowego doświadczenia” (Brzezińska 2000, s. 71).

Zachodzące zmiany mają charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Obejmują integrację nowego doświadczenia, dezintegrację starego i reintegrację nowego i starego doświadczenia. W przebiegu rozwoju wyróżnia się pewne powtarzające się cykle, w ramach których następują kolejno po sobie fazy: progresu, plateau, regresu, kryzysu (Brzezińska 2000, s. 72; 82). Faza pierwsza – progresu – polega

na przyroście doświadczenia. W fazie drugiej – plateau – odbywa się porządkowanie nowo nabytego doświadczenia. „W fazie trzeciej następuje stopniowo lub nagle dezintegracja uprzednio utworzonych struktur psychicznych”, co nazywane jest regresem (Brzezińska i in. 2008, s. 149). Jego przejawem jest obniżenie efektywności zachowania, pogorszenie nastroju jednostki. W fazie czwartej „dochodzi do integracji powstałych wcześniej i zmodyfikowanych struktur z nowym doświadczeniem” (Brzezińska i in. 2008, s. 149). „Powodzenie w fazie czwartej zależy od sposobu rozwiązania kryzysu mającego swe źródło w konflikcie poznawczym między starym a nowym doświadczeniem”. Jego konstruktywne rozwiązanie „oznacza powstanie nowej struktury, łączącej nowe doświadczenie i **zmienioną pod jego wpływem** starą strukturę, przy czym zmianie ulegają nie tylko stare powiązania, ale też stare elementy” (Brzezińska i in. 2008, s. 149). Dzięki temu „całość zyskuje nową jakość” (Brzezińska i in. 2008, s. 150). W przypadku braku odpowiednich warunków możliwe jest niekonstruktywne rozwiązanie kryzysu. Polega ono albo na odrzuceniu nowego doświadczenia, bowiem nie pasuje ono do już posiadanej przez jednostkę wiedzy, albo na powstaniu nowej struktury obok istniejącej już wcześniej. W pierwszym przypadku nowe doświadczenie nie zostaje zasymilowane, w drugim „żyje własnym życiem” w oderwaniu od doświadczeń wcześniejszych (Brzezińska i in. 2008, s. 149). Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska (2008, s. 149) piszą:

Z taką sytuacją mamy do czynienia na przykład w procesie edukacji szkolnej, gdy nauczyciele ani nie aktualizują doświadczeń już posiadanych przez uczniów („Co już wiecie na ten temat?”), ani nie próbują wyjaśnić nowych treści kształcenia przez odwoływanie się do tych doświadczeń („To jest tak, jak...”, „Z podobnym problemem mieliśmy do czynienia...”), ani nie stawiają przed uczniami zadań wymagających skorzystania równocześnie ze starej i nowej wiedzy czy umiejętności („To można zrobić i tak, i tak, ale tak jest szybciej” (...)). Tak zorganizowaną w umyśle wiedzę szkolną Bruner (...) nazwał „kolekcją informacji”.

W modelu cykliczno-fazowym rozwój nie jest procesem o łagodnym i bezkonfliktowym przebiegu. W jego toku dochodzi wielokrotnie do kryzysu, którego przezwyciężenie umożliwia jednostce zdobycie nowych kompetencji. Błażej Smykowski (2012) analizując przebieg rozwoju człowieka ukazuje, jak wpływy natury i kultury rozchodzą się wielokrotnie w toku życia. „Rozejścia wynikają z cyklicznie pojawiających się zmian w organizmie dziecka. Schodzenie się ich jest wynikiem, niełatwej często, pracy wychowawczej” (Smykowski 2012, s. 9). Autor stwierdza, że ponowne związanie naturalnej i kulturowej linii rozwoju nie zachodzi spontanicznie, lecz zależy od sytuacji wychowawczej, w jakiej znajduje się dziecko, od tego, na ile dorośli są przygotowani do kierowania procesem łączenia tych wpływów. Ten sposób myślenia o rozwoju człowieka przedstawiono na rycinie 2.1.



Rycina 2.1. Przebieg rozwoju człowieka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie prac Brzezińska (2000, s. 208), Smykowski (2012).

Opisując przebieg rozwoju w modelu cykliczno-fazowym Brzezińska i współautorki stwierdzają, że aby dokonało się przejście od jednej fazy w rozwoju do drugiej „konieczna jest specyficzna interwencja z zewnątrz (z otoczenia jednostki) w każdym okresie międzyfazowym, a więc postać i cel tej interwencji muszą za każdym razem być inne” (Brzezińska i in. 2008, s. 89). Przebieg rozwoju dziecka i jego efekty zależą od osiągnięć w poprzednich okresach rozwojowych, od wyposażenia dziecka przez naturę, od nacisków psychicznych, jakim ono podlega oraz od jakości środowiska, w którym żyje. Jednak w środowisku życia najważniejsze jest to, „czy ważne dla niego osoby z najbliższego otoczenia są na tyle wrażliwe, że potrafią rozpoznać jego potrzeby w danym momencie rozwojowym i dostosować do nich swoje oczekiwania i podejmowane działania” (Brzezińska i in. 2008, s. 137). To właśnie „dopasowanie (lub jego brak) jest głównym czynnikiem wyznaczającym tempo i rytm procesu rozwoju oraz jakość osiągnięć rozwojowych w różnych sferach: sprawności fizycznej, rozwoju poznawczego i społecznego” (Brzezińska i in. 2008, s. 137).

Konieczna jest zatem nieustanna refleksja nad tym, czego dziecko może potrzebować, by mogło się rozwijać. Na każdym etapie rozwoju ma ono bowiem inne możliwości, inne są też jego cele, plany i marzenia, podlega też innym oczekiwaniom społecznym. Każdy z tych czynników może stać się impulsem rozwojowym dla dziecka, pod warunkiem, że zostanie ono zaangażowane w działania, do których nie posiada jeszcze wystarczającego przygotowania, ale mieszczą się one w strefie jej najbliższego rozwoju (zgodnie z teorią Lwa Wygotskiego, 1934, 1978 za Cole, 1995). Oznacza to, że przy wsparciu innej osoby dziecko jest w stanie je podjąć i osiągnąć cel.

Opiekun w żłobku, nauczyciel w przedszkolu czy szkole przyjmujący ten sposób myślenia o rozwoju dziecka koncentruje swoją uwagę na potrzebach dziecka i za tworzenie mu warunków do rozwoju czuje się odpowiedzialny. Chociaż program, jaki został napisany dla żłobka, przedszkola czy szkoły jest dla niego ważny, to jednak nigdy nie będzie najważniejszy. Nigdy nie stanie się kimś, kto „przerabia program”, „realizuje podstawę programową”, bez względu na to, czy i w jakim stopniu wynikające z niej zadania przystają do aktualnych kompetencji i możliwości danego dziecka, do jego „strefy najbliższego rozwoju”. Przyjęcie takiej podstawy teoretycznej dla wczesnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży umożliwia korzystanie z koncepcji zadań rozwojowych, jako podstawy diagnozowania istniejących w środowisku życia dziecka warunków z tej właśnie perspektywy i w razie potrzeby projektowania dla niego wsparcia. Może ono mieć miejsce w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem, ale im młodsze dziecko, tym ważniejsze jest wsparcie dla jego rodziców, opiekunów i nauczycieli. To oni tworzą dziecku warunki sprzyjające lub niesprzyjające jego rozwojowi.

Autorzy tej książki wczesną profilaktykę problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży rozumieją jako diagnozowanie warunków rozwoju dzieci w środowiskach ich życia i działanie na rzecz ich optymalizowania tak, by mogły one realizować z powodzeniem zadania rozwojowe przypadające na dany okres życia. W badaniach naukowych i działalności praktycznej korzystają ze społecznej psychologii rozwoju tworzonej przez Annę I. Brzezińska i jej Zespół oraz koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona (1997). Pojęcie zadania rozwojowego pochodzi z koncepcji Roberta Havighursta (1981, za Brzezińska i in. 2008, s. 138). Odnosi się ono do „zbioru sprawności (*skills*) i kompetencji (*competences*) nabywanych przez jednostkę w trakcie życia w toku kontaktów z otoczeniem, osiągających w miarę rozwoju coraz większy poziom mistrzostwa” (Brzezińska i in. 2008, s. 138). Brzezińska i współautorki (2008, s. 138) piszą, że podejmowanie i rozwiązywanie zadań rozwojowych przez jednostkę prowadzi do zmian w zakresie jej sprawności motorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Treść zadań rozwojowych zależy od przemian zachodzących w organizmie jednostki („obszar *soma*”), zmian w otoczeniu, zwłaszcza w relacjach społecznych („obszar *polis*”), kompetencji osiągniętych na wcześniejszych etapach rozwoju, od aktualnych zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych oraz poziomu świadomości ich posiadania („obszar *psyche*”).

Brzezińska i współautorki (2008, s. 139) zwracają uwagę na to, że po okresie stabilnym, następującym po rozwiązaniu poprzedniego zadania rozwojowego, pojawia się napięcie wynikające z podlegania naciskom „w triadzie *psyche – soma – polis*”, które jednostka odczuwa jako nieprzyjemne. Poszukuje więc sposobów jego usunięcia lub obniżenia. Niemożność poradzenia sobie z nim przy wykorzystaniu aktualnie

posiadanych kompetencji, prowadzi najpierw do pogorszenia jakości funkcjonowania, z powodu doświadczania licznych konfliktów zewnętrznych. Następnie jednostka doświadcza konfliktów wewnętrznych, których kulminacja ma formę kryzysu. Jego konsekwencją jest poszukiwanie i stopniowe uczenie się przy wsparciu otoczenia nowych sposobów funkcjonowania. Konieczność zdobycia nowych sprawności i kompetencji wynika z przymusu podejmowania i realizowania kolejnych zadań rozwojowych na kolejnych etapach życia. Powołując się na koncepcję Barbary Newman i Philipa Newmana (1984, za Brzezińska i in. 2008, s. 139–140), autorki piszą, że „celem opanowywania nowych kompetencji jest lepsze radzenie sobie z wyzwaniami, jakie stawia życie, to jest »aktywne pokonywanie stresu i poszukiwanie oraz wytwarzanie nowych rozwiązań«”. Zwracają uwagę, że choć nie jest to dla nas bezpośrednio widoczne, to najważniejszym celem na tym etapie jest „umożliwianie dalszego rozwoju poprzez tworzenie przez jednostkę własnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami życia” (Brzezińska i in. 2008, s. 139).

W skład rozwijanych kompetencji wchodzi „(1) sprawność gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, (2) umiejętność utrzymywania kontroli nad swoim stanem emocjonalnym, (3) gotowość do korzystania z zasobów otoczenia” (Brzezińska i in. 2008, s. 139). Wypracowane przez jednostkę strategie są wyrazem jej stylu życia, stąd analizie nie można poddawać wyłącznie zewnętrznych związków pomiędzy cechami sytuacji i sposobem zachowania jednostki. Ważny jest także sens, jaki jednostka nadaje sytuacji oraz formułowany przez nią cel działania (Brzezińska i in. 2008, s. 141). Wzajemne powiązanie między podejmowaniem zadań rozwojowych w danym okresie życia, a doświadczaniem normatywnego kryzysu rozwojowego autorki wyjaśniają następująco:

„Kryzys rozwojowy to przełom związany z nabywaniem nowych kompetencji i powstawaniem nowych całości, łączących w sobie – na coraz to nowych zasadach, zgodnych z logiką rozwoju w danym obszarze – kompetencje stare, opanowane we wcześniejszych stadiach rozwoju, i kompetencje nowe, opanowywane w aktualnym stadium rozwoju. To wzajemne powiązanie dotyczy także jakości sposobu rozwiązania kryzysu rozwojowego na danym etapie i gotowości osoby, by w następnych etapach życia rozwiązywać kolejne kryzysy w sposób konstruktywny bądź destruktywny” (Brzezińska i in. 2008, s. 141).

Oprócz kryzysów normatywnych, wynikających z logiki rozwoju, autorki wyróżniają też kryzysy nienormatywne, których doświadczają tylko część jednostek w danej grupie wiekowej. Kryzysy nienormatywne są „rezultatem przeciążenia, wynikającego z zachwiania równowagi między posiadanymi zasobami, istniejącym systemem naturalnego wsparcia społecznego oraz pojawiającymi się nowymi, nieoczekiwanymi i czasami nieprzewidywalnymi obciążeniami” (Brzezińska i in. 2008, s. 141).

Objawy przeciążenia mogą być obserwowane w zakresie funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego. Kryzys nienormatywny może być efektem przeciągania się w czasie kryzysu normatywnego, gdy jednostka z powodu braku odpowiednich zasobów, nieadekwatnego wsparcia lub jego braku nie może opanować kompetencji niezbędnych do konstruktywnego radzenia sobie. Może być także efektem działania w okresie kryzysu normatywnego czynników ryzyka tak silnych i uporczywych, że zasoby, które ma do dyspozycji jednostka w danym momencie nie wystarczają do poradzenia sobie z nimi. „Niekiedy siła i zakres działania czynników ryzyka mogą pociągnąć za sobą zaangażowanie tak dużych zasobów jednostki w radzenie sobie z nimi, że integracja nowych doświadczeń staje się bardzo utrudniona lub nawet niemożliwa” (Brzezińska i in. 2008, s. 141). Konsekwencją takiego splotu okoliczności: nałożenia się kryzysu nienormatywnego (powstającego na skutek przeciążenia) na kryzys normatywny jest zmniejszanie szans na konstruktywne rozwiązanie kryzysu normatywnego (Brzezińska i in. 2008).

Brzezińska i współautorki piszą, że rozwiązanie kryzysu normatywnego przez opanowanie nowych kompetencji jest najbardziej pożądane ze względu na kolejne zadania rozwojowe. Jednak przy braku warunków do takiego konstruktywnego rozwiązania kryzysu możliwe jest także opanowanie przez jednostkę innych kompetencji, które jej pozwalają osłabić lub wyeliminować odczuwane napięcie. Jednak nie umożliwiają „jej satysfakcjonującego zaspokajania własnych potrzeb i/lub spełniania oczekiwań otoczenia, w tym realizowania rozmaitych zadań”. Przykładem takiego mniej wartościowego rozwojowo rozwiązania może być wycofywanie się, konformizm, szukanie pomocy przy pojawieniu się pierwszej przeszkody, unikanie podejmowania decyzji, obarczanie odpowiedzialnością innych osób (Brzezińska i in. 2008, s. 141).

Zgodnie z koncepcją Eriksona na okres niemowlęcy (0–1 rok życia) przypada kryzys określany jako „podstawowa ufność”, którego przeciwieństwem jest „podstawowa nieufność” (Erikson 1997, s. 259). W okresie dzieciństwa (od 2–3 do 10–12 roku życia) jednostka doświadcza trzech kolejno po sobie następujących kryzysów rozwojowych:

- w drugim i trzecim roku życia: autonomia *versus* wstyd i z wątpienie,
- w czwartym/piątym roku życia: inicjatywa *versus* poczucie winy,
- w wieku od sześciu do dwunastu lat: pracowitość *versus* poczucie niższości (Erikson 1997).

Lech Witkowski przytacza fragment pracy Eriksona (1997, s. 286–287, za Witkowski 2015, s. 51–52), w którym Erikson wyraźnie stwierdza, że interpretowanie krańców wymiarów jako osiągnięcia poszczególnych faz rozwoju danego raz na zawsze jest błędem. Stany opisane na pozytywnych krańcach każdego wymiaru – „poczucie ufności (i wszystkie pozostałe »pozytywne« odczucia)” – nie są

dane raz na zawsze, bowiem podlegają zmianom w wyniku wewnętrznych konfliktów i zmiennych warunków otoczenia. Odczucia „negatywne (np. podstawowa nieufność) (...) stanowią dynamiczne przeciwieństwo odczuć „pozytywnych” i trwają przez całe życie”. Trwałym skutkiem „właściwych proporcji”, między pozytywnymi i negatywnymi odczuciami jest rozwój cnót podstawowych w poszczególnych okresach – *nadziei, woli, celu, kompetencji* i kolejnych, które pojawiają się w następnych okresach życia nie omawianych w tej książce.

Badania autorów tej książki oparte na przedstawianych w tym rozdziale założeniach teoretycznych dotyczą warunków rozwoju dzieci w 2–3 roku życia oraz w wieku 9–12 lat. Problemowi tworzenia dzieciom warunków do realizacji zadania rozwojowego przypadającego na 2–3 rok życia poświęcony jest rozdział 3. Rozdział 4 dotyczy warunków realizacji zadania rozwojowego przypisanego do średniego wieku szkolnego. W dalszej części tego rozdziału przedstawiono przykłady budowania systemu wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznymi i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży w okresie dzieciństwa. Koncepcja ta opiera się na założeniu, że tworzenie dzieciom warunków sprzyjających konstruktywnemu radzeniu sobie z kryzysami pojawiającymi się w ich rozwoju czyni mniej prawdopodobnym przejawianie zachowań ryzykownych w okresie dorastania w formie zagrażającej zdrowiu, życiu i dalszemu pomyślnemu rozwojowi. Zwiększa także szanse konstruktywnego wkładu jednostki w rozwój społeczności, w której żyje.

2.2. Propozycja budowania systemu wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży

W tym rozdziale zostały krótko scharakteryzowane zadania rozwojowe przypadające na okres dzieciństwa. Na tym tle przedstawiono przykładowe cele i działania profilaktyczne zwiększające szanse na konstruktywne rozwiązanie kryzysów pojawiających się w tym czasie. Błażej Smykowski (2012, s. 9) pisząc o kryzysie rozwojowym akcentuje fakt splatania się w rozwoju „naturalnej i kulturowej linii rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania”. Zmiany zachodzące w organizmie w kolejnych okresach rozwoju – pojawianie się nowych popędów, nowych stanów organizmu i nowych jego funkcji – dezorganizują wcześniej ustalone relacje jednostki z otoczeniem społecznym. Traktując dezorganizację aktywności umysłowej i fizycznej jednostki jako przejaw kryzysu, zwraca uwagę na konflikt między naturalną i kulturową podstawą aktywności jednostki, które można rozumieć, jako sprzeczność między dążeniami jednostki a wymaganiami otoczenia społecznego. Im większa jest ta sprzeczność, tym „trudniej ją uwzględnić w sposobie działania” (Smykowski 2012, s. 9). W okresie

wczesnego dzieciństwa zadanie pogodzenia potrzeb jednostki i wzrastających oczekiwań jej środowiska społecznego, spoczywa przede wszystkim na opiekunach dziecka. „Z czasem, przy pomyślnym zainicjowaniu we wczesnym dzieciństwie rozwoju kulturowego, a więc spleceniu naturalnej z kulturową linią rozwoju, dziecko samo angażuje się w proces ich splatania coraz bardziej. Od wieku przedszkolnego wyraźnie wzmaga się jego inicjatywa w tym zakresie” (Smykowski 2012, s. 9–10). Skutkiem niekorzystnego przebiegu kryzysów jest „przedwczesne ograniczenie społecznego zaangażowania” (Smykowski 2012, s. 10). Autor tłumaczy to niemożnością ograniczenia żądań swojego organizmu wynikających z procesu dojrzewania i ograniczaniem skali konfliktu przez redukcję zakresu kontaktu z otoczeniem. Wyrazem tego jest nieświadome, nieintencjonalne zmniejszenie ciekawości i zainteresowania światem, zwłaszcza światem społecznym, zmniejszanie się gotowości do „włączania się w realizację zadań społecznych i robienie tego w kulturowy sposób”. Konsekwencją jest po stronie dziecka spadek woli do „utożsamiania się z kulturą otaczających je ludzi”, a nawet ujawnianie się niechęci do niej (Smykowski 2012 s. 10). Tymczasem wobec wzrostu wymagań od ludzi obserwowanym już w dzieciństwie ich silny związek z kulturą i ludźmi, którzy ją reprezentują jest warunkiem niezbędnym.

„Zadania testują niejako więzi łączące tego, kto je formułuje, z tym, kto ma się z nich wywiązać. Jeśli dziecko czy dorastający, ma sprostać pokładanym w nim oczekiwaniom, musi być szczególnie silnie związane ze swoim społecznym otoczeniem. Musi mieć poczucie, że czekają w nim na niego i wyzwania, i wsparcie, ograniczenia, ale i możliwości. Jeśli tak nie jest, to kiedy otoczenie stawia mu zadania, wywołuje to u niego raczej negatywne postawy i próby uwolnienia się od nich” (Smykowski 2012, s. 10).

Można więc powiedzieć, że troska o tworzenie dzieciom warunków sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu jest ważna nie tylko ze względu na dobro dziecka, ale też ze względu na dobro społeczeństwa.

„Dziecko w każdym z okresów w rozwoju przeżywa stany rozdarcia, sprzeczności ustosunkowań do swojego otoczenia. Każde z takich doświadczeń może bądź zniechęcać je do niego, wzmacniać tendencję do izolowania się, bądź upewniać, że wiązanie się z otoczeniem poprzez podzielenie obowiązków, wzorów działań, znaczeń kultury z ludźmi pozwala radzić sobie z zadaniami, które przynosi życie. Rodzaj ustosunkowania dziecka do swojego społecznego otoczenia w dużym stopniu zależy od tego, jak zaznaczy się ono w sposobie przeżywania przez nie szczególnie trudnych momentów w rozwoju. Jeśli będzie w tym procesie dla dziecka znaczące, z dużym prawdopodobieństwem będzie w przyszłości szukało w nim wsparcia, dążąc tym samym do splatania swojej naturalnej linii rozwoju z kulturową, stanie się w tym procesie aktywne” (Smykowski 2012, s. 10–11).

Właśnie dlatego, że przedmiotem zainteresowania społecznej psychologii rozwoju są warunki, „w których przebiega splatanie się linii kulturowego i naturalnego rozwoju dziecka oraz utrudnień w tym procesie” (Smykowski 2012, s. 11) jest ona – zdaniem autorów tej pracy – bardzo dobrą ramą teoretyczną dla budowania systemu wczesnej profilaktyki. Pozwala zintegrować wiedzę dotyczącą zmieniających się potrzeb i możliwości dzieci w toku rozwoju z wiedzą zgromadzoną w ramach m.in. teorii wpływu społecznego i teorii oddziaływań wychowawczych dla projektowania ofert działań profilaktycznych na miarę potrzeb danego środowiska życia dziecka. System ten może obejmować działania w zakresie: profilaktyki uniwersalnej adresowanej do całej populacji dzieci, dorastających i dorosłych, profilaktyki selektywnej adresowanej do grup zwiększonego ryzyka oraz profilaktyki wskazującej, której celem jest niesienie pomocy osobom, które wykazują symptomy zaburzeń zachowania, problemy z realizacją zdań życiowych.

W rozdziałach od 2.2.1. do 2.2.4 przykłady celów i działań profilaktycznych poprzedza krótka charakterystyka zadania rozwojowego przypadającego na dany okres życia dziecka i warunków sprzyjających jego realizacji. Brzezińska (2005a) nazywa je specyficznymi, bowiem są one charakterystyczne dla danej fazy rozwoju. Autorka wyróżnia także warunki niespecyficzne, ważne w każdym okresie życia. Należą do nich: poczucie bezpieczeństwa, poczucie kontaktu emocjonalnego i więzi z innymi ludźmi, poczucie autonomii i sprawstwa¹⁰. Opracowując przykłady zachowań dorosłych, które składają się na tworzenie dzieciom warunków do zaspokajania tych potrzeb w poszczególnych okresach rozwojowych prezentowanych w tabelach 2.2. – 2.5 przyjęto w tej książce niżej przedstawione definicje.

Poczucie bezpieczeństwa. Abraham Maslow (1990, s. 79) charakteryzując tę potrzebę człowieka zwraca uwagę na uporządkowanie świata, jego przewidywalność, sprawiedliwość, poczucie wsparcia i ochrony przez potężnych rodziców i opiekunów. Na drugim biegunie jest chaos, nieprzewidywalność, brak możliwości kontroli nad zdarzeniami, doświadczanie krzywdy i braku wsparcia.

Poczucie kontaktu emocjonalnego. Kazimierz Obuchowski (1966) pisze, że to jest dwustronny stosunek dający poczucie zainteresowania i sympatii, empatii, gdy któraś ze stron przeżywa uczucia przykre lub przyjemne.

¹⁰ Zachęcamy Czytelników do zapoznania się z konsekwencjami zastosowania tego sposobu myślenia o rozwoju człowieka w pracach Zespołu prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej, a zwłaszcza z monografią pod redakcją Anny I. Brzezińskiej (2005b), Elżbiety Hronowskiej, Anny I. Brzezińskiej, Karoliny Appelt i Katarzyny Kaliszewskiej-Czeremskiej (2014) oraz z serią poradników „Niezbędnik Dobrego Nauczyciela” zamieszczonych na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych: http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista.html?option=com_content&view=category&id=214&Itemid=282&select_item=133_213&select_item_133_213=134_214 [pozyskano, wrzesień 2017].

Poczucie autonomii, oznacza wolność wyboru oraz podmiotową kontrolę nad sobą, niezależność od innych (Kofta, Doliński 2001, s. 565; Gąsior 2012, s. 109).

Poczucie sprawstwa to zdolność do „spostrzegania samego siebie jako czynnika sprawczego” jako „konstruktora zdarzeń”, przekonanie o własnych możliwościach ingerowania w bieg zdarzeń w taki sposób, by zmieniać ich przebieg i zmieniać ich skutki” (Łukaszewski 1984, s. 435).

Należy zwrócić uwagę na ograniczania prezentowanego dalej punktu widzenia. Odwołując się do ekologii rozwoju człowieka według Urie Bronfenbrennera (1987, za Brzezińska 2000, s. 187–188) można powiedzieć, że zdecydowana większość przykładów dotyczy „mikrosystemu” – interakcji bezpośrednich pomiędzy dzieckiem a rodzicami, opiekunami w instytucjach wczesnej opieki i edukacji, nauczycielami w przedszkolach i szkołach. Nie wyczerpują tkwiących w nim możliwości, w niewielkim stopniu dotyczą np. „siedliska rówieśniczego”. Pomijamy fakt, że wszystkie te osoby funkcjonują także w „mezosystemie” – „w innych – swoich – siedliskach (zawodowych, towarzyskich i sąsiedzkich) i to, w jakie tam wchodzi interakcje ze swoimi partnerami, ma wpływ na to, co się dzieje w czasie ich kontaktu z dzieckiem” (Brzezińska 2000, s. 187). Warto pamiętać w czasie tej lektury, że środowisko życia podlega także wpływom „egzosystemu” – zdarzeń zachodzących w społeczności lokalnej, w kraju i na świecie mniej lub bardziej zmieniając „zasady funkcjonowania różnych siedlisk (np. poprzez regulacje prawne), a tym samym i warunki działań ludzi we wzajemnych kontaktach i interakcjach” (Brzezińska 2000, s. 187). Wymienione środowiska mieszczą się w „makrosystemie”. Oznacza to, że wszyscy też podlegają wpływom swojej subkultury i kultury – „wszystkie interakcje biegną, a siedliska funkcjonują zgodnie z utrwalonymi tradycją wzorami, względnie niezależnymi od regulacji formalnoprawnych i wpływu bieżących wydarzeń” (Brzezińska 2000, s. 187).

Prezentując koncepcję wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży używa się tu pojęć „warunki rozwoju” i „kontekst rozwoju”. Pojęcie warunki rozwoju oznacza środowisko zewnętrzne wobec jednostki, inaczej mówiąc otoczenie, „środowisko zewnętrzne”, które definiowane jest jako „każde zdarzenie istniejące poza organizmem¹¹, które może mieć wpływ na rozwój tego organizmu i na które organizm także może mieć wpływ” (Bronfenbrenner, Crouter 1993, za Brzezińska 2000, s. 190). Korzystając z klasyfikacji społeczno-kulturowych i wychowawczych uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania człowieka opracowanej przez Brzezińską (2000, s. 209) można powiedzieć, że kategorię tę często ogranicza się w tej pracy do warunków do działania dziecka

¹¹ Określenie „poza organizmem” traktujemy dosłownie. Brzezińska odnosi je do „wszystkiego, co występuje i działa poza (...) psychiką” rozwijającego się człowieka.

– materialnych i emocjonalnych oraz bezpośrednich interakcji z dzieckiem. Szerzej na ten temat będzie jeszcze mowa w rozdziale 3. Jest to jednak tylko wąski wycinek wpływów zewnętrznych, jakim podlega rozwijająca się osoba. Pojęcie „kontekst rozwoju” odnosi się do indywidualnych doświadczeń osoby. Jak pisze Brzezińska (2000, s. 190) jest on „inny dla każdego człowieka; owa inność wynika z indywidualnego nałożenia się (interakcji) na siebie wpływów środowiska wewnętrznego i otoczenia jednostki w danym okresie i tego, jak taka interakcja jest przez podmiot interpretowana i odczuwana”. Przyjmując tę definicję można powiedzieć, że te same obiektywnie istniejące warunki mogą stanowić inny kontekst rozwoju dla poszczególnych osób, bo różnią się one między innymi wyposażeniem biologicznym, osobowością, dotychczasowym doświadczeniem, sposobem funkcjonowania, w tym postrzegania i interpretowania rzeczywistości i zachodzących w niej zdarzeń.

Pisząc o tym, co, dlaczego, jak i dla kogo można zrobić w „mikrosystemie”, żeby zwiększać szanse rozwoju psychospołecznego dziecka, autorzy tej pracy myślą przede wszystkim o zawodowych opiekunach i nauczycielach, którzy odpowiadają za warunki tworzone dzieciom w żłobkach, przedszkolach i szkole oraz o pedagogach wspierających nauczycieli, dziecko czy rodziców. Zamieszczone w dalszej części przykłady tego podejścia mogą być zachętą dla Czytelników do projektowania własnych rozwiązań w tym zakresie.

2.2.1. Profilaktyka w okresie niemowlęcym

Pierwszy z ośmiu okresów rozwoju człowieka wyodrębnionych przez Eriksona przypada na pierwszy rok życia dziecka. Erikson (2004, s. 59) pisze, że „pewne ustanowienie trwałych wzorców równowagi pomiędzy podstawową ufnością a podstawową nieufnością jest pierwszym zadaniem rozwijającej się osobowości, zatem pierwszym celem opieki macierzyńskiej”. Matka „wytwarza u dziecka poczucie ufności za pomocą takiego postępowania, które łączy czułą troskę i dbałość o potrzeby dziecka z mocnym poczuciem osobistej odpowiedzialności w granicach zaufania określonych przez styl życia w kulturze, do której oboje należą” (Erikson, 1997, s. 259). Warunkiem konstruktywnego rozwiązania tego kryzysu jest zdolność matki do właściwego odczytywania potrzeb dziecka i adekwatnego reagowania na nie, nawiązanie z nim bliskiego kontaktu fizycznego i emocjonalnego i umiejętne regulowanie przeżywanego przez nie napięcia. Fundamentem ufności jest poczucie bezpieczeństwa, które powstaje w wyniku „wielokrotnie powtarzanych zachowań trafnie zaspokajających potrzeby i obniżających odczuwane w związku z tym napięcie” (Brzezińska i in., 2008, s. 175). Stałość i przewidywalność matki, lub osoby podejmującej jej rolę, rozwija się dzięki doświadczaniu przez dziecko powtarzających się rytuałów związanych z zaspakajaniem jego potrzeb – karmieniem, czynnościami pielęgnacyjnymi,

przysłaniem, zasypianiem i aktywnością w okresie czuwania. Smykowski (2012) pisze, że naturalna dla wszystkich istot żywych jest tendencja do ufania otoczeniu, ale jest ona uzasadniona w środowisku godnym zaufania. W konfrontacji z nieprzyjawnym światem – niedopasowanym do potrzeb dziecka – ta pierwotna tendencja do ufania otoczeniu nie może być podtrzymywana, czego wyrazem jest wycofywanie się z aktywności, uruchamianie mechanizmów obronnych.

Do opisu relacji dziecka z matką, lub osobą podejmującą jej rolę, wykorzystuje się teorię przywiązania Johna Bowlby'ego (2007) i wyniki badań podejmowanych w tym nurcie. H. Rudolph Schaffer (2006, s. 138) definiuje przywiązanie, jako „długotrwałą, emocjonalną więź z konkretną osobą. Obiektem przywiązania jest zazwyczaj ktoś (najczęściej rodzic), kto odwzajemnia uczucia dziecka. Między dzieckiem a tą osobą tworzy się zatem więź, która może być niezwykle silna i nasycona emocjonalnie z obu stron”. Badania empiryczne nie potwierdziły wcześniejszych założeń teorii Bowlby'ego, że dziecko może przywizać się początkowo tylko do jednej osoby, najczęściej matki, a dopiero później do innych osób, z którymi ma częsty i dobry kontakt. Schaffer (2006, s. 148) przytacza wyniki wskazujące na to, że chociaż w początkowym okresie kształtowania się przywiązania matka była najczęściej pierwszym obiektem przywiązania, to także bywali nim ojcowie, nawet gdy mieli kontakt z dzieckiem tylko przez „ograniczoną część dnia”. W wieku 18 miesięcy liczba dzieci przywiązanych do ojców oraz do pozostałych członków rodziny (dziadków, innych krewnych i rodzeństwa) wzrasta. Schaffer (2006, s. 150) kwestionuje dość rozpowszechnione poglądy, że zaspokajanie fizycznych potrzeb dziecka poprzez karmienie, czynności pielęgnacyjne, ma znaczenie dla wyboru przez dziecko obiektu przywiązania. Twierdzi, że matka nawet jeśli kilka godzin dziennie nie przebywa z dzieckiem może nadal pozostawać dla niego „źródłem bezpieczeństwa i ukojenia”. Zwraca uwagę na znaczenie jakości interakcji, którą daje np. radość płynąca z zabawy i „gotowość dorosłego do reagowania na sygnały ze strony dziecka” (Schaffer 2006, s. 150). Sposoby sprawowania opieki skutkujące powstaniem bezpiecznego przywiązania oraz różnych form przywiązania pozabezpiecznego opisano w wielu pracach (por. m.in. Brzezińska i in., 2008; M. Czub 2005; Stawicka i T. Czub 2005; Stawicka 2008; Schaffer 2005, 2006, 2010; Powell i in. 2015). Najważniejsze wnioski z tych badań i teoretycznych analiz zostały przedstawione między innymi w pracy Deptuły (2013, rozdz. 2.). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka wyłaniające się z tych analiz przedstawiono w tabeli 2.1¹².

¹² W tabeli mowa jest o kompetencjach matki, ponieważ ona w naszej kulturze najczęściej podejmuje rolę głównego opiekuna w pierwszych miesiącach życia dziecka, stąd większość danych pochodzi z badań nad relacją matka-dziecko. Być może wnioski te odnoszą się do każdej dorosłej osoby, która podejmuje rolę głównego opiekuna np. do ojca.

Tabela 2.1. Kompetencje matki niezbędne dla powstania bezpiecznego przywiązania w pierwszym roku życia dziecka

Wymiar wrażliwość macierzyńska vs. brak wrażliwości odpowiedzi i reakcje matki na sygnały dziecka	
Matka wrażliwa: <ul style="list-style-type: none"> – postrzega świat z perspektywy dziecka, – dostrzega i trafnie interpretuje sygnały płynące od niego, – działa w sposób spójny i przewidywalny, – dostarcza dziecku tego, czego ono pragnie lub w alternatywny sposób zaspokaja jego potrzeby, – jest w bliskim kontakcie fizycznym, – spokojnie reguluje stany niedopasowania w relacji matka – dziecko, – potrafi ukoić dziecko, gdy przeżywa ono przykre emocje. 	Matka niewrażliwa: <ul style="list-style-type: none"> – reaguje na potrzeby dziecka zależnie od swojego nastroju, własnych potrzeb, – błędnie interpretuje potrzeby dziecka, często na nie wcale nie odpowiada, – wycofuje się z kontaktu w sytuacji niedopasowania w relacji matka-dziecko lub reaguje agresywnie.
Wymiar akceptacja vs. odrzucenie stosunek emocjonalny matki do dziecka, radzenie sobie przez matkę z konfliktowymi uczuciami	
Matka akceptująca: <ul style="list-style-type: none"> – w jej relacji z dzieckiem dominują pozytywne emocje, – akceptuje swoje macierzyństwo i czerpie z niego radość, – panuje nad swoimi trudnymi uczuciami (np. irytacją, poczuciem bezradności) i nie przetrzuca na dziecko odpowiedzialności za ich pojawienie się, – akceptuje dziecko także wtedy, gdy ono zachowuje się niezgodnie z jej oczekiwaniami – jest „nieresponsywny”. 	Matka odrzucająca: <ul style="list-style-type: none"> – w jej relacji z dzieckiem dominują negatywne uczucia w stosunku do dziecka – złość, irytacja, niechęć, – okazuje dziecku swoje niezadowolenie z powodu sygnalizowanych przez nie potrzeb, – zachowuje się wobec dziecka wrogo, agresywnie.
Wymiar dostępność vs. ignorowanie zaangażowanie matki w opiekę nad dzieckiem i poświęcana mu uwaga	
Matka dostępna: <ul style="list-style-type: none"> – okazuje stałe zainteresowanie potrzebami dziecka, – jest nastawiona na odbiór sygnałów płynących od niego i jest w gotowości do działania, nawet wtedy, gdy zajmuje się czymś innym. 	Matka ignorująca: <ul style="list-style-type: none"> – stale zaabsorbowana myślami i działaniami niezwiązanymi z dzieckiem, – nie reaguje na jego nawoływania, próby przyciągnięcia jej uwagi.
Wymiar współdziałanie vs. ingerowanie poszanowanie autonomii dziecka	
Matka współdziałająca: <ul style="list-style-type: none"> – łagodnie instruuje dziecko biorąc pod uwagę, co jest dla niego możliwe w danym momencie, – stara się nie zakłócać aktywności dziecka, jeśli to nie jest bezwzględnie konieczne, – kontroluje dziecko tylko wtedy, kiedy jest to konieczne, – potrafi stymulować aktywność dziecka z poszanowaniem jego autonomii: dostarcza reguł, informacji o sposobach radzenia sobie, organizuje warunki do kontaktu z nową sytuacją, wyznacza granice eksploracji, dostarcza dziecku wsparcia w razie potrzeby, zachęty do działania z jednocześnie gotowością do ponownego bliskiego kontaktu w celu uzyskania wsparcia emocjonalnego, gdyby dziecku było potrzebne. 	Matka ingerująca: <ul style="list-style-type: none"> – zakłóca aktywność dziecka np. przestawia je, obejmuje pomimo jego niezadowolenia, – stosuje przymus, by wyegzekwować od dziecka zachowanie przez nią pożądane np. podczas karmienia, zabiegów pielęgnacyjnych, zabawy, – udziela dziecku zbyt wielu instrukcji ingerując w jego aktywność, – jest skłonna do kar fizycznych ale i do nadopiekuńczości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie prac Magdaleny Stawickiej (2008) oraz Magdaleny Stawickiej i Tomasza Czuba (2005)¹³

¹³ W zestawieniu zostały wykorzystane treści z rozdziału 2.1., Deptuła (2013).

Kompetencje i zachowania matki opisane na lewym krańcu przedstawionych w tabeli wymiarów są czynnikami chroniącymi rozwój dziecka. Brak tych kompetencji i zachowania opisane na ich prawym krańcu jest czynnikiem ryzyka zaburzeń w powstawaniu przywiązania, co stanowi zagrożenie dla zdrowia psychicznego i rozwoju dziecka (por m.in. Schaffer 2006, 2010).

Tabela 2.2. Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w pierwszym roku życia (tworzenie niespecyficzných warunków rozwoju – ważnych w każdym okresie życia)

Poczucie bezpieczeństwa
<p>Stały opiekun zdolny do szybkiego i adekwatnego reagowania na potrzeby dziecka, nawiązania z nim więzi opartej na akceptacji dziecka takim, jakie jest, gotowy do dostosowania swojego życia do potrzeb dziecka przynajmniej w pierwszych miesiącach jego życia.</p> <p>Rytuały w organizacji codziennego życia – sekwencje powtarzających się czynności związanych z zaspokajaniem potrzeb dziecka, tj. karmienie, przewijanie i inne zabiegi pielęgnacyjne, zasypianie, spacerowanie i zabawy w domu – pozwalające dziecku w coraz większym stopniu przewidywać, co będzie się z nim działo.</p> <p>Towarzystwo dziecka przez osobę dorosłą, z którą nawiązało więź w czasie zmian otoczenia (np. koniecznego pobytu w szpitalu), w czasie kontaktu z nowymi osobami, podejmowania przez dziecko nowych form aktywności – zagwarantowanie mu obecności „bezpiecznej bazy”, do której może się odwołać, by uzyskać wsparcie w trudnej sytuacji.</p>
Poczucie kontaktu emocjonalnego i więzi
<p>Pozytywne nastawienie do dziecka wyrażające się w częstym kontakcie fizycznym z dzieckiem (branie na ręce, przytulanie, kołysanie, dotykanie w sposób przyjemny dla niego) oraz w kontakcie emocjonalnym wyrażającym się m.in. w mówieniu do dziecka spokojnym głosem podczas czynności pielęgnacyjnych, zabawy, spaceru, karmienia.</p> <p>Empatyczne reagowanie na stany emocjonalne dziecka – radością na radość, zainteresowaniem i spokojem w przypadku silnego pobudzenia dziecka, okazywanie zrozumienia dla jego bólu, strachu, złości, zniecierpliwienia i pomaganie w osiągnięciu równowagi emocjonalnej.</p> <p>Odpowiadanie na sygnalizowaną przez dziecko potrzebę kontaktu – wyciąganie rączek, przytulanie się, wokalizację, płacz w celu przywołania opiekuna.</p>
Poczucie autonomii
<p>Karmienie na żądanie – dziecko dostaje jedzenie wtedy, kiedy chce i tyle ile jest gotowe zjeść.</p> <p>Stymulowanie rozwoju samodzielności dziecka poprzez wspieranie rozwoju mowy (np. inicjowanie komunikacji werbalnej i odpowiadanie na wokalizację dziecka, używanie nazw obiektów, które wzbudziły zainteresowanie dziecka) oraz ruchowego (np. zapewnianie warunków niezbędnych do nauki pełzania, raczkowania, wstawania, siadania, chodzenia).</p> <p>Stymulowanie rozwoju samodzielności w zakresie jedzenia i picia – pomaganie dziecku w opanowaniu umiejętności samodzielnego picia z butelki, jedzenia łyżką.</p> <p>Dostosowanie ubioru dziecka do jego potrzeb.</p>
Poczucie sprawstwa
<p>Pozytywne reagowanie na każdą próbę nawiązania kontaktu przez dziecko – płacz i wokalizację, a następnie wołanie za pomocą słów.</p> <p>Przyzwolenie na poznawanie świata w bezpieczny dla dziecka sposób np. na wyrzucanie zabawek z łóżeczka, poznawanie za pomocą zmysłu smaku, dotyku, węchu.</p> <p>Pozytywne reagowanie na prośby dziecka – gdy pokazuje dorosłemu czego chce, czego nie chce.</p> <p>Dostarczanie możliwości manipulowania przedmiotami (wkładania mniejszych do większych, turlania, ciągnięcia i popychania).</p>

Źródło: opracowanie własne

Jak już była o tym mowa na początku rozdziału 2.1. dla prawidłowego rozwoju i jakości życia dziecka ważne jest także zaspokajanie jego potrzeb niespecyficznych. W tabeli 2.2 przedstawiono przykładowe zachowania dorosłych – rodziców i opiekunów, które mogą temu sprzyjać. Wiadomo, że sposoby działania muszą być dostosowane do indywidualnych potrzeb dziecka i sytuacji, w jakiej ono się znajduje. Podanie kilku przykładów ma służyć lepszemu ukazaniu prezentowanego tu sposobu myślenia o roli dorosłych w rozwoju dziecka.

Na podstawie dotychczasowych badań można postawić hipotezy dotyczące tego, którzy rodzice małego dziecka będą potrzebowali wsparcia z powodu niewystarczającej wrażliwości na jego potrzeby, niskiej dostępności emocjonalnej oraz niewystarczających kompetencji do skutecznego regulowania napięcia i emocji dziecka. Przykładowe cele i działania profilaktyczne przedstawiono na rycinie 2.2.

Efekt rozwoju – ufne dziecko – charakteryzuje według Smykowskiego (2012, s. 150) otwartość na nowe doświadczenia, na nowe sytuacje i jednocześnie przyzwolenie na oddalanie się rzeczy, ludzi już poznanych bez lęku i gniewu. Dziecko ufa, że nawet, gdy nie są one dla niego widoczne, to jednak istnieją, a ono może sprawić, by wróciły. „Dziecko posługuje się narzędziami dla przyciągnięcia czegoś, co jest w odległości, poszukuje tego, co zniknęło (...), wabi krzykiem, uśmiechem znaczących dla siebie ludzi”. Dziecko ufne – to dziecko bezpiecznie przywiązane, dzięki właściwej opiece w pierwszym roku życia. Na tym fundamencie budują się właściwości i kompetencje dziecka ważne na kolejnych etapach rozwoju.

Schaffer (2006, s. 141–142;157) sugeruje, by traktować efekty bezpiecznego i pozabezpiecznego przywiązania opisywane w literaturze z dużą ostrożnością, bowiem relacja przywiązania zmienia się w toku rozwoju dziecka w zależności od zmieniających się warunków rozwoju. „Dopiero pod koniec wieku przedszkolnego wewnętrzne modele operacyjne stają się bardziej utrwalone i odporne na zmianę, tak że stabilność typu przywiązania jest wyraźniejsza”.

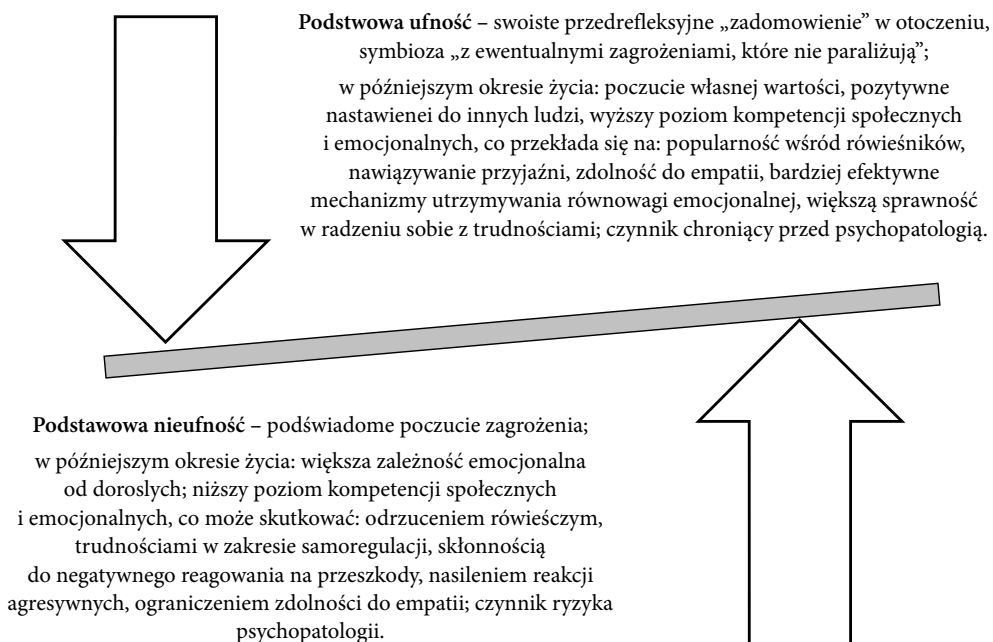
Podstawowa ufność 0–1		Kompetencje rodzica / opiekuna	
Wrażliwość na potrzeby dziecka		↔	Dostępność emocjonalna ↔ Skuteczność w regulowaniu napięcia i emocji dziecka
Profilaktyka uniwersalna	<p>Cele: promocja wiedzy w społeczeństwie o warunkach sprzyjających rozwojowi w pierwszym roku życia i tworzenie rodzicom warunków do sprawowania opieki nad dzieckiem w rodzinie.</p> <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oferty edukacyjne dla kobiet w ciąży w „szkołach rodzenia”; zamieszczanie w Internecie materiałów edukacyjnych dla rodziców dzieci w pierwszym roku życia dostarczających wiedzy naukowej o potrzebach dzieci i sposobach ich zaspokajania, przewyżczających mity i niemające naukowych podstaw przekonania; – organizowanie miejsc spotkań dla rodziców i dzieci z danego środowiska lokalnego przystosowanych do wspólnych zabaw i rozmów z wyspecjalizowanymi opiekunami, psychologiem, pedagogiem, gdzie rodzice mogą uzyskać potrzebne informacje, poznać nowe zabawy z dziećmi, wymienić się doświadczeniami i budować sieć wsparcia społecznego; – płatne urlopy rodzicielskie do ukończenia przez dziecko pierwszego roku życia. 		
Profilaktyka selektywna	<p>Cele: wsparcie dla rodziców dzieci, które może być trudniej zrozumieć i adekwatnie reagować na ich potrzeby np. dzieci o tzw. „trudnym temperamencie”¹⁴, przedwczesnie urodzone, z przewlekłymi chorobami i niepełnosprawnością, zwłaszcza wychowywanych przez matki z rozpoznaniem depresji; wsparcie dla rodziców z grupy ryzyka z powodu trudnej sytuacji materialnej, niestabilnych warunków życiowych, pozbawionych wsparcia społecznego, młodego wieku, wychowywania się w dzieciństwie placówce socjalizacyjnej, statusu samotnego rodzica w połączeniu z trudną sytuacją życiową.</p> <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – indywidualna pomoc asystenta rodziny lub pielęgniarzek środowiskowych przeszkolonych w zakresie wspierania rodzica w rozwijaniu więzi z dzieckiem, współpraca z przeszkolonymi wolontariuszami np. doświadczonymi matkami, ojcami; – systemowa pomoc służąca rozwiązywaniu problemów życiowych i rozwijaniu wrażliwości macierzyńskiej/ojcowskiej, dostępności emocjonalnej i umiejętności regulowania napięcia i emocji dziecka w sposób sprzyjający jego rozwojowi¹⁵. 		
Profilaktyka wskazująca	<p>Cele: wsparcie dla rodziców wykazujących niewystarczającą troskę o dziecko np. z powodu problemu alkoholowego, uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub czynności, choroby psychicznej, problemów w zakresie kontrolowania własnych emocji i in.</p> <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wymienione wyżej oraz indywidualne wsparcie wyspecjalizowanych służb medycznych i socjalnych, motywowanie do podjęcia przez rodzica terapii, wsparcie w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz monitorowanie sytuacji dziecka; – budowanie systemu doraźnej opieki zastępczej w sytuacjach kryzysowych i wspierania rodzica w rozwijaniu jego gotowości do podejmowania roli rodzica w odpowiedzialny sposób. 		
<p>Doskonalenie pracy instytucji wczesnej opieki i edukacji takich jak żłobki, kluby dziecięce, opiekunkiienne tak, by personel był przygotowany do wspierania rozwoju wszystkich dzieci, także wychowujących się w rodzinach z grupy ryzyka.</p>			

Rycina 2.2. Przykładowe cele i działania profilaktyczne w pierwszym roku życia dziecka

Źródło: opracowanie własne

¹⁴ Pojęcia tego używa się w literaturze dla opisu specyficznych właściwości dziecka widocznych wkrótce po urodzeniu. Należą do nich: nadmierna płaczliwość, podwyższony poziom drażliwości, trudności w trakcie karmienia, problemy ze snem, a w okresie późniejszym podwyższona skłonność do irytacji, impulsywność, częstsze intensywne emocje negatywne i obniżona zdolność ich regulowania (Schaffer 2006; Lemerise, Dodge 2005; Wojciechowska 2005).

¹⁵ Przykłady empirycznie zweryfikowanych rozwiązań dotyczących matek: Deptuła (2013, rozdz. 5.1.).



Rycina 2.3. Osiągnięcia rozwojowe w pierwszym roku życia (indywidualne czynniki chroniące na dalszych etapach rozwoju) i zagrożenia dla dalszego rozwoju (indywidualne czynniki ryzyka) w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lech Witkowski (2015, s. 261; 264); Brzezińska (2000), Schaffer (2006; 2010); M. Czub (2005); T. Czub, (2005); Deptuła (2013).

2.2.2. Profilaktyka w okresie poniemowlęcym¹⁶

Po ukończeniu przez dziecko pierwszego roku życia rozpoczyna się okres poniemowlęcy, na który przypada drugi z ośmiu wskazanych przez Eriksona kryzysów określany jako autonomia *versus* wstyd i zwątpienie. Jego istotą jest „rozwój poczucia własnej odrębności, poczucia autonomii i samokontroli” (Appelt 2005, s. 96).

Według Smykowskiego (2012) autonomia to zdolność do odnalezienia obszaru dla wyrażania i rozwoju własnej woli w przestrzeni wypełnionej zewnętrznymi i wewnętrznymi determinantami. Brzezińska i współautorki (2011a) opisują autonomię jako przyswajanie przez dziecko kulturowo akceptowanych wzorów zachowania i kontrolowanie wewnętrznego pobudzenia oraz koordynowaniu w działaniu własnej woli z wolą i działaniem innych osób.

Erikson (2004, s. 49–50) pisze, że kryzys ten pojawia się na tym etapie życia, ponieważ dopiero teraz dziecko:

¹⁶ Autorką części pierwszej jest Maria Deptuła, ale ten podrozdział został napisany w znacznym stopniu przez Alicję Potorską.

„(...) zaczyna doświadczać całej krytycznej alternatywy, jaką jest bycie zarazem istotą autonomiczną i zależną (...). Nie może pojawić się wcześniej, bo nie było ono jeszcze gotowe na konfrontację ze swoim otoczeniem, (...) które z kolei czuje się zmuszone zakomunikować mu swe specyficzne idee i koncepcje autonomii i przymusu z użyciem sposobów zgodnych z charakterem, sprawnością i stanem zdrowia jego osobowości i stosowanych w jego kulturze”.

W opisie gotowości dziecka do podjęcia zadania rozwojowego przypadającego na ten okres życia Erikson (1970, 1980, za Witkowski 2015) zwraca uwagę na zdolność do fizycznego i psychicznego oddalania się od matki i jej asystentury. Jest ona uzależniona od realizacji zadania rozwojowego przypadającego na pierwszy rok życia. Autor wskazuje też wczesną ufność jako czynnik decydujący o pojawieniu się pędu do wyrażania własnej woli. Drugim komponentem tej gotowości jest pojawienie się umiejętności samokontroli, czyli zdolności do kontrolowania działań zatrzymywania i wydalania. Te dwa czynniki stanowią źródło wolnej woli.

Dziecko, u którego pojawia się poczucie odrębności, chęć bycia samodzielnym i chęć bycia samemu (ukrycia), konfrontuje się z naciskami społecznym ukierunkowanymi na dostosowanie się do wymagań wynikających z przebiegu treningu czystości. Mierzy się z wyzwaniem, które stawia przed nim jego własne ciało oraz z oczekiwaniami wymagających dorosłych, dążących do szybkiego wyszkolenia go w funkcjonowaniu zgodnie z zasadami czystości, dbałości o ciało, punktualności, oszczędności, przyzwoitości (Erikson 2004).

Według Eriksona (2004) kryzys tego okresu pojawia się właśnie w tym momencie – w połowie drugiego roku życia – gdy dziecko z jednej strony jest świadome możliwości panowania nad własnym ciałem, a z drugiej strony doświadcza nacisku pochodzącego z otoczenia związanego z treningiem czystości. Dziecko może odnieść wrażenie, że łamana jest jego autonomia i buntować się przeciw temu, okazując swoją złość. Autor zwraca uwagę, że prowadzenie przez dorosłych treningu czystości przy użyciu nakazu, przymusu, bez szanowania godności dziecka (np. zawstydzanie), pozbawia je okazji do realizacji własnej woli i stopniowego przejmowania kontroli nad ciałem. Konsekwencją jest pojawienie się u dziecka poczucia porażki w relacji z ważnymi w jego życiu dorosłymi oraz w podejmowanej próbie koordynowania odruchów przytrzymywania i puszczenia. Erikson zaznacza, że zbudowanie w świadomości dziecka przekonania o swojej bezradności może prowadzić do regresji w rozwoju, cofnięcia się do wcześniejszych form kontroli, lub wykształcenia się nieakceptowanych społecznie form wyrażania własnego zdania oraz sprzeciwu wobec działań innych osób. Źródłem wszystkich wskazanych konsekwencji będzie negatywnie odczytane poczucie wstydu przez dziecko.

Według Eriksona (1980, za: Witkowski 2015) zarówno brak możliwości samodzielnego decydowania w zakresie własnych odruchów jak i nadmierna kontrola dorosłych prowadzą w kierunku skłonności do wątpienia¹⁷ i zawstyżenia, co w efekcie rodzi wtórną nieufność. Naciski, które ograniczają lub zabraniają odosobnienia, czy kreowania sytuacji intymności rozpoznawane są przez dziecko jako zmuszanie do bycia na widoku, w sytuacji gdy pojawia się pragnienie ukrycia (Erikson 1980, za: Witkowski 2015). Natomiast poczucie wątpienia u dziecka związane jest z przekonaniem, że otoczenie ma nieograniczone prawo do ingerowania w jego działanie i należy się z wolą tego otoczenia bezwzględnie liczyć (Erikson 1980, za: Witkowski 2015). Oznacza to, że u dziecka doświadczającego silnych nacisków dorosłego pozbawiających je możliwości samodzielnego decydowania może pojawić się przekonanie, że najbliższe otoczenie nie stanowi przestrzeni do wyrażania autonomii i jej rozwoju (Smykowski 2012). W sytuacji, gdy dziecko nie doświadczy potwierdzenia, że można ufać sobie i otoczeniu, w tym innym ludziom (czego nauczyło się wcześniej), nie będzie umiało prawidłowo reagować na to, co dzieje się w otoczeniu (Smykowski 2012). Dorośli niedający możliwości dokonywania wyborów pozbawiają dziecko takiego potwierdzenia. Negatywnie odczytane poczucie wstydu może stać się podstawą lęklności i nieśmiałości, a rozwijająca się na tej podstawie więź z innymi ludźmi będzie charakteryzowała się zależnością, powściągliwością (Smykowski 2012). Można przyjąć, że taki przebieg zdarzeń jest czynnikiem ryzyka dla dalszego rozwoju dziecka.

Karolina Appelt (2005) zwraca uwagę, że dążenie do autonomii i wzrost poczucia odrębności jest wzmacniany rozwojem ciekawości poznawczej, mowy i precyzji ruchów, które pozwalają dziecku na samodzielne przemieszczanie się i odkrywanie swoich możliwości w zakresie eksplorowania otoczenia. Wyrazem wzrostu poczucia odrębności (na skutek procesu indywidualizacji – wyodrębniania siebie z otoczenia) jest używanie przez dziecko określeń: „ja”, „moje”, „mnie”. Wskaźnikiem rozwoju autonomii jest chęć wyraźnego zaznaczania własnych potrzeb, podejmowanie tych aktywności, które są z nimi zgodne, dokonywanie wyborów, co przybiera często postać przeciwstawiania się decyzjom i woli opiekuna.

Konsekwencją tych zmian dla dziecka jest stawanie wobec konieczności radzenia sobie z napięciem emocjonalnym wywołanym przez konfrontację chęci wyrażania

¹⁷ Określenie „wątpienie” oznacza uświadamianie sobie, że „jest jakieś »za mną«, które może ingerować (Erikson 1980, s. 58 za: Witkowski 2015, s. 265). Można powiedzieć, że razem z poczuciem winy staje się ono pozytywnym rozwojowo zjawiskiem pomagającym dziecku kontrolować swoje impulsy będące przejawem autonomii (por. Witkowski 2015, s. 255–266), jeśli nie jest zbyt częstym, zbyt silnym doświadczeniem towarzyszącym próbom realizacji swojej woli.

własnej woli z poczuciem wstydu i wątpienia pojawiającymi się podczas hamowania przez otoczenie przejawów jego autonomii (Maier 1978; za: Witkowski 2015). Magdalena Czub i Joanna Matejczuk (2015) opisując ten kryzys zwracają uwagę na to, że z jednej strony zwiększone zdolności dziecka w zakresie komunikacji i lokomocji poszerzają pole jego samodzielnej eksploracji. Z drugiej zaś stawiają je przed wyzwaniem polegającym na odnalezieniu się w zmieniających się warunkach. Dziecko doświadcza rozbieżności między własnymi celami a rezultatami swoich działań oraz rozbieżności między własnymi celami, a działaniami dorosłych (np. stawianie granic) lub rówieśników. Wymaga to uruchomienia mechanizmów regulujących nieprzyjemne emocje występujące na skutek tych doświadczeń. Nieprzyjemną emocją jest także pojawiające się poczucie wstydu, czy wątpienia. Natomiast emocje przyjemne są skutkiem akceptacji otoczenia dla poczucia odrębności i działania dziecka według własnej woli. W każdej z tych sytuacji u dziecka pojawia się stan pobudzenia, napięcia jako wyzwania, z którym musi sobie poradzić.

Autonomia nie oznacza samowoli, lecz uwzględnianie w realizacji własnej woli także wymagań otoczenia, co generuje emocje. Źródłem emocji są także porażki w realizacji własnych celów ze względu na ograniczone kompetencje dziecka. Zatem rozwój samoregulacji jest obok autonomii najważniejszym celem i osiągnięciem rozwojowym dziecka w wieku 2–3 lat. Samoregulacja (jak już była o tym mowa w rozdziale 1), to „zinternalizowana umiejętność regulowania emocji, uwagi i zachowania w odpowiedzi na wewnętrzne i zewnętrzne sygnały” (Raffaelli i in. 2005, za: Wojciechowska 2005, s. 132).

Erikson (1970, za: Witkowski, 2015) uważa okres poniemowłęcy za szczególnie ważny z powodu następującej po raz pierwszy w życiu emancypacji dziecka, jest to emancypacja od matki. Obok zdolności do oddalania się od niej psychicznie i fizycznie oznacza także zwiększanie samodzielności w zakresie radzenia sobie z przeżywanymi stanami. Jak podaje Magdalena Czub (2014a) w tym okresie następuje przejście od diadycznej regulacji emocji do samodzielnego regulowania pojawiającego się napięcia. Proces ten jest monitorowany przez opiekuna gotowego do udzielenia dziecku pomocy (Czub 2014a). Jego zadaniem jest też uczenie dziecka sposobów radzenia sobie z napięciem i przeżywanymi uczuciami poprzez modelownie, dawanie instrukcji oraz poszukiwanie wraz z nim możliwości rozwiązania sytuacji, konstruktywnego zachowania wyrażającego przeżywane emocje. W sytuacjach szczególnie trudnych powinien być gotowy do pomagania dziecku w odzyskaniu równowagi, np. pozostając z nim w kontakcie zapewniającym poczucie bezpieczeństwa.

Kompetencje rodzica i opiekuna np. w instytucji wczesnej opieki i edukacji (w żłobku, w klubie malucha), które można rozumieć jako czynnik chroniący dla rozwoju w tym okresie, będą wyrażały się w umiejętności towarzyszenia dziecku

w rozwijaniu zdolności do wyrażania własnej woli przy jednoczesnym rozumieniu i przestrzeganiu norm społecznych. Ważną umiejętnością rodzica i opiekuna jest wycofywanie się z kontroli przeżywanych emocji przez dziecko przy jednoczesnym obserwowaniu go i podążaniu za jego potrzebami emocjonalnymi. Działania rodzica i opiekuna powinny koncentrować się na tworzeniu dziecku warunków do doświadczania własnej wyjątkowości i odrębności, samodzielności w działaniu i kontroli tego działania oraz własnego ciała, dokonywania wyborów i stanowienia o sobie (Appelt, Mielcarek 2014). Podstawą jest obserwowanie i rozumienie potrzeb dziecka, przyzwalanie na aktywność przy jednoczesnym dbaniu o bezpieczeństwo i dostosowywaniu wyzwań do jego możliwości, wycofywanie się z wykonywania czynności za dziecko, modelowanie wzoru wykonywania czynności oraz dostępność w sytuacji popełniania błędów, udzielanie informacji zwrotnej, zachęcanie do wytrwałości, oferowanie pomocy w sposób zapewniający dziecku jak największy zakres samodzielności. Szerzej na ten temat będzie jeszcze mowa w rozdziale 3.

Obok warunków sprzyjających rozwojowi autonomii i samoregulacji, w dalszym ciągu ważne jest zaspokajanie potrzeb niespecyficznych – istotnych w każdym okresie życia: potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i sprawstwa. Przykłady działań dorosłych, które mogą temu sprzyjać przedstawiono w tabeli 2.3.

Tabela 2.3. Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w drugim i trzecim roku życia

Poczucie bezpieczeństwa
Rodzic/stały opiekun zdolny do szybkiego i adekwatnego reagowania na potrzeby dziecka, nawiązania z nim więzi opartej na akceptacji dziecka takim, jakie jest, gotowy do wspierania dziecka w stopniowym uczeniu się dostosowywania się do reguł w obowiązujących w jego środowisku.
W przypadku konieczności przejścia opieki nad dzieckiem przez inne osoby – opiekunkę, instytucję wczesnej opieki i edukacji – zapewnienie dziecku możliwości opanowania umiejętności rozstawania się z rodzicem (wprowadzenie rytuału pożegnania i powitania).
Rytuały w organizacji codziennego życia – sekwencje powtarzających się czynności związanych z jedzeniem, spaniem, wychodzeniem na spacer, zabiegami higienicznymi.
Stworzenie bezpiecznej przestrzeni do aktywności dziecka – np. usunięcie z zasięgu dziecka przedmiotów, które mogłyby połknąć, którymi mogłyby się skaleczyć.
Wprowadzenie zasad zachowania się chroniących dziecko przed wypadkiem, np. uczenie dziecka obchodzenia się z przedmiotami, które mogą być niebezpieczne, ale są w otoczeniu dziecka – np. że nie dotyka się gorącego pieca, nie wolno się wspinać na meble, że w czasie spaceru trzeba trzymać rodzica za rękę, nie oddalać się bez jego zgody. Tłumaczenie sposobu korzystania z nowych przedmiotów.
Przygotowywanie dziecka na kontakt z nowymi sytuacjami, osobami np. nazywanie i opisywanie nowo poznanych przedmiotów oraz miejsc, rozmowy o tym, co może się zdarzyć np. jak będzie przebiegała wizyta u dentysty, pierwsza jazda pociągiem, itp.
Tłumaczenie przebiegu nowych zdarzeń i zależności między osobami uczestniczącymi w zdarzeniu, konsekwencji wywołanych zachowaniami.
Określanie zasad zachowania w interakcji z innymi ludźmi, tego co wolno i czego nie wolno, modelowanie wzorów zachowań, wyznaczanie granic.

Tabela 2.3. Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w drugim i trzecim roku życia (cd.)

Poczucie kontaktu emocjonalnego i więzi
<p>Stwarzanie sytuacji umożliwiających bliski kontakt fizyczny np.: wspólne huśtanie się na huśtawce, turlanie, przytulanie, zabawy ruchowe, taniec, masażyki relaksacyjne.</p> <p>Stwarzanie sytuacji sprzyjających swobodnym rozmowom z dzieckiem na temat jego codziennych aktywności, okazywanie zainteresowania przez zadawanie pytań, aktywne słuchanie polegające na skupieniu uwagi na dziecku, pozostawanie z nim w kontakcie wzrokowym, empatyczne odnoszenie się do jego emocji (odzwierciedlanie) i formułowanie komunikatów sprawdzających, czy dorosły dobrze rozumie przekaz dziecka (parafraza), np. <i>Złóścisz się (odzwierciedlanie), że Zuzia bierze Twoje zabawki bez pytania?</i> (parafraza); <i>Widzę, że się cieszysz, bo babcia przyjechała.</i></p> <p>Stwarzanie sytuacji sprzyjających swobodnym rozmowom na temat przeżywanych w różnych sytuacjach emocji przez dziecko oraz dorosłego.</p> <p>Okazywanie uwagi i szacunku dla uczuć dziecka (np. nie bagatelizowanie siły jego doznań wypowiedziami: „nie płacz, nic się nie stało”, „nie bój się, nie ma czego”, „jak przestaniesz płakać dostaniesz ciasteczko”).</p> <p>Monitorowanie przebiegu samodzielnego regulowania przez dziecko pobudzenia pozytywnego i negatywnego, zachowanie równowagi między rolą dorosłego a rolą dziecka w tym procesie.</p> <p>Gotowość do przejścia kontroli nad przeżywanym przez dziecko negatywnym pobudzeniem i pomaganie mu w obniżeniu napięcia np. poprzez przytulanie, czytanie bajek, głaskanie.</p>
Poczucie sprawstwa
<p>Pozwolenie dziecku w rozsądnych granicach na decydowanie o podejmowanych przez nie aktywnościach, czasie wykonywania czynności związanych z toaletą, jedzeniem, czy snem.</p> <p>Tworzenie możliwości dokonania wyboru, w tym możliwości decydowania o rzeczach będących własnością dziecka, zachęcanie do dokonania wyboru, oferowanie pomocy.</p> <p>Zadawanie pytań otwartych, zachęcanie dziecka do współdecydowania o przebiegu zdarzeń podczas wykonywania codziennych czynności np. <i>Kąpiesz się teraz czy po bajce? Jakie zabawki dziś bierzesz do wanny? Jesz na obiad rybę dzisiaj czy jutro?</i></p> <p>Pytanie dziecka o to, co myśli, czego potrzebuje, co mu się podoba w różnych sytuacjach i umożliwienie mu kształtowania ich po swojemu np. <i>Gdzie chciałabyś iść dzisiaj na spacer? Z czego dziś zrobimy sałatkę owocową? Myślisz, że mamie taka sałatka będzie smakowała?</i></p> <p>Uważne słuchanie wypowiedzi dziecka i zachęcanie do ich rozwijania.</p> <p>Wspieranie dziecka w działaniu w sytuacji porażki – w opanowaniu trudnych emocji, w budowaniu nowego planu osiągnięcia celu w taki sposób, by dziecko mogło być w jak największym stopniu autorem końcowego efektu.</p>

Źródło: opracowanie własne

Tak jak w okresie niemowlęcym można i w tym czasie wspierać dorosłych – rodziców i zawodowych opiekunów małych dzieci – w tworzeniu im warunków sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu. Przykładowe cele i działania profilaktyczne przedstawiono na rycinie 2.4.

Autonomia 2–3	Kompetencje rodzica / opiekuna do tworzenia dziecku warunków sprzyjających rozwijaniu takich właściwości jak:		
poczucie odrębności	↔	poczucie autonomii	↔ zdolność do samoregulacji
Profilaktyka uniwersalna	<p>Cele: promocja wiedzy w społeczeństwie o warunkach sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu dzieci w drugim i trzecim roku życia oraz o sposobach ich tworzenia w rodzinie i instytucjach opieki i wczesnej edukacji.</p> <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – materiały edukacyjne umieszczane w Internecie dostarczające wiedzy naukowej dotyczącej rozwoju małych dzieci i warunków sprzyjających realizacji zadania rozwojowego za pośrednictwem np.: profesjonalnych portali tematycznych, aplikacji lub blogów. Materiały edukacyjne w formie broszur, ulotek dla rodziców udostępniane w instytucjach wczesnej opieki i edukacji, opieki zdrowotnej, miejscach zabaw dla dzieci i innych tworzonych dla rodzin z małymi dziećmi dostarczające wiedzy naukowej i opartych na niej praktycznych wskazówek z zakresu wspomagania rozwoju małych dzieci; – spoty, krótko metrażowe filmiki profilaktyczne z zakresu przeciwdziałania krzywdzeniu małych dzieci udostępniane w Internecie, telewizji lokalnej, zamieszczane na ekranach, bilbordach elektronicznych w różnych miejscach uczęszczanych przez rodziców i/lub przestrzeni publicznej; – opracowywanie i wdrażanie programów profilaktycznych adresowanych do rodziców dzieci w okresie poniemowlęcym; organizowanie warsztatów i treningów z zakresu rozwijania umiejętności wychowawczych; tworzenie miejsc spotkań dla rodziców z dziećmi np.: grup zabawowych, gdzie rodzice mogą korzystać z konsultacji z pedagogami, psychologami, wychowawcami; – budowanie inkluzywnego systemu wczesnej opieki i edukacji – powszechny dostęp do różnych środowisk wczesnej opieki i edukacji np.: żłobków, klubów dziecięcych wspomagających rodziców w pełnieniu funkcji opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej; – opracowywanie programu szkoleń (opartego na wiedzy naukowej) umożliwiającego rozwijanie kompetencji opiekunom instytucjonalnym pracującym w różnych środowiskach wczesnej opieki i edukacji; – tworzenie miejsc pracy dla pedagoga i/lub psychologa w instytucjach wczesnej opieki i edukacji oraz podnoszenie rangi zawodu opiekuna małego dziecka. 		
Profilaktyka selektywna	<p>Cele: wsparcie dla rodziców dzieci, które z powodu cech indywidualnych (temperament), zaburzeń w rozwoju wynikających z np.; dezintegracji sensorycznej, chorób przewlekłych lub niepełnosprawności mogą przejawiać trudności w kontrolowaniu przeżywanego stanu i/lub ekspresji emocjonalnej; wsparcie dla rodziców z grupy ryzyka z powodu np.; niskiego statusu socjoekonomicznego (SES), sytuacji kryzysowej w życiu, statusu samotnego rodzica, spędzenia dzieciństwa w placówce socjalizacyjnej, którzy mogą mieć trudności z rozumieniem i reagowaniem na zachowania dziecka dążącego do autonomii w sposób sprzyjający jego rozwojowi.</p> <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – indywidualna pomoc asystenta rodziny pracującego z rodziną w jej naturalnym środowisku; – możliwość korzystania z indywidualnych konsultacji z pedagogiem i psychologiem pracującymi w placówce wczesnej opieki i edukacji oraz specjalistą w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju; – możliwość korzystania z warsztatów rozwijających umiejętności wychowawcze, w tym radzenie sobie z trudnymi zachowaniami dzieci w wieku poniemowlęcym (przejawami kryzysu w wieku trzech lat tj. buntowniczność, upór, negatywizm); – możliwość uczestniczenia w grupach wsparcia dla rodziców tworzonych na terenie np. placówek wczesnej opieki i edukacji; – tworzenie w środowisku lokalnym (dzielnicy, wsi) instytucji wczesnej opieki i edukacji w formie dziennego opiekuna¹⁸. 		

Rycina 2.4. Przykładowe działania profilaktyczne w drugim i trzecim roku życia dziecka

Źródło: opracowanie własne

¹⁸ Dzienny opiekun to osoba zatrudniana przez gminę lub jednostkę organizacyjną nieposiadającą osobowości prawnej. Sprawuje opiekę nad dziećmi od ukończenia 20 tygodnia życia.

Autonomia 2-3		Kompetencje rodzica / opiekuna do tworzenia dziecku warunków sprzyjających rozwijaniu takich właściwości jak:	
poczucie odrębności		←→	poczucie autonomii
		←→	zdolność do samoregulacji
Profilaktyka wskazująca	Cele: wsparcie dla rodziców wykazujących niewystarczającą troskę o dziecko np.: z powodu problemu alkoholowego, uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub czynności, choroby psychicznej, problemów w zakresie kontrolowania własnych emocji i in. Działania: <ul style="list-style-type: none"> - wymienione wyżej oraz indywidualne wsparcie wyspecjalizowanych służb medycznych i socjalnych, motywowanie do podjęcia przez rodzica terapii, wsparcie w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz monitorowanie sytuacji dziecka; - budowanie systemu doraźnej opieki zastępczej w sytuacjach kryzysowych i wspierania rodzica w rozwijaniu jego gotowości do podejmowania roli rodzica w odpowiedzialny sposób. 		
	Doskonalenie pracy instytucji wczesnej opieki i edukacji takich jak żłobki, kluby dziecięce, dzienny opiekun, w tym zwłaszcza w zakresie wspierania rozwoju dzieci o specyficznych potrzebach, dzieci zagrożonych z powodu niewłaściwego funkcjonowania ich rodziny oraz dzieci z rodzin o niskim SES.		

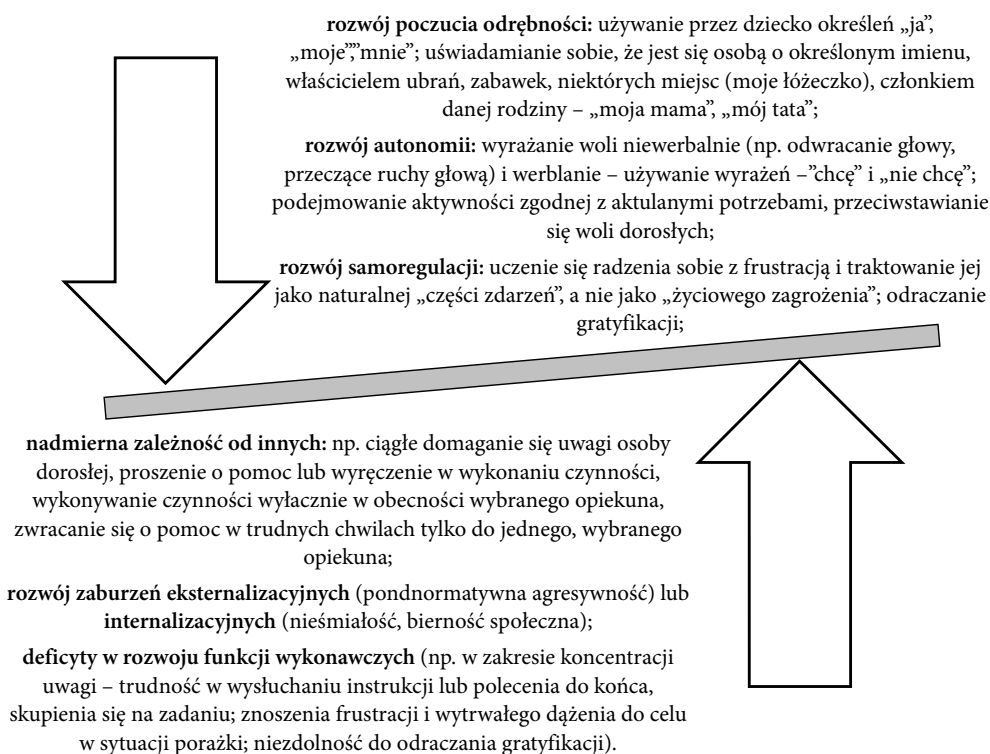
Rycina 2.4. Przykładowe działania profilaktyczne w drugim i trzecim roku życia dziecka (cd.)

Źródło: opracowanie własne

Dziecko, które pomyślnie rozwiązuje pojawiający się kryzys, osiąga „chwijną równowagę” między autonomią a nadmiernym wstydem i wątpliwością (Witkowski 2015), radzi sobie z emocjonalnym napięciem. Ma przekonanie, że funkcjonuje w otoczeniu dającym możliwość rozwijania jego autonomii. Jest gotowe do samodzielnego działania i podejmowania wyborów, decydowania o swoich funkcjach, a także umie odpowiadać na wymagania otoczenia (Smykowski 2012). Poczucie wstydu pełni funkcję informacyjną. Komunikuje dziecku brak wystarczających umiejętności do wykonywania bardziej złożonych czynności. Tak rozpoznawane poczucie wstydu prowadzi do tego, że dziecko wycofuje się z aktywności, aby opanować całość wzoru zachowania i powrócić do niej posiadając odpowiednie umiejętności. W konsekwencji dziecko umie wstrzymać swoje działania do czasu opanowania zadowalającego społecznie wzoru zachowania. Poczucie wstydu staje się fundamentem dla uczenia się od innych (Smykowski 2012). Osiągnięta w tym okresie życia autonomia staje się bazą, na której buduje się jej bardziej dojrzała postać opisywana

Opieka jest organizowana i sprawowana w lokalu mieszkalnym będącym własnością dziennego opiekuna lub w lokalu wyposażonym i udostępnionym mu przez gminę. Do zadań dziennego opiekuna należy, w szczególności zapewnienie dziecku opieki w warunkach zbliżonych do domowych, zagwarantowanie właściwej opieki pielęgnacyjnej i edukacyjnej z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka, a także prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych uwzględniających rozwój psychomotoryczny dziecka. Współpracuje z rodzicami dziecka, prowadzi konsultacje i udziela im rad dotyczących sprawowania opieki nad dziećmi. Opiekuje się maksymalnie piątką dzieci, jeżeli do grupy uczęszcza dziecko, które nie ukończyło pierwszego roku życia lub jest niepełnosprawne może sprawować opiekę maksymalnie nad trójką dzieci (ustawa z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, rozdział 4).

na przykład jako „zdrowa niezależność, oparcie w sobie, zdolność do pracy samodzielnej i z innymi, asertywność, kiedy wymaga tego sytuacja, odporność na wpływy” (Czub, Matejczuk 2015, s. 33). Natomiast zdolność do odczuwania wstydu rozwijana w tym czasie rozpoczyna proces rozwoju moralnego. Witkowski powołując się na pracę Eriksona (1959, s. 77, za: Witkowski 2015, s. 80) akcentuje rolę zdolności do poczucia winy jako warunku „uczenia się traktowania« innych” – dzieci i dorosłych – w oparciu o zdolność „do rozpoznawania i korygowania własnych błędów czy niedociągnięć, która nie musi się przekształcać w neurotycznie odbierany kompleks”. Osiągnięciem tego okresu jest także rozpoczęcie procesu coraz lepszego radzenia sobie z regulacją przeżywanych napięć i stanów emocjonalnych. Przykładowe efekty rozwoju w tym okresie życia i ryzyko związane z niekorzystnymi warunkami rozwoju przedstawiono na rycinie 2.5.



Rycina 2.5. Osiągnięcia rozwojowe w okresie poniemowlęcym i zagrożenia dla dalszego rozwoju w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Witkowski (2015, s. 266), Brzezińska, Nowotnik (2012), Czub, Matejczuk (2015), Appelt (2005).

Witkowski odwołując się do pracy Eriksona (1980, s. 58, za: Witkowski 2015, s. 265) pisze, że doświadczenia dziecka z tej fazy rozwoju mają decydujące znaczenie dla rozstrzygnięcia, jaka będzie w jego kontaktach z innymi ludźmi relacja między:

- umiłowaniem wolnej woli a nienawistnym uporem,
- kooperacją a demonstrowaniem własnej woli,
- wyrażaniem siebie a wymuszoną powściągliwością lub potulną grzecznością.

Efekt rozwoju, wkład „do ewentualnego kształtowania się tożsamości stanowi sama odwaga do bycia niezależną jednostką, która może wybierać i kierować własną przyszłością” (Erikson 1970c, s. 62, za: Witkowski 2015, s. 267).

Brzezińska i Nowotnik piszą, że zdolność do samoregulacji rozwijana dalej w kolejnych okresach życia umożliwia dziecku zachowanie dyscypliny i koncentracji uwagi podczas lekcji, mimo niezaspokojenia ważnych potrzeb, działania czynników rozpraszających. Ma podstawowe znaczenie dla rozwoju tzw. funkcji wykonawczych decydujących o zdolności dziecka do „(...) powstrzymywania się od odruchowych bądź impulsywnych reakcji, rozwiązywania problemów, planowania czynności i ich inicjowania wraz z elastyczną realizacją (nawet pomimo istnienia czynników zakłócających), a także monitorowania poszczególnych etapów aktywności zorientowanej na cel” (Brzezińska, Nowotnik 2012, s. 62–63).

2.2.3. Profilaktyka w okresie przedszkolnym

Na okres przedszkolny (od czwartego do szóstego roku życia) przypada faza rozwoju inicjatywy. Jej przejawem jest radość z możliwości rywalizowania, wytrwałe dążenie do realizacji celu i satysfakcja z jego osiągnięcia. Pozytywnym rozwiązaniem kryzysu jest nowa siła wewnętrzna nazywana przedsiębiorczością (Erikson 1970 za: Brzezińska i in. 2008).

Zadaniem dorosłych jest umożliwienie dziecku przejawiania inicjatywy w obieraniu celów swojej aktywności, sposobów realizacji zadań z jednoczesnym respektowaniem reguł społecznych, potrzeb i praw innych ludzi. Poznanie przez dziecko reguł społecznych ograniczających jego aktywność, zaakceptowanie ich i przestrzeganie w działaniu, jest bardzo trudnym zadaniem dla dziecka i dorosłych z jego otoczenia ze względu na właściwości dziecka w tym wieku.

Dziecko, jak pisze Smykowski (2012 s. 157), „zaczyna być aktywne w tworzeniu swojej sytuacji społecznej”. Autor stwierdza, że w trzecim roku życia występuje kryzys, którego przejawem jest negatywizm, upór, krnąbrność i samowola. Negatywizm charakteryzuje jako przeciwstawianie się propozycjom płynącym z otoczenia oraz swoim własnym popędem. Odwołując się do pracy Lwa Wygotskiego, Smykowski

(2012, s. 158) opisuje upór jako obstawanie przez dziecko przy czymś czego zażądało, nie dlatego, że jest to dla niego takie ważne w danym momencie, ale dlatego właśnie, że tego zażądało. W uporze dziecko czasami przeciwstawia się także swoim aktualnym pragnieniom dążąc do dochowania wierności sobie. Krnąbrność „jest zewnętrznym wyrazem dążenia do realizacji własnego pragnienia – postawienia na swoim”. Jest ona wymierzona przeciwko zasadom wychowania, sposobowi życia. Jest wyrazem niezadowolenia dziecka i przybiera formę „tak, ale”, w odpowiedzi na propozycje i zachowania dorosłych (Smykowski 2012, s. 158). Samowola natomiast wynika z tendencji do niezależności, potrzeby robienia wszystkiego samodzielnie. Wyrazem tej tendencji jest też „sprzeciw, bunt, deprecjacja oraz despotyzm – zazdrość” (Smykowski 2012, s. 158). Deprecjacja polega na odmawianiu wartości czemuś (np. zabawce, propozycji dorosłego). Wydaje się, że przykładem deprecjacji w tym znaczeniu może być wypowiedź dziecka, że proponowana zabawa jest głupia, chociaż wcześniej bawiło się w ten sposób z radością i zaangażowaniem i za chwilę też może tak być. W tym jednak momencie jej deprecjonowanie jest wyrazem opozycji wobec dorosłego. Natomiast despotyzm, jak pisze Smykowski (2012, s. 159), jest wyrazem tendencji do panowania, władzy, a w rodzinie wielodzietnej może się ujawniać w postaci zazdrości w stosunku do innych dzieci.

Zachowania dziecka będące przejawami kryzysu trzeciego roku życia prowadzą do zwiększenia dystansu między dzieckiem i otoczeniem społecznym. Pozwalają mu na uniezależnienie się od wzorców rodziców, dzięki czemu powstaje przestrzeń dla ujawniania się jego inicjatywy (Smykowski 2012, s. 159).

Z punktu widzenia szans rozwoju dziecka ważne jest, by objawy negacji nie prowadziły do eskalacji konfliktów między dzieckiem a rodzicami, bo ich skutkiem może być wzajemna niechęć. Z drugiej jednak strony zbyt łagodny przebieg tego kryzysu „może prowadzić do głębokiego zahamowania woli i rozwoju afektywnej strony osobowości dziecka w wieku przedszkolnym” (Wygotski 2002a, za: Smykowski 2012, s. 159). Ważne jest też, by kryzys nie trwał zbyt długo, bowiem zakłóci prawidłowy przebieg rozwoju psychospołecznego w okresie przedszkolnym.

Żeby dziecko mogło poradzić sobie z kryzysem trzeciego roku życia potrzebuje wsparcia dorosłych, którzy rozumieją jego nietypowe zachowania i funkcje, jakie one pełnią. Dorosłych, którzy potrafią na te zachowania elastycznie reagować pozwalając dziecku na realizację swojego celu, jeśli to jest dla niego bezpieczne i nie narusza praw innych ludzi oraz norm społecznych. Jednocześnie potrafią okazać dziecku zrozumienie dla jego frustracji, złości, gdy jego dobro lub reguły społeczne chroniące prawa innych ludzi wymagają postawienia granic jego woli. Zagrożeniem rozwoju dziecka i relacji dziecka z rodzicem jest nieumiejętne kierowanie zachowaniem dziecka polegające między innymi, na:

- okazywaniu uwagi dziecku, gdy jest nieposłuszne, a ignorowaniu zachowań zgodnych z normami społecznymi (co wzmacnia zachowania negatywne),
- formułowaniu poleceń w sposób niezrozumiały dla dziecka np. „bądź grzeczny”, podczas gdy ono nie zdaje sobie sprawy z tego, jakie zachowanie jest oczekiwane w tej sytuacji, a jeśli to nawet wie, to nie zna innego sposobu wyrażenia swojego niepokoju, złości, rozczarowania, potrzeby kontaktu z rodzicem,
- wprowadzaniu zasad w formie negatywnej np. „nie wolno rzucać się na podłogę”, bez informacji, jakie zachowanie jest oczekiwane, gdy się czegoś pragnie, a rodzic na to nie pozwala, bez wsparcia pomagającego dziecku nauczyć się zachowań społecznie aprobowanych,
- niekonsekwencji, gdy np. raz dane zachowanie bawi rodzica lub nie zwraca on na nie uwagi, a innym razem wywołuje ono reakcję niezadowolenia, karzenie dziecka,
- uciekaniu się do przymusu i przemocy, w tym także fizycznej, by podporządkować sobie dziecko,
- nieumiejętnym wspieraniu dziecka w odzyskiwaniu kontroli nad swoimi przykrymi emocjami i zachowaniem, np. gdy dziecko wpada w rozpacz lub eskaluje niewłaściwe zachowanie, by uzyskać to, czego pragnie, złości się i w wyniku tego jest agresywne (Normadeau, Venet 2003; Bee 2004; McMahon 2006; Schaffer 2006).

W takich okolicznościach powstaje „cykl wzajemnych negatywnych wzmocnień” (Schaffer 2006, s. 323), a agresywne wzorce komunikowania się stają się coraz bardziej automatyczne i trudne do zmiany (Normadeau, Venet 2003). Wystąpienie takiego niesprzyjającego rozwojowi dziecka oraz relacjom rodzic-dziecko cyklu jest bardziej prawdopodobne w przypadku rodziców, których zdolność do samoregulacji jest niska i/lub sami wykazują zachowania antyspołeczne. Często powielają oni wzorce dyscyplinowania dziecka wyniesione z własnego środowiska rodzinnego. Innym czynnikiem ryzyka jest wysoki poziom stresu wynikający np. z bezrobocia, rozpadu małżeństwa, pod wpływem którego rodzice łatwo tracą kontrolę nad funkcjonowaniem w relacji z dzieckiem. Mechanizm powstawania agresji u dzieci a w późniejszym okresie zachowań przestępczych, którego początkiem jest cykl wzajemnych negatywnych wzmocnień we wczesnym dzieciństwie, opisał Gerald Paterson (1991, za: Bee 2004, s. 16–17).

Czynnikiem wzmacniającym ryzyko wystąpienia relacji opartych na przymusie mogą też być właściwości dziecka. W literaturze (np. Bee 2004; Gagnon, Vitaro 2003; Bowen i in. 2003) zwraca się uwagę przede wszystkim na temperament. Dzieci, u których występuje brak równowagi między procesami pobudzenia i hamowania,

dzieci o tzw. „trudnym temperamencie” (patrz rozdz. 2.2.1.), wymagają od rodziców i nauczycieli w przedszkolu znacznie wyższych kompetencji w sprawowaniu opieki i wychowywaniu. Wyższych kompetencji wymagają także dzieci niepełnosprawne, przewlekle chore, z zaburzeniami rozwoju mowy, z zaburzeniami zdolności do planowania swojego zachowania i przewidywania jego skutków lub innymi rodzajami deficytów utrudniających funkcjonowanie w relacjach z innymi ludźmi.

Smykowski (2012, s. 161) zwraca uwagę, że pod względem „energetycznym wiek przedszkolny jest fazą o największej ruchliwości i to zarówno w fizycznym, psychicznym, jak i społecznym znaczeniu”. Wynika to z rozwoju funkcji lokomocyjnych, komunikacyjnych i rozwoju wyobraźni. Dziecko jest zdolne dostać się do miejsc, do których wcześniej nie miało dostępu, co rozszerza zakres celów, które może sobie postawić. Rozwój mowy pozwala mu formułować wiele pytań, a rozwój wyobraźni sprawia, że „nie może uniknąć przestraszenia się tym, co samo wyszło czy wymyśliło” (Erikson 2004, za: Smykowski 2012, s. 161). Dziecko jest poddane podwójnej presji – własnych popędów oraz przedmiotów, które są w jego otoczeniu. Gdy dostrzeże coś nowego, natychmiast tego pragnie i dąży do osiągnięcia swoich celów po linii „najmniejszego oporu” – co Smykowski (2012, s. 162) tłumaczy jako dążenie do uzyskania „maksimum przyjemności najprostszym sposobem. Dziecko najchętniej zagarnęło by dla siebie to, co najlepsze, bez względu na to, do kogo to należy i czy sprawi to komuś przykrość”. Chociaż łatwo można odgadnąć jego zamiary, to wcale nie jest łatwo kierować jego zachowaniem, bowiem „mimo wielu upomnień i zakazów dziecko tak długo, jak długo czegoś pragnie, będzie do tego dążyło” (Smykowski 2012, s. 159). Siła pragnień w połączeniu z typowym dla dzieci w tym okresie życia spontanicznym sposobem działania jest przyczyną wielu kolizji z potrzebami i interesami innych ludzi. Dziecko, jak pisze dalej Smykowski (2012, s. 159), zabiera coś komuś, nie dlatego, że chce tę osobę tego pozbawić, ale dlatego, że nie może opanować pragnienia, by wejść w posiadanie tej rzeczy.

Kryzys w realizacji zadania rozwojowego pojawia się, gdy „dziecko z różnych powodów nie może opanować środków do działania, które pozwalają na rozpoznanie, jaki zakres własnej inicjatywy, w jakiej sytuacji społecznej jest możliwy” (Smykowski 2012, s. 163). Zagrożeniem, jak pisze Smykowski, jest wycofanie się z rzeczywistych działań w wyniku utraty zaufania do siebie i ucieczka w świat fantazji (czemu sprzyja intensywny rozwój wyobraźni). Rozwiązaniem sprzyjającym rozwojowi jest w tym okresie życia zabawa, w której dziecko może odgrywać różne role i wypróbować wiele nowych sposobów działania. Na drugim krańcu inicjatywy jest poczucie winy, którego źródłem jest porażka w realizacji pragnień, zwłaszcza pragnienia posiadania przedmiotów należących do rodzica, budzących zazdrość dziecka i chęć rywalizacji. Dziecku wydaje się, że to posiadane przez rodzica przedmioty są źródłem jego mocy,

z tego powodu atakuje jednego z rodziców, zwykle tej samej płci. „Konflikt między marzeniem o własnej wielkości i chęcią pozbawiania kochanych osób tej wielkości stanowi centralny konflikt wieku przedszkolnego” (Smykowski 2012, s. 162).

Stawianie granic przez dorosłych jest niezbędne, by dziecko uczyło się samoograniczenia. Czynnikiem skłaniającym je do tego jest nie tylko obawa przed karą, jeśli nie będzie respektowało zakazu, ale też rodzące się sumienie, miłość i szacunek do rodziców. Powstanie poczucia winy w niektórych sytuacjach skłania dziecko do ograniczenia własnej inicjatywy. Gdy dziecko nauczy się rozpoznawać rodzące się poczucie winy, może ono stać się dla niego „sygnałem ostrzegającym przed niebezpieczeństwem wejścia w konflikt z zasadami życia społecznego” (Smykowski 2012, s. 164). Dzięki temu dziecko powstrzymuje się przed „niewłaściwym” działaniem, lub dokonuje jego korekty. Wspiera je w tym rozwijające się sumienie, którego fundamentem są zasady przejęte od dorosłych oraz przyswajanie ideałów społecznych, zwłaszcza tworzenie się „ja – idealnego”. Dziecko nie chce być złe, nawet podczas zabawy. Bywa też bardzo rygorystyczne, co może prowadzić do nadmiernego samoograniczania się utrudniającego poznawanie siebie i świata (Smykowski 2012, s. 164).

Relacja rodzic-dziecko w okresie przedszkolnym jest wystawiona na ciężką próbę. Nieuniknione jest przez pewien czas „traktowanie przez dziecko rodzica jako wroga i rywa”, a rodzic, stawiając granice musi być źródłem frustracji (Smykowski 2012, s. 164). Według Smykowskiego (2012) czynnikiem chroniącym tę więź jest jej jakość wytworzona w poprzednich okresach rozwojowych. Ważne jest, by wypełnianie swojej roli przez dorosłego, polegającej na ograniczaniu dziecku dostępu do przedmiotów, nie prowadziło do utraty miłości i szacunku. Dorosły stawiając granice musi też nauczyć dziecko tego, w jaki sposób może zaspakajać swoje pragnienia, osiągać swoje cele. Jeśli nie udaje się zapewnić podtrzymania więzi i nauczyć dziecka zaspakajania swoich potrzeb, realizacji swoich celów z poszanowaniem zasad, to:

„pojawia się ryzyko, że dziecko zacznie spostrzegać dorosłego jak wroga i zamiast z nim współpracować, zacznie z nim rywalizować. Niebezpieczeństwem tego okresu jest więc wytworzenie się i późniejsze utrwalenie się wrogiego czy rywalizującego stosunku dziecka do rodzica. Może on stać się przyczyną traktowania przez dziecko propozycji i wskazówek rodzica jako wyrazu niechęci, a nie jako wyrazu troski o nie i chęci działania dla jego dobra” (Smykowski 2012, s. 164–165).

Autor zwraca uwagę, że ryzyko to zmniejsza rozszerzenie społecznych kontaktów dziecka, np. w związku z pójściem do przedszkola, możliwością zabawy w gronie rówieśników. Poznawanie zawodów, których istotę dziecko potrafi zrozumieć (np. strażak, policjant, ogrodnik, hydraulik) zapewnia mu możliwość czasowej identyfikacji

z kimś innym niż rodzic, co pozwala mu na realizowanie własnej inicjatywy, bez tylu konfliktów i poczucia winy (Smykowski 2012).

Tak jak we wcześniejszych okresach rozwoju, tak samo w okresie przedszkolnym, obok warunków specyficznych – niezbędnych do realizacji zadania rozwojowego i przewycięzania związanego z nim kryzysu – konieczne jest też zapewnienie dziecku możliwości zaspokojenia potrzeb ważnych w każdym okresie życia (warunki niespecyficzne, Brzezińska 2000). W niżej zamieszczonej tabeli znajdują się przykłady działań dorosłych, które mogą się do tego przyczynić. Pominięto warunki wspierające rozwój poczucia sprawstwa, bowiem zostały one omówione powyżej oraz w tabeli charakteryzującej cele i działania profilaktyczne.

Tabela 2.4. Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 4–6 roku życia

Poczucie bezpieczeństwa
<p>Staość opieki – przez większą część czasu dzieckiem opiekują się te same osoby, chociaż ich krąg się rozszerza – oprócz rodziców, nauczyciele w przedszkolu, dziadkowie i inne dobrze dziecku znane osoby, które do- raźnie opiekują się dzieckiem.</p> <p>Staość reguł obowiązujących dziecko np. dotyczących bezpieczeństwa w domu i poza nim, postępowania w relacjach z innymi ludźmi.</p> <p>Wspieranie dziecka zawsze, gdy tego potrzebuje, ale bez ograniczania mu możliwości radzenia sobie samemu.</p> <p>Panowanie nad swoimi emocjami przez dorosłych, nawet w stanie silnego pobudzenia – mówienie do dziec- ka spokojnym głosem, nie przejawianie agresji werbalnej, ani fizycznej, w tym również agresji w postaci obra- żania się na dziecko.</p>
Poczucie kontaktu emocjonalnego i więzi
<p>W rodzinie:</p> <p>Okazywanie dziecku miłości, czułości, empatyczne reagowanie na przeżywane przez nie uczucia. Wspólne spędzanie czasu, okazywanie zainteresowania tym, co dla dziecka ważne.</p> <p>Tworzenie rodzinnych tradycji i rytuałów np. wspólne posiłki, wspólna praca na rzecz domu, wspólne spędza- nie weekendów, urlopów, obchodzenie świąt oraz ważnych momentów w życiu dziecka i rodziny (urodziny, pójście do przedszkola, opanowanie ważnej umiejętności, które wymagało wytrwałej pracy itp.).</p> <p>Wspieranie dziecka zawsze wtedy, gdy tego potrzebuje, ale bez ograniczania jego samodzielności, bowiem do- świadczanie wsparcia w razie potrzeby umacnia więź i poczucie własnej wartości dziecka.</p> <p>W przedszkolu:</p> <p>Osobiste witanie się i żegnanie z dzieckiem przez nauczycielki.</p> <p>Okazywanie zainteresowania potrzebami dziecka i empatyczne reagowanie na przeżywane przez nie emocje. Budowanie więzi w grupie poprzez wprowadzanie specyficznych dla grupy rytuałów np. sposobów obchodze- nia urodzin, świąt, ważnych chwil w życiu dzieci.</p> <p>Aranżowanie sytuacji umożliwiających wspólne działanie bez rywalizacji z troską o to, by każde dziecko mo- gło coś wnieść do wspólnego dzieła.</p> <p>Zachęcanie dzieci do pomagania sobie.</p> <p>W obu środowiskach: w celu dyscyplinowania dziecka stosowanie aktywnego słuchania i komunikatu „ja”. Używanie komunikatu ja polega na informowaniu dziecka jakie uczucia powstają po stronie dorosłego, gdy dziecko zachowuje się w dany sposób, dlaczego tak się dzieje i czego dorosły oczekuje; np. <i>Złoszczę się, gdy bie- rzesz mój telefon bez pozwolenia, mówiłam ci już wiele razy, że na używanie cudzych rzeczy trzeba mieć zgodę właściciela. Proszę, żebyś tego więcej nie robiła.</i> Można także wspierać ten komunikat modelowaniem np. <i>Jak się czujesz, kiedy ja pytam ciebie czy mogę dać do zabawy Jasiowi twoje klocki?</i></p>

Tabela 2.4. Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 4–6 roku życia (cd.)

Poczucie autonomii
<p>Stopniowe rozszerzanie obszarów, w których dziecko podejmuje decyzję korzystając np. z dwóch przedstawionych przez dorosłego opcji (włóżysz grantowe spodnie czy zielone?); decyzje mogą dotyczyć np. ubioru, jedzenia, zabawy, miejsc, do których dziecko się uda z dorosłym w czasie wolnym. W przedszkolu dziecko może zdecydować co będzie jadło (są przynajmniej dwie potrawy do wyboru), ile zje, przy którym stoliku usiądzie, z kim się będzie bawiło i w co.</p> <p>Respektowanie prawa własności dziecka: pytanie o zgodę, jeśli dorosły chce skorzystać z rzeczy należących do dziecka (np. pozwolić na bawienie się przez inne dziecko jego zabawką); uczenie dziecka proszenia o dostęp do cudzych rzeczy, pożyczania własnych oraz odmawiania dostępu do swojej własności w akceptowany społecznie sposób.</p> <p>Wspieranie dziecka w opanowywaniu umiejętności, które będą zwiększały zakres jego niezależności (ubieranie się, zabiegi higieniczne, robienie zakupów, jazda na rowerze, nauka pływania, przygotowywanie sobie kanapki, przekąsek np. sałatki owocowej, obsługiwanie sprzętów domowych np. odkurzacza).</p>
Ważne dla poczucia bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, autonomii i sprawstwa:
<p>Dominacja autorytatywnego stylu wychowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ciepły, serdeczny stosunek do dziecka, akceptacja dziecka jako osoby, z warunkową akceptacją jego zachowania; – umiarkowana kontrola: nie wykracza poza sytuacje konieczne dla bezpieczeństwa dziecka i uspołeczniania jego działań; – dorośli uczą dziecko oczekiwanych sposobów zachowania, uzasadniają wprowadzane zasady odwołując się do zrozumiałych dla dziecka wartości chroniących dobro dziecka i dobro innych ludzi; – dorośli modelują prawidłowe zachowania przestrzegając reguł; – dorośli wspierają dziecko w realizacji własnych celów z jednoczesnym respektowaniem zasad; używają indukcji pozytywnej i negatywnej¹⁹ w odpowiedzi na zachowania dziecka, nagród społecznych dla wzmocnienia zachowań pożądanых oraz ponoszenia przez dziecko konsekwencji swojego zachowania zamiast kary; – dorośli łagodnie i stanowczo egzekwują dostosowanie się dziecka do zasad (w opisie wykorzystano charakterystykę stylu przedstawioną przez Bee (2004) i Schaffera (2006). <p>W miarę wzrastania dziecka coraz więcej reguł jest z nim negocjowanych, by miało na nie wpływ i związaną z nim motywację wewnętrzną do ich przestrzegania.</p>

Źródło: opracowanie własne

Efekty rozwoju zależą w znacznej mierze od warunków, jakie stworzą dziecku dorośli w rodzinie i w przedszkolu. Na rycinie 2.6. przedstawiono przykładowe cele i działania profilaktyczne zwiększające szanse dzieci na konstruktywne rozwiązanie kryzysu trzeciego roku życia, realizację zadania przypadającego na okres przedszkolny oraz związanego z tym kryzysu.

¹⁹ Indukcja pozytywna polega na koncentrowaniu uwagi dziecka na skutkach jego działania dla innych ludzi, w tym zwłaszcza przeżywanych przez nich uczuć – skutki pozytywne i związana z nimi radość to indukcja pozytywna, skutki negatywne i związane z nimi przykre uczucia drugiej osoby - indukcja negatywna (Hoffman, 2006).

Wiele wyników badań wskazuje na znaczenie tego okresu rozwojowego dla dalszego pozytywnego rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w życiu dorosłym. Szczególną uwagę zwraca się na negatywne konsekwencje deficytów w zakresie samoregulacji skutkujących przejawianiem ponadprzeciętnej agresji (por. m.in. Urban 2005) oraz opóźnieniami w rozwoju tak zwanych funkcji wykonawczych, od których w znacznej mierze zależy sukces szkolny dziecka (Brzezińska, Nowotnik 2012). Wspieranie rozwoju dzieci, których rozwój społeczno-emocjonalny jest zagrożony już w okresie przedszkolnym jest stosunkowo tanim i bardzo skutecznym sposobem zapobiegania niedostosowaniu społecznemu w okresie dorastania, w tym zwłaszcza agresji i przemocy (Urban 2005; Odom 2005). Kluczowe w tym zakresie są działania wspierające rozwój umiejętności komunikowania się dziecka z rówieśnikami i dorosłymi, zdolności do rozumienia emocji i samoregulacji, umiejętność rozwiązywania problemów pojawiających się w interakcjach z innymi dziećmi oraz współpracy z nimi (Bierman, Erath 2004).

Samuel L. Odom (2005) analizując efektywność różnych form wspierania rozwoju dzieci z grup ryzyka w okresie przedszkolnym doszedł do wniosku, że najtańsze jest włączanie ich do grup rówieśników, którzy dzięki lepszym warunkom rozwoju są kompetentni społecznie. Na drugim miejscu plasuje się wprowadzenie do przedszkoli specjalnych programów wspomagających rozwój kompetencji społecznych wszystkich dzieci. Kolejne miejsce zajmuje organizowanie zajęć w grupach dzieci z problemami oraz programów ułatwiających integrację dzieci z deficytami w rozwoju w grupie przedszkolnej. W każdym z tych przypadków kryterium oceny skuteczności działań profilaktycznych jest włączenie dziecka do grupy rówieśniczej złożonej z dzieci kompetentnych społecznie. Wydaje się jednak, że dzieci z zaburzeniami rozwoju psychospołecznego mogą potrzebować wszystkich tych form wsparcia jednocześnie. Wymaga to wysokich, specjalistycznych kompetencji nauczycieli pracujących w przedszkolach. Nie wystarczą tu rutynowe programy, takie same dla wszystkich (por. Lapointe i in. 2005). Włączenie się w grupę rówieśniczą jest dla dzieci w wieku przedszkolnym wyjątkowo trudnym zadaniem. Wymaga posiadania typowych dla danego wieku kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Ryzyko porażki w tej dziedzinie dla dzieci rozwijających się w niesprzyjających warunkach jest bardzo wysokie (por. Guralnick 2005, szerzej na ten temat Deptuła 2013).

Inicjatywa 4-6	Kompetencje rodzica / nauczycielki w przedszkolu do tworzenia dziecku warunków do rozwijania:		
umiejętności planowania swojego działania i jego realizacji zgodnie z normami społecznymi	radzenia sobie z przykrymi emocjami / frustracją z powodu przeszkód na drodze do realizacji celu	poczucia własnej wartości	wiedzy o innych ludziach, ich potrzebach, emocjach i przyczynach ich zachowań (teoria umysłu), zdolności do empatii i wspólnej zabawy
Profilaktyka uniwersalna	<p>Cele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) promocja wiedzy w społeczeństwie o warunkach sprzyjających rozwojowi dzieci w wieku przedszkolnym oraz edukacja rodziców i nauczycieli przedszkoli i tworzenie im warunków do rozwijania własnych kompetencji wychowawczych, zwłaszcza reagowania na przejawy kryzysu 3 roku życia; 2) wspieranie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci, szczególnie zdolności do samoregulacji²⁰ oraz poczucia własnej wartości. <p>Działania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) zamieszczanie w Internecie materiałów edukacyjnych dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym dostarczających wiedzy naukowej o potrzebach dzieci i sposobach ich zaspokajania przewyżających niemające naukowych podstaw przekonania; organizowanie miejsc spotkań dla rodziców i dzieci z danego środowiska lokalnego przystosowanych do wspólnych zabaw i rozmów z wyspecjalizowanymi opiekunami, psychologiem, pedagogiem, gdzie rodzice mogą uzyskać potrzebne informacje, poznać nowe zabawy z dziećmi, sposoby radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dzieci, mogą wymienić się doświadczeniami i budować sieć wsparcia społecznego; realizacja programu Blanki Poćwiardowskiej (2013): „Wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym”; promowanie autorytatywnego stylu wychowania opartego na wzajemnym szacunku i współpracy, perswazji i zwracania uwagi na skutki niewłaściwego działania dla dziecka i dla innych ludzi zamiast karania; 2) realizacja w przedszkolu programu „Przyjaciele Zippiego” (Partnership for Children, 2003) wspierającego rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka²¹; stosowanie indukcji pozytywnej i negatywnej; modelowanie pozytywnych zachowań i uzasadnianie, dlaczego dane zachowanie jest właściwe, aranżowanie sytuacji, w których dzieci mogą stosować te zachowania w praktyce i korzystać ze wsparcia dorosłych, nagradzanie podejmowanych prób, zwłaszcza nagrodami społecznymi (Bierman, Erath, 2004); 3) stymulowanie orientacji na cele poprzez dawanie dziecku przestrzeni i czasu na swobodną zabawę, zadawanie mu np. pytań: „Co będziesz robiła? Jak to chcesz zrobić?”; wspieranie w przypadku porażki w sposób pozostawiający jak największe pole do samodzielności – empatyczna reakcja, kiedy jest sfrustrowane, zmartwione, a kiedy emocje nieco opadną zadawanie pytań: „Co chciałaś zrobić? Z czego jesteś zadowolona, a z czego nie? Zastanówmy się, co można jeszcze zrobić? Jaki masz pomysł? Jak myślisz, czy gdybyś zrobiła tak... , to mogłoby się udać?”; poddawanie się w zabawie inicjatywie dziecka, podejmowanie wyznaczonej przez nie roli; współpraca rodzica z dzieckiem z dbaniem o to, by obie strony miały równoważne pole aktywności; uspołecznianie działań dziecka poprzez wprowadzanie reguł dotyczących dostępu do różnych dóbr, tłumaczenie ich sensu, stopniowe negocjowanie nowych reguł, a kiedy dziecko stara się ich przestrzegać zwracanie mu uwagi na pozytywne skutki dla innych ludzi, dla dziecka; pozwalanie na doświadczanie przez dziecko konsekwencji własnych decyzji, działań z zachowaniem bezpiecznych dla niego granic; wspieranie rozwoju umiejętności rozwiązywania konfliktów i współpracy z rówieśnikami; 		

Rycina 2.6. Przykładowe cele i działania profilaktyczne w okresie przedszkolnym

Źródło: opracowanie własne

²⁰ Działania dorosłych wspomagających rozwój kompetencji emocjonalnych: zwłaszcza zdolności do samoregulacji, w tym do odraczania gratyfikacji, zostały omówione w rozdziale 2.2.2. tej książki oraz w pracy Deptuły (2013, rozdz. 3).

²¹ Przykłady takich programów znajdują się także w pracy Joanny Smogorzewskiej i Grzegorza Szumskiego (2015).

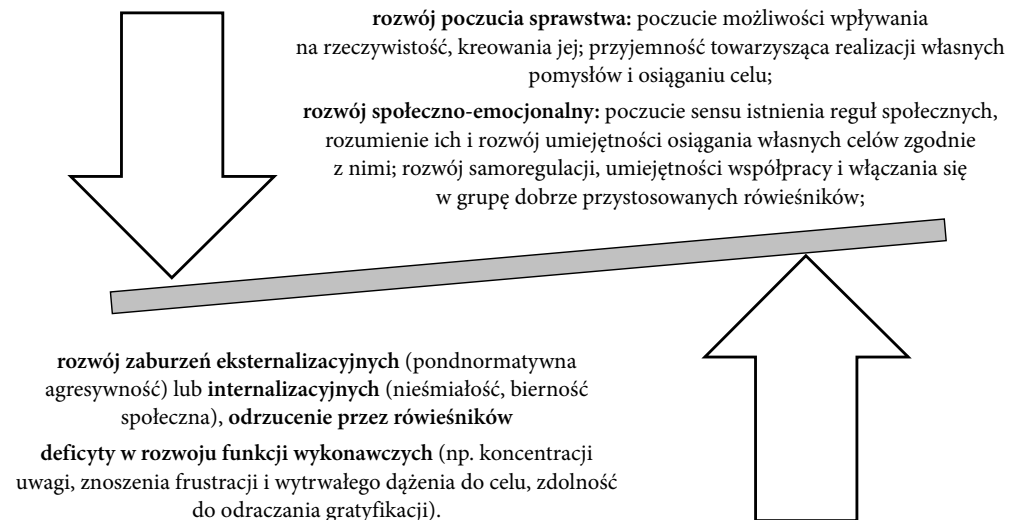
Inicjatywa 4–6	Kompetencje rodzica / nauczycielki w przedszkolu do tworzenia dziecka warunków do rozwijania:		
umiejętności planowania swojego działania i jego realizacji zgodnie z normami społecznymi	radzenia sobie z przykrymi emocjami / frustracją z powodu przeszkód na drodze do realizacji celu	poczucia własnej wartości	wiedzy o innych ludziach, ich potrzebach, emocjach i przyczynach ich zachowań (teoria umysłu), zdolności do empatii i wspólnej zabawy
Profilaktyka uniwersalna (cd.)	4) wspieranie rozwoju poczucia własnej wartości poprzez docenianie osiągnięć dziecka, okazywanie zainteresowania jego potrzebami i działaniami, okazywanie mu szacunku poprzez respektowanie jego praw i indywidualności, bycie niezawodnym źródłem wsparcia nie ograniczającego samodzielności dziecka.		
Profilaktyka selektywna	<p>Cele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wsparcie dla rodziców dzieci, które może być trudniej zrozumieć i adekwatnie reagować na ich potrzeby (np. dzieci o tzw. „trudnym temperamencie”, przedwczesnie urodzonych, z przewlekłymi chorobami i niepełnosprawnością); 2) wsparcie dla matek/ojców z grupy ryzyka z powodu trudnej sytuacji materialnej, niestabilnych warunków życiowych, pozbawionych wsparcia społecznego, młodego wieku, wychowywania się w dzieciństwie w placówce socjalizacyjnej, statusu samotnego rodzica w połączeniu z trudną sytuacją życiową; 3) doskonalenie kompetencji nauczycieli przedszkoli w zakresie rozumienia deficytów rozwojowych dzieci, zaburzeń zachowania oraz specyficznych potrzeb dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (SES), zwłaszcza w zakresie rozwoju mowy, rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego, w tym funkcji wykonawczych. <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – indywidualne wsparcie asystenta rodziny lub przeszkolonych wolontariuszy dla rodziców dziecka; – stworzenie rodzicom dziecka możliwości korzystania z systemowej pomocy służącej rozwiązaniu problemów życiowych i rozwijaniu swoich kompetencji wychowawczych²²; – obejmowanie opieką przedszkolną dzieci rodziców z grup ryzyka oraz tworzenie dla nich programów indywidualnego wsparcia dostosowanego do ich potrzeb, zwiększającego szanse ich rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego, w tym zwłaszcza zdolności do samoregulacji – ważne jest, by te dzieci uczęszczały do placówek, gdzie dominują dzieci mające dobre warunki rozwoju w rodzinie (por. Lapointe i in. 2005). 		
Profilaktyka wskazująca	<p>Cele: wsparcie dla rodziców wykazujących niewystarczającą troskę o dziecko np. z powodu problemu alkoholowego, uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub czynności, choroby psychicznej, problemów w zakresie kontrolowania własnych emocji i in.</p> <p>Działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wymienione wyżej oraz indywidualne wsparcie wyspecjalizowanych służb medycznych i socjalnych, motywowanie do podjęcia przez rodzica terapii, wsparcie w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz monitorowanie sytuacji dziecka; – budowanie systemu doraźnej opieki zastępczej w sytuacjach kryzysowych i wspierania rodzica w rozwijaniu jego gotowości do podejmowania roli rodzica w odpowiedzialny sposób. 		
Doskonalenie pracy przedszkoli, w tym w zakresie wspierania rozwoju dzieci o specyficznych potrzebach, dzieci zagrożonych z powodu niewłaściwego funkcjonowania ich rodziny oraz dzieci z rodzin o niskim SES.			

Rycina 2.6. Przykładowe cele i działania profilaktyczne w okresie przedszkolnym (cd.)

Źródło: opracowanie własne

²² Wspieranie rodziców z grup ryzyka w tworzeniu dzieciom warunków sprzyjających rozwojowi zostało przedstawione w pracy Deptuły (2013, rozdz. 5) oraz w artykułach dostępnych w Internecie (Deptuła, 2010; 2012).

Na rycinie 2.7. przedstawiono osiągnięcia rozwojowe dziecka pod koniec okresu przedszkolnego takie jak poczucie sprawstwa oraz kompetencje społeczno-emocjonalne ważne dla dobrych relacji z rówieśnikami i dorosłymi oraz radzenia sobie z zadaniami szkolnymi w kolejnym okresie życia. Przedstawiono też zagrożenia rozwoju – zaburzenia eksternalizacyjne i internalizacyjne, deficyty w rozwoju funkcji wykonawczych. Ich przyczyną może być opisane wyżej niedopasowanie działań dorosłych do potrzeb i możliwości dziecka. Natomiast ich skutkiem może być, wskazane przez Brzezińską i współautorki (2008, s. 210), częste doświadczanie przez dziecko niemożności realizacji własnych celów, porażek w obronie swoich interesów i poczucia winy. Autorki zwracają uwagę, że te doświadczenia mogą być skutkiem deprecjonowania inicjatyw dziecka i nadmiernego krytykowania, ograniczania możliwości realizacji jego celów, przegrywania w rywalizacji z innymi, braku okazji do rozwijania umiejętności współpracy.



Rycina 2.7. Osiągnięcia rozwojowe w okresie przedszkolnym i zagrożenia dla dalszego rozwoju w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Nowotnik (2012) oraz innych prac przytaczanych w tym rozdziale.

2.2.4. Profilaktyka w okresie średniego dzieciństwa

Pomyślny przebieg rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym daje podstawy do odniesienia przez nie sukcesu w szkole, ale nie daje gwarancji, że tak się stanie (Smykowski 2012, s. 167). Stąd tak ważne jest, by rodzice i nauczyciele rozumieli, jakie warunki w domu i w szkole będą służyły rozwojowi dziecka. Dorosli mają tendencję do koncentrowania uwagi na ocenach przynoszonych ze szkoły, a nie na tym

czego się naprawdę nauczyło. Chodzi tu nie tylko o opanowanie sztuki czytania i pisanie, umiejętności liczenia, wiedzy o świecie. Ważne jest także to, czego nauczyło się o sobie, o innych ludziach, o relacjach łączących je z innymi, w tym zwłaszcza z rówieśnikami i nauczycielami, jakie kompetencje społeczno-emocjonalne mogło rozwijać. Wśród kompetencji społeczno-emocjonalnych powinno rodziców i nauczycieli interesować np.:

- jak dziecko radzi sobie z porażką i sukcesem,
- jak radzi sobie z pokusami, które odwracają jego uwagę od zadań stawianych mu w szkole,
- jakie przeżywa emocje w związku ze szkołą i nauką i jak sobie z nimi radzi,
- czy udaje mu się współpracować z rówieśnikami, jeśli nauczyciel takie sytuacje tworzy,
- czy ma poczucie, że jest osobą ważną dla rówieśników i nauczycieli.

To od jego zdolności do samoregulacji, empatii, umiejętności współpracy, wytrwałości w realizacji zadań, zwłaszcza gotowości do podejmowania wysiłku, który nie spotka się z natychmiastową gratyfikacją, zależy, jak będzie sobie radziło z zadaniami w kolejnych okresach życia, szczególnie w życiu dorosłym. Z tej perspektywy czas spędzony w szkole lepiej spożytkuje to dziecko, które wytrwale pracuje, nie poddaje się pomimo trudności, uczy się korzystać ze wsparcia rówieśników i nauczyciela, robi postępy, chociaż końcowy efekt jego pracy nie jest oceniony na piątkę. Dziecko, któremu nauczyciel stawia zadania niewymagające od niego wysiłku czy współpracy z innymi, ma niewielkie szanse na rozwijanie kompetencji potrzebnych w życiu, chociaż dostaje same piątki. Bardzo dobre oceny świadczą o tym, że opanowało wiedzę czy umiejętności przewidziane programem. Nie ma ono jednak okazji do uczenia się tego, co jest istotą zadania rozwojowego przypadającego na ten czas, czyli wytrwałej pracy i współpracy z innymi, a także radzenia sobie z frustracją wynikającą z porażki lub braku natychmiastowej gratyfikacji.

Wstąpienie do szkoły rozpoczyna okres w życiu dziecka, w którym, jak pisze Erikson (1997, s. 269–270), uczy się ono „zyskiwać uznanie dzięki wykonywaniu pewnych rzeczy”, rozwija przenikliwość i pracowitość – tzn. „dopasowuje się do obcych praw rządzących światem narzędzi i instrumentów. Doprowadzenie czynności wytwarzania do końca stanowi cel, który stopniowo wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą”. Naturalnym źródłem motywacji dziecka do realizacji zadań stawianych w szkole jest potrzeba bycia kompetentnym, „zajmowania się czymś poważnym, podobnym do tego, co robią dorośli” (Brzezińska i in. 2008, s. 209). Towarzyszące jej pragnienie „zdobycia uznania, osiągnięcia pozytywnych rezultatów, dążenie do robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie” (Brzezińska i in. 2008, s. 209), otwiera przed nauczycielami wielkie możliwości wspierania dziecka w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności na bazie wewnętrznej motywacji. Można przyjąć, że dotyczy to

nie tylko opanowania umiejętności szkolnych (czytania, pisania, liczenia i wiedzy), ale także umiejętności współpracy. Erikson (1997, s. 271) pisze bowiem, że „pracowitość zakłada robienie różnych rzeczy obok innych ludzi i wraz z nimi”. Przeciwnym do poczucia kompetencji biegunem jest „poczucie niestosowności i niższości” pojawiające się, gdy dziecko nie ma „nadziei na opanowanie narzędzia i umiejętności lub nie ufa własnej pozycji wśród partnerów” (Erikson 1997, s. 270).

Zatem nie tylko powodzenie w realizacji zadań szkolnych jest warunkiem pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego przypadającego na tę fazę rozwoju, ale także nawiązanie dobrych relacji z rówieśnikami. Zagrożeniem jest zarówno poczucie niższości, jak i nadmierna identyfikacja z zadaniami, która prowadzi do nakładania na siebie nadmiernych ograniczeń, zawężania horyzontów jedynie do pracy, nadmiernego poczucia obowiązku, kiedy praca staje się jedynym kryterium wartości i wyznacznikiem sensu życia (Erikson 1997, s. 271; Erikson 1970, za: Brzezińska i in. 2008, s. 209).

Kompetencja, to nowa siła ego, będąca rezultatem pomyślnego rozwiązania kryzysu. Wyraża się ona w swobodnym doświadczaniu sprawności, umiejętności i inteligencji w pełnieniu ról i realizacji zadań, niezakłóconym „infantylną niższością wobec osób jakoby bardziej kompetentnych” (Brzezińska 2008, s. 209).

Zagrożeniem dla rozwoju dziecka, ale także dla społeczeństwa, jest sytuacja, w której zaczyna ono odczuwać, „iż kolor jego skóry, pochodzenie rodziców czy modne ubranie decydują o jego wartości jako ucznia, a tym samym o jego poczuciu wartości w stopniu większym niż chęć i wola uczenia się” (Erikson 1997, s. 271). Stąd tak ważne jest, by praca nauczycieli z dziećmi umożliwiała każdemu z nich robienie postępów i czerpanie z tego faktu satysfakcji. Szczególnie zagrożone w szkole są dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (SES). O ile z myślą o wspieraniu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych stworzono w polskich szkołach specjalne procedury, o tyle dzieci z rodzin o niskim SES, takiego wyspecjalizowanego wsparcia nie mają. Problem tworzenia im warunków sprzyjających rozwojowi poczucia kompetencji podjęto w rozdziale 4. W tabeli 2.5. przedstawiono przykładowe działania dorosłych, które sprzyjają zaspokajaniu przez wszystkie dzieci potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa²³.

²³ Część przykładów w tabeli jest efektem współpracy Deputy z nauczycielami Szkoły Podstawowej Nr 63 w Bydgoszczy w trakcie cyklu szkoleniowych rad pedagogicznych przeprowadzonych w roku szkolnym 2014/2015 oraz doświadczeń ze współdziałania z nauczycielami uczestniczącymi w projekcie „*Niebieskoocy*” w naszej szkole – *przewycięzanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej* autorstwa Deputy i Borsicha, zadanie dofinansowane ze środków przyznanych autorom projektu w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Umowa z UKW Nr 6/53/3.4.3/17/DEA.

Tabela 2.5. Przykłady działań nauczycieli umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 7–11 /12 roku życia

Poczucie bezpieczeństwa
<p>Opracowanie przyjaznych dla uczniów klas I reguł adaptowania się do środowiska szkolnego, klasy, nauczycieli i nowej dla siebie formy aktywności – nauki, np. umożliwienie dzieciom poznania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szkoły, czytelne oznaczenie ważnych dla nich miejsc (m.in. klasa, toaleta, świetlica, stołówka itp.), – personelu, z którym mogą mieć kontakt, przedstawienie im zadań tych osób oraz poinformowanie o sposobach korzystania z ich pomocy, – zespołu nauczycieli klas I–III, z którego może pochodzić nauczyciel zastępujący głównego nauczyciela w razie jego nieobecności i dbanie o to, żeby dzieci mogły ich bliżej poznać np. w trakcie przerw, wspólnych z inną klasą zajęć. <p>W przypadku uczniów przechodzących do klasy IV, gdzie znacznie zwiększa się liczba nauczycieli pracujących z dzieckiem, opracowanie zasad adaptacji dzieci do nowej sytuacji, rytuałów przejścia.</p> <p>Motywowanie do nauki przez wzbudzanie ciekawości, poczucia sensu, a nie rywalizacji.</p> <p>Stałe i sprawiedliwe reguły obowiązujące uczniów i nauczycieli w środowisku szkolnym dotyczące najważniejszych dla uczniów spraw związanych z procesem uczenia się, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prawo do popełniania błędów i możliwość uzyskiwania wsparcia na lekcji i poza nią, – zadawania prac/zadań domowych i sposobu ich sprawdzania, – sprawdzania wiedzy i umiejętności, kryteriów oceniania i możliwości dochodzenia swoich praw jeśli zostały one naruszone przez nauczyciela, – zachowywania się na lekcjach i konsekwencji łamania reguł przez ucznia, ale też przez nauczyciela. <p>Sposoby utrzymywania dyscypliny na lekcjach oparte na zrozumieniu przyczyn niewłaściwego zachowania się ucznia i wspieraniu go w opanowaniu odpowiednich form radzenia sobie z trudnymi uczuciami takimi jak np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – niezadowolenie z konieczności czekania na swoją kolej, – strach przed niepowodzeniem i jego konsekwencjami, – złość, zniechęcenie lub żal z powodu niemożności opanowania wymaganej wiedzy lub umiejętności, – znudzenie monotonią form aktywności, koniecznością wykonywania nieinteresujących ucznia zadań, albo niewymagających od niego żadnego wysiłku, – zmęczenie, zazdrość, poczucie bycia niedocenianym itp. <p>Reguły dotyczące zachowywania się uczniów wobec siebie nawzajem chroniące bezpieczeństwo i godność każdego ucznia oraz jego prawo do ochrony i wsparcia w przypadku ich nieprzestrzegania przez innych uczniów; spójne konsekwentne procedury postępowania w klasie i szkole zakładające współpracę z dziećmi i rodzicami, wspieranie rozwoju umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z przykrymi emocjami.</p> <p>Bezpieczne i sprzyjające zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych środowisko szkolne, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> – organizacja pracy w ciągu dnia i tygodnia – liczba godzin lekcji, długość przerw i sposobów ich spędzania dostosowane do możliwości regenerowania sił w danym wieku, – kolejność lekcji z różnych przedmiotów, – miejsca pracy (ławki i krzesła) dostosowane do wzrostu uczniów, właściwe oświetlenie i wentylacja pomieszczeń, stonowana kolorystyka.
Poczucie kontaktu emocjonalnego i więzi/przynależności
<p>Okazywanie zainteresowania potrzebami dziecka przez nauczyciela, empatyczne reagowanie na jego emocje zarówno przykre, jak i przyjemne, nie bagatelizowanie jego problemów w szkole lub w domu, udzielanie wsparcia.</p> <p>Okazywanie w kontakcie z dziećmi częściej przyjemnych niż przykrych emocji – radości i satysfakcji z pracy z nimi, wiary w ich możliwości, nadziei na wspólne osiągnięcie sukcesów (traktowanie osiągnięć ucznia jako wspólnego efektu pracy nauczyciela i ucznia, gdzie każdy ma inne zadania, a porażka ucznia jest wspólnym wyzwaniem ucznia i nauczyciela – razem układają plan działania zwiększający szanse dziecka na sukces, nauczyciel wzbudza / podtrzymuje nadzieję dziecka na osiągnięcie obranych celów, pomaga mu dostrzegać najdrobniejsze postępy na drodze do celu, a jeśli ich nie ma, to docenia fakt, że dziecko podjęło wysiłek i szukają wspólnie bardziej efektywnej drogi działania).</p>

Tabela 2.5. Przykłady działań nauczycieli umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 7–11 /12 roku życia (cd.)

Poczucie kontaktu emocjonalnego i więzi/przynależności (cd.)
<p>Tworzenie w klasie okazji do rozwijania poczucia przynależności do klasy jako grupy społecznej i nawiązywania dobrego kontaktu emocjonalnego między dziećmi, uczenia się bycia dobrym kolegą/koleżanką, przyjacielem, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umożliwianie dzieciom wspólnego działania i czerpania z tego radości, od pracy w zespołach na lekcjach, gdzie każdy uczeń ma możliwość przyczynienia się do ostatecznego efektu osiągniętego przez zespół poprzez współdecydowanie przez uczniów o tematyce i realizacji godzin wychowawczych aż po dłuższy czas spędzany wspólnie przez klasę z wychowawcą np. noc filmowa w szkole, noc z grammi planszowymi, wspólne wyjazdy na wycieczki, biwaki, rajdy piesze w weekendy – warunkiem powodzenia jest wybór form uwzględniających zainteresowania dzieci, w których wszyscy mogą wziąć udział, stworzenie im możliwości poznawania pomysłów i oczekiwań kolegów/koleżanek i uczenia się podejmowania takich decyzji, które uwzględniają potrzeby wszystkich dzieci; – zachęcanie dzieci do tworzenia tradycji w swojej klasie np. dotyczącej przeżywania wyjątkowych chwil w opracowany przez uczniów sposób (obchodzenie urodzin/imienin, świąt, początku i zakończenia roku szkolnego lub semestru; wspólnych z wychowawcą klasy wyjść poza szkołę; zabaw na przerwach; wyboru dnia, w którym każdy w klasie ma coś w uzgodnionym kolorze, albo wszyscy się przebijają po wcześniejszym uzgodnieniu tematyki i dopuszczalnych form); – zachęcanie dzieci do podejmowania działań na rzecz innych osób w szkole (np. przygotowanie przedstawienia dla uczniów młodszych klas, zabawy czy rozgrywek sportowych) lub poza szkołą (akcje charytatywne, przygotowanie drobnych upominków i zaproszenie do szkoły / odwiedzanie w domu starszych samotnych osób pod opieką nauczyciela lub rodzica); – budowanie przez dzieci przy pomocy nauczyciela systemu wzajemnego wsparcia w nauce, rozwiązywania problemów i konfliktów, uczenie się reprezentowania klasy na zewnątrz i zarządzania wspólnym dobrem (np. fundusz klasowy uzyskany dzięki wspólnym działaniom – kiermasz szkolny, festyny); – wykorzystywanie przez nauczyciela każdej okazji do wspierania dzieci w rozwoju umiejętności poznawczych i społeczno-emocjonalnych niezbędnych do nawiązywania dobrych relacji z rówieśnikami opartych na wzajemnym szacunku i respektowaniu prawa do autonomii każdej osoby, gdzie granicą wolności są prawa innych ludzi, istot żywych i dobro wspólne. <p>Skład zespołów, w których pracują dzieci powinien się co jakiś czas zmieniać, a zadania muszą być tak pomyślane, żeby każde dziecko mogło mieć swój wkład w końcowy efekt. Nie należy łączyć w jednej grupie dzieci, które są wyraźnie źle do siebie nastawione (np. dziecko jest odrzucane przez rówieśników i samo też tej osobie nie lubi) dopóki nie uda się pomóc im w dokonaniu zmiany stosunku emocjonalnego do siebie; dla dziecka odrzucanego przez rówieśników szukamy takiego składu zespołu, w którym są uczniowie okazujący mu więcej zrozumienia lub sympatii.</p>
Poczucie autonomii
<p>Tworzenie w zespole klasowym warunków sprzyjających rozwojowi tolerancji dla odmienności rówieśników:</p> <ul style="list-style-type: none"> – aranżowanie zajęć pozwalających dzieciom na dostrzeganie podobieństw i różnic między ludźmi, w tym między nimi, w zakresie sposobów przeżywania podobnych sytuacji i zachowywania się pod wpływem emocji, zainteresowań, zajęć w czasie wolnym, marzeń i planów na najbliższą przyszłość oraz uświadamianie sobie prawa każdego człowieka do bycia sobą i życia na swój sposób, a także granic indywidualnej wolności; – aranżowanie zajęć pozwalających dzieciom na dostrzeganie, że dzięki zróżnicowaniu zainteresowań i umiejętności mogą wspólnie zrobić coś, czego każde z nich oddzielnie nie mogłoby zrobić; – okazywanie przez nauczycieli szacunku dla odmienności dzieci – np. dostosowywanie tempa pracy do potrzeb/możliwości dzieci dzięki przygotowywaniu puli zadań, dla tych dzieci pracujących szybciej i systemu wsparcia dla tych, które pracują wolniej, szybciej się męczą czy zniechęcają; ocenianie dzieci za wysiłek, który włożyły w daną pracę, a nie tylko za jej końcowy efekt; docenianie postępu, jaki dziecko robi dzięki swojej pracy niezależnie od tego, jak odległe są osiągnięte efekty od założeń programowych; nie porównywanie dzieci; wspieranie każdego dziecka na miarę jego potrzeb, a nie zanizanie oczekiwań co do wyników, jakie dziecko może osiągnąć;

Tabela 2.5. Przykłady działań nauczycieli umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 7–11 /12 roku życia (cd.)

Poczucie autonomii (cd.)
<ul style="list-style-type: none"> – aranżowanie zajęć pozwalających dzieciom na poznawanie różnych kultur, religii, ludzi różnych ras i odkrywanie podobieństw i różnic między ludźmi, uświadamianie sobie zalet różnorodności; koncentrowanie uwagi na wyjaśnianiu mechanizmów powstawania negatywnych stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji; budzenie refleksji nad przyczynami nietolerancji i dyskryminacji, uczenie się odczytywania mowy nienawiści i wystrzegania się jej, stawania w obronie słabszych i prześladowanych; – wykorzystywanie ćwiczeń umożliwiających uczenie się przez doświadczenie, dzięki którym dzieci mogą same wyciągnąć wnioski, zauważyć zalety współpracy, heterogeniczności, a także to, że same posiadają wiele tożsamości społecznych i nawet jeśli któraś z nich jest zagrożona niesprawiedliwą, negatywną oceną innych (stereotypem), nie zmienia to tego, kim są i nie powinno wpływać na ich samoocenę; – ustalanie reguł obowiązujących w szkole w taki sposób, by wspierały one rozwój przekonania, że odmienność wyglądu, upodobań, zainteresowań, sposobu zachowywania się nie może być w klasie przyczyną wykluczania, jeśli nie naruszają one praw innych ludzi. <p>Tworzenie w klasie warunków do wyrażania przez dzieci własnej opinii, zwłaszcza w ważnych dla nich sprawach, uwzględnianie jej w podejmowanych decyzjach, a jeśli to nie jest możliwe, wyjaśnianie przyczyn, wspólne szukanie rozwiązania.</p> <p>Tworzenie dzieciom warunków do uczenia się solidarności i pomagania innym ale też asertywnej obrony własnych praw, w tym prawa do odmowy spełnienia cudzej prośby czy oczekiwań w sposób minimalizujący przykrość drugiej strony i respektujący godność obu stron interakcji.</p>
Poczucie sprawstwa
<p>Podstawą jest autorytatywny styl wychowania scharakteryzowany w tabeli 2.4. Poczucie sprawstwa jest ściśle związane z rozwojem poczucia kompetencji szczegółowo prezentowanym w tym rozdziale oraz w rozdziale 4. W tym miejscu przedstawione zostaną głównie przykłady działań sprzyjających rozwojowi poczucia sprawstwa w odniesieniu do relacji z rówieśnikami i życia klasy.</p> <p>Ustalanie zasad regulujących życie społeczności klasy i szkoły</p> <ul style="list-style-type: none"> – ustalanie zasad obowiązujących we wzajemnych relacjach w formie pozytywnego przykładu a nie zakazu: np. „w sytuacji konfliktu szukamy rozwiązania przy pomocy mediatora, albo rozmawiając ze sobą” – zamiast: „nie przezywamy się i nie bijemy”; – zasady nie powinny być dzieciom narzucane mocą regulaminu szkolnego lub wolą nauczyciela, ale wypracowane wspólnie z dziećmi, by rozumiały ich sens i mogły docenić ich wagę dla ochrony siebie, stworzenia dobrej klasy i szkoły; – nauczyciel powinien współpracować z dziećmi w tym zakresie na prawach partnera, bardziej doświadczonej osoby, która zwraca im uwagę na niedostrzegane przez nie aspekty sytuacji, np. stawiając pytania składające dzieci do refleksji, do dostrzegania następstw istnienia lub braku danej reguły we wspólnie ustalonych zasadach; – szczególnie znacznie w ustalaniu zasad ma ochrona mniejszości; – zasady mogą być stopniowo uzupełnianie, doprecyzowywane – do pracy nad zasadami obowiązującymi w klasie przystępuje się z dziećmi w sytuacji, gdy wcześniej ustalone są niewystarczające dla stworzenia warunków do uczenia się i zaspokajania potrzeb dzieci. <p>Zarządzanie klasą zgodnie z autorytatywnym stylem wychowania</p> <ul style="list-style-type: none"> – oddawanie coraz większego zakresu decyzji dotyczących samych dzieci i klasy w ich ręce z jednoczesnym umożliwianiem ponoszenia skutków decyzji w bezpieczny dla nich sposób; – tworzenie dzieciom warunków do uczenia się tych umiejętności, które czynią je bardziej samodzielnymi, niezależnymi (np. kontaktowanie się z instytucjami pozaszkolnymi w trakcie pracy metodą projektów); podejmowanie grupowej decyzji w sytuacji zgłoszenia przez członków grupy różnych opcji; – umożliwianie dzieciom pełnienia różnych ról / funkcji w klasie i w szkole, na lekcjach i w działalności pozalekcyjnej - warunek: role i funkcje mają charakter otwarty, dziecko może je modyfikować zgodnie ze swoim pomysłem, kompetencjami; – wypracowanie reguł podejmowania decyzji w klasie, tak by każdy uczeń mógł mieć wpływ na istotne dla siebie sprawy; – tworzenie w klasie okazji do podejmowania decyzji np. dotyczących tego, ile zadań dziecko wykona z puli przygotowanej przez nauczyciela, w jakiej formie wykaże stopień opanowania danej umiejętności (np. nauczyciel proponuje dwie opcje lekcji powtórkowej, a uczniowie wybierają tę, która im najbardziej odpowiada).

Zamieszczone w tabeli 2.5. przykłady działań nauczycieli w szkole dotyczą tworzenia uczniom warunków do zaspokajania potrzeb psychicznych ważnych w każdym okresie życia. Jednak wiele z nich – zwłaszcza dotyczących kontaktu emocjonalnego i więzi oraz poczucia sprawstwa wspiera także rozwój poczucia kompetencji w relacjach z rówieśnikami i w realizacji zadań szkolnych. Przyczyni się do zapobiegania rozwijaniu się poczucia niższości, niekompetencji. Kolejne przykłady celów i działań profilaktycznych wspierających rozwój poczucia kompetencji zawiera rycina 2.8.

Produktywność 7–12	Kompetencje rodzica / nauczyciela w szkole do tworzenia dziecku warunków sprzyjających rozwojowi poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych i w relacjach z rówieśnikami
Profilaktyka uniwersalna	<p>Cele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców i nauczycieli; 2) wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> – teorii umysłu umożliwiającej rozumienie innych ludzi, ich emocji i zachowań; – kompetencji społeczno-emocjonalnych, np. empatii, samoregulacji, zwłaszcza radzenia sobie w trudnych sytuacjach; tworzenia więzi z rówieśnikami kompetentnymi społecznie, tolerancji, współpracy, pomagania innym i korzystania z pomocy; – poczucia sprawstwa w zakresie celów związanych z własnym rozwojem (np. osiąganie pożądanego przez siebie wyników w nauce, opanowanie określonej wiedzy i/lub umiejętności) oraz ze środowiskiem życia (np. współudział w tworzeniu norm obowiązujących w klasie, podejmowaniu decyzji ważnych dla klasy i /lub dziecka, wprowadzaniu zmian w klasie, szkole i w domu rodzinnym, w sprawowaniu kontroli społecznej; doświadczanie możliwości wpływania na to, jak się jest traktowanym przez innych ludzi rówieśników, rodziców i nauczycieli); – poczucia odpowiedzialności za dobro wspólne i ochronę słabszych; – postaw prozdrowotnych, zwłaszcza w zakresie zdrowia psychicznego. <p>Działania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) zamieszczanie w Internecie materiałów edukacyjnych dla rodziców dzieci w wieku 7–12 lat dostarczających wiedzy naukowej o potrzebach dzieci i sposobach ich zaspokajania przez zwyciężających niemające naukowych podstaw przekonania; promowanie autorytatywnego stylu wychowania opartego na wzajemnym szacunku i współpracy, perswazji i zwracaniu uwagi na skutki niewłaściwego działania dla dziecka i dla innych ludzi zamiast karaniami; prowadzenie zajęć edukacyjnych dla rodziców, np. program Joanny Sakowskiej (2010) „Szkoła dla rodziców i wychowawców”; 2) korzystanie przez nauczycieli w pracy z dziećmi z rekomendowanych programów profilaktycznych np. program Andrzeja Kołodziejczyka, Ewy Czerniewskiej i Tomasza Kołodziejczyka „Spójrz Inaczej” (2007; 2008); Program Domowych Detektywów Jaś i Małgosia na tropie; Fantastyczne Możliwości; 3) zmiana stylu pracy nauczycieli na lekcjach (więcej na ten temat w rozdz. 4).
Profilaktyka selektywna	<p>Cele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wsparcie dla rodziców oraz nauczycieli dzieci, które może być trudniej zrozumieć i adekwatnie reagować na ich potrzeby np. z zaburzeniami eksternalizacyjnymi, internalizacyjnymi, z deficytami w zakresie funkcji wykonawczych; 2) wsparcie dla dzieci z grup ryzyka rozwoju niedostosowania społecznego / podejmowania zachowań ryzykownych w okresie dorastania w celu osłabienia indywidualnych czynników ryzyka takich jak niski poziom zdolności do samoregulacji, negatywny stosunek do szkoły i nauki, trudności w nauce i/lub w relacjach społecznych (np. odrzucanych przez rówieśników, izolowanych); 3) wsparcie dla dzieci z grup ryzyka, które radzą sobie z realizacją zadań życiowych pomimo trudnych warunków w środowisku rodzinnym i/lub szkolnym w celu wzmacniania ich zasobów.

Rycina 2.8. Przykładowe cele i działania profilaktyczne w okresie średniego dzieciństwa

Źródło: opracowanie własne

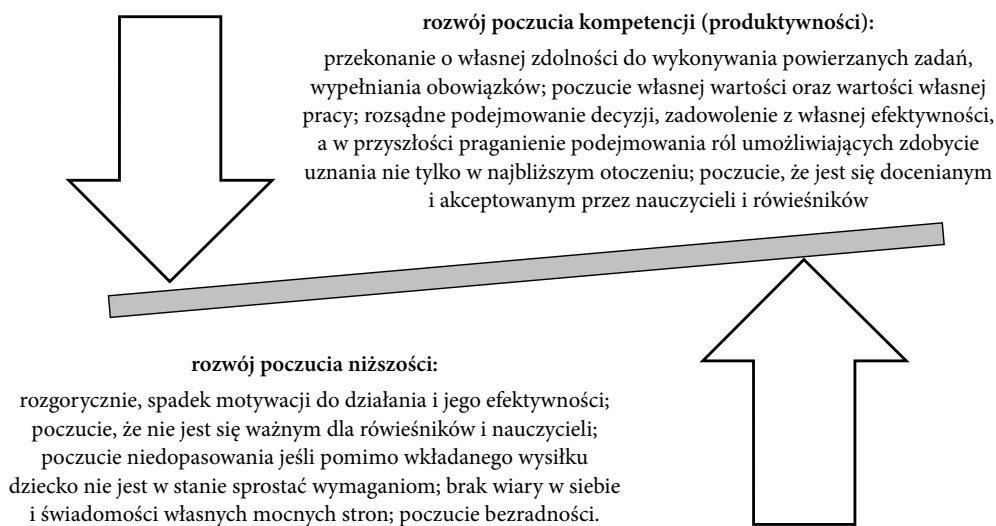
Produktywność 7–12		Kompetencje rodzica / nauczyciela w szkole do tworzenia dziecku warunków sprzyjających rozwojowi poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych i w relacjach z rówieśnikami
Profilaktyka selektywna (cd.)	<p>Działania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) zajęcia psychoedukacyjne dla rodziców i nauczycieli, np. program Joanny Sakowskiej (2010); 2) realizacja programów rekomendowanych do pracy w małych grupach dzieci – Program przeciwdziałania nieśmiałości (Zabłocka, 2008), Program wspomagania rozwoju dzieci nielubianych przez rówieśników (Herzberg, 2012); 3) budowanie systemu wsparcia w szkole i w środowisku lokalnym dla dzieci z objawami zakłóceń w realizacji zadań rozwojowych oraz dzieci z grup ryzyka, które ich jeszcze nie przejawiają²⁴. 	
Profilaktyka wskazująca	<p>Cele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wsparcie dla rodziców wykazujących niewystarczającą troskę o dziecko np. z powodu problemu alkoholowego, uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub czynności, choroby psychicznej, problemów w zakresie kontrolowania własnych emocji i in.; 2) wsparcie dla nauczycieli pracujących w szkołach ze znacznym odsetkiem dzieci z grup ryzyka; 3) wsparcie dla dzieci z zaburzeniami zachowania, z niepowodzeniami szkolnymi, demonstrującymi niechętny / wrogi stosunek do szkoły i nauczycieli, agresywnych oraz biernych i pozbawionych wsparcia kompetentnych społecznie rówieśników (izolowanych lub odrzucanych przez nich). <p>Działania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wymienione wyżej oraz indywidualne wsparcie wyspecjalizowanych służb medycznych i socjalnych, motywowanie do podjęcia przez rodzica terapii, wsparcie w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz monitorowanie sytuacji dziecka; budowanie systemu doraźnej opieki zastępczej w sytuacjach kryzysowych i wspierania rodzica w rozwijaniu jego gotowości do podejmowania roli rodzica w odpowiedzialny sposób; 2) warsztaty dla nauczycieli, dzięki którym wzbogacą swoją wiedzę o funkcjonowaniu dzieci z grup ryzyka, rozwiną umiejętność tworzenia im warunków sprzyjających rozwojowi; wymiana dobrych praktyk między nauczycielami z różnych szkół oraz konsultacje ze specjalistami spoza środowiska szkolnego; 3) specjalistyczne zajęcia zaprojektowane adekwatnie do potrzeb w dziecku pomagające przezwyciężyć trudności w nauce, zbudować poczucie własnej wartości, rozwijać zdolność do samoregulacji i kompetencje społeczne; obok form wymienionych wyżej także zajęcia socjoterapeutyczne i indywidualny program wsparcia realizowany w szkole w miarę możliwości we współpracy z rodzicami. 	
Doskonalenie pracy szkoły – zmiana stylu nauczania		

Rycina 2.8. Przykładowe cele i działania profilaktyczne w okresie średniego dzieciństwa (cd.)

Źródło: opracowanie własne

Dzięki dobremu dopasowaniu działań dorosłych do potrzeb i możliwości dziecka – warunków, jakie stworzą dzieciom do realizacji zadania rozwojowego, zwiększają się ich szanse na konstruktywne przezwyciężenie kryzysu i rozwój poczucia kompetencji, co ilustruje rycina 2.9. Radzenie sobie z wymaganiami szkoły, więź z kompetentnymi społecznie rówieśnikami, dobre relacje z rodzicami i nauczycielami, pozytywny obraz siebie, stanowią czynniki chroniące w kolejnym, burzliwym i bardzo trudnym okresie życia, jakim jest okres adolescencji, na który przypada zadanie budowania własnej tożsamości.

²⁴ Przykłady sposobów działania Junik (2010, 2012) Zabłocka (2011), Połtniuk (2011), Jarczyńska (2011) wszystkie teksty dostępne w Internecie; Deptuła (2013, rozdz. 6–8).



Rycina 2.9. Osiągnięcia rozwojowe w średnim wieku szkolnym i zagrożenia dla dalszego rozwoju w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury (m.in. Brzezińska i in., 2008, s. 209-210; Erikson, 1997, oraz prac cytowanych w tym rozdziale).

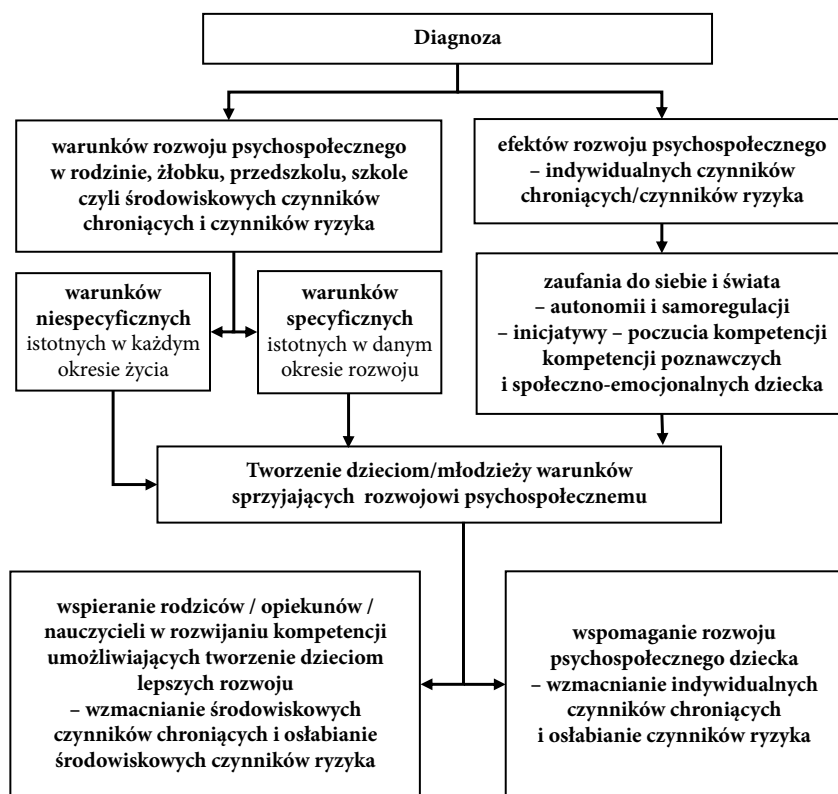
* * *

Każdy okres w życiu dziecka jest ważny z punktu widzenia jego rozwoju, ponieważ w każdym z nich stawiane są przed nim nowe wyzwania, a ich pomyślna realizacja pozwala na wzbogacanie istniejącego potencjału rozwojowego. Według Brzezińskiej (2013a) jakość życia człowieka zależy od specyficznego i ważnego wkładu w struktury osobowości efektów poszczególnych faz rozwojowych.

Erikson (2004, s. 163) pisze, że to, „co dzieje się w danym stadium, jest pewnym stosunkiem pozytywnego i negatywnego poczucia, które – jeśli szala przechyliła się na stronę pozytywną – pomoże mu stawić czoło późniejszym kryzysom z większą szansą na niezaburzony całkowity rozwój”. Czub i Matejczuk (2015) piszą, że koncepcja rozwoju psychospołecznego Eriksona nie jest deterministyczna, bo rozstrzygnięcie kryzysu nie jest raz na zawsze danym rozwiązaniem. Jest to raczej stan równowagi między pozytywną a negatywną stroną wymiaru, na którym pojawia się kryzys. O rozwiązaniu kryzysu, czyli równowadze między aspektem pozytywnym i negatywnym wymiaru w danym okresie w znacznej mierze decydują czynniki społeczne. Początkowo są to czynniki skupione w środowisku rodzinnym, a następnie także pochodzące z innych środowisk społecznych.

Kończąc prezentację sposobu myślenia o wczesnej profilaktyce problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży warto

zwrócić jeszcze uwagę na rolę pedagoga-profilaktyka w placówkach wczesnej opieki i edukacji, w przedszkolu czy szkole. Przedstawiono ją na rycinie 2.10.



Rycina 2.10. Zadania pedagoga w koncepcji Marii Deptuły dotyczącej wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży

Źródło: opracowanie własne

Wypełnienie tych zadań wymaga nie tylko wiedzy o warunkach sprzyjających rozwojowi w kolejnych okresach życia dziecka, o czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka oraz kompetencji diagnostycznych, ale przede wszystkim umiejętności współpracy z rodzicami dziecka, z jego opiekunami w instytucjach wczesnej opieki i edukacji, nauczycielami w przedszkolu i szkole. Jest to rola zdecydowanie trudniejsza, niż praca z dzieckiem w kontakcie indywidualnym, realizowanie oddziaływań profilaktycznych w grupach dzieci w ramach profilaktyki uniwersalnej oraz profilaktyki wskazującej, co również wymaga specyficznych kompetencji. Ważna jest zdolność do uruchamiania sił jednostkowych i społecznych, wykorzystywania zasobów jednostki i jej otoczenia społecznego w celu zwiększania szans na wykorzystanie posiadanego potencjału, zdrowe i satysfakcjonujące życie każdego dziecka. Erikson (2004, s. 51) pisze:

„Prawdziwe jest zarówno stwierdzenie, że dzieci kontrolują i wychowują swoje rodziny, jak i to, że jest na odwrót. Rodzina może wychować dziecko, jedynie będąc przez nie wychowywana. Jego rozwój składa się z serii wyzwań skierowanych do rodziny, która reaguje na jego świeżo nabyte możliwości społecznej interakcji”.

W obu grupach zadań – diagnozy i tworzenia dziecku warunków sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu – konieczne jest przestrzeganie zasad etycznych, w tym zwłaszcza zasady „przede wszystkim nie szkodzić”, co zobowiązuje pedagogów do refleksji nad możliwymi niepożądanymi (tzw. jatrogennymi) skutkami działania podjętego w dobrej wierze i kontrolowania jego efektów także pod tym kątem (szerzej na ten temat Deptuła, 2013, rozdz. 6.3).

Część II.

Dwa przykłady zastosowania w praktyce koncepcji wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży

W tej części przedstawiono dwa przykłady zastosowania przedstawionych w rozdziale 2 założeń teoretycznych dotyczących wczesnej profilaktyki.

Pierwszy przykład – w rozdziale trzecim – dotyczy profilaktyki w drugim i trzecim roku życia, kiedy pewna grupa dzieci spod wyłącznej opieki rodziców przechodzi na część dnia pod opiekę instytucji wczesnej opieki i edukacji.

Drugi przykład, prezentowany w rozdziale czwartym, odnosi się do okresu średniego dzieciństwa obejmującego wiek dziewięć/dziesięć – jedenaście/dwanaście lat, czyli czas, kiedy w Polsce dzieci z etapu edukacji zintegrowanej (klasy I–III) przechodzą do klasy IV, w której zaczyna się tak zwane nauczanie przedmiotowe. Dzieci spod opieki jednego nauczyciela pracującego z nimi przez większość czasu spędzane go w szkole przechodzą do systemu pracy, w którym mają lekcje z wieloma nauczycielami poszczególnych przedmiotów.

3. Profilaktyka w okresie poniemowlęcym

Za szczególnie istotne dla pomyślnego rozwoju uważa się doświadczenia z okresu 2 i 3 roku życia dziecka. Jak podaje Brzezińska (2010) w tym czasie otoczenie tworzy małemu dziecku „(...) „kredens z szufladkami”, czyli buduje zręby jego osobowości”. Brzezińska (2013a) uznaje, że wczesne doświadczenia dziecka determinują jakość jego związków emocjonalnych z innymi ludźmi, a tym samym wpływają na zdolność do eksplorowania, uczenia się, nabywania niezbędnych kompetencji umożliwiających dalszy optymalny rozwój. Ze względu na dużą zależność dziecka w pierwszych latach jego życia od otoczenia społecznego odpowiedzialność za tworzenie mu dobrych warunków rozwoju spoczywa na dorosłych – rodzicach i opiekunach w instytucjach wczesnej opieki i edukacji.

W tym rozdziale zostaną przedstawione dwa sposoby poznawania warunków rozwoju tworzonych dzieciom w okresie poniemowlęcym w żłobkach. Jeden z nich to zaadaptowane lingwistycznie przez Alicję Potorską narzędzie *ECERS-3rd* (Harms i in. 2015). Zastosowane w badaniach pilotażowych w Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim, pozwoliło na opisanie dobrych praktyk we wczesnej opiece i edukacji. Uzupełnieniem tego podejścia jest opracowana przez Alicję Potorską lista wskaźników pozwalających obserwować i oceniać warunki istniejące w placówkach z perspektywy możliwości rozwijania przez dziecko autonomii i samoregulacji. Wiele z nich zastosowała w badaniach podłużnych (dwa pomiary w odstępie 6 miesięcy) w 4 żłobkach i klubie dziecięcym. Wyniki tych badań zostaną przedstawione w innej publikacji. W ostatnim podrozdziale przedstawiono dwa przykłady oddziaływań profilaktycznych spośród prezentowanych na rycinie 2.4. w rozdziale 2.2.2.

3.1. Przykłady dobrych praktyk w placówce wczesnej opieki i edukacji

Narzędzie do oceny jakości instytucjonalnego środowiska rozwoju dzieci w wieku od 2,5 do 4 lat *ECERS-3rd* (Harms i in. 2015) zbudowane jest z 35 pozycji tworzących 6 podskal tj.: przestrzeń i wyposażenie (*space and furnishing*), codzienne czynności pielęgnacyjne (*personal care routines*), język i rozumowanie (*language and literacy*), czynności edukacyjne (*learning activities*), interakcje (*interaction*) oraz struktura

programu (*program structure*). Oceny wyszczególnionych na każdej z 6 podskal kryteriów dokonuje się przy pomocy 7 stopniowej skali (1 – niedostateczne, 3 – dostateczne, 5 – dobre, 7 – bardzo dobre) zawierającej 3 oszacowania pośrednie (2, 4 i 6). Oceny tworzonych dzieciom w placówce w Sępólnie Krajeńskim warunków i podejmowanych z nimi interakcji przez opiekunów dokonało 3 zewnętrznych obserwatorów podczas 3 godzinnej ciągłej obserwacji, zgodnie z procedurą wskazaną przez autorów narzędzia *ECERS-3rd*. W tabeli 3.1. zaprezentowano wybrane kategorie i ich wskaźniki głównie dotyczące warunków do rozwoju społeczno-emocjonalnego, które zostały zaobserwowane w placówce. Ich prezentację poprzedza charakterystyka placówki oraz interesujących praktyk, których specyfiki nie mogły uchwycić skale *ECERS-3rd*.

Podstawowe informacje o placówce²⁵

Żłobek oraz klub dziecięcy w Centrum Małego Dziecka i Rodziny powstał w 2013 roku w Sępólnie Krajeńskim. Tworzone w nich warunki rozwoju spełniają standardy wysokiej jakości. Celem rozwijanej od początku istnienia placówki koncepcji pracy z dziećmi jest tworzenie im optymalnych warunków do rozwoju. Ważnym jej elementem jest prowadzenie wszechstronnej, opartej na relacji partnerskiej współpracy z ich rodzicami. Działania placówki mają przyczynić się do wspomagania rozwoju dzieci także poprzez wspieranie rozwoju opiekuńczo-wychowawczych kompetencji rodziców. Efektem tych działań ma być wzrost potencjału społeczności lokalnej.

W koncepcji pracy z dziećmi najistotniejsze jest umożliwianie im swobodnego rozwoju posiadanego potencjału, zdobywania nowych umiejętności oraz doświadczania dobrych relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Podstawą jest nawiązanie bliskiej relacji z dzieckiem dającej mu poczucie bezpieczeństwa, dobry kontakt emocjonalny i budowanie więzi z opiekunkami oraz zindywidualizowane oddziaływanie. Ważnym elementem jest także codzienny bezpośredni kontakt z rodzicami w czasie przyprowadzania i odbierania przez nich dziecka oraz kontakt pośredni za pomocą krótkich informacji pisemnych i zdjęć. Tworzenie warunków zabezpieczających najważniejsze potrzeby dziecka i wspomagających jego rozwój psychospołeczny odbywa się dzięki niżej scharakteryzowanym praktykom.

Stopniowa i indywidualna adaptacja dzieci w placówce w towarzystwie rodziców

Adaptacja przebiega etapami. Dziecko poznaje placówkę stopniowo, w miarę okazywanej ciekawości i w bezpieczny dla siebie sposób, trzymając rodzica za rękę lub

²⁵ Opis koncepcji pracy na podstawie danych zamieszczonych na stronie internetowej Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim <http://www.cmdir.pl/koncepcja-pracy/> oraz przeprowadzonych w tej placówce obserwacji. Centrum współpracuje z Instytutem Małego Dziecka im. Astrid Lindgren w Poznaniu. Autorzy otrzymali zgodę Dyrektorki Centrum Pani Danuty Daszkiewicz na opublikowanie wyników badań przeprowadzonych w tej placówce.

pozostając w jego ramionach. Przebywa tam z nim w specjalnie urządzonym kąciaku dla rodziców, gdzie obok wygodnych miejsc do siedzenia znajduje się duże akwarium z kolorowymi rybkami, klatka dla świnek morskich. Gdy dziecko zainteresuje się tym, co robią dzieci w sali, wchodzi do niej razem z rodzicem. Towarzyszy on dziecku podczas zajęć, na miarę jego potrzeb, nawiązuje relację z opiekunkami, spokojnie z nimi rozmawiając. Następnie stopniowo się wycofuje zawsze informując dziecko, że będzie w pobliżu. Dziecko może w każdej chwili do niego wrócić. Dopiero wówczas, gdy dziecko jest w stanie pozostać bez niego w sali przez dłuższy czas, jest stopniowo przygotowywane do rozstania. Rodzice przygotowują książeczkę o rodzinie korzystając ze zdjęć, by dziecko mogło zobaczyć siebie z nimi, gdy będzie tęskniło. W placówce znajdują się trzy „okienka do machania”, z których korzystają opiekunowie, gdy dziecko jest gotowe do chwilowego, a potem coraz dłuższego rozstania. Po przebraniu go przez rodzica i przekazaniu pod opiekę opiekunce rodzic wychodzi z placówki i podchodzi do okienka, gdzie czeka dziecko wraz z opiekunką, by mu pomachać na pożegnanie. Opisane w tym punkcie działania są przykładem troski o zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa dziecka, nawiązywania kontaktu emocjonalnego z opiekunkami pracującymi w grupie, do której dziecko ma się przyłączyć, ale także respektowania jego potrzeby autonomii – bowiem czas trwania poszczególnych etapów zwiększania dystansu w relacji z rodzicem, przygotowywania się do rozstania z nim i przechodzenia pod opiekę pracowników żłobka dostosowane są do potrzeb dziecka.

Zaspokajanie potrzeb niespecyficznych (bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, autonomii i sprawstwa)

Poczuciu bezpieczeństwa dziecka służy między innymi zapewnianie stałego rytmu dnia obejmującego: powitanie z opiekunką i pożegnanie z rodzicem, swobodną zabawę oraz zajęcia częściowo ustrukturalizowane w sali przeznaczonej dla danej grupy dzieci, wspólne posiłki, spacer i zabawa na zewnątrz, odpoczynek, zabiegi pielęgnacyjne, sprzątanie po zabawie i po posiłkach, spotkania z innymi dziećmi i opiekunkami z placówki, powitanie rodzica i pożegnanie opiekunki i dzieci. Każda z tych aktywności w maksymalnym stopniu jest indywidualizowana. Dziecko nie jest zmuszane do jedzenia, spania, ma możliwość wyboru aktywności spośród kilku opcji przygotowanych przez opiekunów. Czynności codzienne stanowią jednak pewien rytuał, na który składają się między innymi:

- zabiegi higieniczne po powrocie ze spaceru, przed jedzeniem, przed snem;
- tworzenia dzieciom warunków do drzemki (zaciemnione sale, cicha kojąca muzyka, korzystanie z przytulank przyniesionych przez dzieci z domu, kołysanie do snu dzieci, które tego potrzebują);
- witanie przez opiekunkę każdego dziecka, gdy się budzi zgodnie z jego potrzebami, jeśli dziecko chce, może się przytulić, innemu wystarczy pomachać ręką;

- dzieci budzą się w swoim rytmie, dopóki choć jedno dziecko śpi, opiekunki organizują pozostałym dzieciom możliwość spokojnej zabawy (np. kolorowanie obrazka, oglądanie książeczek lub czytanie przez opiekunkę) i zwracają ich uwagę na śpiące jeszcze dzieci, kiedy zapominają i zachowują się zbyt głośno. Zdarza się również, że dzieci, które wstały, mogą rozpocząć posiłek nie czekając, aż pozostałe wstaną. Godziny podawania posiłków i czas ich trwania są indywidualizowane zgodnie z potrzebami dzieci i dostosowywane do ich aktywności.

Te przykłady ilustrują jak można dbać o poczucie bezpieczeństwa dzieci (rytuały), kontakt emocjonalny (powitania, usypianie, budzenie się, pożegnania), autonomię (indywidualne podejście, decydowanie przez dziecko o formie aktywności), poczucie sprawstwa (samoobsługa na miarę możliwości dziecka w czasie posiłków, ubierania się, zabiegów higienicznych). Wszystkie rytuały są ilustrowane w formie zdjęć i wiszą w miejscu dostępnym dla dzieci. Dzieci dbają o to, aby odsłonięte zostało zdjęcie przedstawiające je same podczas rytuału w czasie, gdy rzeczywiście podejmują daną aktywność np.: przygotowywanie się do wyjścia na spacer.

Inne przykłady wspierania rozwoju autonomii i poczucia sprawstwa

Wspomaganie samodzielności dzieci przez opiekunki zarówno w obszarze samoobsługi, jak i samodzielnego dokonywania wyborów i podejmowania decyzji podczas wszystkich codziennych aktywności, np. dziecko wybiera obrazek do kolorowania z segregatora, w którym znajduje się wiele obrazków, wybiera kredki z pudełka, wybiera książeczkę, którą chce oglądać z wystawionych na półce dostępnej dla niego itp., sięga po zabawki i klocki stojące w zasięgu jego rąk.

Opiekunki aranżują swobodną zabawę stwarzającą możliwość działań na przedmiotach oraz naturalnych materiałach we współpracy z innymi dziećmi w parach lub małych grupach. Dzieci łączą różne kolory farb w foliach tworząc mozaiki, malują rączkami i stopami na materiale, kolorują sól wysypaną na stoliki, lepia z piankoliny, przesypują kaszę maną za pomocą różnych plastikowych pojemników.

Opiekunki zapewniają dzieciom kontakt z zabawkami, książkami, materiałami edukacyjnymi rozwijającymi kompetencje językowe i komunikacyjne (oglądają i czytają książki przed zaśnięciem, posługują się pacynkami tworząc teatrzyki, układają domina z kart ilustrujących emocje). Aranżują zabawy wielozmysłowe stymulujące rozwój ruchowy, pozostawiając jednocześnie jak najwięcej przestrzeni do działania według własnej inicjatywy i twórczości dziecka (układają klocki, bawią się w basenach wypełnionych kulkami, układają tory z nawierzchni różnych pod względem faktury i nachylenia, korzystają z równoważni, huśtawek wewnętrznych, jeździków – zabawek, na których można się przemieszczać).

Prowadzone na terenie Żłobka i Klubu Dziecięcego w Centrum Małego Dziecka i Rodziny badania dowiodły, że kontekst dla rozwoju psychospołecznego tworzony przez opiekunów sprzyja rozwojowi autonomii i samoregulacji u dzieci. Szczegółowe informacje na ten temat zawarto w tabeli 3.1. Z podskali „przestrzeń i wyposażenie” narzędzia *ECERS-3rd* przedstawiono przede wszystkim pozycje służące zaspokojeniu dziecięcej potrzeby „ukrycia się”, autonomii.

Tabela 3.1. Przykładowe kategorie i wskaźniki warunków do rozwoju społeczno-emocjonalnego tworzonych w Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim

Przestrzeń do bycia samemu
<p>Specjalnie zaaranżowane miejsca do określonego rodzaju zabawy indywidualnej lub w małych grupach są na stałe dostępne dla dzieci (np. kącik dom, piaskownica z kaszą manną, szafka z lalkami, odkryta półka z drewnianymi elementami, zabawki do ćwiczeń sprawności manualnej).</p> <p>Strefy aktywności są oddzielone meblami, zróżnicowanymi nawierzchniami, materiałami lub zabawkami.</p> <p>Przytulna, wygodna przestrzeń wyposażona w miękkie meble umożliwia dobrowolne bezpieczne odosobnienie, schowanie się, odpoczynek.</p> <p>Opiekunowie pozwalają na zabawę indywidualną, lub z wybranym rówieśnikiem dbają, aby zabawa nie była zakłócana przez inne dzieci i interweniują, gdy pojawiają się problemy w przestrzeni przeznaczonej do zabawy indywidualnej, zachęcają dziecko do zabawy w przestrzeni przeznaczonej do bycia samemu, jeśli wyraża ono taką chęć.</p>
Codziennie czynności pielęgnacyjne
<p>Dzieci są uczone czynności samoobsługowych związanych ze spożywaniem posiłków w miarę swoich możliwości (np. dzieci, które dopiero uczą się samodzielnie jeść jedzą same, lub w asyście opiekuna w miarę potrzeby, stopniowo stają się coraz bardziej samodzielne, a w rezultacie nawet dwulatki nalewają zupę z wazy sobie i innym dzieciom, odnoszą naczynia na wózek, rozkładają talerzyki, nakładają przekąski).</p> <p>Czasami odbywają się rozmowy opiekunów z dziećmi podczas posiłków, co sprzyja pozytywnym interakcjom społecznym, opiekunowie modelują wykonywanie czynności związanych ze spożywaniem posiłków, podają instrukcję czynności i oferują pomoc nie wyręczając dzieci.</p> <p>Dzieci pomagają podczas posiłków i są do tego zachęcane.</p> <p>Czas przeznaczony na spożywanie posiłku jest dostosowany do tempa dzieci, opiekunowie wykazują się elastycznością i podążają za dziećmi (dzieci mają możliwość samodzielnego decydowania o momencie zjedzenia przekąski; woda jest dostępna przez cały czas dla dzieci – one decydują o momencie jej spożycia; dziecko, które się najadło przechodzi do łazienki, myje ręce, jest obserwowane i w razie potrzeby wspierane przez opiekuna i rozpoczyna formę aktywności przewidzianą na daną porę dnia).</p> <p>Atmosfera podczas posiłków sprzyja odpoczynkowi połączonemu z rozmowami i przyjemnym społecznym interakcjom.</p> <p>Czynności związane z toaletą są w maksymalnym stopniu zindywidualizowane – dzieci są pytane o to czy potrzebują skorzystać z toalety i zachęcane do samoobsługi; dzieci, które zakończyły czynności związane z toaletą nie muszą czekać na pozostałe z grupy – swobodnie przechodzą do przestrzeni przeznaczonej do zabawy lub pomagają przygotować materace do spania.</p> <p>Opiekunowie prowadzą superwizję czynności związanych z toaletą dzieci, jednocześnie szanując ich potrzebę intymności (w toaletach są kabiny dostosowane do możliwości dzieci – dziecko pozostaje samo w kabinie, a opiekun ma z nim kontakt werbalny i możliwość szybkiej interwencji w razie problemów).</p> <p>Podczas wykonywania czynności związanych z toaletą opiekunowie są cierpliwi i wspomagają dzieci, które popełniają błędy – podają instrukcję, zadają dodatkowe pytania pomocnicze, oferują pomoc dając dzieciom jak najwięcej przestrzeni do samodzielnego działania.</p> <p>Dzieci, które korzystają z pieluszki są zachęcane do odnalezienia swojej pieluszki na półce, która jest oznaczona ich zdjęciem, wchodzenia na przewijak po schodkach przy asekuracji opiekunki.</p> <p>Opiekunowie opisują i zapowiadają kolejne etapy zmiany pieluszki, pomagają zrozumieć, co się dzieje z dzieckiem w trakcie przebierania.</p>

Tabela 3.1. Przykładowe kategorie i wskaźniki warunków do rozwoju społeczno-emocjonalnego tworzonych w Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim (cd.)

Codziennie czynności pielęgnacyjne (cd.)
<p>Wszystkie dzieci samodzielnie myją ręce i wycierają je, samodzielnie odszukują swoje ręczniki na wieszakach, które oznaczone są ich zdjęciem lub korzystają z ręczników papierowych.</p> <p>Opiekunowie zwracają uwagę na dziecięce praktyki zdrowotne oraz zachęcają i pomagają w nauce poprawnego wypełniania czynności higienicznych (np. dzieci same sięgają po chusteczkę z kartonika w celu wytarcia nosa); sami są dobrymi modelami praktyk zdrowotnych np. poprzez prawidłowe mycie rąk, spożywanie posiłków razem z dziećmi.</p> <p>Dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> – mają swoją pościel do drzemki, pomagają przynieść pościel, decydują, czy będą spały na materacu, czy w „kryjówce”, opiekunowie zachęcają dzieci do dokonania wyboru; – jeśli nie chcą spać, bawią się nie zakłócając przy tym ciszy potrzebnej śpiącym dzieciom; – mogą w dowolnej porze dnia skorzystać z miękkich mebli, „kryjówki” i w odosobnieniu odpocząć lub zasnąć.
Język i rozumowanie
<p>Opiekunowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – posługują się nazwami ludzi, miejsc, przedmiotów, rzeczy i czynności, gdy dzieci ich doświadczają (np. opisują czynności, które dzieci w danej chwili wykonują); – w swobodnych rozmowach z dziećmi nazywają przeżywane emocje i stany, pomagają nazwać emocje przeżywane przez bohaterów bajek lub innych postaci, zabawek; – pomagają dzieciom identyfikować i nazwać przeżywane emocje w różnych sytuacjach; – wykorzystują dostępne materiały i pomoce w celu powiększenia zasobu słów dzieci (np. nazwy kolorów, rozmawiają z dziećmi układającymi klocki o zwierzętach); – tłumaczą dzieciom znaczenie trudniejszych lub nowo poznanych słów. Zwykle używają szerokiego zakresu słów, odpowiedniego do wieku i możliwości dzieci; – wprowadzają nowe, interesujące motywy przewodnie i tematy, które wzbogacają słownictwo dzieci; – nawiązują swobodne rozmowy z dziećmi, w czasie których każde dziecko ma możliwość powiedzenia czegoś od siebie na miarę swoich możliwości; – poświęcają uwagę treściom wypowiedzianym przez dzieci i zadają pytania wymagające odpowiedzi z pamięci. Poprzez piosenki, wierszyki, rymowanki zachęcają dzieci do używania języka; – podejmują próby maksymalizowania indywidualnych możliwości dzieci do porozumiewania się (np. próby zrozumienia co mówi dziecko słabo mówiące). Pomagają dzieciom w werbalnym kontakcie. <p>Swobodna atmosfera pozwala dzieciom na nawiązywanie kontaktów. Rozmowy opiekunów z dziećmi dotyczą zarówno nauki, zabawy, emocji, zasad zachowania się, jak i czynności codziennych i aktualnie interesujących dzieci tematów.</p>
Interakcje
<p>Opiekunowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wykazują duże zainteresowanie dziećmi przejawiającymi aktywność ruchową; – uważnie nadzorują zabawy dzieci, pokazują jak używać sprzętu, inicjują zabawy ruchowe, włączają muzykę zachęcającą do zabaw ruchowych, pomagają dzieciom zdobywać nowe umiejętności (np. wspinanie się); – podążają za dzieckiem, odpowiadają na jego potrzeby; – stosują zindywidualizowane metody nauczania w trakcie zabawy dzieci (np. pokazują dziecku, jak sortować kredki); – dają dzieciom odczuć ciepło, przychylność, pozytywny kontakt fizyczny (np. jeśli dzieci tego potrzebują biorą je na kolana, głaszczą, przytulają, gdy płaczą); – pomagają dzieciom przeżyć nieprzyjemne pobudzenie, wspierają je, udzielają porad; – są pełni szacunku w stosunku do dzieci, wrażliwi na niewerbalne sygnały płynące od dzieci; – interweniują w sytuacji konfliktów wyznaczając granice i odwołując się do zasad, wskazują negatywne konsekwencje zachowania dzieci oraz pożądane sposoby zaspokajania potrzeb; – wyjaśniają dzieciom, dlaczego pewne zachowania są pożądane; – aktywnie angażują dzieci w rozwiązywanie konfliktów, zawsze stosują procedury przyjazne dzieciom;

Tabela 3.1. Przykładowe kategorie i wskaźniki warunków do rozwoju społeczno-emocjonalnego tworzonych w Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim (cd.)

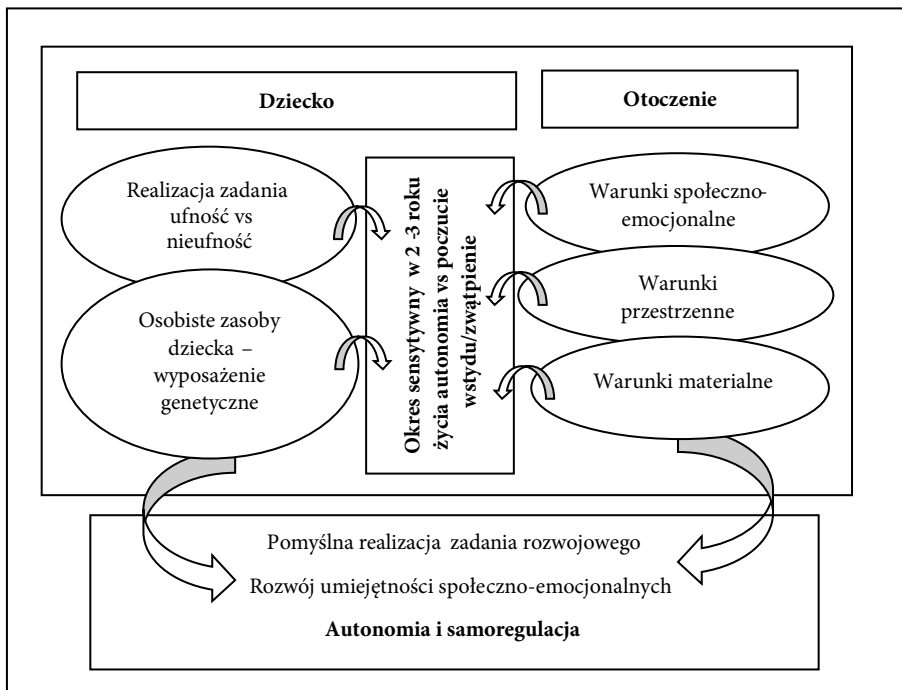
Interakcje (cd.)
<ul style="list-style-type: none"> – zazwyczaj modelują odpowiednie umiejętności społeczne (np. uprzejmie się zachowują, stosują zwroty grzecznościowe do dzieci i siebie nawzajem); – zwracają uwagę innych dzieci na dzieci wykazujące pozytywne zachowanie; – pomagają dzieciom rozwiązywać problemy natury społecznej (np. przyłączyć się nieśmiało do rysowania na stoliku, przy którym są już inne dzieci). <p>Oczekiwania w stosunku do dzieci są odpowiednie i dostosowane do ich możliwości rozwojowych. Interakcje między opiekunami a dziećmi są pozytywne, opiekunki nie podnoszą głosu, jeśli dziecko łamie reguły podchodzą do niego i rozmawiają z nim cichym głosem. Większość dostępnych i wykorzystywanych materiałów jest dostosowana do wieku dzieci. Większość zajęć jest zindywidualizowana i kończy się sukcesem uczestniczących dzieci. Większość interakcji między rówieśnikami jest pozytywna. Dzieci mają czas na wybór własnego towarzystwa.</p>
Struktura programu
<p>Opiekunowie są przygotowani do wszystkich przeprowadzanych z dziećmi zajęć. Przejście od jednego zajęcia do drugiego przebiega płynnie (trwa kilka minut) i bez problemów, dzieci kończą zajęcia w swoim tempie, ale wcześniej są informowane o tym, co będzie za chwilę. Treść zajęć jest interesująca dla większości dzieci w grupie. Zajęcia przewidują aktywne uczestnictwo dzieci i są zorganizowane tak, aby zachęcić dzieci do działania. Opiekunowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – są wrażliwi, elastyczni i łatwo przystosowują się do potrzeb grupy; – zapewniają wsparcie dzieciom, które mają problem z uczestniczeniem w zajęciach; – w czasie zajęć grupowych przedstawiają dzieciom pomysły, którymi są one zainteresowane; – prowadzą zajęcia w małych grupach; – pozwalają dziecku zdecydować o uczestnictwie w zajęciach – dziecko może wybrać zajęcie z kilku różnych propozycji lub samo zaproponować jeszcze coś innego (np. w tym samym czasie pod nadzorem jednej opiekunki dzieci bawią się w piaskownicy wypełnionej kaszą manną, pod nadzorem drugiej jeżdżą samochodami po rozłożonych na podłodze trasach, a trzecia opiekunka dopytuje pozostałe dzieci, czym chciałby się bawić i tworzy im tę możliwość w innym miejscu tej samej sali. W trakcie czasu przeznaczony na te zabawy dzieci swobodnie przemieszczają się między poszczególnymi „centrami aktywności”, ale także organizują sobie same zabawy sięgając po zabawki i rekwizyty, bowiem wszystkie one są dostępne dla dzieci. Opiekunowie zwracają jedynie uwagę na to, by dziecko odłożyło na miejsce zabawkę, którą już się nie bawi oraz czuwają nad bezpieczeństwem dzieci; – w czasie zabaw rozmawiają z poszczególnymi dziećmi, zadają im pytania, reagują na ich potrzebę bycia zauważonym, docenionym, wchodzą z dziećmi w pozytywne interakcje; – opiekunowie nadzorują swobodną zabawę dzieci, są świadomi tego, co robi grupa, nawet gdy zajmują się jednym dzieckiem ilość różnorodnych materiałów i miejsca do zabawy swobodnej jest wystarczająca. <p>Swobodna zabawa odbywa się na zewnątrz i wewnątrz placówki. Nie ma pośpiechu w żadnych czynnościach i zabawach. Do przerwania aktywności np. z powodu zbliżającego się posiłku, dzieci są przygotowywane, np. opiekun informuje dzieci, że za chwilę będzie obiad, pyta czy pamiętają co będzie dziś do jedzenia (na korytarzu przy drzwiach wejściowych jest na wysokości oczu dzieci tablica, gdzie przypinane są zdjęcia potraw, które będą dzieciom serwowane danego dnia), zachęca je do odkładania zabawek i zaprasza do łazienki w celu umycia rąk. Dzieci stopniowo kończą zabawę i przechodzą do łazienki, gdzie jeden z opiekunów nadzoruje toaletę i pomaga dzieciom, drugi w tym czasie zachęca pozostałe dzieci do kończenia zabawy. Opiekunowie wspierają dzieci trudno adaptujące się do zmiany np. wykorzystując w rozmowie z dzieckiem album z kilkoma zdjęciami kolejnych stałych aktywności dzieci z danej grupy, żeby dziecko mogło zobaczyć, co już robiliśmy dzisiaj, co będzie za chwilę, a co potem – używają ich, by zaciekać je tym, co będzie się działo za chwilę.</p>

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie uzyskanych wyników z obserwacji bezpośredniej warunków do rozwoju psychospołecznego małych dzieci tworzonych w Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim można stwierdzić, że badane środowisko sprzyja rozwojowi małego dziecka, szczególnie w zakresie umiejętności społeczno-emocjonalnych. Na podstawie uzyskanych wyników badań, których fragment został zaprezentowany w tabeli powyżej, należy przyjąć, że warunki w tej placówce spełniają standardy wynikające z aktualnej wiedzy naukowej o rozwoju małego dziecka i metodach jego wspomagania. Działania opiekunów pracujących w Centrum Małego Dziecka i Rodziny sprzyjają pomyślnej realizacji zadań rozwojowych określonych dla wieku poniemowlęcego i zaspokajają potrzeby niespecyficzne w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb dzieci. Koncepcja pracy z małymi dziećmi realizowana w placówce jest przykładem dobrych praktyk w zakresie profilaktyki ich dalszego rozwoju i wyrównywania szans rozwojowych dzieci pochodzących ze środowisk zagrożonych.

3.2. Propozycja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego w placówkach wczesnej opieki i edukacji

Przeprowadzenie obserwacji warunków rozwoju tworzonych dzieciom w dwóch placówkach opieki i wczesnej edukacji, w czterech grupach dzieci przy użyciu skal zawartych w *ECERS-3rd* doprowadziły Alicję Potorską do wniosku, że skale te w niewystarczającym stopniu uwzględniają warunki sprzyjające realizacji zadania rozwojowego przypadającego na 2–3 rok życia zgodnie z koncepcją Eriksona. W konsekwencji Alicja Potorska zbudowała własny arkusz obserwacji zawierający znacznie więcej wskaźników uporządkowanych w trzy kategorie – warunki społeczno-emocjonalne, warunki przestrzenne i materialne. Podstawą ich wyodrębnienia jest prezentowana w rozdziale 2, a zwłaszcza w rozdziale 2.2.2, którego głównym autorem jest Alicja Potorska, koncepcja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego. Jej podsumowanie w odniesieniu do tego okresu rozwojowego znajduje się na rycinie 3.1. W tym miejscu została ona rozbudowana o kategorię warunków przestrzennych i materialnych pomijanych w rozdziale 2, a szczególnie ważnych w tym okresie życia dzieci. Podstawą teoretyczną dla ich wyodrębnienia i opisu jest społeczna psychologia środowiskowa rozwijana przez Augustyna Bańkę (2002).



Rycina 3.1. Kontekst rozwoju psychospołecznego dziecka w 2–3 roku życia

Źródło: opracowanie własne na podstawie Appelt, Mielcarek (2014), Brzezińska (2013a), Bańka (2002).

Jak pisze Anna I. Brzezińska i Elżbieta Hornowska (2011) przez **otoczenie społeczne** w szerokim znaczeniu należy rozumieć przestrzeń, w której małe dziecko funkcjonuje i zaspokaja swoje potrzeby oraz nawiązuje kontakt z innymi osobami odpowiedzialnymi za organizację tej przestrzeni oraz nadawanie jej znaczeń. Powołując się na wyniki dotychczasowych badań Czuba (2014a) podkreśla kluczową rolę interakcji społecznych w rozwoju zdolności do regulacji emocji u dziecka. Responsywność osób pozostających w relacji społecznej z dzieckiem oraz wyzwania pochodzące z otoczenia społecznego odpowiadają za osiągnięty poziom jego rozwoju. Z drugiej strony, zdolność do rozpoznawania własnych emocji i umiejętność panowania nad nimi w celu zaspokojenia własnych potrzeb przy jednoczesnym uwzględnieniu wymagań społecznych, jest kluczowa dla nabywania kompetencji społecznych i funkcjonowania w otoczeniu społecznym (Czuba, 2014a). Zatem o **warunkach społeczno-emocjonalnych** należy myśleć jako o zachowaniach osób z otoczenia dziecka oraz reakcjach tych osób (rodziców, opiekunów, rówieśników) na działania dziecka.

Otoczenie przestrzenne i materialne warunkuje rozwój małego dziecka, ponieważ umożliwi mu odkrywanie tego, co „nowe” i dążenie do zrozumienia, w jaki sposób wykorzystywać przedmioty będące zasobami otoczenia. W sytuacji, gdy

przestrzeń wyposażona jest w różnorodne elementy materialne, funkcjonujące w niej dziecko ma okazję do samodzielnego decydowania o sposobie wykorzystywania tych elementów oraz projektowania ich nowego zastosowania, zgodnie z własnymi potrzebami i intencjami. Konieczne jest jednak przyzwolenie opiekunów, rodziców na autonomiczną działalność dziecka, ich troska o bezpieczeństwo dziecka i gotowość do wspierania jego aktywności.

Warunki przestrzenne odnoszą się do wielkości na przykład instytucji, czy domu, ilości pomieszczeń dostosowanych pod względem powierzchni do liczby przebywających w nich dzieci, tak aby ich funkcjonowanie nie odbywało się w przestrzeni zatłoczonej i jednocześnie umożliwiało rozwój motoryczny (Bańka, 2002). Warunki przestrzenne to także rozmieszczenie pomieszczeń, które umożliwia elastyczne przechodzenie od jednego rodzaju aktywności do drugiego. Podział pomieszczeń powinien być dokonany przez zastosowanie różnego rodzaju nawierzchni, różnicowanie ich poziomu lub przy użyciu regałów na książki, zabawek i innych elementów wizualnych wytyczających granice. Taki podział na części lub sfery aktywności edukacyjnych, swobodnej zabawy czy relaksu i odosobnienia wspomaga interakcje społeczne dziecka, zachęca do współdziałania i eksplorowania otoczenia (Moore, 1986; za: Bańka, 2002). Wyznaczenie granic między sferami przeznaczonymi do różnego rodzaju aktywności dziecka niweluje niepotrzebny hałas, chroni przed dezorganizacją zabawy przez innych użytkowników pomieszczenia, daje możliwość odosobnienia wspomagającego podejmowanie autonomicznych działań. Nie zakłócając poruszania się dziecka i opiekunów umożliwia mu utrzymywanie koncentracji na podejmowanej aktywności, a opiekunom sprawowanie adekwatnej opieki i podejmowanie częstszych indywidualnych kontaktów (Bańka, 2002). Na warunki przestrzenne składa się także aranżacja pomieszczeń, ich oświetlenie i wentylacja oraz poziom bezpieczeństwa, jaki gwarantują osobom korzystającym z nich.

Warunki materialne to wyposażenie przestrzeni funkcjonowania dziecka w przedmioty potrzebne do różnego rodzaju aktywności. Na warunki materialne składają się zatem:

- meble i akcesoria potrzebne do realizacji codziennych czynności i aktywności,
- zabawki przeznaczone do rozwoju poznawczego i motorycznego,
- materiały edukacyjne wspierające rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny.

Wszystkie materialne elementy przestrzeni powinny być dostosowane do możliwości i umiejętności dziecka, odpowiadać jego zainteresowaniom i stwarzać bezpieczne warunki korzystania z nich. Warunki materialne to elementy, z których powstaje aranżacja przestrzeni funkcjonowania dzieci.

Aspektem łączącym warunki społeczno-emocjonalne, przestrzenne i materialne jest aktywność własna dzieci i opiekunów. Opiekunowie są pośrednikami między dziećmi a warunkami przestrzennymi i materialnymi oraz decydują o sposobie ich

wykorzystania. Ten sposób myślenia o rozwoju uwzględnia interakcję między warunkami rozwoju, realizacją zadania z wcześniejszej fazy, osobistymi zasobami dziecka (wkładem genetycznym) i samym dzieckiem gotowym do zdobywania nowych doświadczeń (okres sensorywny). Rycina 3.1. przedstawia to podejście.

Z perspektywy rozwoju dziecka w drugim i trzecim roku życia ważne jest, czy warunki społeczno-emocjonalne, przestrzenne i materialne wspomagają je w rozwoju autonomii i samoregulacji. Istotne jest czy umożliwiają one między innymi samodzielność wykonywania czynności samoobsługowych i funkcjonowanie w pewnym dystansie od opiekuna, wyrażanie własnej woli, rozwijanie poczucia odrębności (np. świadomości siebie i przedmiotów należących do dziecka), działanie według własnego planu w celu realizacji osobistych zamierzeń i celów (Czub, 2014b). Od tego, czy warunki społeczno-emocjonalne, przestrzenne i materialne umożliwiają zaspokojenie tych potrzeb dziecka, zależy pomyślna realizacja zadania rozwojowego przewidzianego na ten okres. Decydujące znaczenie w tym zakresie mają kompetencje osób dorosłych, które tworzą te warunki sprawując opiekę nad dzieckiem i realizując cele opiekuńcze i wychowawcze. Należy jednak zaznaczyć, że do rozwoju autonomii i samoregulacji przyczynia się także zaspokojenie potrzeb niespecyficznych, czyli wprost niezwiązanych z realizacją zadania rozwojowego, o czym była już mowa w rozdziale 2. Anna I. Brzezińska, Magdalena Czub i Konrad Piotrowski (2013b) do niespecyficznych potrzeb dziecka w wieku 2-3 lat zaliczają poczucie bezpieczeństwa, poczucie sprawstwa i kontaktu emocjonalnego. Możliwość ich zaspokojenia zależy także od dorosłego, a wskaźniki ich oceny mieszczą się przede wszystkim w kategorii warunki społeczno-emocjonalne.

Działania opiekuna/rodzica jako przykłady tworzenia warunków społeczno-emocjonalnych oraz projektowania przestrzeni i jej wyposażenie jako przykłady tworzenia warunków przestrzennych i materialnych umieszczono w tabeli 3.2. Można je wykorzystać do budowy arkusza obserwacji pozwalającego na dokonywanie oceny warunków rozwoju psychospołecznego tworzonych dzieciom w tym wieku w placówkach wczesnej opieki i edukacji, a wiele z nich można zastosować także do oceny tych warunków w środowisku rodzinnym.

Obserwowanie warunków tworzonych dzieciom w placówkach wczesnej opieki i edukacji przy zastosowaniu tych wskaźników pozwala stwierdzić, jakie szanse na rozwój autonomii i samoregulacji mają dzieci w danym otoczeniu. Można je odnieść do rzeczywiście zachodzących zmian u dzieci w zakresie autonomii i samoregulacji w jakimś okresie czasu korzystając z arkuszy do obserwowania i oceny sposobu działania dzieci w tych warunkach. Taki zestaw arkuszy został również przygotowany przez Alicję Potorską, jednak ze względu na ograniczone ramy tej pracy nie jest tu prezentowany.

Tabela 3.2. Działania opiekuna/rodzica sprzyjające rozwojowi autonomii w 2–3 roku życia. Przykłady wskaźników dotyczących warunków społeczno-emocjonalnych

Działania opiekuna/rodzica sprzyjające rozwojowi autonomii
<p>Toaleta</p> <p>Opiekun/rodzic dyskretnie i z poszanowaniem intymności docenia dziecko, które sygnalizuje potrzebę skorzystania z toalety lub samodzielnie z niej skorzystało.</p> <p>Opiekun w żłobku dba o atmosferę prywatności i intymności wykorzystując kabiny/parawany w toaletach (pozostaje z dzieckiem w kontakcie werbalnym i jest gotowy do pomocy, jeżeli dziecko o to prosi; zachowuje równowagę między superwizją a prywatnością). Rodzic zachęca dziecko, aby korzystało z nocnika stojącego w toalecie, pyta dziecko na osobności, czy chce skorzystać z toalety. Pozostawia mu możliwość wyboru „Czy chcesz skorzystać z nocnika, czy sedesu?”</p> <p>Samoobsługa</p> <p>Opiekun/rodzic pozwala dziecku na samodzielne działanie np. podczas mycia, jedzenia, ubierania się i rozbierania – udziela informacji zwrotnej dziecku; wzmacnia stosując komunikat „ja” lub chwali wysiłek dziecka, okazuje aprobatę gestem, czeka, aż dziecko samodzielnie wykona czynność nawet, jeżeli zajmuje to więcej czasu. Umożliwia wybór np. pyta: „Będziesz spała na materacu, czy w kryjówce?”.</p> <p>Opiekun/rodzic zachęca dziecko do samodzielnego działania zadając pytania, deklarując pomoc (np. „Czy chciałabyś zrobić to sama?”, „Opowiedz mi jak to sama zrobisz?”, „Od czego zaczniesz?”, „Spróbuj to zrobić sama. Jeśli będziesz potrzebowała pomocy, podejdź do mnie”).</p> <p>Opiekun/rodzic wspiera dziecko w wykonywaniu czynności samoobsługowych samodzielnie (oferuje pomoc, gdy dziecko ma trudność w wykonaniu czynności lub popełnia błędy, pyta dziecko czy chce pomocy (np.: „Czy chcesz, żebym Ci pomogła”), reaguje empatycznie – zadaje dodatkowe pytania poszukując z dzieckiem możliwości rozwiązania (np.: „Jak myślisz, na którą stopę pasuje bucik?”, „Jak myślisz, dlaczego sok się wylał”), udziela pomocy pozostawiając dziecku jak najwięcej przestrzeni do próbowania i podejmowania decyzji, modeluje czynność (np.: „Może łatwiej byłoby to zrobić, gdybyś trzymała kubek dwiema rękami?” „Proponuję trzymać kubeczek dwiema rączkami”), opisuje kolejne czynności, a następnie pyta „Spróbuj teraz zrobić to sama?”.</p> <p>Zabawa</p> <p>Opiekun/rodzic pozwala na zabawę aranżowaną z inicjatywy dziecka (zachęty rówieśnika), której przebieg w większości zależy od pomysłu dziecka. Obserwuje aktywność dziecka i podąża za nim, pomaga w sytuacji trudnej – przedstawia ofertę stwarzając możliwość wyboru (np.: „Chciałabyś bawić się piankoliną, czy układać klocki?”).</p> <p>Opiekun/rodzic stwarza dziecku możliwość dokonywania wyborów pytając np.: „Którą zabawką chcesz się bawić?”, „Jaka zabawka jest Ci potrzebna?”.</p> <p>Zaspakajanie specyficznych potrzeb dziecka</p> <p>Opiekun/rodzic pozwala dziecku na odłączenie się i przebywanie w miejscu zapewniającym mu nieco prywatności, jeśli to nie zagraża jego bezpieczeństwu. W żłobku dziecko może się oddalić z miejsca, gdzie pozostałe dzieci bawią się swobodnie lub wspólnie z opiekunami (np.: położyć się, usiąść na miękkim meblu), przejść do wydzielonej, niewielkiej przestrzeni i tam się schować, zabrać zabawkę i bawić się samemu na dywanie obok pozostałych dzieci, położyć się na materacu czy leżaku. Opiekun wspiera dziecko w razie problemów (np.: podaje miękką poduchę, pomaga przenieść zabawki, rozłożyć leżak).</p> <p>Opiekun/rodzic stwarza dziecku możliwość decydowania o rzeczach, które są własnością dziecka (np.: „Czy pozwoliś podać Twojego misia Zosi?”, „Czy chciałabyś dać swoją zabawkę Zosi, aby się chwilę pobawiła?”, „Zosia chciałaby poczęstować się kawałkiem Twojego jabłuszka – czy pozwoliś Jej?”).</p>

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3.3. Działania opiekuna/rodzica sprzyjające rozwojowi samoregulacji w 2–3 roku życia. Przykłady wskaźników dotyczących warunków społeczno-emocjonalnych

Działania opiekuna/rodzica sprzyjające rozwojowi samoregulacji
<p>Opiekun/rodzic inspiruje dziecko do rozpoznawania i nazywania przeżywanych emocji i stanów (np; korzysta z książek, gier edukacyjnych, kart z emocjami, aby uczyć nazywania emocji i stanów; odwołuje się do emocji przeżywanych przez postacie z bajek, opowiadań, podczas swobodnych rozmów w codziennych sytuacjach nazywa przeżywane stany i emocje swoje oraz dziecka, w rozmowie z innymi dorosłymi posługuje się nazwami emocji i o nich mówi wskazując związek między swoim zachowaniem, a przeżywanym stanem (np.: „Cieszę się, gdy widzę, że sprzątasz swoje zabawki”).</p> <p>Opiekun/rodzic w sytuacji, gdy dziecko przeżywa nieprzyjemne emocje przyjmuje postawę otwartą (zniża się do wysokości dziecka), nawiązuje z dzieckiem rozmowę stosując aktywne słuchanie (pomaga rozpoznać dziecku, co się z nim dzieje; opisuje zachowanie dziecka i/lub pomaga nazwać przeżywane emocje; opisuje związek między zdarzeniem/zachowaniem a emocją/stanem, mówi np.: „Gdy się przewrócimy, to mogą polecieć łezki, bo to boli”, pokazuje związek między emocjami a potrzebami mówiąc np.: „Smuczysz się/jest Ci źle, czy to dlatego, że wolałbyś bawić się sam tą zabawką?”. Opiekun/rodzic pomaga znaleźć rozwiązanie (pyta czego dziecko potrzebuje, pomaga wyrazić prośbę – „Złóścisz się, bo też chciałabyś bawić się takim samochodem. Może zobaczymy, czy na półce jest jeszcze taki samochód?”).</p> <p>Opiekun/rodzic monitoruje sposób przeżywania przez dziecko nieprzyjemnych emocji lub stanów i reaguje w sytuacji, gdy dziecko nie umie samo się ukoić (czasem oznacza to bliski kontakt fizyczny, masażyk, a czasem konieczne jest chwilowe odwrócenie uwagi od sytuacji), a następnie rozmawia o tym, co i dlaczego się stało, poszukuje rozwiązania problemu.</p> <p>Opiekun/rodzic zachęca dziecko do radzenia sobie w trudnych sytuacjach odwołując się do tego, jak w trudnych sytuacjach radziły sobie postacie z bajek, piosenek, wierszyków. Modeluje konstruktywne sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach np.; stosuje komunikatu „ja”, gdy dziecko łamie zasady, bierze głębokie oddechy żeby się uspokoić i mówi dziecku co i dlaczego robi. Dostrzega gdy dziecko konstruktywnie radzi sobie w trudnych sytuacjach – stosuje indukcję pozytywną np.: „Słyszałam, gdy powiedziałaś Kasi, aby się nie smuciła, bo jej mama przyjdzie po nią po pracy, Kasia się wtedy uśmiechnęła i wróciła do zabawy”, wzmacnia zachowanie dziecka gestem – uniesionym kciukiem w górę, uśmiechem.</p> <p>Opiekun/rodzic uczy dziecko zasad zachowania, tego co wolno i czego nie wolno, akceptowalnych wzorów zachowań oraz wyznacza granice dziecięcej swobody. W sytuacji, gdy dziecko łamie przyjęte zasady okazuje mu zrozumienie (wskazuje negatywne konsekwencje zachowania, stosuje indukcję negatywną), pomaga znaleźć rozwiązanie (pyta o potrzeby np.: „Jak inaczej chciałabyś wykonać zadanie”), pomaga w poszukiwaniu rozwiązania problemu, nie przymusza do spełnienia woli, czy wypełnienia instrukcji, odwołuje się do zasad, pokazuje możliwości wyboru.</p> <p>Opiekun/rodzic rozmawia z dzieckiem na temat nowych sytuacji, opisuje i nazywa nowo poznane miejsca i osoby. Tłumaczy przebieg zdarzeń i wyjaśnia zależności między osobami uczestniczącymi w zdarzeniu, opisuje konsekwencje wywołane zachowaniami i reakcjami ludzi, wskazuje na sekwencje zdarzeń np. na obrazkach.</p>

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3.4. Przykłady wskaźników dotyczących warunków przestrzennych sprzyjających rozwojowi autonomii i samoregulacji

Projekt przestrzeni sprzyjający rozwojowi autonomii i samoregulacji
<p>Pomieszczenia przeznaczone do codziennych aktywności (sen, posiłki, toaleta, zabawa) są rozmieszczone w obrębie jednej sali, oddzielone drzwiami lub meblami (dzieci nie muszą korzystać z korytarzy, aby dostać się do nich), ich wielkość umożliwia dzieciom swobodną zabawę, a opiekunom łatwą superwizję aktywności dzieci.</p> <p>Meble, sprzęty, zabawki i materiały są zorganizowane w sposób umożliwiający dzieciom swobodną zabawę (są dostępne przez cały czas ich aktywności, są umieszczone na wysokość ich wzrostu – wzroku).</p> <p>Przestrzeń jest zaprojektowana w taki sposób, że rodzaj nawierzchni, meble lub zabawki wyznaczają granice stref do różnego rodzaju aktywności (spożywania posiłków, odpoczynku, drzemki, zabawy swobodnej np. w sklep, w dom).</p> <p>Istnieją wydzielone interesujące miejsca np.; miejsce do zabawy naturalnymi produktami, miejsce do zabawy w teatr, miejsce do zabaw konstrukcyjnych, w tym miejsce przeznaczone dla jednego dziecka np.: jeden stolczyk i z jednym krzeselkiem i np. zestawem do kolorowania.</p> <p>Przestrzeń umożliwia dziecku gromadzenie w wyznaczonym miejscu swoich rzeczy (np.: rysunków, zabawek, przytulank, zdjęć rodziców na makatkach na ścianie, w materiałowych kieszeniach przy leżawkach, w kartonikach/ koszykach przy szafkach w szatni).</p> <p>Meble przeznaczone do gromadzenia zabawek, sprzętów i materiałów dla dzieci są oznaczone w sposób widoczny i zrozumiały dla dziecka (posiadają naklejkę z rysunkiem lub zdjęciem przedstawiającym ich zawartość lub są przezroczyste, posiadają rysunek podpowiadający, gdzie, co się znajduje).</p> <p>Meble oraz akcesoria przeznaczone do przechowywania rzeczy dzieci (ubranek, pampersów, ręczników) są oznaczone w sposób widoczny i zrozumiały dla dziecka, są oznaczone zdjęciem dziecka.</p> <p>W sali lub pomieszczeniach poza salą, w których dzieci przebywają, umieszczone są ilustracje przedstawiające zaplanowane w danym dniu aktywności lub posiłki (harmonogram dnia).</p> <p>W sali umieszczone są zdjęcia przedstawiające dzieci, ich aktywności oraz ich rodziców.</p> <p>W sali umieszczone są ilustracje przedstawiające ważne dla dzieci wydarzenia.</p>

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3.5. Przykłady wskaźników dotyczących warunków materialnych sprzyjających rozwojowi autonomii i samoregulacji

Warunki materialne sprzyjające rozwojowi autonomii i samoregulacji
<p>Umywalki, toalety, nocniki dostosowane do wzrostu i możliwości ruchowych dzieci.</p> <p>Dostępne dla dzieci są podesty pomagające usiąść na sedesie, sięgnąć do kranu, schodki lub drabinki pomagające samemu dziecku wspiąć się na przewijaki i wygodnie ułożyć do zmiany pieluszki.</p> <p>Kabiny w łazienkach umożliwiają samodzielne korzystanie z toalety, nocnika przy jednoczesnym kontakcie werbalnym z opiekunem (pozwalają na zasłonięcie całej sylwetki dziecka – umożliwiając superwizję i interwencję).</p> <p>Meble miękkie umożliwiające bycie samemu, odpoczynek, sen, zabawę (np.: kryjówki i kabiny wyciszające, parawany, skrytki, namioty, domki piankowe, wigwamy, hamaki, bujaczki typu gruszka).</p> <p>Akcesoria miękkie umożliwiające zabawę, odpoczynek, sen (np.: poduszki i przytulanki, zagłówek, walce, chusty, tunele).</p> <p>Lustro/lustra umożliwiające oglądanie ekspresji emocji podczas naśladowania sposobów wyrażania różnych emocji.</p> <p>Materiały, książki, książeczki, komiksy ilustrujące emocje, sposób ich wyrażania, możliwe do zastosowania w nauce rozpoznawania i nazywania przeżywanych emocji i stanów.</p> <p>Plansze, ilustracje, woreczki z grochem, emotikony, karty przeznaczone do nauki rozpoznawania i nazywania emocji, uczuć, przedstawiające relacje międzyludzkie, wyrażanie uczuć, zachowania grzecznościowe, sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach.</p>

Źródło: opracowanie własne

3.3. Zapobieganie krzywdzeniu dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa

Okres poniewowłęcy w życiu dziecka może stanowić dla rodziców i opiekunów duże wyzwanie. Pojawienie się kryzysu w rozwoju, który dotyczy budowania podstaw autonomii i konstruowania systemu samodzielnej regulacji emocji wywołuje zmianę w zachowaniu dziecka i wymaga przeorganizowania, dotąd sterowanej głównie przez dorosłego, współpracy z nim. W tym okresie dziecko może charakteryzować się znaczącą labilnością emocjonalną, przejawiać opór w relacjach z dorosłym i z uporem „testować granice” wyznaczone przez dorosłych. Nagła zmiana zachowań dziecka i duże natężenie skrajnych emocji jest czynnikiem ryzyka w sprawowaniu opieki przez dorosłych niedostatecznie do tych zmian przygotowanych. Powstaje pokusa do stosowania przemocy w celu podporządkowania sobie dziecka. W dalszej części rozdziału prezentowane są przykłady profilaktyki krzywdzenia dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa.

Krzywdzeniem małych dzieci według Agnieszki Izdebskiej i Karoliny Lewandowskiej (2009) może być rozumiane jako działanie nie mające konkretnego celu. Oznacza to, że krzywdzeniem małego dziecka można nazwać postępowanie rodzica będące konsekwencją nieumiejętnego wypełniania funkcji opiekuńczej i wychowawczej oraz braku wiedzy dotyczącej tego, co jest szkodliwe dla dziecka. Przykładem może być brak wiedzy dotyczącej pojawiających się naturalnie u dziecka zachowań będących wyrazem poszukiwania przestrzeni do wypełniania własnej woli przy jednoczesnym braku opanowania umiejętności kierowania swoim zachowaniem w zgodzie z oczekiwaniami i zasadami społecznymi. Takie zachowania mogą pojawiać się u dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa i być konsekwencją realizacji potrzeb wynikających z przypadającego na ten wiek zadania rozwojowego. W tym okresie dziecko jest na etapie uczenia się panowania nad własnymi pragnieniami i dążeniami oraz regulacji emocji. Oznacza to pojawianie się zachowań trudnych dla rodzica np. wybuchów złości, upor, silnych reakcji emocjonalnych²⁶ i prowadzić do niekonstruktywnych zachowań wobec dziecka, także zachowań krzywdzących.

Przykładem formy wspierania rozwoju kompetencji rodzicielskich sygnalizowanej w rozdziale 2 (rycina 2.4.) jest warsztat „Bez klapsa: jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice”, który jest ogniwem w kompleksowej ofercie edukacyjnej dla rodziców zaprojektowanej przez polską Fundację Dajemy Dzieciom Siłę. Autorkami warsztatu „Bez klapsa – jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice” są Aneta Kwaśny (psycholog, terapeuta) oraz Marlena Trąbińska-Haduch (psycholog, psychoterapeuta, położna).

²⁶ Funkcję rozwojową tych zachowań przedstawiono w rozdziale 2.

Warsztat kierowany jest nie tylko do rodzin określonych jako środowiska o podwyższonym ryzyku występowania zjawiska krzywdzenia dzieci, ale także do rodziców pragnących wzbogacać swoją wiedzę oraz rozwijać umiejętności współdziałania z dzieckiem przy zachowaniu relacji wychowawczej cechującej się łagodnością, miłością oraz podmiotowym traktowaniem dziecka, której nadrzędnym celem jest edukacja. Warsztat, o którym mowa, jest jednym z modułów programu opracowanego przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę pt. „Dobry Rodzic – Dobry Start. Profilaktyka Krzywdzenia Małych Dzieci”²⁷, o którym będzie jeszcze mowa w dalszej części tego rozdziału.

Główne cele warsztatu „Bez klapsa – jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice” to:

- poszerzanie świadomości rodziców w zakresie przeżywanych przez nich emocji, pojawiających się myśli, przekonań i potrzeb w relacjach z dzieckiem,
- rozpoznawanie motywów działań wobec dziecka,
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania własnych emocji oraz ich kontroli.

Podczas warsztatu tworzone są warunki do uczenia się konstruktywnych, pozbawionych przemocy metod dyscyplinowania dzieci, a także ćwiczenia korzystnych wzorców zachowań przekazywanych dzieciom dotyczących np. sposobów rozwiązywania konfliktów, wyrażania przyjemnych i nieprzyjemnych emocji, kontrolowania własnych zachowań i aprobowanego społecznie postępowania, szacunku dla autonomii drugiej osoby, asertywnej ochrony własnej autonomii). Warsztat obejmuje 12 godzin pracy z rodzicami realizowanych w ciągu 6 spotkań. Każde z nich ma osobne cele szczegółowe. Treści zajęć zgrupowane są w trzech blokach.

Treści w bloku pierwszym pod tytułem „»Nie« dla klapsa” realizowane są w ciągu dwóch spotkań. Pierwsze poświęcone jest integracji grupy oraz określeniu oczekiwań uczestników i wspólnemu opracowaniu zasad pracy grupy. Podczas drugiego spotkania zatytułowanego „Ja, moje dziecko i ... klaps”, rodzice zachęceni są do refleksji nad związkiem między stosowanymi przez nich metodami wychowawczymi, a kształtowaniem się osobowości dziecka i prawdopodobnymi następstwami w zakresie jego funkcjonowania w dorosłym życiu. Tworzone są warunki do dyskusji na temat przyczyn stosowania „klapsów” przez rodziców oraz analizowania sytuacji, w których rodzice sięgają po ten środek dyscyplinowania dziecka.

W ramach bloku drugiego, obejmującego również dwa spotkania, rodzice mają możliwość zastanowienia się nad uczuciami przeżywanymi w kontakcie z dziećmi, poszerzenia wiedzy dotyczącej uczuć, oraz ich nazewnictwa, rozwijania umiejętności rozpoznawania uczuć przejawianych przez inne osoby oraz pojawiających się

²⁷ Opis na podstawie treści umieszczonych na stronie internetowej Fundacji DDS <http://fdds.pl/oferta/dobry-rodzic-dobry-start/>.

u biorących udział w warsztacie rodziców. Przyjmuje się stanowisko charakterystyczne dla psychologii poznawczej, że uczucia pojawiają się w następstwie myśli lub interpretacji danej sytuacji bądź zdarzenia. Na pojawienie się uczuć nie mamy wpływu, ale mamy kontrolę nad tym, jak się w ich rezultacie zachowamy. Za zachowanie musimy wziąć odpowiedzialność (Kwaśny, Trąbińska-Haduch 2011, s. 19).

Autorki wskazują, że zdolność do kontrolowania przeżywanych uczuć zwiększa wpływ rodzica na swoje zachowanie, a w konsekwencji pozwala ograniczać działania, które mogą być krzywdzące dla dziecka. Dlatego istotne jest, aby rodzice nie poddawali się emocjom przeżywanym w relacji z dzieckiem, nauczyli się je rozpoznawać oraz nazywać, rozwijając zdolność do samokontroli (Kwaśny, Trąbińska-Haduch, 2011).

Ćwiczenia przewidziane podczas czwartego spotkania poświęcone są doskonaleniu umiejętności konstruktywnego sposobu radzenia sobie z własnymi emocjami, a także przyjmowaniu perspektywy dziecka w sytuacji doświadczania przez niego przemocy w postaci „klapsa”. Rodzice poznają także istotę „błędnego koła złości”. Motywem zachowania dziecka najczęściej jest pozyskanie uwagi rodzica. W sytuacji gdy dziecko zachowuje się w sposób aprobowany przez rodzica i nie otrzymuje wzmocnienia w postaci jego uwagi czy pochwały, próbuje osiągnąć swój cel podejmując zachowania nieakceptowane przez rodzica. Jeśli otrzymuje uwagę w postaci krzyku lub „klapsa”, nieaprobowane zachowanie zostaje wzmocnione. Dziecko uznaje je za skuteczne i będzie je powtarzało. „Im rodzic gwałtowniej reaguje, tym dziecko bardziej eskaluje swoje zachowanie” (Kwaśny, Trąbińska-Haduch, 2011, s. 17). Mówimy wówczas o „błędnym kole złości”²⁸.

W trakcie zajęć rodzicom tworzy się warunki do poznawania sposobów radzenia sobie ze złością, które nazywane są monitami oraz reduktorami. Reduktory to czynności, które może wykonać rodzic, aby zmienić swój stan i nie dopuścić do zachowania się w sposób podyktowany aktualnie przeżywanymi emocjami. Do tych czynności mogą zaliczać się np. opuszczenie miejsca, w którym przebywa dziecko, wycofanie się z kontaktu, liczenie do 10 lub otwarte komunikowanie swoich uczuć. Monity to zdania, które powtarzane w myślach pomagają kontrolować przeżywane emocje w kontakcie z dzieckiem. Treść zdania może zależeć od indywidualnych preferencji rodzica. Szczególnie wartościowe są zdania nawiązujące do mocnych stron rodzica lub pozytywnych doświadczeń w podobnych sytuacjach. Monitami nazywa się zdania typu: „Tylko spokój może mnie uratować”, „Dam radę, ostatnio świetnie mi poszło”, „Asia jest jeszcze mała, nie wie jak się zachować, nie robi mi tego na złość”.

²⁸ O zagrożeniu dla rozwoju dziecka w związku z powstawaniem „błędnego koła złości” była mowa w rozdziale 2.2.3.

Blok III rozpoczyna się spotkaniem zatytułowanym „Wiem, że dasz radę”, w trakcie którego rodzice zapoznają się z metodami motywowania dziecka do współpracy z nimi. Opracowane przez autorki warsztatu ćwiczenia praktyczne zakładają doskonalenie umiejętności aktywnego słuchania i posługiwania się komunikatem „ja”. Metody motywowania dziecka do współpracy to między innymi:

- wskazywanie na zadanie przy użyciu tylko jednego słowa,
- nie ocenianie dziecka lecz opisywanie jego zachowania (spostrzeżenie nie zabarwione oceną),
- podawanie przykładów dobrego zachowania,
- omawianie konsekwencji wynikających z postępowania dziecka,
- określanie prawidłowości, którymi rządzi się świat (Faber, Mazlish, 2013).

Drugie spotkanie wchodzące w skład bloku III służy ukazaniu różnic między karaniem, a wykorzystywaniem w celu dyscyplinowania dziecka, konsekwencji jego niewłaściwego zachowania, a także podsumowaniu pracy grupy podczas całego warsztatu. Rodzice uczą się wykorzystywania naturalnych konsekwencji działania dziecka zamiast karania go za niewłaściwe zachowanie.

W trakcie warsztatu wykorzystuje się metody pracy oparte na aktywnym uczestnictwie rodziców. Przewidywane są ćwiczenia w parach, małych grupach, burza mózgów oraz odgrywanie scenek. Ponadto rodzicom zlecane są zadania do wykonania w domu. Podczas każdego spotkania, uczestnicy zachęceni są do wymieniania opinii oraz dzielenia się własnymi doświadczeniami. Ważnym elementem warsztatu są mini wykłady z zakresu rozwoju dziecka, metod wychowawczych, treści aktów prawnych dotyczących przeciwdziałania przemocy w rodzinie.

Warsztat „Bez klapsa” jest elementem programu „Dobry Rodzic – Dobry Start” realizowanego od 2007 roku. Jego adresatem początkowo były rodziny oczekujące na dziecko oraz wychowujące dzieci do lat 3. Obecnie program skierowany jest do rodziców dzieci w wieku od 0 do 6 roku życia, do rodzin przeżywających trudności wychowawcze, a także rodzin, w których wystąpił problem krzywdzenia dzieci. „Program Dobry Rodzic – Dobry Start. Profilaktyka Krzywdzenia Małych Dzieci” obejmuje między innymi: indywidualne konsultacje dla rodziców ze specjalistami, warsztaty umiejętności rodzicielskich takie jak np. „Być mamą”, „Zarządzanie chaosem” i „Trening Skutecznego Rodzica wg Thomasa Gordona”, tematyczne spotkania edukacyjne, wspólne zabawy z dziećmi, wyjazdy terapeutyczno-edukacyjne, projekt „Wolontariusz w Rodzinie” oraz szkolenia dla profesjonalistów (pracowników socjalnych, pielęgniarek, położnych, psychologów, pedagogów, policjantów, kuratorów, pracowników żłobków i innych).

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę koordynuje także na terenie Warszawy działania w ramach Lokalnego Systemu Profilaktyki Krzywdzenia Małych Dzieci. Ta inicjatywa służy wypracowaniu ścisłej współpracy między instytucjami i placówkami

obejmującymi opieką małe dzieci, działającymi lokalnie w wybranych dzielnicach miasta Warszawy. Ponadto FDDS udostępnia rodzicom ulotki, broszury, mini poradniki zawierające informacje i wskazówki dotyczące opieki i wychowywania dzieci oraz wykorzystuje kampanie społeczne i multimedia jako kanał komunikacji z rodzicami. FDDS przygotowuje także osoby zawodowo pracujące z dziećmi i ich rodzicami do realizacji spotkań w grupach rodziców według programów znajdujących się w jej ofercie.

Innym przykładem działań mogących służyć zapobieganiu krzywdzenia dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa poprzez rozwijanie swoich umiejętności wychowawczych przez rodziców jest oferta autorstwa Zespołu z Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim zatytułowana „Baby Caffè” – Akademia Praktycznego Rodzicielstwa²⁹. Adresatami tego programu są rodzice znajdujący się w trudnej sytuacji życiowej, często samotnie wychowujący dzieci, nieletni lub posiadający dzieci z niepełnosprawnością. W ramach prowadzonych zajęć mają oni okazję do nabywania i poszerzania wiedzy z zakresu:

- rozwoju małego dziecka,
- istoty zabawy w rozwoju społecznym i poznawczym dziecka,
- znaczenia codziennych czynności w jego rozwoju.

Rodzice uzyskują rzetelne porady z zakresu położnictwa, pielęgnacji niemowląt i laktacji. Celem prowadzonych zajęć jest także poszerzanie i doskonalenie umiejętności:

- wspomagania rozwoju dziecka poprzez organizowanie sytuacji zabawy, czasu wolnego z dzieckiem,
- wspierania rozwoju samodzielności dziecka,
- budowania bliskości emocjonalnej i fizycznej,
- tworzenie ekologicznych zabawek,
- uczenia się wykonywania masażu dla niemowląt i dzieci metodą Shantala, NDT bobath.

Rodzice uzyskują wskazówki i porady dotyczące tego, w jaki sposób dzieci się uczą i poznają świat, aby mogli skutecznie podążać i odpowiadać na ich potrzeby rozwojowe. „Baby Caffè” jest miejscem spotkań rodziców i dzieci. Podczas tych spotkań w przyjaznej i rodzinnej atmosferze rodzice mogą wymienić doświadczenia związane z procesem wychowania. Ponadto zajęcia są okazją do podzielenia się trudnościami, z jakimi się borykają i pozyskania wsparcia oraz pomocy w radzeniu sobie z nimi. Oferowane tematy zajęć są modyfikowane zgodnie z aktualnymi potrzebami rodziców.

²⁹ Opis na podstawie ulotki informacyjnej i treści zamieszczonych na stronie internetowej Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim <http://www.cmdir.pl/szkola-rodzenia/baby-caffe/>.

* * *

Izdebska i Lewandowska (2009) piszą, że profilaktyka krzywdzenia małych dzieci jest działaniem mającym na celu obniżanie poziomu stresu rodziców oraz poszerzanie ich wiedzy i rozwijanie umiejętności rodzicielskich. Obejmuje dbanie o zdrowie dziecka i wspieranie jego rozwoju w obszarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Autorki podkreślają, że skuteczna profilaktyka krzywdzenia małych dzieci powinna opierać się na aktualnym stanie wiedzy dotyczącej rozwoju małego dziecka, która staje się podstawą projektowania procesu wspomagania rozwoju oraz redukcji czynników ryzyka występowania zaburzeń.

Program Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę oraz działalność Centrum Małego Dziecka i Rodziny spełniają te warunki. Rodzice poznają konstruktywne, pozbawione przemocy metody wychowawcze, sposoby spędzania czasu wolnego z dzieckiem, rozwijają umiejętności zabawy z nim oraz adekwatnego zaspakajania jego potrzeb. Ćwiczą umiejętności rozpoznawania emocji i ich kontrolowania oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach wychowawczych, co przyczynia się do obniżania stresu rodzicielskiego. Ponadto zdobywają wiedzę, na temat specyfiki rozwoju emocjonalnego i społecznego małych dzieci. Mogą lepiej uświadomić sobie fakt, że modelują zachowania dzieci i bardziej świadomie korzystają z konstruktywnych wzorców zachowań przekazywanych dziecku, a także edukować dziecko w zakresie zachowań aprobowanych społecznie.

Takie praktyki z pewnością mogą przyczynić się do tworzenia i/lub wzmocnienia warunków sprzyjających dobrostanowi psychicznemu i fizycznemu dzieci, redukcji ryzyka ich zachowań antyspołecznych i stosowania aktów przemocy oraz minimalizowania kosztów ponoszonych przez społeczeństwo wynikających z interwencji instytucji pomocy społecznej, medycznej i wymiaru sprawiedliwości, co jest również istotnym wymaganiem stawianym programom profilaktycznym (Izdebska, Lewandowska, 2009). Na przykłady takiej działalności jako formy profilaktyki krzywdzenia małych dzieci jest społeczne zapotrzebowanie. Powinny być promowane i rekomendowane jako element dobrych praktyk dla żłobków i przedszkoli, by ich pracownicy przygotowywali oferty edukacyjne dla rodziców. Może to także być oferta podwyższania kwalifikacji zawodowych opiekunów/wychowawców.

4. Profilaktyka w średnim wieku szkolnym

W tym rozdziale przedstawiono charakterystykę problemów, jakie mogą mieć dzieci z rodzin z niskim statusem socjoekonomicznym (SES) z realizacją zadania rozwojowego – rozwijanie poczucia kompetencji. Do każdego z nich podano przykłady działań, za pomocą których nauczyciel może zapobiegać ich występowaniu lub zmniejszać ich natężenie, jeśli już są widoczne. Głównym autorem tych wątków jest Maria Deptuła. Następny rozdział zawiera charakterystykę kolejnych czynników ryzyka zagrażających rozwijaniu poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych przez dzieci. W ostatnim rozdziale zamieszczono przykłady przeciwdziałania poczuciu zagrożenia stereotypem niskich zdolności oraz poczuciu bezradności w szkole, dwóm głównym czynnikom ryzyka rozwoju poczucia niższości. Spośród wielu możliwych sposobów działania wybrano takie, które są jeszcze rzadko obecne w praktyce szkolnej. Nauczyciele mogą je wykorzystać w pracy ze wszystkimi swoimi uczniami, w tym zwłaszcza z uczniami z grup ryzyka. Głównym autorem tych dwóch rozdziałów jest Szymon Borsich.

4.1. Wybrane problemy dzieci z rodzin z niskim SES w rozwijaniu poczucia kompetencji i przykłady profilaktyki selektywnej

Jak już była mowa w rozdziale 2.2.4. czas, w którym dziecko rozpoczyna naukę w szkole ma przełomowe znaczenie w jego życiu. Erikson (1997, s. 269) pisze: „Dziecko musi zapomnieć o dawnych nadziejach i pragnieniach, zaś jego bujna wyobraźnia zostaje oswojona i zaprzęgnięta w kierat bezosobowych zadań, takich jak czytanie, pisanie i rachowanie”. Zanim samo podejmie rolę osoby dorosłej „musi zacząć pracować i troszczyć się o innych”. Wstąpienie do szkoły związane jest z gotowością dziecka do zyskiwania uznania dzięki wykonywaniu pewnych rzeczy, rozwijania przenikliwości i pracowitości, dopasowania się do „obcych praw rządzących światem narzędzi i instrumentów. Doprowadzenie czynności wytwarzania do końca stanowi cel, który stopniowo wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą”

(Erikson 1997, s. 270). Dziecko „uczy się czerpać przyjemność z ukończenia pracy, co osiąga dzięki wyteżonej uwadze i wytrwałości” (Erikson 1997, s. 270). Można powiedzieć, że jeśli warunki, w jakich zmuszone jest funkcjonować, wszak szkoła podstawowa jest obowiązkowa, nie są dopasowane do jego możliwości, dziecko stopniowo traci nadzieję na opanowanie wymaganych umiejętności, wątpi w siebie, i „uważa się za skazane na mierność i niedopasowanie” (Erikson 1997, s. 271).

Paradoks polega na tym, że dziecko ma ogromną potrzebę osiągnięcia pozytywnych rezultatów, ale dla części dzieci szkoła nie jest miejscem, w którym mogą uzyskać uznanie za wysiłek wkładany w spełnianie wymagań, jeśli osiągnięty przez nie wynik jest odległy od założonych w programie nauczania standardów. Wszyscy wiemy, że dzieci rozwijają się w różnym tempie, że mają zróżnicowane kompetencje poznawcze i społeczno-emocjonalne w momencie rozpoczynania nauki w szkole. Jednak w polskiej szkole dominuje uczenie wszystkich dzieci tego samego w ten sam sposób, z dominacją tzw. nauczania podającego. Polega ono na tym, że to nauczyciel przekazuje wiedzę, wyjaśnia, zleca zadania, najczęściej wszystkim takie same, bez względu na to, jak łatwe lub trudne są one dla poszczególnych dzieci. Zadania, które znacznie wykraczają poza aktualny poziom możliwości ich wykonania przez dziecko, stanowią zagrożenie dla rozwoju jego poczucia własnej wartości, rozwoju motywacji do uczenia się i czerpania z tego satysfakcji. Wielu nauczycieli jest nastawionych na realizację programu, a nie na „wydobycie z każdego dziecka produktywnego potencjału” (Szcukiewicz 1998). Ani nauczyciele stawiający przed wszystkimi takie same zadania i oceniający efekty pracy dziecka według kryteriów nieuwzględniających stopnia trudności tego zadania dla danego dziecka, ani rodzice, skoncentrowani na ocenach szkolnych dziecka, nie dają dziecku szansy na rozwijanie poczucia własnej kompetencji.

W szczególnie trudnej sytuacji są dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym. Ubóstwo poważnie ogranicza szanse dzieci na sukces szkolny z powodu różnic między nimi a rówieśnikami żyjącymi w lepszych warunkach. Eric Jensen (2013) opisał te różnice na siedmiu wymiarach oraz wskazał działania, które mogą niwelować wpływ tych czynników ryzyka. Zestawienie tych propozycji uzupełnione wnioskami autorów tej pracy znajduje się w tabeli 4.1.

Zarówno Jensen (2013), jak i C. Cybele Raver (2012) podkreślają kluczową rolę relacji interpersonalnych nauczycieli z dziećmi z tej grupy ryzyka. W Polsce wątek ten podejmuje między innymi Junik (2010; 2012; 2014) autorka koncepcji badania warunków wzmocnienia rezyliencji uczniów z grup ryzyka w klasach IV-VI szkoły podstawowej (praca w przygotowaniu). Każdy z tych autorów podkreśla także znaczenie jakości pracy instytucji edukacyjnych szkoły czy przedszkola.

Tabela 4.1. Problemy dzieci z rodzin z niskim statusem socjoekonomicznym oraz sposoby ograniczania ich wpływu na funkcjonowanie dzieci w szkole i wyniki w nauce

Zdrowie i odżywianie
<p>Problem: Inteligencja jest związana ze zdrowiem. Dzieci z rodzin o niskim SES częściej gorzej słyszą z powodu nieleczonych infekcji, są bardziej ekspozowane na działanie ołowiu, częściej chorują na astmę, co obniża zdolność koncentracji uwagi, rozumowania i pamięci.</p> <p>Uboga dieta prowadzi do apatii lub nadpobudliwości.</p> <p>Profilaktyka selektywna: Podstawowym pokarmem dla mózgu jest tlen i glukoza. Aktywność fizyczna, ćwiczenia rozciągające połączone z głębokim oddychaniem zwiększają dotlenienie i przyczyniają się do lepszych wyników w nauce. Właściwy poziom glukozy uzyskany dzięki ruchowi, który uwalnia przechowywany w ciele glikogen poprawia pamięć i funkcje poznawcze.</p>
Słownictwo
<p>Problem: Dzieci z rodzin o niskim SES do 4 roku życia słyszą przeciętnie 13 mln. słów, a dzieci z rodzin z klasy średniej w tym samym czasie około 26 mln., a dzieci z klasy wyższej 46 mln. Dzieci z rodzin o przeciętnym i wysokim SES używają więcej słów w rozmowie z rodzicami niż matki o niskim SES w rozmowie ze swoimi dziećmi.</p> <p>Zasób słów to narzędzia do uczenia się, pamięci i poznania pomagające zestawiać i przekształcać informacje, manipulować nimi. Język, którym posługuje się nauczyciel w klasie często jest dla dzieci z rodzin o niskim SES niezrozumiały, podobnie jak teksty czytane w szkole. Dzieci z rodzin o niskim SES często nie są aktywne w klasie, ze strachu przed kompromitacją.</p> <p>Niewielki zasób słów utrudnia dzieciom nazywanie przeżywanego uczuć, a to upośledza ich zdolność do sprawowania kontroli nad emocjami i kierowania swoim zachowaniem.</p> <p>Profilaktyka selektywna: W szkole wzbogacanie słownika musi być codzienną pracą nauczycieli w klasie. Ważne jest stosowanie atrakcyjnych dla dzieci metod. Np. zabawa polegająca na zapisaniu na kartoniku 3x5 cm słowa i na drugim kartoniku zdania z poprawnym jego użyciem. Utworzona pula nowych słów może być okazją do zabawy polegającej na losowaniu przez każde z dzieci innego słowa i układania z nim zdania. To nowe zdanie może wchodzić do puli dobrych przykładów tworzonej w klasie, z której może skorzystać każde dziecko w czasie „zabawy w słówka”, jeśli wylosuje to słowo i nie będzie miało pomysłu na jego użycie w zdaniu. Taka odpowiedź może je zainspirować do ułożenia własnego zdania, które powiększy wspólną pulę, a dziecku da satysfakcję, że przy niewielkim wsparciu samo wniosło coś do wspólnych zasobów. To ważna okazja do rozwijania nie tylko zasobu słów, ale też poczucia sprawstwa.</p> <p>Inny wariant to przedstawianie przez nauczyciela słowa na dany dzień. Kiedy inny nauczyciel lub uczeń go użyje, to ten uczeń, który to zauważy i zgłosi dostaje niewielki przywilej. Słowa na dany dzień mogą proponować grupy uczniów. Wszyscy nauczyciele uczący w danej klasie wzmacniają odpowiednie używanie wybranego na ten dzień słowa.</p>
Wysiłek
<p>Problem: Wielu uczniów z tej grupy sprawia wrażenie słabo zmotywowanych do nauki, bowiem brak im nadziei i optymizmu, często doświadczają symptomów depresyjnych, bierność jest potwierdzonym naukowo symptomem zaburzenia związanego ze stresem i depresją.</p> <p>Profilaktyka selektywna: Badania wskazują, że to od pracy nauczycieli zależy, czy dzieci z tych środowisk zaangażują się w naukę. Ich bierność powinna być traktowana jako informacja zwrotna dla nauczyciela, że konieczne jest zbudowanie dobrej relacji z uczniem, żeby mógł nauczyciela polubić i prowadzenie lekcji tak, by była ona dla ucznia ciekawa, intrygująca, ekscytująca. Oba te czynniki zwiększają gotowość dziecka do wysiłku, a to przyczynia się do nie porzucania nauki przez dzieci.</p> <p>Więź buduje lepsze poznanie uczniów, traktowanie ich z szacunkiem, okazywanie zainteresowania ich potrzebami i empatyczne reagowanie na ich emocje.</p> <p>Zaoferowanie uczniom możliwości wyboru, zaangażowanie w decydowanie o tym, co będziemy na danej lekcji robili zwiększa ich wewnętrzną motywację do nauki.</p> <p>Motywację zwiększa pokazywanie uczniom / poszukiwanie wspólnie z nimi, do czego w życiu poza szkołą potrzebna jest wiedza i umiejętności, które mają zdobyć w szkole.</p>

Tabela 4.1. Problemy dzieci z rodzin z niskim statusem socjoekonomicznym oraz sposoby ograniczania ich wpływu na funkcjonowanie dzieci w szkole i wyniki w nauce (cd.)

Wysiłek (cd.)
<p>Docenianie wysiłku uczniów każdego dnia zwiększa ich motywację do niego, a w konsekwencji przyczyni się do rozwoju wytrwałości, od której zależą szanse na sukces w wielu innych dziedzinach życia. Proporcja pozytywnych informacji zwrotnych do negatywnych powinna wynosić 3 : 1. Uświadomienie uczniom ile dobrego widzi w nich nauczyciel, codzienne pozytywne informacje zwrotne pozwalają uczniom uwierzyć, że ich wysiłek ma znaczenie, a oni mogą go tak dopasować, by osiągnąć także większe sukcesy.</p> <p>Ważne jest formułowanie ambitnych celów i przekonywanie uczniów, że mają szanse, by je osiągnąć, pokazywanie prawdziwych przykładów ludzi, którzy byli w podobnej do nich sytuacji i osiągnęli swoje cele.</p>
Nadzieja i sposób myślenia sprzyjający rozwojowi
<p>Problem: Uczniowie z tej grupy często mają przekonanie, że nie są dość inteligentni, by osiągnąć sukces w szkole, że dla nich niepowodzenie lub słaby wynik jest bardziej prawdopodobny niż inne opcje.</p> <p>Profilaktyka selektywna: Zadaniem nauczycieli jest przekonanie uczniów, że mózg może się rozwijać, a oni mogą podnieść swój iloraz inteligencji. To przekonanie będzie się utrzymywało, jeśli uczniowie będą odnosiли sukcesy. Konieczne jest dostarczanie uczniom szybkich i specyficznych dla zadania informacji zwrotnych, wskazówek, żeby mogli je wykorzystać w swojej pracy. Chociaż wiemy, że uczniowie mogą mieć problemy z koncentracją uwagi, należy ich mobilizować do większego wysiłku mówiąc np. „Skup się na tym trochę dłużej. Możesz to zrobić! Twój umysł jest potężną siłą, która Ci pomoże osiągnąć swoje cele.” (Jensen, 2013, s. 27). Nie należy na siłę szukać innych mocnych stron uczniów, by wspierać ich poczucie własnej wartości, lecz skupić się na docenianiu i wzmacnianiu ich wysiłku, pomaganiu im w wybieraniu inteligentnych strategii uczenia się i kultywowaniu pozytywnego nastawienia.</p>
Poznanie
<p>Problem: Dzieci z rodzin z niskim SES często mają niższy poziom zdolności poznawczych: wąski zakres uwagi, wysoki poziom jej rozpraszania, trudności w monitorowaniu jakości swojej pracy i generowaniu nowych rozwiązań problemów. Z tych powodów (oprócz wyżej wymienionych) szkoła jest dla nich większym wyzwaniem. Mogą mieć kłopoty z czytaniem i matematyką, korzystaniem ze wskazówek nauczycieli z powodu uboższego słownictwa, słabej pamięci roboczej, niskiego poziomu umiejętności przetwarzania.</p> <p>Profilaktyka selektywna: Wspieranie dzieci w rozwoju umiejętności szkolnych takich jak: „organizowanie swojej pracy, uczenie się, robienie notatek, wyznaczanie priorytetów i pamiętanie o kluczowych pojęciach” (Jensen 2013, s. 28), rozpoczynanie od małych zadań, np.: najpierw przypominamy sobie pojedyncze słowa, potem frazy, a w końcu całe zadania. Efektem takiej pracy będzie lepsze korzystanie ze wskazówek nauczyciela, opanowanie liczenia w pamięci. Konieczna jest zachęta, pozytywne informacje zwrotne i zachęcanie uczniów do wytrwałości. Na tej podstawie można ćwiczyć bardziej złożone umiejętności.</p>
Związki
<p>Problem: Dzieci z rodzin o niskim SES żyjąc w niestabilnych warunkach, doświadczając nieobecności jednego lub obojga rodziców często nie mogą rozwinąć bezpiecznego przywiązania, o którym była mowa w rozdziale 2.2.1. Zwykle otrzymują o dwa razy więcej uwag negatywnych niż pozytywnych w swoim domu, podczas gdy w rodzinach z klasy średniej ten stosunek uwag pozytywnych do negatywnych wynosi 3:1. Konsekwencją jest niskie poczucie własnej wartości. Tworzenie bliskich związków z rówieśnikami oraz dobrych relacji z nauczycielami utrudnia im też brak kompetencji społeczno-emocjonalnych, impulsywność, używanie nieodpowiedniego języka. Inną przyczyną jest brak zaufania do ludzi, w tym zwłaszcza dorosłych, bowiem często doświadczają zawodu i zaniedbania ze strony rodziców i nauczycieli.</p> <p>„Prawdopodobieństwo porzucenia szkoły i niepowodzeń szkolnych wzrasta proporcjonalnie do okresu czasu, w jakim dzieci są ekspozowane na trudności związane z relacjami (Split i in., 2012, za: Jensen 2013, s. 28). Większość dzieci z rodzin ubogich wychowywana jest przez jednego rodzica, co może przyczynić się do zachwiania poczucia bezpieczeństwa, braku wzorca roli nieobecnego rodzica, wystarczającego wsparcia. Rodzice z tej grupy częściej mają trudności z właściwym wypełnianiem roli rodzica dziecka o specjalnych potrzebach – np. dyslektycznego, przejawiającego zachowania opozycyjno-buntownicze, cierpiącego na ADHD.</p>

Tabela 4.1. Problemy dzieci z rodzin z niskim statusem socjoekonomicznym oraz sposoby ograniczania ich wpływu na funkcjonowanie dzieci w szkole i wyniki w nauce (cd.)

Związki (cd.)
<p>Profilaktyka selektywna: Nauczyciel może być dla tych dzieci silnym, pozytywnym, troszczącym się o nie dorosłym, jeśli zbuduje z nimi dobrą relację. Może temu służyć zwracanie się do dziecka po imieniu, okazywanie zainteresowania jego życiem poza szkolnym oraz uczenie go jak sobie radzić w różnych sytuacjach, by dostosować się do reguł obowiązujących w szkole. Nigdy nie należy zawstydzać ucznia przed klasą, lecz poprosić go, by pozostał na kilka minut po lekcji, bo chcemy z nim porozmawiać. Rozmowa o niewłaściwym zachowaniu i sposobach radzenia sobie w akceptowany sposób musi się odbywać bez świadków. Ważne, by uczeń odczuł, że interweniujemy z troski o niego, był dla nauczyciela partnerem w poszukiwaniu konstruktywnych sposobów radzenia sobie z myślami i uczuciami, które doprowadziły do niewłaściwego zachowania. Rozmowę powinno zakończyć utwierdzenie ucznia w przekonaniu o wspólnych celach i interesach ucznia i nauczyciela, że każdy z nich ma coś do zrobienia, a jeśli każdy zrobi, co do niego należy, te cele osiągną.</p>
Chroniczny stres o dużej sile
<p>Problem: Dzieci z rodzin o niskim SES często żyją w ostrym, chronicznym stresie [dystres], który negatywnie wpływa na rozwój mózgu, sukcesy szkolne i kompetencje społeczne, obniża poziom kontroli uwagi, podwyższa impulsywność. Charakterystyczne dla nich jest jedno z dwóch zachowań: „pełna złości asertywność” albo pasywna postawa „zostaw mnie samą”. W pierwszym przypadku mogą „pyskować”, prowokować nauczyciela, używać nieodpowiedniej mowy ciała i mimiki. W drugim nie odpowiadają na pytania lub prośby, są powolne, bierne, garbią się i odwracają od rówieśników i/lub zadań szkolnych.</p> <p>Profilaktyka selektywna: Nauczyciel powinien skupić się na problemie, jakim jest chroniczny stres [dystres], a nie na jego przejawach widocznych w zachowaniach dziecka. Zbudowanie silniejszej więzi z uczniem, obniży poziom jego stresu. Włączenie ucznia do żartów i zabaw, w aktywność ruchową pobudzającą zmysły czuciowe (np. zabawa polegająca na dotykaniu różnych części swojego ciała w odpowiedzi na szybko zmieniające się polecenia) nie tylko obniży poziom napięcia, ale też dostarczy glukozy i tlenu zwiększając zdolności poznawcze i zdolność do samoregulacji.</p> <p>Zamiast zwiększania zakresu kontroli nad życiem ucznia należy umożliwić mu większą kontrolę nad swoim codziennym życiem w szkole. Może temu służyć oferowanie możliwości wyboru, praca metodą projektów, praca zespołowa, podejmowanie decyzji dotyczących klasy, pełnienie roli lidera. Działania nauczyciela, które wspierają rozwój poczucia kontroli nad swoim życiem pomagają zmniejszyć skutki dystresu, o którym będzie szerzej mowa w dalszej części rozdziału 4. Bardzo ważne jest tworzenie dzieciom warunków do ucznia się zdrowych sposobów radzenia sobie z czynnikami, które wywołują ich stres. Pomocne może być formułowanie prostych strategii „Jeśli to, wtedy tamto” (Jensen 2013, s. 28) pomagających w zapamiętywaniu nowych umiejętności i korzystaniu z nich w codziennych sytuacjach.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jensen (2013).

Spośród czynników chroniących związanych z jednostką szczególne znaczenie ma samoregulacja rozumiana jako umiejętność wolicjonalnego regulowania uwagi, emocji oraz funkcji wykonawczych w celu realizacji działań zmierzających do osiągnięcia celu. Jest ona kluczowym indywidualnym czynnikiem ryzyka w przypadku dzieci żyjących w ubóstwie. Chroniczny stres związany z biedą oddziałuje negatywnie na zdolności regulowania emocji, zachowań i funkcji poznawczych wyższego rzędu, a proces ten ma neuroendokrynologiczne podłoże, o czym świadczy coraz więcej wyników badań. Jednocześnie wiele badań nad skutecznością interwencji adresowanych do dzieci w środowisku pozadomowym potwierdza, że możliwe jest odwrócenie tych negatywnych skutków ubóstwa dzięki dobrze przemyślanym interwencjom w przedszkolu i szkole (Raver 2012).

Autorzy tej pracy uważają, że zdolność do rozwoju samoregulacji, zwłaszcza w przypadku dzieci z grup ryzyka, należy wspierać jeszcze wcześniej, bowiem w instytucjach wczesnej opieki i edukacji, o czym była mowa w rozdziałach 2.2.2. i 3. Poziom samoregulacji, której wyrazem jest między innymi zdolność do kontroli uwagi i swojego działania, jest w okresie przedszkolnym „znacznie silniejszym predyktorem osiągnięć szkolnych niż poziom inteligencji dziecka czy też wyjściowy poziom umiejętności czytania i liczenia” (Brzezińska, Nowotnik 2012, s. 63). W wielu badaniach dowiedziono, że zdolność do samoregulacji, obok zdolności do empatii, komunikowania się z innymi, rozumienia ich punktu widzenia, pomagania i współpracy, ma znaczenie także dla atrakcyjności dziecka dla rówieśników i szans na rozwój swoich kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych w relacjach z nimi. Niski poziom rozwoju tych umiejętności skutkuje odrzuceniem rówieśniczym (Deptuła 2013; Smogorzewska, Szumski 2015). Odrzucenie rówieśnicze jest natomiast czynnikiem istotnie obniżającym zaangażowanie się uczniów w pracę na lekcji i przestrzeganie przez nich obowiązujących na niej reguł (Ladd i in. 2008). Badania podłużne Garego W. Ladda i współpracowników trwające osiem lat – od 6 do 12 roku życia pokazują w sposób nie budzący wątpliwości, jak splatają się szanse rozwoju poczucia kompetencji w relacjach z rówieśnikami i w realizacji zadań szkolnych łącząc się na poczucie kompetencji lub poczucie niekompetencji tak ważne w kolejnych okresach życia dla radzenia sobie z wyzwaniami.

Profilaktyka, której celem jest wspieranie rozwoju zdolności do samoregulacji u dzieci ma duże znaczenie także w świetle wyników badań, które wskazują na wysoką stabilność tej umiejętności. Stwierdzono np., że upośledzenie kontroli reakcji w wieku przedszkolnym może być predyktorem deficytów samokontroli w wieku 32 lat, które ujawniają się w postaci problemów z hazardem (Slutske i in. 2012, za Raver 2012).

Chociaż jakość relacji nauczyciela z dziećmi w okresie szkoły podstawowej ma kluczowe znaczenie dla wszystkich dzieci, by pomyślnie mogły realizować zadanie rozwojowe – budować swoje poczucie kompetencji – to dla dzieci z grup ryzyka jest ona szczególnie ważna. Jeśli nauczycielom uda się nawiązać dobre relacje z dziećmi z rodzin o niskim SES oraz stworzyć im w klasie szkolnej środowisko sprzyjające ich rozwojowi, są duże szanse na odwrócenie niekorzystnego dla nich biegu zdarzeń, na zmiany, które utrzymują się w czasie. Raver (2012) zwraca uwagę na konieczność wspierania nauczycieli pracujących z dziećmi z zaburzeniami samoregulacji i poważnymi trudnościami w nauce. Nauczyciele pracujący z nimi sami doświadczają zbyt silnego stresu, który negatywnie wpływa na ich funkcje wykonawcze, uwagę oraz regulację emocjonalną.

Zdaniem autorów tej pracy konieczne jest także indywidualne i grupowe wsparcie dla dzieci z grup ryzyka, a jego przykłady zamieszczono także w rozdziale 2.2.

Warunkom niezbędnym do rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, szczególnie ważnych dla funkcjonowania w relacjach z kompetentnymi społecznie rówieśnikami, została poświęcona obszerna monografia Deptuły (2013). Z uwagi na ograniczone ramy tej pracy w dalszej części rozdziału podjęto wątek czynników ryzyka dla pomyślnego przebiegu rozwoju poczucia kompetencji uczniów w klasach IV–VI w realizacji zadań szkolnych.

4.2. Charakterystyka wybranych czynników zagrażających rozwijaniu przez dzieci poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych

Jak zauważa Anna Siudem (2005, s. 16) charakterystyczne dla systemu kształcenia począwszy od szkoły podstawowej, na studiach wyższych kończąc, jest egzekwowanie wiedzy i ocena postępów w nauce. Oba wymienione czynniki są nierozzerwalnie związane z przeżywaniem dobrych i złych chwil. Daniel Kahneman (1999 za: Fredrickson 2001, s. 218) zasugerował, że aby ocenić „obiektywny dobrostan (szczęście)” jednostki, należy śledzić, a później ocenić, całokształt jej dobrych i złych doświadczeń. Zewnętrznym wskaźnikiem pozwalającym ocenić stan, w którym znajdują się ludzie, jest ich zachowanie i towarzyszące mu emocje. W kwestii definicji emocji współcześni psychologowie są na ogół jednomyślni, określając je jako złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację spostrzeganą jako ważna dla danej osoby (Kleinginna, Kleinginna 1981 za: Zimbardo 1999, s. 473).

Barbara Fredrickson (1998 za: Fredrickson 2001), stworzyła teorię poszerzania i rozbudowywania pozytywnej emocjonalności (The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions). Zgodnie z nią pozytywne emocje – w tym radość, wdzięczność, spokój, zainteresowanie, nadzieja, dumna, rozbawienie, inspiracja, zachwyt i miłość – chociaż fenomenologicznie odrębne, wszystkie mają zdolność do poszerzania repertuaru decyzyjnego o nowe pomysły, które pod wpływem pozytywnych emocji spontanicznie pojawiają się w umyśle jednostki. Budują także trwałe zasoby osobiste począwszy od fizycznych i intelektualnych, a skończywszy na zasobach społecznych i psychologicznych. Emocje pozytywne otwierają świadomość na szerszy niż zwykle zakres myśli i zachowań. Radość budzi zapał i sprzyja twórczości, zainteresowanie wywołuje chęć poznawania, spokój zachęca do rozkoszowania się przeżywaną chwilą i włączania jej w nowy sposób widzenia otaczającego świata (Fredrickson 2011, s. 32). Można powiedzieć, że Fredrickson przypomina nam, po co właściwie ludziom są pozytywne emocje.

Dzięki nim stajemy się otwarci na nowe doświadczenia i ciekawi, chętni do poznawania. Fredrickson (2011) dowodzi, że wskazane emocje kreują pozytywność w życiu ludzi, a ta powala im „rozkwitać” (ang. *flourishing*). Kategoria ta oznacza coś więcej niż szczęście czy zadowolenie z życia. Ludzie, którzy doświadczają tego stanu, mają nie tylko dobre samopoczucie, ale też otwarty umysł, dzięki czemu są chętni do poznawania, dostrzegają celowość we własnym działaniu i robią wartościowe rzeczy dla innych. Funkcjonują więc psychicznie i społecznie na bardzo wysokim poziomie (Fredrickson 2011, s. 27). Co ciekawe, najnowsze badania naukowe wskazują, że pozytywność nie tylko odzwierciedla sukces i zdrowie, ale może na nie wpływać. Nawet kiedy słabnie, to w działaniu ludzi widoczne są jej pozytywne efekty (Fredrickson 2011, s. 29). Pozytywność „obejmuje cały wachlarz pozytywnych emocji – od aprobaty do miłości, od rozbawienia do radości, od nadziei do wdzięczności i wiele innych”, ale nie oznacza kierowania się hasłami „uśmiechaj się, nieważne co by się działo, czy „don't worry, be happy” (Fredrickson 2011, s. 14). Autorka zaznacza, że pojęcie to zostało celowo ujęte szeroko, bowiem wskazuje na pozytywne znaczenia naszych doświadczeń i postaw wywołujących pozytywne emocje, ale również na otwarty umysł, czułe serce, odprężone ciało i łagodny wyraz twarzy, będące ich wyrazem. Zauważa również, że nawet łagodne i przelotne stany przyjemności mają tutaj duże znaczenie.

Natomiast emocje przykre (negatywne) wywołują tendencję do działań prostych, nie wymagających myślenia kreatywnego. Strach popycha do ucieczki, gniew do walki, wstręt do odrzucenia. Jest to wynik procesu psychologicznego, który zawęży chwilowy repertuar myśli i ogranicza się do takich reakcji jak ucieczka w sytuacji strachu, atak w gniewie, czy odrzucenie w wyniku wstrętu (Frijda 1986 za: Fredrickson 2011, s. 29). W sytuacji zagrożenia zawężony repertuar poznawczo-decyzyjny promuje szybkie i zdecydowane działanie, które niesie bezpośrednio i natychmiastową korzyść. Ten specyficzny system pracy umysłu wywołany przykrymi emocjami ma prawdopodobnie swoją genezę w uwarunkowaniach chroniących życie naszych przodków (Fredrickson 2001). Pełni więc bardzo ważną rolę. Jednak zmiana warunków środowiskowych i społecznych sprawiła, że nie jest on już potrzebny w takim stopniu, jak kiedyś. W codziennym życiu, które nie jest już tak niebezpieczne jak dawniej, może być nawet balastem, utrudniającym czerpanie satysfakcji z własnej aktywności. Nie chodzi o to, by wyeliminować ten system, ale umiejętnie z niego korzystać. Negatywne emocje i związany z nimi sposób działania (prosta, szybka reakcja) „przeszkadzają bowiem w doświadczaniu świata, a tym samym utrudniają jego poznawanie” (Fredrickson 2011, s. 35).

Skoro ewolucja u ludzi nie polega na odchodzeniu od nieracjonalnych, prymitywnych emocji, lecz zmierza ku łączeniu intelektu i emocji (Scherer 1984 za: Zimbardo 1999, s. 473), to właśnie w zdolnościach poznawczych należy szukać

potencjału do rozwoju i satysfakcji z życia, czyli do budowania dobrostanu. Ludzie mają ogromne możliwości przystosowywania się, nie tylko biologicznego przez pokolenia, lecz także psychologicznego w ciągu życia, a nawet w krótkim czasie, jeśli podejmą decyzję, że chcą się zmienić (Zimbardo 1999, s. 499). Zrozumienie podłoża, na którym powstają negatywne emocje jest pierwszym krokiem na tej drodze.

W procesie powstawania zagrożenia stereotypem niskich zdolności oraz poczucia bezradności w jakiejś dziedzinie najważniejszą rolę odgrywają emocje i ich kumulacja w postaci przeżywanego stresu, styl wyjaśniania przyczyn sukcesów i porażek w tej dziedzinie oraz lęk przed porażką. Charakterystyka ich rozumienia poprzedza opis poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności oraz poczucia bezradności jako czynników ryzyka zmniejszających szanse na rozwijanie poczucia kompetencji.

4.2.1. Rola emocji i stresu w powstawaniu poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności i poczucia bezradności

Każdy z nas doświadcza sytuacji, w których serce bije mu szybko, częstość oddychania wzrasta, zasycha w ustach, mięśnie napinają się, a może nawet drżą. Każda z tych reakcji może jednak świadczyć zarówno o pozytywnych jak i negatywnych emocjach. Kiedy zobaczymy zdjęcie płaczącej biegaczki, bez wiedzy o kontekście trudno określić, czy właśnie wygrała wyścig, czy przegrała. Dzieje się tak, bo to zazwyczaj sytuacja zewnętrzna decyduje o tym, jak człowiek określa pobudzenie emocjonalne (Zimbardo 1999, s. 475).

Emocje pełnią szereg ważnych funkcji w naszym życiu. Pobudzają nas do podjęcia działania, ukierunkowują je i podtrzymują, umożliwiając osiągnięcie określonych celów. Ponadto intensyfikują wybrane doświadczenia życiowe sygnalizując, że reakcja jednostki jest szczególnie ważna, albo że dane zdarzenie jest istotne dla „ja”. Emocje regulują także stosunki z innymi. Pozytywne przyczyniają się do budowania więzi społecznych z innymi ludźmi, a negatywne są środkiem odstraszającym pozwalając nam zachować dystans wobec innych, bądź innym wobec nas (Averilli 1984, Tompkins 1981 całość za: Zimbardo 1999, s. 477). Emocje mogą nam także pomóc uświadomić sobie istnienie konfliktów wewnętrznych, gdy zaobserwujemy, że reagujemy irracjonalnie czy nieodpowiednio do danej sytuacji (Jung 1971 za: Zimbardo 1999, s. 477).

Philip G. Zimbardo (1999, s. 476) na podstawie analizy współczesnych teorii emocji sugeruje, że procesy poznawcze wyznaczają optymalnie przystosowawcze reakcje emocjonalne, a doznania sensoryczne wywołują emocję tylko wtedy, gdy spostrzegane bodźce ocenia się poznawczo jako mające istotne znaczenie dla danej osoby. Tak więc, to jaką emocję się odczuwa, zależy od sposobu interpretowania sytuacji i od znaczenia przypisywanego jej przez daną osobę. Według Stanleya Schachtera

(1971 za: Zimbardo 1999, s. 499) doświadczenie emocji jest łącznym efektem pobudzenia fizjologicznego i oceny poznawczej, przy czym oba te czynniki są niezbędne do wystąpienia emocji. Przyjmuje on, że pobudzenie jest zawsze uogólnione i nie-różnicowane oraz pojawia się jako pierwsze w sekwencji procesów emocjonalnych. Procesy poznawcze służą do ustalenia, jak zostanie nazwany ten wieloznaczny stan wewnętrzny. Stanowisko to stało się znane jako dwuczynnikowa teoria emocji, która zostanie zaprezentowana w dalszej części tego rozdziału.

Emocje zależą więc w dużej mierze od subiektywnej oceny poznawczej zdarzeń zachodzących w środowisku jednostki. Szczęście pojawia się wtedy, gdy czujemy, że środowisko jest sprzyjające i nagradza nasze starania. Wykazujemy wtedy na ogół większy optymizm, fantazję, energię i aktywność. Kiedy jednak środowisko jest postrzegane jako niesprzyjające, odczuwamy stres, który może przeradzać się w gniew, złość, agresję, smutek, bezradność. Według Marii Tyszkowej (1990 za: Siudem 2005, s. 16) dzieci zdolne charakteryzują się m.in. zdolnością do pokonywania trudności, a uczniowie wybitnie zdolni wyróżniają się większą odpornością na stres psychiczny i lepiej sobie radzą z różnymi sytuacjami trudnymi. Kategoria stresu wydaje się więc kluczowa z punktu widzenia optymalizowania warunków rozwoju psychospołecznego w klasie szkolnej. Istotna tym bardziej, że jedną ze strategii radzenia sobie ze stresem jest unikanie, które prowadzi na przykład do angażowania się w czynności zastępcze, takie jak nadmierne angażowanie się w aktywność w sieci, gry komputerowe czy używanie substancji psychoaktywnych. Stres jest ponadto czynnikiem, który zakłóca równowagę organizmu i wpływa pośrednio na zdrowie i chorobę jednostki (Wrońska-Polańska 2008 za: Sygit-Kowalkowska 2014, s. 202). Efektywność działania ludzi jest więc w dużej mierze uzależniona od nasilenia stresu. Można zatem wnioskować, że umiejętność radzenia sobie ze stresem jest istotnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcie sukcesów w szkole (Siudem 2005, s. 16).

Stres to „zespół specyficznych i niespecyficznych (ogólnych) reakcji organizmu na zdarzenia bodźcowe, które zakłócają jego równowagę i wystawiają na poważną próbę lub przekraczają jego zdolność radzenia sobie” (Zimbardo 1999, s. 485). Do tych zdarzeń bodźcowych należy wiele różnych warunków zewnętrznych i wewnętrznych, nazywanych stresorami. Reakcja organizmu na stresory zewnętrzne nosi natomiast nazwę napięcia (*strain*). Przedłużające się sytuacje stresowe mogą potencjalnie powodować stany lękowe, nerwice, zachowania agresywne oraz szereg niekorzystnych objawów fizjologicznych. Jednak należy pamiętać, że to między innymi od predyspozycji jednostki zależy, czy stres wpływa korzystnie, mobilizująco (eustres) bądź demobilizująco (distres) w sposób szkodliwy (Huber 2010; Boenisch i in. 2002 za: Sygit-Kowalkowska, 2014). Najbardziej istotna jest więc tutaj zdolność do regulacji natężenia stresu.

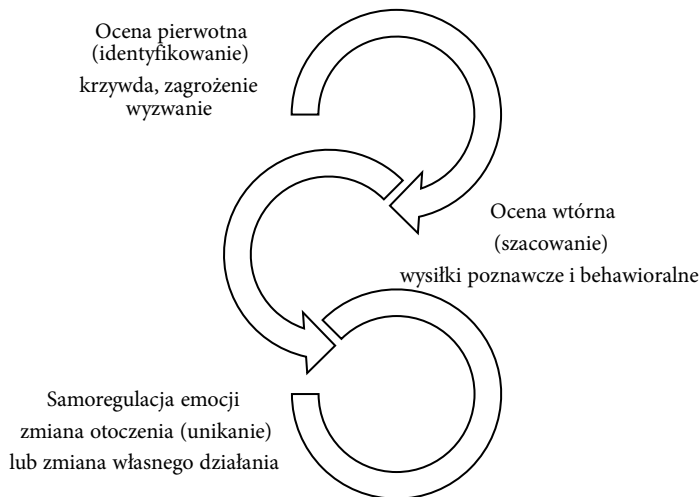
Jednym z najwybitniejszych i najczęściej cytowanym światowym autorytetem w dziedzinie badań nad stresem jest Richard Lazarus z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley (Heszen, Sęk 2010 s. 704). Stworzył on poznawczo-transakcyjny paradygmat stresu i radzenia sobie z nim. Podstawowa jego teza brzmi, że aktywność człowieka przebiega w określonym kontekście sytuacyjnym, a istotą relacji jednostki z otoczeniem są wzajemne oddziaływania określane mianem „transakcji”. Oznacza ona coś więcej niż interakcję, bowiem zakłada, że zarówno człowiek jak i otoczenie ulegają ciągłym zmianom. Istotne jest także to, że transakcja człowieka z otoczeniem podlega ocenie poznawczej podmiotu (*cognitive appraisal*), skupionej na tych elementach relacji z otoczeniem, które są ważne dla jego dobrostanu (Lazarus 1980 za: Heszen i Sęk 2010, s. 705).

Wedle Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984, s. 19 za: Heszen i Sęk 2010) stresem jest więc „określona relacja między osobą, a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”. Irena Heszen i Helena Sęk (2010, s. 705) podkreślają, że nadrzędna jest tutaj relacyjność ujęcia, czyli istnienie relacji między jednostką, a otoczeniem. Istotne jest również, że to subiektywna ocena sytuacji przez osobę, a nie obiektywne właściwości jej, bądź otoczenia, stanowią o tym, czy stres powstaje, czy nie. Ponadto wyraźne jest odwoływanie się do zasobów osobistych i ich obciążenia oraz do zagrożenia dla dobrostanu wynikającego z oceny poznawczej podmiotu.

Transakcja stresowa przebiega dwuetapowo: najpierw następuje ocena pierwotna (zidentyfikowanie sytuacji jako stresowej), następnie ocena wtórna (podjęcie działania obliczonego na łagodzenie stresu lub usuwanie jego przyczyn). W ocenie pierwotnej relacja z otoczeniem jest oceniana jako krzywda (strata), zagrożenie lub wyzwanie. W pierwszym wypadku oceny sytuacji jako krzywdy, utrata czegoś wartościowego już nastąpiła. Zagrożenie odnosi się do takich samych szkód, ale możliwych w przyszłości i aktualnie antycypowanych. Natomiast wyzwanie dotyczy także przyszłości, ale takich sytuacji, w których możliwe są zarówno straty jak i korzyści. Z każdą z tych ocen związane są charakterystyczne emocje. Krzywda (strata) wywołuje złość, żal i smutek. Zagrożeniu towarzyszą strach, lęk, martwienie się. Wyzwanie wywołuje złożone emocje zarówno negatywne (np. strach, martwienie się), jak i pozytywne (np. nadzieję, zapal). Jeżeli w wyniku oceny pierwotnej relacja zostanie uznana za stresową (obciążającą lub przekraczającą zasoby jednostki), rozpoczyna się następny proces poznawczy – ocena wtórna (*secondary appraisal*) (Heszen, Sęk 2010, s. 706–707).

Podczas oceny wtórnej człowiek szacuje, co może być zrobione, aby przezwyciężyć zagrożenie. Oceniane są zatem możliwości radzenia sobie w zaistniałej sytuacji. Zostaje uruchomiony podstawowy proces adaptacyjny – radzenie sobie ze stresem, definiowany jako stale zmieniające się (dynamiczne) poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych

wymagań. W tym ujęciu radzenie sobie jest serią celowych wysiłków, jakie osoba podejmuje w wyniku oceny sytuacji jako stresowej, a nie zachowaniem adaptacyjnym pojawiającym się automatycznie. Proces radzenia sobie ze stresem pełni dwie funkcje: instrumentalną (zadaniową), zorientowaną na rozwiązanie problemu, który był źródłem stresu (poprzez zmianę własnego działania albo zmianę zagrażającego otoczenia), oraz funkcję samoregulacji emocji. Istotą drugiej funkcji jest obniżanie przykrego napięcia i innych stanów emocjonalnych oraz stymulowanie emocji w celu mobilizacji do działania (Lazarus 1991, Lazarus i Folkman 1984 całość za: Heszen, Sęk 2010, s. 707). Przebieg tego procesu przedstawiono na rycinie 4.1.



Rycina 4.1. Proces radzenia sobie ze stresem

Źródło: opracowanie własne na podstawie pracy cytowanej przez Heszen i Sęk (2010 – Lazarus i Folkman 1984).

Jak zauważają Heszen i Sęk (2010, s. 706) Lazarus zajmuje jednoznaczne, skrajne stanowisko twierdząc, że ocena poznawcza ma charakter pierwotny, a emocje wtórny. Innymi słowy, to ocena poznawcza decyduje o emocjach, które są jej odpowiednikiem. Emocje są jednak immanentną składową sytuacji i choć pozostają wtórne do oceny poznawczej, to zmieniają się razem z nią, są więc jej odzwierciedleniem (Lazarus 1993b, Lazarus i Folkman, 1987 całość za: Heszen, Sęk 2010, s. 707). Ocena sytuacji jako wyzwania nie budzi większych obaw, bowiem zazwyczaj towarzyszy jednostce eustres, który wpływa korzystnie, mobilizująco na nią i podejmowane działanie. Ocena relacji z otoczeniem jako krzywdy może mieć jednak negatywne konsekwencje zarówno wtedy, gdy obiektywnie rzecz biorąc, krzywda zaistniała np. nauczyciel niesprawiedliwie ocenił lub ukarał ucznia, jak i wtedy, gdy to tylko uczeń tak zinterpretował sytuację, wbrew faktom. W obu przypadkach powstaną bowiem

uczucia złości, żalu, smutku. Z tego względu najważniejszym orężem w przeciwdziałaniu takim sytuacjom jest reakcja empatyczna obejmująca:

- odczytanie niewerbalnej i werbalnej komunikacji dziecka, uzmysłowienie sobie jego obecnego stanu,
- odzwierciedlenie przeżywanego przez niego emocji – nazwanie ich,
- rozpatrzenie sytuacji z perspektywy dziecka i poinformowanie go, jak rozumiemy przyczyny jego emocji w danej sytuacji.

Przykładem może być wypowiedź: „Widzę, że się złościś z powodu tej oceny. Uważasz, że jest niesprawiedliwa?”. Reakcję empatyczną można opisać na dwóch wymiarach. W wymiarze emocjonalnym chodzi o to, by postawić się w roli dziecka i uzmysłowić sobie jego obecny stan. Natomiast w wymiarze poznawczym ogromnie ważne jest przyjęcie sposobu myślenia dziecka, czyli spojrzenie z innej perspektywy na rzeczywistość. Reakcja empatyczna obniża poziom napięcia, ułatwia nawiązanie dobrego kontaktu z dzieckiem, które czuje się pokrzywdzone i rozmowy. Pozwolą one dotrzeć do problemu i go rozwiązać. Z uwagi na fakt, że działania są podejmowane *post factum*, niezbędny wydaje się także namysł nauczyciela i dziecka nad tym, jak uniknąć takich sytuacji w przyszłości.

Ocena poznawcza jakiegoś bodźca jako zagrożenia zostanie poniżej omówiona znacznie szerzej, bowiem prawdopodobnie występuje ona najczęściej i każdy z nas jej doświadczył. Zapewne część osób znalazła indywidualne strategie, które pomagają im zmagać się z porażkami i takim uczuciami jak strach, lęk, martwienie się. Część osób pewnie nadal sobie z nimi nie radzi, będąc w głębokiej depresji, inni szukają pomocy u specjalistów. Niestety w szkole wciąż zbyt mało uwagi przykładana jest do uczenia dzieci sposobów radzenia sobie z tym stanem. Są one często zdane tylko na siebie, boją się, choć ich lęki bywają nieuzasadnione. Utrudniają im rozwój na miarę ich możliwości i prowadzą do poczucia bezradności, które z czasem może prowadzić do depresji. W dalszej części zostaną zaprezentowane procesy poznawcze, które pośredniczą pomiędzy sytuacją (sukcesem, bądź porażką), a emocjami i oczekiwaniami.

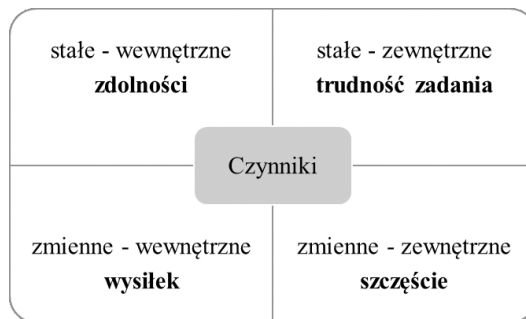
4.2.2. Rola stylu atrybucyjnego w powstawaniu poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności i poczucia bezradności³⁰

Teoria atrybucji (*attribution theories*) Bernarda Weinera (1986, za Försterling 2005) odnosi się do określenia sytuacji, w których to ludzie przypisują sukces bądź porażkę przyczynom tkwiącym w nich samych, bądź takich, gdy przypisują je czynnikiem

³⁰ W opisie wykorzystano fragmenty z artykułu Borsicha (2016). W tym miejscu przedstawiono jedynie podstawowe informacje dotyczące klasyfikacji czynników zgodnie z teorią atrybucji Weinera oraz wyjaśniono związek pomiędzy subiektywnie postrzeganym brakiem zdolności (stała przyczyna), a przyszłymi oczekiwaniami (prognozami) jednostki.

zewnątrznym. Jej rozszerzeniem jest natomiast teoria atrybucyjna (*attributional theories*) określająca emocjonalne konsekwencje ponoszone przez jednostkę w zależności od tego, jakim czynnikom przypisała przyczynę swojego powodzenia, bądź niepowodzenia. Teorie te należą do tak zwanych podejść poznawczych w psychologii, w których przyjmuje się, że procesy poznawcze (między innymi myśli) pośredniczą pomiędzy określonym bodźcem, sytuacją, a podejmowanym przez jednostkę działaniem, jej emocjami i oczekiwaniami (Försterling 2005, s. 21–22).

Wykonana przez Weinerja (1971, 1979, 1982a, 1985b wszystkie prace za: Försterling 2005) atrybucyjna analiza motywacji osiągnięć przedstawia wpływ atrybucji na zachowanie, emocje i procesy poznawcze. Jednym z jej głównych założeń jest to, iż ludzie po osiągnięciu sukcesu, bądź porażki po pierwsze poszukują wyjaśnienia takiego stanu rzeczy, po wtóre wyciągają wnioski, a po trzecie przed kolejnym zadaniem szacują prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu bądź porażki na podstawie wyciągniętych wniosków. Twórcą teorii atrybucji jest Fritz Heider (1958, za: Försterling 2005), a jego idee rozwinęli i usystematyzowali Edward Jones (1967, za: Försterling 2005) i Harold H. Kelley (1967 za: Försterling 2005), dzieląc przyczyny na umiejscowione w osobie (przyczyny wewnętrzne) oraz w środowisku (przyczyny zewnętrzne). Weiner rozszerzył tę taksonomię na czynniki stałe i zmienne determinujące oba wymiary. Do przyczyn stałych zaliczył zdolności oraz trudność zadania, natomiast do przyczyn zmiennych wysiłek i szczęście. Zdolności i wysiłek stanowią przyczyny wewnętrzne, natomiast trudność i szczęście to determinanty zewnętrzne. Na rycinie 4.2. przedstawiono podział czynników ze względu na ich stałość bądź zmienność oraz umiejscowienie.



Rycina 4.2. Model atrybucji Weinerja

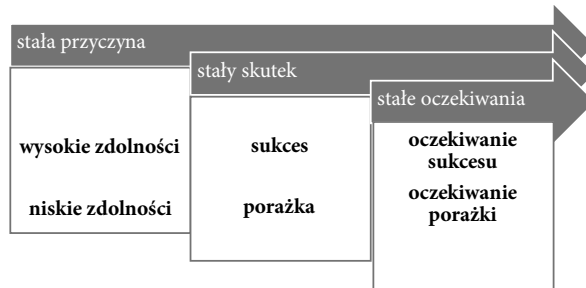
Źródło: opracowanie własne na podstawie Försterling (1986, s. 120).

Weiner (1986, za: Försterling 2005, s. 120) twierdzi, że „jeżeli określony skutek spostrzega się jako zdeterminowany przez określoną przyczynę, i jeśli przewiduje się, że ta przyczyna pozostanie, to należy również oczekiwać powtórzenia się tego skutku. Jeżeli zaś przyczyna może się zmieniać, to skutek także ulega zmianie”.

Na oczekiwania mają jednak wpływ nie tylko wcześniejsze porażki i sukcesy, ale sposób ich wyjaśniania, czyli podejmowana przez jednostkę autoatrybucja. W tym procesie istotne jest umiejscowienie przyczyn w jednym z wymiarów postrzeganych jako czynniki stałe bądź zmienne. Sukces przypisywany stałemu czynnikowi powinien zwiększyć oczekiwania sukcesu, natomiast porażka przypisywana stałemu czynnikowi winna to oczekiwanie zmniejszać (Försterling 2005).

Egocentryzm atrybucyjny, jako jedna z deformacji procesu atrybucji, jest przyczyną wyjaśniania własnych sukcesów czynnikami wewnętrznymi (podwyższającymi poczucie własnej wartości), a porażek czynnikami zewnętrznymi (atrybucje obronne). Ludzie częściej i bardziej konsekwentnie przypisują sobie sukcesy, a porażki okolicznościom zewnętrznym. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Jeśli nie spodziewają się sukcesu, nisko oceniając swoje możliwości, często przyczyn porażek szukają w sobie. Zatem ocena przyczyn sukcesów i porażek zależy nie tylko od samooceny, ale też od zgodności – niezgodności osiągniętego wyniku z własnymi oczekiwaniami (Miller, Ross 1975, za: Wojciszke, Doliński 2008). Zbieżność przewidywań z osiągniętym sukcesem w naturalny sposób wzmacnia samoocenę i sprawia, że jest on przypisywany czynnikom wewnętrznym. W przypadku, gdy porażka była oczekiwana, rośnie skłonność do przyjmowania za nią odpowiedzialności, co obniża poczucie własnej wartości (Wojciszke, Doliński 2008). Taka sytuacja może mieć miejsce wtedy, gdy jednostka doświadcza wielu niepowodzeń, bowiem po każdym z nich wzrasta prawdopodobieństwo (oczekiwanie) kolejnego. Powstaje przekonanie, że to czynniki stałe decydują o niepowodzeniu i bez względu na podejmowaną aktywność i tak wynik działania jest inny od zamierzonego.

Zgodnie z założeniami tej teorii przypisywanie sukcesu bądź porażki czynnikom stałym zawsze w większym stopniu wywołuje przewidywanie wystąpienia ich w przyszłości niż w przypadku atrybucji odnoszących się do czynników zmiennych. Istotne jest również to, że atrybucje stałe prowadzą do identycznych zmian w oczekiwaniach, pozostają więc niezależne od wymiaru umiejscowienia kontroli w przyczynach wewnętrznych bądź zewnętrznych. Friedrich Försterling (2005) podkreśla, że dopiero po serii dalszych badań, podsumowując ponad 20 artykułów dotyczących tego zagadnienia, Weiner sformułował ogólne prawo, które brzmi: „Na zmiany w oczekiwaniu sukcesu, które zachodzą po uzyskaniu wyniku, wpływa spostrzegana stałość przyczyny tego zdarzenia” (Försterling 2005, s. 114). Zgodnie z tym założeniem obydwa czynniki tj. zdolności i trudność zadania są stałe, a więc w przypadku uznania przez jednostkę jednego z nich jako przyczyny, równocześnie aktywuje się negatywna bądź pozytywna prognoza dla wyników kolejnych działań. Wynik atrybucji skierowany na czynniki stałe może więc być bardzo silnym motywatorem bądź demotywatorem dalszych aktywności. Na rycinie 4.3. przedstawiono omawiane tu prawidłowości.



Rycina 4.3. Stałość na wymiarze przyczyn jako wyznacznik oczekiwania stałych skutków i dalszych oczekiwań

Źródło: opracowanie własne na podstawie Försterling (2005, s. 114).

Gail Heyman i Carol Dweck (1998, za: Seul 2009) badając dzieci w wieku 7 i 8 lat ustalili związek pomiędzy przekonaniem o stałości cech osobowych i zdolności, a gotowością do reagowania na komunikaty zwrotne o swoich osiągnięciach. Stwierdzili, iż przekonanie o stałości cech (w tym zdolności) skutkuje powstawaniem u dzieci przekonania, że i tak nie uda się poprawić osiągniętych wyników mimo zachęt i dawania im kolejnej szansy. Jak zauważa Sylwia Seul (2009, s. 33): „dzieci zaczynają tworzyć ukryte teorie osobowości. Koncentrują się na kategoryzowaniu ludzi, szukając zdolności i atrybutów, a nie uwzględniają procesów emocjonalnych, działania i motywacji”. Innymi słowy tworzą dychotomiczną orientację na zdolnych i niezdolnych nie uwzględniając innych możliwych czynników mogących mieć wpływ na osiągnięcie sukcesu.

Skoro ludzie tworzą oczekiwania, to mają one ogromny wpływ na ich aktywność. Gdy oczekujemy sukcesu mamy motywację i podejmujemy wyzwania, natomiast gdy nasze oczekiwania są pesymistyczne czujemy lęk.

4.2.3. Lęk przed porażką jako przyczyna powstawania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności

W przeciwieństwie do innych stworzeń żyjących na Ziemi, ludzie potrafią wyobrazić sobie swoją przyszłość wraz ze wszystkimi możliwymi nieszczęściami (Fredrickson 2011, s. 61). Lęk przed porażką jest skłonnością do przeżywania obaw w obliczu sytuacji, które niosą ze sobą możliwość niepowodzenia (Conroy i in. 2007 za: Fortuna 2015 s. 75). Ocena stopnia dotkliwości niepowodzenia jest sprawą indywidualną, ale dla większości ludzi na krańcu kontinuum jest tzw. kłopotliwe położenie (ang. *predicament*), które Barry R. Schlenker i Bruce W. Darby (1980, s. 271 za: Fortuna 2015, s. 40) określają jako „każde zdarzenie, które rzuca złe światło na pochodzenie, charakter, postępowanie, uzdolnienia czy motywację aktora”. Warto jednak pamiętać, że to nie tylko rzeczywiste doświadczenie ale i wyobrażenie go sobie może

wywoływać takie przekonanie, mimo, że obiektywnie rzecz biorąc zdarzenie takie nie będzie wcale występowało.

Hans Morschitzky (2008, s. 5) zauważa, że „lęk przed porażką stał się uczuciem, które zdominowało nasze czasy, a sukces, dokonania i efektywność w każdej możliwej dziedzinie życia należą do najważniejszych wartości i podstawowych celów naszych czasów”. Nasze społeczeństwa zaczynają być określane jako „społeczeństwa osiągnięć” (ang. *achieving society*). Charakterystyczną ich cechą jest postawa ofensywna i stała presja na wynik, a oznaką przystosowania jest dążenie do celu oraz nastawienie na bicie rekordów i/lub pokonywanie rywala. Cechy supermana społeczeństwa osiągnięć są kształtowane już w najmłodszych latach, ale rezultatem oddziaływań wychowawców nie zawsze jest siła wewnętrzna, lecz lęk przed porażką i perfekcjonizm. W ten sposób większość ludzi ulega dominującym trendom i dołącza do „wyścigu szczurów” (Fortuna 2015, s. 57). Presja sprawia, że stawiają się w kłopotliwym położeniu, bowiem cały czas muszą się martwić o swoją reputację, charakter, postępowanie, uzdolnienia i motywację. Również w szkole często obserwuje się to zjawisko. Celem stają się oceny i miejsca w konkursach, olimpiadach, a nie wiedza. Bycie lepszym od innych, a później najlepszym wśród najlepszych, to cele obierane przez uczniów. Pozostaje jednak pytanie, czy to nie wiedza, rozwój powinny być celem, a środkiem do niego wrodzona ciekawość świata? W wyścigu wszyscy się boją, by nie zostać pokonanym przez rywala i upokorzonym przed grupą.

Boimy się niepowodzenia, jeśli w obliczu określonych wyzwań czujemy się niepewni, słabi i mało zdolni, a tym co odpowiada za powstanie lęku, są nasze schematy myślenia (Morschitzky 2008, s. 12). Lęk jest tym większy, im trudniejsza i bardziej niebezpieczna w naszej ocenie jest sytuacja. Kiedy wszyscy w koło nastawieni są na rywalizację, lęk przybiera postać potwora. Presja czasu dodatkowo sprawia, że w „wyścigu szczurów” poczucie zagrożenia jest większe. Łatwiej wtedy popełnić błąd. Należy zauważyć, że absolutna wolność od lęku nie jest celem, do którego należałoby dążyć, a marzenie o życiu bez lęku stanowi niebezpieczną iluzję (Morschitzky 2008, s. 12). Ważna jest jednak dbałość o ogólny bilans emocji pozytywnych i negatywnych, bo to on przyczynia się do subiektywnego dobrostanu (dobrego samopoczucia) ludzi (Diener i in. 1991, za: Fredrickson 2004, s. 1367).

Lęki przed porażką mogą być do tego stopnia destrukcyjne, że wprost paraliżują, a ogarnięci nimi ludzie sądzą, że nie są w stanie ich pokonać (Morschitzky 2008, s. 16). Obawiają się stale, że nie sprostają zadaniu, zawiodą i najchętniej unikali by każdego wyzwania. Morschitzky (2008, s. 16–17) zauważa, że destruktywny lęk przed porażką powoduje wielkie cierpienie i odbija się na jakości życia, bowiem ludzie nim nękani nie wypełniają swoich zadań w szkole, w życiu społecznym, a przez to jeszcze bardziej się boją. Lęki przed niepowodzeniem napędzają negatywną spiralę

wydarzeń, z której można się wydostać często jedynie z wielkim trudem. Dlatego tak ważne jest, by zdawali sobie sprawę z tego zjawiska dorośli – nauczyciele i rodzice – i nie nakręcali tej spirali tym, co mówią do dzieci, by je motywować do nauki czy też sposobami organizowania procesu nauczania np. wywołującymi rywalizację, opartymi na nieustannym porównywaniu dzieci ze sobą. Symptomami lęku przed porażką mogą być krytyka samego siebie, rozdrażnienie, czasem agresja, unikanie koniecznej aktywności, apatia, bezsenność, dolegliwości psychosomatyczne, a także skłonności do używania alkoholu i leków (Morschitzky 2008, s. 17). Sposobami radzenia sobie z tym lękiem mogą być wagary, deprecjonowanie wartości i sensu uczenia się i przestrzegania reguł obowiązujących w szkole. Obserwowanie symptomów lęku przed porażką powinno skłaniać dorosłych do refleksji nad warunkami rozwoju, jakie tworzą dzieciom w szkole i w domu oraz do takiej interwencji, która przerwie niekorzystny bieg zdarzeń.

Zagrożenie stereotypem to kategoria odnosząca się do poczucia zagrożenia przed potwierdzeniem negatywnego stereotypu grupy, jako charakterystyki własnej jednostki³¹. Terminu tego użyli po raz pierwszy Cloude M. Steele i Joshua Aronson (1995), którzy wykazali w kilku eksperymentach, iż afroamerykańscy studenci pierwszego i drugiego roku studiów wypadali gorzej w standardowych testach niż ich biali rówieśnicy. Miało to miejsce tylko w sytuacji, gdy przed podjęciem zadania w postaci testu, ich rasa została podkreślona. W grupie kontrolnej, kiedy w trakcie rywalizacji nie wspomniano o rasie, studenci obu grup uzyskiwali podobne rezultaty. Eksperyment jednoznacznie wykazał więc, że realizacja zadań przez daną osobę może zostać pogorszona jedynie przez świadomość, że jej zachowanie może być postrzegane przez pryzmat stereotypu, w tym wypadku rasowego. Chociaż podobne efekty odkryli już wcześniej Irwin Katz, Olivier Roberts i James M. Robinson (1965 za: Steele i Aronson 1995, s. 798), nie wywołały one jednak takiej lawiny badań, jaką zapoczątkowało badanie Steele'a i Aronson'a w 1995 roku.

W czasopiśmie naukowych opublikowano już kilkaset doniesień z badań, dotyczących zjawiska zagrożenia stereotypem (zob. m.in. analizy: Walton, Cohen 2003; Shapiro, Neuberg 2007; Nguyen, Ryan, 2008; Stroessner, Good, 2009; Picho i in. 2013). Wykazały one, że jednostki pomimo posiadanego potencjału intelektualnego mogą wypadać gorzej w zadaniach szkolnych z uwagi na obawę potwierdzenia stereotypu niskich zdolności dotyczącego ich grupy społecznej. Dotyczy to także grup wyróżnionych ze względu na status socjoekonomiczny (Croizet, Claire 1998; Tine, Gotlieb 2013).

³¹ *org. ang. Stereotype threat refers to being at risk of confirming, as self-characteristic, a negative stereotype about one's group*

Zjawisko to ma długofalowe, pejoratywne skutki, prowadzi bowiem do powstania szeregu nierówności edukacyjnych i społecznych. Jest przyczyną m.in.:

- spadku stopnia identyfikacji z nauką (Woodcock i in. 2012 za: Bedyńska 2013),
- dewaluacji osiągnięć szkolnych (Schmader i in. 2001),
- niechętnego angażowania się w kariery związane z obszarem funkcjonowania objętym negatywnym stereotypem (Lubinski, Benbow 2006 za: Drążkowski 2014),
- doświadczania długotrwałego stresu (Steele i in. 2002),
- gorszego stanu zdrowia, wyższego poziomu depresji, lęku i niższego poziomu szczęścia u osób objętych negatywnym stereotypem (Cole i in. 2007; Haslam i in. 2009 za: Drążkowski, 2014).

Ponadto zagrożenie stereotypem zmniejsza efektywność realizacji zadań, co potwierdzono w wielu badaniach, także w odniesieniu do zadań szkolnych. Z przeglądu literatury wykonanego przez Hariet Rosenthal, Richarda Crispa i Mein Woei Suen (2007, s. 587) wynika, że może to być rezultat odczuwania niepokoju, obciążenia psychicznego, zmniejszenia pojemności pamięci roboczej, myśli intruzywnych i niskiej oceny własnych możliwości. Jason Osborne i Christopher Walker (2006) twierdzą, że najbardziej zagrożenie stereotypem wpływa na jednostki silnie zidentyfikowane z dziedziną, np. nauką. Powszechnie uważa się, że indywidualne zaangażowanie w naukę prowadzi do lepszych wyników. Jednak to właśnie silnie zaangażowane jednostki, doświadczające piętna intelektualnej niższości są najbardziej narażone na jego skutki w postaci porzucenia szkoły. Można by zastanawiać się dlaczego tak się dzieje, bowiem jeśli ktoś lubi się uczyć, dlaczego miałby zaniechać robienia tego. Fritz Haider (1958, za: Fosterling 2005, s. 37–38) twierdzi, że ludzie dokonują naiwnej analizy działania i wyciągają wniosek, że jeśli ktoś osiąga rezultat małym wysiłkiem to posiada wysokie zdolności. Obrazuje to proste równanie:

$$\text{Zdolności} = \text{rezultat} : \text{wysiłek}$$

Jeśli w równaniu wstawimy wysoką wartość określającą rezultat i niską wartość określającą wysiłek, to otrzymamy wynik wskazujący na wysoki poziom zdolności. Co ciekawe, kiedy zwiększymy wartość określającą wysiłek (przy nie zmienionym rezultacie), poziom zdolności spada. Skoro więc, ktoś poświęca dużo czasu na naukę, innymi słowy wkłada w nią dużo wysiłku, z czasem może dojść do wniosku, że posiada małe zdolności. Niestety także nauczyciele mogą sprzyjać temu procesowi, bowiem jak inni ludzie, także korzystają z naiwnej analizy działań.

Wyobraźmy sobie, że nauczyciel dał do rozwiązania trojgu dzieciom takie samo zadanie i przeznaczył na to 20 minut. Jedno z nich oddało kartkę po 5 minutach, zaraz po nim oddało drugie, a trzecie dopiero po 20 minutach. Ponieważ pierwszy

uczeń rozwiązał zadanie dobrze, nauczyciel wyciągnął wniosek, że z łatwością poradził sobie z zadaniem, a tym samym ma duże zdolności, co wydaje się logiczne. Drugie dziecko zaczęło rozwiązywać zadanie, ale po tym jak oddał je pierwszy uczeń, zrezygnowało i oddało kartkę. Trzeciemu uczniowi natomiast zajęło to dużo więcej czasu, a zatem musiał on włożyć w to zadanie dużo wysiłku. Nauczyciel mógł więc wyciągnąć wniosek, że jest mniej zdolny niż pierwszy uczeń. W takich sytuacjach łatwo zapomnieć, że dzieci rozwiązały zadanie równie dobrze. Skoro przewidziany na rozwiązanie czas to 20 minut, to zarówno pierwszy jak i trzeci uczeń zmieścili się w czasie. Wniosek, że jedno dziecko ma większe zdolności niż drugie, nasz umysł podsuwa nam bez wahania, bowiem od dzieciństwa kształtujemy w sobie przekonanie, że jeśli coś robimy z łatwością, to znaczy, że mamy do tego talent. Jeśli natomiast coś próbujemy zrobić, ale nie wychodzi nam, zaczynamy myśleć, że się do tego nie nadajemy, że nie mamy do tego zdolności. Zauważmy, że to podpowiada nam nasz własny umysł, który często jest naszym najlepszym przyjacielem i pomaga nam w wielu sytuacjach, ale w tym wypadku nie jest naszym sprzymierzeńcem. Podpowiada nam, żeby się poddać, a dodatkowo, że nie mamy zdolności. Niektórzy ludzie zaprzestają działania już po pierwszych próbach, ale inni nie. W omawianym przykładzie dziecko, któremu zadanie zajęło 20 minut pokazało coś więcej niż zdolności, pokazało wytrwałość. Nie poddawało się, mimo że kiedy zobaczyło, jak pierwsze oddaje kartkę, a za nim drugie, myśl o rezygnacji z zadania mogła przejść mu przez głowę.

Dzieci przychodząc do szkoły mają różny poziom zdolności, dodatkowo w trakcie nauki przyswajają pewne umiejętności w różnym czasie. Zadaniem nauczyciela nie jest porównywanie ich zdolności, ale pomoc w rozwijaniu ich. Wspieranie i nagradzanie wytrwałości wtedy, gdy napotykają trudności. Jeśli pierwsze z dzieci wyjdzie z klasy z przekonaniem, że jego zdolności są stałe, kiedy napotka trudności może uznać, że nie ma zdolności. Drugie z dzieci poddało się i już tak myśli, a trzecie może nabrać takiego przekonania jeśli nie uzyska od nauczyciela potwierdzenia tego, że mimo, iż zadanie wykonało z wysiłkiem to świadczy to o tym, że jest wytrwałe i właśnie dowiodło, że dzięki temu rozwija swoje zdolności.

Sylwia Bedyńska i Piotr Rycielski (2016) badają zjawisko zagrożenia stereotypem w kontekście treningu wyuczonej bezradności. Zauważyli wiele dowodów wskazujących na to, że stykanie się ze stereotypami czy uprzedzeniami powoduje automatyczną aktywizację negatywnych schematów. W przypadku depresji lub wyuczonej bezradności są to schematy „Ja”, a w przypadku stereotypizacji i uprzedzeń – schematy „My”. Stereotypowe treści pojawiają się automatycznie w polu świadomości, przypominają depresyjne ruminacje (natrętnie powracające negatywne myśli) i pociągają za sobą smutek, wyczerpanie, bezradność. Stwierdzono bowiem, że im silniej osoba próbuje usunąć niechciane treści z pola świadomości, tym częściej te treści wracają. Osoba w takiej sytuacji może mieć też poczucie braku kontroli nad procesami

umysłowymi, co przypomina trening bezradności intelektualnej (Sędek, Kofta 1990 za: Bedyńska, Rycielski 2016, s. 104).

W sytuacji zagrożenia stereotypem niskich zdolności jednostka ma poczucie, że swoim zachowaniem może potwierdzić stereotyp na temat własnej grupy. Bedyńska i Rycielski (2016) słusznie zauważają, że taka osoba nic nie może zrobić, by uniknąć odniesienia stereotypu do „Ja”, bowiem jest członkiem stereotypizowanej grupy, a konsekwencją jest poczucie bezradności. Wynika ono z faktu, że mimo intensywnego wysiłku jednostka nie jest w stanie rozwiązać zadania na wysokim poziomie lub nie jest w stanie nawet przygotować strategii rozwiązywania zadania (Quinn, Spencer 2001 za: Bedyńska, Rycielski 2016). Ponadto, mimo chęci, nie jest w stanie kontrolować negatywnych myśli na swój temat, bowiem nie może zmienić swojej tożsamości.

4.2.4. Postawianie wyuczonej bezradności

Wyuczona bezradność jest poddaniem się, zaprzestaniem działania wynikającym z przekonania, że cokolwiek się zrobi, nie będzie to miało żadnego znaczenia (Seligman 1993, s. 32). Podobnie definiuje zjawisko Barbara Ciżkowicz (2009, s. 12) jako „niemożność realizacji własnych potrzeb poprzez własne zachowania” w aspekcie obiektywnym lub jako postrzeganie przez osobę braku związku między jej zachowaniem, a przewidywanymi konsekwencjami tego zachowania w aspekcie subiektywnym. Określa to zjawisko mianem poczucia bezradności. Mirosław Kofta i Grzegorz Sędek (1993 za: Sędek i in. 2005, s. 16) zaproponowali natomiast informacyjny model wyuczonej bezradności. Założyli oni, że pojawia się ona w sytuacjach, kiedy znany jest cel, a nieznanne środki jego osiągnięcia, co prowadzi do stanu wyczerpania poznawczego z uwagi na długotrwały nieefektywny wysiłek.

W badaniach ustalono, że w osobie doświadczającej deprywacji kontroli (braku możliwości kontroli lub doświadczania kontroli mniejszej niż oczekiwana) kształtuje się przekonanie, że nie będzie ona w stanie kontrolować podobnych zdarzeń w przyszłości (Seligman 1993). Teoria wyuczonej bezradności jest więc koncepcją poznawczą, ponieważ „deficyty nie są skutkiem doświadczania braku możliwości kontroli jako takiego, lecz powstają pod wpływem oczekiwania, że przyszłych zdarzeń także nie sposób kontrolować” (Försterling 2005, s. 132–133). Osoba doświadczająca bezradności uznaje, że to stałe czynniki determinują sytuację, w której się znajduje. Bez względu na to, czy są to czynniki zewnętrzne czy wewnętrzne, to jednostka przyjmuje, że jej działanie nie ma sensu, bowiem i tak nie prowadzi i nie będzie prowadzić do zamierzonego celu. U takich osób symptomy bezradności mogą utrzymywać się przez długi czas. Lyn Abramson i współpracownicy (1978, za Försterling 2005, s. 135) określają taki stan jako „bezradność chroniczną”. Jeśli jednak brak zbieżności między zachowaniem i wzmocnieniem jednostka wyjaśnia czynnikami zmiennymi, to bezradność powinna być chwilowa lub przynajmniej trwać stosunkowo krótko

(Försterling 2005, s. 135). Ten stan określa się jako „bezradność tymczasową”. Ten stan określa się jako „bezradność tymczasową”.

W wyniku wyuczonej bezradności powstają deficyty motywacyjne (nie podejmowanie starań, bezczynność, spowolnienie), emocjonalne (apatia, smutek, lęk, wrogość) i poznawcze (trudności w uczeniu się i przypominaniu sobie). Taki sposób postrzegania rzeczywistości może prowadzić do depresji.

Depresja to poważna choroba, która według definicji Światowej Organizacji Zdrowia, objawia się smutkiem, utratą zainteresowań i przyjemności, poczuciem winy, niską samooceną, zaburzeniami snu i apetytu, uczuciem zmęczenia i osłabieniem koncentracji, a także pogorszeniem pamięci, procesów myślowych. Wpływa znacząco na jakość życia pacjentów i zdolność funkcjonowania w każdym obszarze życia. Depresja to czwarty najpoważniejszy problem zdrowotny na świecie. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) szacuje, że do roku 2020 depresja stanie się w skali świata drugą najczęstszą przyczyną niepełnosprawności wynikającej ze stanu zdrowia. Depresja jest z reguły wtórna, a pierwotnym podłożem jest lęk, nerwica, tłumienie emocji.

WHO podaje, że na całym świecie 10–20% dzieci i nastolatków doświadcza zaburzeń psychicznych, w tym depresji. Przy braku wsparcia środowiska zewnętrznego wpływają one na rozwój dzieci, ich osiągnięcia edukacyjne i szanse prowadzenia satysfakcjonującego i produktywnego życia. Dzieci te stają przed poważnymi wyzwaniami związanymi m.in. ze stygmatyzacją, izolacją. Hans Morschitzky (2008, s. 19) twierdzi, że trzy najczęściej występujące zaburzenia psychiczne (depresja, zaburzenia lękowe i problemy alkoholowe) mają często wspólne podłoże: poczucie, przekonanie albo doświadczenie klęski – że się zawiedzie, zawodziło i zawsze się będzie zawodzić.

4.3. Przykłady dobrych praktyk zwiększających szanse dzieci na rozwijanie swojego poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych

Przykłady dobrych praktyk rozpoczyna propozycja wspierania dzieci w rozwijaniu racjonalnego stylu wyjaśniania przyczyn swoich sukcesów i porażek w nauce opracowana przez Szymona Borsicha. Dalej scharakteryzowano koncepcje radzenia sobie ze stresem oraz sposoby tworzenia dzieciom warunków do powstawania pozytywnej motywacji do nauki, przezwyciężania lęku przed porażką i poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności. Rozdział kończy opis stosunkowo nowego nurtu pracy z dziećmi, który pozwala im rozwijać uważność, aby w ten sposób poprawiały koncentrację, regulację własnych emocji, zmniejszały liczbę negatywnych myśli i poziom stresu.

4.3.1. Tworzenie dzieciom warunków do zmiany stylu wyjaśniania przyczyn sukcesów i porażek w nauce – w kierunku stylu racjonalnego

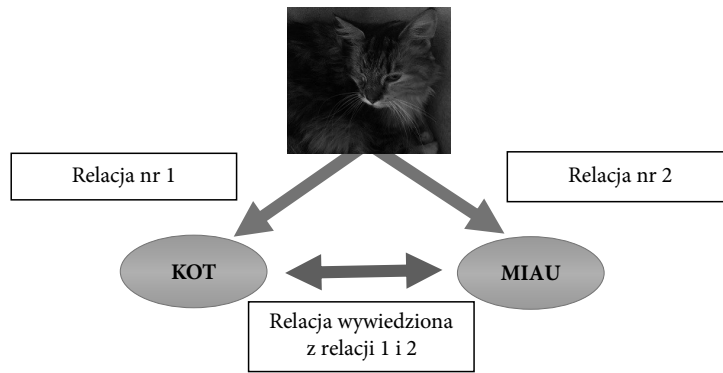
Prezentację propozycji racjonalnego stylu wyjaśniania przyczyn sukcesów i porażek w nauce przez dzieci poprzedza wprowadzenie obejmujące jego podstawy teoretyczne. Składa się na nie koncepcja ram relacyjnych w procesie myślenia opracowana przez Stevena Hayes'a, Kirka Strosahl'a i Kelly Wilson (2013) oraz koncepcja stylu wyjaśniania zdarzeń, która powstała na podstawie badań nad wyuczoną bezradnością Lyn Abranson, Martina Seligmana i John'a Teasdale (1978 za: Seligman 1993).

Koncepcja ram relacyjnych w procesach myślenia

Przyczyną ludzkiego cierpienia najczęściej jest ból psychiczny, który wynika ze zmagania się z trudnymi emocjami i myślami, nieprzyjemnymi wspomnieniami oraz pragnieniami. Jak zauważa Hayes ze współpracownikami (2013, s. 32) u ludzi samounicestwienie najczęściej wynika z emocji, pamięci i myśli. Nie występuje ono natomiast wśród innych istot żyjących. Ludzie potrafią jednak podejmować czynności symboliczne m.in. takie, jak przenoszenie zdarzeń awersyjnych w przyszłość, analizowanie podobieństw i różnic między zdarzeniami przeszłymi, a obecnymi, przewidywanie zdarzeń, których nigdy nie doświadczyli, czy reagowanie na bodziec awersyjny tak, jak by był obecny, chociaż zniknął on kilkadziesiąt lat wcześniej (Hayes i in. 2013, s. 38). Znaczną rolę w tym procesie odgrywa język.

Ludzie tworzą bowiem desygnaty niemal wszystkich obiektów i stanów, których mogą doświadczyć. Posługują się językiem nie tylko werbalnie, ale wykorzystują go także w procesach myślenia. Ta funkcja języka umożliwia odczuwanie dyskomfortu psychicznego nawet wobec braku bezpośrednich bodźców ze środowiska (Hayes i in. 2013, s. 38). Zgodnie z podstawowym założeniem terapii akceptacji i zaangażowania (ang. *acceptance and commitment therapy*) zwanej w skrócie ACT, zachowanie człowieka regulowane jest głównie poprzez sieci wzajemnych relacji zwanych ramami relacyjnymi, które tworzą rdzeń języka i poznania człowieka, pozwalając nam się uczyć bez konieczności doświadczenia (Hayes, Smith 2017, s. 38). Dla przykładu kot, aby dowiedzieć się, że gorący piec może sprawić ból musi go dotknąć, a dziecko nie, bowiem werbalny przekaz mamy może je ustrzec przed tym przykrym doświadczeniem. Ludzie jako istoty werbalne wyróżniają się na tle wszystkich istot, ponieważ są w stanie wywodzić relacje z tych, których się nauczyli. Jeśli będziemy dziecko uczyli słowa kot, pokazując mu prawdziwe zwierzę, to pierwsza rama relacyjna utworzy się pomiędzy słowem kot, a rzeczywistym zwierzęciem. Kiedy kot zamiauczy, dziecko nauczy się drugiej ramy relacyjnej, pomiędzy zwierzęciem, a odgłosem „miau”. Wtedy jednak samodzielnie stworzy w umyśle ramę relacyjną (wywiedzioną), której

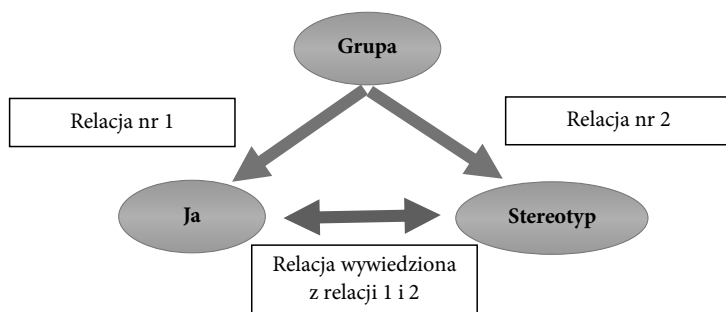
nikt go nie uczył. Na słowo „kot” może bowiem zareagować dźwiękiem „miau”. Będzie to rama wywiedziona z dwóch pierwszych, których się nauczyło, co przedstawiono na rycinie 4.4.



Rycina 4.4. Ramy relacyjne na przykładzie zwierzęcia

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hayes i Smith (2017).

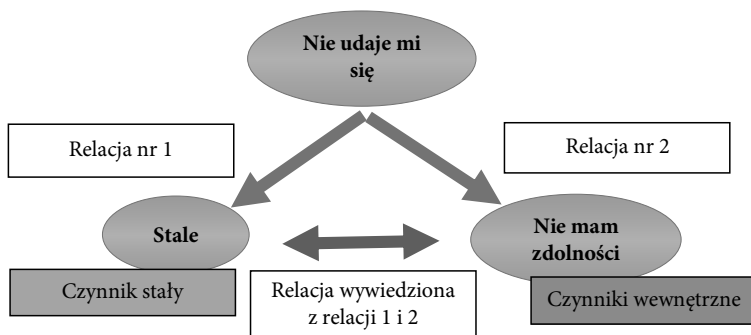
W miarę rozwoju uczymy się wielu ram relacyjnych i wiele nowych wywodzimy sami, tworząc w umyśle obraz otaczającego nas świata w czasie i przestrzeni oraz otaczających nas ludzi. Nie sposób wymieniść zalet zdolności językowych, które doprowadziły ludzkość do czasów, w których żyjemy i wciąż pozwalają nam się rozwijać. Niestety te same zdolności mogą być przyczyną cierpienia psychicznego. Do werbalnego rozwiązywania problemów niezbędne są relacje dotyczące zdarzeń i ich cech, czasu lub zależności oraz oceny (Hayes, Smith 2017, s. 47). Dysponując bowiem nazwami zdarzeń i ich cechami, możemy lepiej przechowywać je w pamięci i roztrząsać. Egzemplifikacją takiego stanu mogą być osoby, które przypominając sobie minione traumatyczne przeżycie, zaczynają płakać na ich wspomnienie, czy też osoby, które obawiają się pajaków, choć nigdy żaden nic im nie zrobił. Relacje czasowe umożliwiają przewidywanie przyszłych niekorzystnych zdarzeń, które mogą, ale wcale nie muszą wystąpić. Natomiast relacje porównania i oceny pozwalają na porównywanie się do ideału i wyciąganie wniosku, że czegoś nam brakuje. Możemy myśleć, że jesteśmy gorsi od innych, ale możemy także obawiać się negatywnej oceny ze strony innych, nawet wtedy gdy, nigdy czegoś takiego nie doświadczyliśmy. Ludzie cierpią po części dla tego, że posiadają umiejętności werbalne (Hayes, Smith 2017, s. 48). Dzieje się tak, bowiem niemal stale prowadzimy dialog z samym sobą. Jeśli jednostka należy do jakiejś grupy, i dowie się, że istnieje jakiś negatywny stereotyp na jej temat, to automatycznie stworzy relację, że stereotyp jest prawdziwy także wobec niej, co ilustruje rycina 4.5.



Rycina 4.5. Rama relacyjna wywiedziona na podstawie odniesienia do grupy i stereotypu

Źródło: opracowanie własne

Podobnie dzieje się w przypadku zjawiska wyuczonej bezradności. Jeśli człowiekowi coś się nie udaje, po wielu próbach uznaje, że to stały stan i nie ma zdolności, by tę sytuację zmienić. Umysł tworzy jednak także dodatkową relację o tym, że brak zdolności ma charakter stały, bowiem jak pokazują badania w innych podobnych, ale nie takich samych warunkach ludzie również wykazują bezradność. To zjawisko ilustruje rycina 4.6.



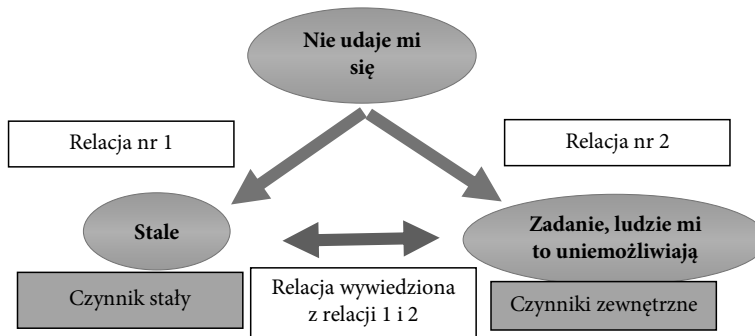
Rycina 4.6. Rama relacyjna wywiedziona z relacji oceny stałości czynnika uniemożliwiającego wykonanie zadania i odniesienia do „Ja”

Źródło: opracowanie własne

W pierwszych badaniach nad zjawiskiem wyuczonej bezradności z udziałem psów, Steven Maier i Martin Seligman (1967 za Seligman, 1993) zauważyli, że wyuczona bezradność powstaje w sytuacji działania na nie bodźcem awersyjnym, kiedy mimo wysiłków zmierzających do ratowania się z opresji, czyli kontrolowania działania tych bodźców, nadal doświadczają one przykrych konsekwencji. W kolejnych eksperymentach stwierdzili, że mimo zmiany klatki, w której miały możliwość uniknięcia bodźców awersyjnych, psy nie podejmowały próby ucieczki i leżały w bezruchu. Podobny eksperyment przeprowadził Donald Hiroto (1974 za Seligman 1993,

s. 51–52) z udziałem ludzi, którzy nie mogą usunąć źródła hałasu, doświadczali braku możliwości kontroli. W konsekwencji w kolejnym badaniu, w którym umożliwiono kontrolę nad awersyjnym bodźcem, osoby te rzadziej dążyły do jego usunięcia. Natomiast osoby, które miały możliwość wyłączenia głośnych dźwięków w pierwszym badaniu, w drugim bardzo szybko tego się nauczyły.

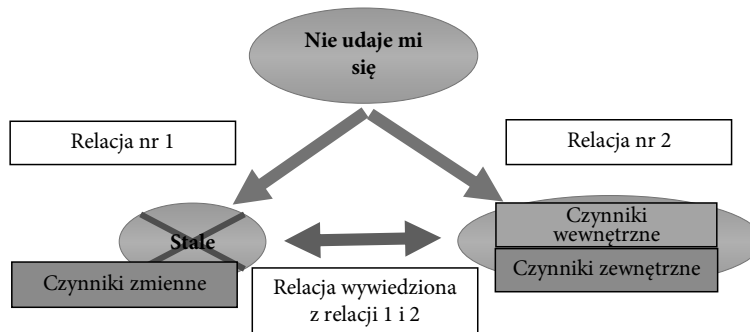
Wydaje się więc, że w pierwszym przypadku ludzie uznali, że to stałe czynniki determinują ich porażkę (nie potrafią wyłączyć źródła hałasu, bądź eksperymentator tak skonstruował maszynę, że nie jest to możliwe). Tę sytuację przedstawiono na rycinie 4.7.



Rycina 4.7. Rama relacyjna wywiedziona z relacji oceny stałości czynnika uniemożliwiającego wykonanie zadania i odniesienia do czynników zewnętrznych

Źródło: opracowanie własne

Natomiast badani, którzy uznali, że decydują o tym czynniki zmienne, starali się zmienić sytuację na korzystną z ich punktu widzenia (wyłączenie hałasu), co przedstawiono na rycinie 4.8.



Rycina 4.8. Rama relacyjna wywiedziona z relacji oceny czynnika uniemożliwiającego wykonanie zadania jako zmiennego i odniesienia do czynników wewnętrznych i zewnętrznych

Źródło: opracowanie własne

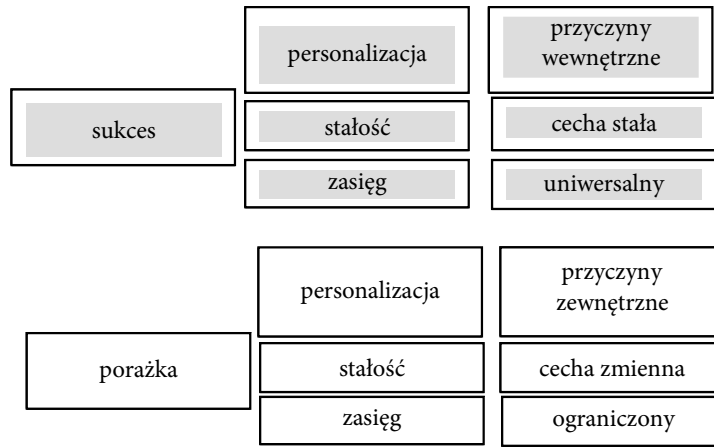
Seligman (1997, s. 66–67) twierdzi, że depresja jest zespołem zaburzeń, które są wynikiem bezradności jednostki i jej niepowodzeń. Uważa, że kiedy nie możemy osiągnąć celu mimo naszych usilnych starań, a więc jesteśmy bezradni, popadamy w depresję. Im bardziej jednostka skupia uwagę na sobie i dąży do osiągnięcia sukcesu oraz zapewnienia sobie wszystkiego, co sprawia jej przyjemność, tym boleśniesz jest zawód, kiedy tego nie osiągnie. Autor zwraca uwagę także na inną istotną kwestię. Wskazuje, że unikanie złego samopoczucia jest zupełnie naturalne, a kiedy dotyczy to dzieci, to instynktownie rzucamy się do obrony przed przykrymi uczuciami. Jest to odruch, który przez społeczeństwo stawiające na pierwszym miejscu samopoczucie został niemal usankcjonowany. Jednak, aby dziecko nauczyło się zaradności musi ponosić porażki, doznawać przykrych uczuć i próbować wciąż na nowo, dopóki jego starania nie zakończą się sukcesem. Co ważne, wszystkie te etapy muszą mieć miejsce, aby dziecko nie popadło w bezradność. Nauczyciel nie powinien więc zostawić dziecka na którymś z etapów dopóki jego działania nie zakończą się sukcesem!

Styl wyjaśniania zdarzeń

Pojęcie stylu wyjaśniania powstało na gruncie teorii atrybucji Weinerja. Lyn Abranson, Martin Seligman i John Teasdale (1978 za: Seligman 1993, s. 32) rozwinęli jego teorię i przyjęli, że styl atrybucyjny, który nazywają stylem wyjaśniania to „sposób, w jaki zwykle tłumaczymy sobie, dlaczego coś się wydarza”. Ma on trzy wymiary: personalizację, na którą składają się atrybucje wewnętrzne lub zewnętrzne, stałość – czyli atrybucje stałe lub zmienne oraz zasięg obejmujący wiele dziedzin ludzkiej aktywności, bądź tylko jakąś dziedzinę, w której działalność właśnie jest, bądź była prowadzona (Seligman 1993, s. 70–71). Ten sposób rozumowania prowadzi do wniosku, że styl wyjaśniania może być optymistyczny lub pesymistyczny.

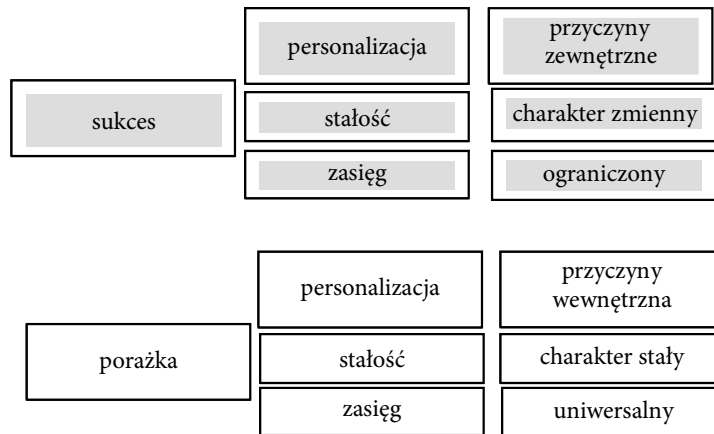
Optymistyczny styl wyjaśniania charakteryzuje się przypisywaniem sukcesów wewnętrznym cechom, a ich zasięg jest uniwersalny, bowiem rozciąga się na wiele dziedzin aktywności człowieka. To także taki sposób wyjaśniania swoich niepowodzeń, w którym wina za porażkę przypisywana jest czynnikom zewnętrznym, zmiennym, a jej zasięg jest ograniczony do jednej dziedziny, tej której dotyczy wykonywane zadanie. Powstawanie optymistycznego stylu wyjaśniania sukcesów i porażek przedstawiono na rycinie 4.9.

Natomiast pesymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń polega na tym, że sukces przypisywany jest czynnikom zewnętrznym takim jak np. szczęście, dobry traf, a za niepowodzenia jednostka obwinia siebie, traktując je jako wynikające ze stałej i uniwersalnej przyczyny, która rozciąga się na szerokie spektrum aktywności, co przedstawiono na rycinie 4.10.



Rycina 4.9. Optymistyczny styl atrybucyjny

Źródło: opracowanie własne na podstawie Seligman (1993).



Rycina 4.10. Pesymistyczny styl atrybucyjny

Źródło: opracowanie własne na podstawie Seligman (1993).

Seligman (1993, s. 84–85) podkreśla, że nie jest jego intencją podkopywanie poczucia odpowiedzialności wynikającego z faktu zmiany nastawienia wobec niepowodzenia z wewnętrznego na zewnętrzne (np. „to nie moja wina, to winna innych i okoliczności”). Model ten został bowiem stworzony dla potrzeb wyjaśnienia zjawiska wyuczonej bezradności, która prowadzi do depresji, a to jedyna sytuacja, w której należy bezwzględnie zmieniać nastawienie z wewnętrznego na zewnętrzne.

W pozostałych sytuacjach ludzie powinni przyznawać się do swoich niepowodzeń, bowiem od tego zależy szansa na zmianę. Nie zmieniają się, jeśli nie wezmą odpowiedzialności za swoje postępowanie. Ważnym czynnikiem jest także stałość,

ponieważ jeśli jednostka uważa, że przyczyna jej niepowodzeń jest stała (np. brak zdolności, talentu), to nie podejmuje działań, by to zmienić. Gdy uzna ją za czynnik przejściowy (np. zbyt mały wysiłek, zły nastrój), to może działać, by to zmienić (Seligman 1993, s. 85).

Seligman twierdzi (1993, s. 32), że styl wyjaśniania modyfikuje w znacznym stopniu wyuczoną bezradność, bowiem optymistyczny styl wyjaśniania kładzie kres bezradności, natomiast pesymistyczny styl wyjaśniania jeszcze ją pogłębia.

Propozycja racjonalnego stylu wyjaśniania zdarzeń

Skoro, jak to było zaznaczone wcześniej, „na zmiany w oczekiwaniu sukcesu, które zachodzą po uzyskaniu wyniku, wpływa spostrzegana stałość przyczyny tego zdarzenia” (Försterling 2005, s. 114), a dzieci tworzą ukryte teorie osobowości, koncentrując się na kategoryzowaniu ludzi, szukając zdolności i atrybutów, a nie uwzględniając procesów emocjonalnych, działania i motywacji (Seul 2009, s. 33), to może należy skupić uwagę na czynnikach zmiennych. W prezentowanym wyżej modelu atrybucji Weinerja (1971, 1979, 1982a, 1985b, za: Försterling 2005) oraz stylu wyjaśniania zdarzeń Abramson, Seligmana i Teasdale (1978 za: Seligman 1993) akcentuje się głównie znaczenie czynników stałych, które determinują przewidywania dotyczące przyszłych zdarzeń. Teoria atrybucji Weinerja mówi nam, że, jeśli jednostka uzna, że sukces bądź porażka wynika z czynników stałych (przyczyna jest stała), to będzie oczekiwała także stałego rezultatu (skutek jest stały). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku teorii stylu wyjaśniania zdarzeń i modelu wyuczonej bezradności. Wynika z nich, że umiejscowienie przyczyn w wymiarze stałości, wywoła optymistyczny styl wyjaśniania w przypadku sukcesu, a w przypadku porażki pesymistyczny, prowadząc do wyuczonej bezradności. W tym wypadku mamy jeszcze jednak dwa wymiary. Kilka aspektów należy więc tu jednak rozważyć.

W przypadku wymiaru personalizacji, jak zaznaczono, model ten został stworzony dla potrzeb wyjaśnienia zjawiska wyuczonej bezradności, która prowadzi do depresji, a to jedyna sytuacja, w której celem interwencji jest zmiana nastawienia z wewnętrznego na zewnętrzne. To zadanie dla psychologów, a nie dla nauczyciela. Trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, by w przypadku niepowodzenia ucznia nauczyciel utwierdzał go w przekonaniu, że wina leży po stronie czynników zewnętrznych, wtedy gdy, obiektywnie rzecz biorąc, leży po stronie ucznia. Może natomiast przenosić atrybucje zewnętrzne na wewnętrzne wtedy, gdy uczeń nie zauważa własnych sukcesów. Część dzieci własne sukcesy może tłumaczyć czynnikami zewnętrznymi (szczęście, łatwość zadania, pomoc innych) nie uznając własnego wkładu, a tym samym nie dostrzegając własnej sprawczości w osiągniętym sukcesie. Wydaje się, że taka sytuacja również w dłuższej perspektywie czasowej może prowadzić do wyuczonej bezradności. Zazwyczaj skupiamy uwagę na niepowodzeniach,

ale zasadnym wydaje się też przyglądanie się temu, jak dzieci postrzegają swoje sukcesy, co je determinuje, jakie przyczyny, czy dostrzegają swoją sprawczość.

Zasięg natomiast wyznacza jedynie obszar, z jakim wiąże się przyczyna porażki bądź sukcesu, na przykład całe życie osoby, dziedzinę czy też bardzo wąski np. dane zdarzenie. W przypadku porażki zasięg będzie więc wyznaczał zakres bezradności jako „bezradność globalną” bądź „bezradność specyficzną” (Abramson i in. 1978, s. 56). Należy jednak zastanowić się, czy przyjmowanie, że zasięg ma charakter uniwersalny, nawet po kilku zdarzeniach (powodzeniach bądź niepowodzeniach) w różnych dziedzinach, wydaje się być racjonalne. Z pewnością w przypadku sukcesów będzie to budować optymizm, ale jak już zaznaczono, ocena przyczyn sukcesów i porażek zależy nie tylko od samooceny, ale też od zgodności – niezgodności osiągniętego wyniku z własnymi oczekiwaniami (Miller, Ross 1975, za: Wojciszke i Doliński, 2008). Przewidywania sukcesów o zasięgu uniwersalnym mogą prowadzić do nadmiernego nieracjonalnego optymizmu, megalomanii, a ponadto w przypadku doświadczenia porażki powodować ogromny dysonans poznawczy. Jednostka oczekuje przecież sukcesu w szerokim spektrum aktywności. Porażka będzie natomiast skłaniać do nieadekwatnych do rzeczywistości atrybucji, bowiem chroniąc ego, jednostka będzie tłumaczyć ją czynnikami zewnętrznymi (pech, trudność zadania), bądź na przykład dewaluować ważność dziedziny. Jednak powtarzające się porażki, mogą sprawić, że u osoby, która wierzyła, że zdolności są cechą stałą, powstanie przekonanie, że nie ma ona zdolności, a co gorsze, że ma to charakter stały, więc nic nie może na to poradzić.

W przypadku sukcesu, ludzie mają tendencję do przypisywania go sobie. Powszechna wiara w stałość takiej cechy jak zdolności prowadzi do uznania, że to stały, wewnętrzny czynnik (zdolności) był przyczyną powodzenia i na tej podstawie budują oczekiwania dalszych sukcesów, co oczywiście motywuje do dalszego działania. Trudno jednak wyobrazić sobie same sukcesy w życiu. W przypadku, gdy oczekiwania nie będą zgodne z osiągniętym rezultatem (zamiast oczekiwanego sukcesu będzie porażka), jednostka obarcza winą czynniki zewnętrzne (pech, zadanie, czy nauczyciela). Gdy doświadczy tego stanu wielokrotnie poczuje dysonans, rozczarowanie, zaangażuje się w mowę wewnętrzną, której będą towarzyszyć negatywne myśli. W konsekwencji, albo zmieni swe oczekiwania (zamiast sukcesu będzie przewidywała porażkę), albo uruchomi mechanizmy obronne, takie jak kwestionowanie ważności zadania, czy zaprzestanie zainteresowania dziedziną, której dotyczyła aktywność. Zdystansowanie się od zadania, bądź dziedziny pozwala bowiem zachować poczucie własnej wartości (Seul 2009, s. 23). W przypadku dzieci ważne jest również, aby pamiętać, że obiektywny sukces może być traktowany jako porażka, bowiem to rodzice często wyznaczają punkt odniesienia, do którego dzieci porównują swoje osiągnięcia. Jeśli rodzice oczekują od dziecka bardzo dobrych ocen, to każda ocena poniżej ich oczekiwań (nawet dobra) będzie traktowana przez dziecko jako porażka. Natomiast

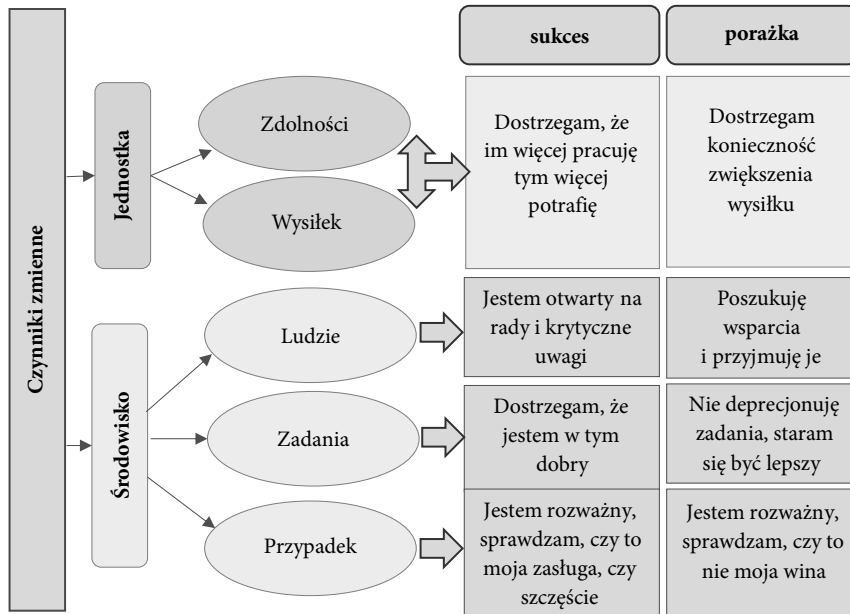
w przypadku dzieci, które same mają tendencję do „bycia najlepszym”, każde odstępstwo od tego też jest porażką.

W przypadku porażki mamy natomiast tendencję do obarczania winą czynników zewnętrznych, aby w ten sposób chronić własne poczucie wartości. Ten sposób jest jednak dobry również tylko na krótki czas. Kiedy zmieniają się czynniki zewnętrzne, a wciąż doświadczamy porażki, to z czasem musimy uznać, że wina leży po naszej stronie. Jak zaznaczono powszechna wiara w stałość zdolności powoduje kształtowanie się przekonania, że nic nie da się zrobić, bo po prostu ktoś się do tego nie nadaje, nie ma do tego talentu, w konsekwencji ludzie poddają się i zaprzestają działania.

Jak widać trudno utrzymać motywację, jeśli uważa się, że to stały czynnik decyduje o rezultacie, bowiem w normalnym życiu zmieniają się zadania, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, a przede wszystkim rezultat naszych działań. Nasze życie składa się z sukcesów i porażek, a nasze zdolności się zmieniają. Kiedy nie podejmujemy aktywności, poziom niektórych zdolności obniża się, czasami aż do zera. Kiedy jesteśmy aktywni, doskonalimy te zdolności, które już posiadamy i zdobywamy nowe. Dlatego winniśmy uznać, że zdolności należą do czynników zmiennych i uczyć dzieci, jak z tego faktu korzystać. Winny zrozumieć, że skoro tak jest, to od ich pracy zależy osiągnięcie sukcesu. Nawet wtedy, gdy doświadczą porażki, mogą wszystko zmienić wykorzystując fakt, że ich zdolności mogą ulec zmianie, jeśli będą wytrwale na to pracowały.

Na rycinie 4.11. przedstawiono model proponowanego racjonalnego stylu wyjaśniania przyczyn zdarzeń.

Racjonalne podejście wymaga, aby zarówno porażkę jak i sukces postrzegać w wąskiej perspektywie czasowej, jako zdarzenie typu „tu i teraz”. Optymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń, to taki w którym w przypadku porażki, zdarzenie ma charakter ograniczony do konkretnej czynności. Natomiast w przypadku sukcesu jednostka uznaje, że dane zdarzenie ma zasięg uniwersalny. Oznacza to, że w innych tego typu zdarzeniach też sobie poradzi. Powstaje tu rozbieżność, która nie odzwierciedla rzeczywistości. Bowiem zarówno porażka jak sukces są doświadczeniem. Dlaczego, więc jedno z doświadczeń, ma mieć charakter uniwersalny, a drugie ograniczony? W rzeczywistości każde z tych doświadczeń dotyczy tego samego fragmentu rzeczywistości, mówi coś o stopniu opanowania danej wiedzy i umiejętności. Ta informacja ma ograniczony zasięg, niezależnie od tego, czy dotyczy sukcesu czy porażki. Od jednostki i środowiska zależy to, czy kolejne doświadczenie będzie podobne, czy inne. Może przecież podjąć działanie lub go zaniechać, a tym samym świadomie wpływać na przebieg dalszych zdarzeń. W racjonalnym stylu wyjaśniania zdarzeń chodzi natomiast o to, by patrzeć na porażki i sukcesy jako doświadczenia, z których można wyciągać wnioski i podejmować działanie, które zawsze może poprawić rezultat, a w przypadku bierności go pogorszyć.



Rycina 4.11. Proponowany model racjonalnego stylu wyjaśniania zdarzeń

Źródło: opracowanie własne

4.3.2. Tworzenie dzieciom warunków do wzbudzenia pozytywnej motywacji

Prezentacja tej propozycji działania składanej nauczycielom zostanie poprzedzona krótką charakterystyką sposobów radzenia sobie ze stresem, zadań mistrzowskich, jako propozycji przewartościowania pozytywnego oraz sposobów jej wzbudzenia pochodzących z terapii akceptacji i zaangażowania.

Koncepcje radzenia sobie ze stresem

Philip Zimbardo (1999, s. 500–501) twierdzi, że skuteczne metody radzenia sobie ze stresem polegają na zmianie naszych ocen stresorów i naszych samospełniających się przekonań o daremności stosowanych przez nas sposobów radzenia sobie z nimi. Musimy znaleźć inny sposób myślenia o danej sytuacji, o naszej roli w niej i o atrybucjach przyczynowych, których dokonujemy w celu wyjaśnienia niepożądanego wyniku. Dwa sposoby psychicznego radzenia sobie ze stresem to zmiana oceny charakteru samych stresorów oraz restrukturyzacja procesów poznawczych odnoszących się do naszych reakcji stresowych. Uczenie się innego sposobu myślenia o pewnych stresorach, innego ich określania lub wyobrażania ich sobie w mniej groźnym (być może nawet zabawnym) kontekście – oto formy zmiany oceny poznawczej, które mogą zredukować stres.

Wielu badaczy na podstawie modelu przedstawionego przez Lazarusa tworzyło koncepcje radzenia sobie ze stresem. Jak piszą Heszen i Sęk (2010, s. 717) zwykle zakłada się, że aktywna postawa w obliczu stresu i podejmowanie wysiłków w celu jego przezwyciężenia jest korzystniejsza niż postawa bierna, czy rezygnacja z działania. Zaznaczają jednak, że wyniki badań nad efektami radzenia sobie, zdają się tej tezie przeczyć. Bowiem najbardziej jednoznaczny rezultat to pozytywny związek pomiędzy intensywnością radzenia sobie, a nasileniem negatywnych emocji (Carver, Scheier 1994; Folkman, Moskowitz 2004 całość za Heszen i Sęk 2010), zwłaszcza gdy radzenie sobie było ukierunkowane na emocje (Ben-Zur 2005 za: Heszen, Sęk 2010). Jednym z proponowanych wyjaśnień takiego stanu rzeczy jest koncepcja kosztów radzenia sobie (Schönplflug, Battman 1988 za: Heszen i Sęk 2010). Zgodnie z jej założeniami jednostka podejmując zadanie radzenia sobie, podejmuje wysiłek, wydatkuje zasoby, a więc obciąża się dodatkowo, co w konsekwencji nie wywołuje zmiany sytuacji stresowej, a może doprowadzić nawet do jej pogorszenia.

Ilustracją tego założenia może być koncepcja radzenia sobie Normana Endlera i Jamesa Parkera (1990 za: Siudem 2005). Wyodrębnili oni trzy różne style radzenia sobie ze stresem tj. skoncentrowany na zadaniu, skoncentrowany na emocjach oraz skoncentrowany na unikaniu. Styl skoncentrowany na zadaniu to radzenie sobie ze stresem, polegające na podejmowaniu działań zaradczych, a więc wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu poprzez poznawcze przekształcenia (myślenie o problemie i możliwych rozwiązaniach) lub próby zmiany sytuacji. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że jednostka musi podjąć wysiłek, w sytuacji gdy tak naprawdę czuje, że brakuje jej zasobów. Styl skoncentrowany na emocjach charakteryzuje się takimi zachowaniami w sytuacji stresowej, jak: koncentrowanie się na sobie i własnych przeżyciach emocjonalnych (złości, poczuciu winy i napięciu), myślenie życzeniowe, fantazjowanie. Działania podejmowane w ramach tego stylu mają na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego związanego z sytuacją stresową, choć w rzeczywistości mogą prowadzić do efektów odwrotnych. Zasadniczo bowiem, uwaga skoncentrowana jest na emocjach negatywnych, a myślenie życzeniowe czy fantazjowanie to nic innego jak wysiłek w postaci próby zmiany własnego myślenia o sytuacji, bądź poznawczego oderwania się od niej, co w efekcie może prowadzić do jeszcze większej ilości natrętnych myśli. Styl skoncentrowany na unikaniu jest natomiast stylem charakterystycznym dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do angażowania się w czynności zastępcze. Jeśli są nimi alkohol, środki odurzające, czy inne używki nie wydaje się dziwne, że zasoby ulegają wyczerpaniu.

Choć adaptacyjna rola pozytywnych emocji była już opisywana we wczesnych koncepcjach Lazarusa i współpracowników (Lazarus i in. 1980 za: Heszen, Sęk 2010, s. 710), to aż do połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia ich znaczenie nie budziło zainteresowania w badaniach nad stresem. Heszen i Sęk piszą, że to Folkman

(1997) zaproponowała rozszerzenie modelu Lazarusa o emocje pozytywne. W wyniku dalszych badań Folkman i Moskowitz (2000 za: Heszen, Sęk 2010) zaprezentowały nowe spojrzenie na sytuację stresową, twierdząc, iż nawet w negatywnych sytuacjach po pierwsze mogą pojawiać się pozytywne emocje, a po drugie mogą odgrywać one znaczną rolę w procesie radzenia sobie ze stresem. Ich źródła zostały określone jako pozytywne przewartościowanie, radzenie sobie skoncentrowane na problemie oraz kreowanie pozytywnych zdarzeń i nasycanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afektem.

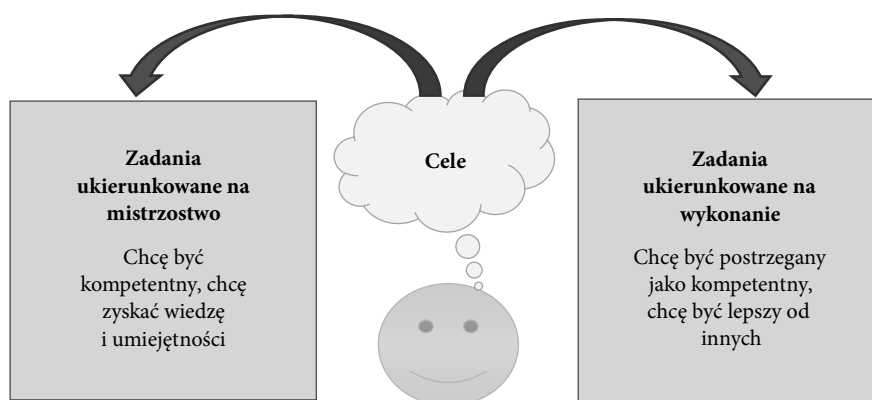
Pozytywne przewartościowanie polega na takim poznawczym przekształceniu sytuacji stresowej, aby ukazała się w lepszym świetle. Może to być potraktowanie zdarzenia jako okazji do osobistego rozwoju, nabywania mądrości, doceniania życia, świadomości tego, co jest w nim ważne, umacniania wiary i duchowości oraz poprawy stosunków z innymi. **Radzenie sobie skoncentrowane na problemie** wydaje się ograniczone, wtedy gdy źródła stresu nie da się opanować. Jednak chodzi tu o znalezienie obszarów poddających się kontroli, tak by one stały źródłem pozytywnych emocji. Działanie winno być więc ukierunkowane na cel, który wzmacnia pozytywnie, a nie na niekontrolowane źródło stresu. Natomiast **nasycanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afektem** jest ukierunkowane na poprawę stanu emocjonalnego, poprzez kreowanie pozytywnych zdarzeń, które pozwalają na czasowe opuszczenie obszaru objętego stresem. Może to być celowo wykreowana aktywność taka jak na przykład spotkanie z kimś bliskim, rozrywka, ale także czerpanie pozytywnych doznań z codziennych czynności, co wiąże się z ich przewartościowaniem (Folkman, Moskowitz 2000 za: Heszen, Sęk 2010).

Pozytywne przewartościowanie – zadania mistrzowskie

Carol Dweck (1986 za: Maruszewski i in. 2008), która badała reakcje uczniów na sukcesy i porażki zauważyła, że niepowodzenia rozbijają emocjonalnie tych uczniów, którzy chcieli osiągnąć cel po to, by zdobyć przewagę nad innymi. Rywalizacja może być mobilizująca, ale nie może być celem samym w sobie. Ważne jest zatem tworzenie dzieciom warunków sprzyjających traktowaniu nauki jako działania, które pozwala im się rozwijać, zdobywać nowe umiejętności ważne teraz lub w przyszłości. Trzeba pomóc im zrozumieć, że ich mózg jest jak mięsień, który można trenować. Nie powinny wierzyć w zgubny dogmat, że zdolności są wrodzone i nic nie można zmienić.

Dweck (1986, za: Maruszewski i in. 2008) dzieli zadania na ukierunkowane na mistrzostwo (ang. *mastery goals*) oraz zadania ukierunkowane na wykonanie (ang. *performance goals*). Martin Maehr (1989, za: Maruszewski i in. 2008) stworzył listę konsekwencji związanych z wyborem jednej z przedstawionych opcji. Każda z tych opcji implikuje inne sposoby postrzegania sukcesu, sensu działania oraz zadowolenia

z siebie. Sukces w zadaniach mistrzowskich to rozwój, poprawa jakiejś sprawności, a istotą podejmowanych działań jest wysiłek i przedsiębiorczość. W tym wypadku zadowolenie z siebie wynika z uzyskanego postępu, rozwoju, zdobycia nowej umiejętności. Natomiast w zadaniach wykonaniowych sensem działania jest bycie lepszym od innych, tak więc działanie ukierunkowane jest na pokonanie przeciwników, a samozadowolenie przynosi zwycięstwo. Można by uznać, że taki sposób myślenia jest odbiciem wiary w to, że życie jest grą o sumie zerowej czyli, że sukces możliwy jest tylko kosztem porażki innych. Oba style myślenia o zadaniach ilustruje rysunek 4.12.



Rycina 4.12. Odmienne style myślenia o zadaniach

Źródło: opracowanie własne

Ciekawe jest również odmienne postrzeganie popełnianych błędów. W zadaniach rozwojowych są one traktowane jako nieodłączny element procesu uczenia się, dzięki któremu człowiek zdobywa określone informacje pozwalające uniknąć ich w przyszłości. Natomiast w zadaniach wykonaniowych uważa się je za przejawy braku zdolności prowadzące do porażki (Maruszewski i in. 2008). Dweck (1996 za: Maruszewski i in. 2008, s. 621) przedstawiła hipotezę, „że dwa sposoby traktowania zadań są konsekwencją ukrytych przekonań na temat ludzkiej natury – spostrzegania osobowości jako stabilnej i niezmiennej (w wypadku zadań wykonaniowych) oraz spostrzegania osobowości jako zmiennej i rozwijającej się (w wypadku zadań ukierunkowanych na mistrzostwo)”.

Motywacja pozytywna

Porażka i złe samopoczucie są niezbędnymi elementami dochodzenia do sukcesu i dobrego samopoczucia (Seligman 1997, s. 67). John W. Atkinson i Norman T. Feather (1996 za: Fortuna 2015, s. 6465), twierdzą, że motyw dążenia i unikania występuje u każdego z nas, lecz w różnym nasileniu. Jeśli u jakiejś osoby motywacja

do osiągania sukcesu jest większa niż do unikania porażki, określamy ją mianem jednostki motywowanej pozytywnie. Natomiast u ludzi motywowanych negatywnie proporcje są odwrotne. Atkinson i współpracownicy ustalili, że ludzie motywowani pozytywnie cechują się większą wytrwałością i skutecznością, a w dzieciństwie uzyskują lepsze wyniki i mają bardziej realistyczne aspiracje niż ich rówieśnicy, którzy koncentrują się na unikaniu niepowodzeń. Motorem działania u osób o motywacji pozytywnej jest potrzeba osiągnięć (ang. *need for achievement*), natomiast u ludzi skoncentrowanych na unikaniu niepowodzeń jest nim lęk przed porażką (ang. *fear of failure*).

Dzieci, które czują lęk i boją się porażki nie podchodzą do zadań z entuzjazmem, ale z obawami. Martwią się o wynik, nawet wtedy, gdy nie ma obiektywnych powodów do obaw. Ich perspektywa temporalna ukierunkowana jest na przyszłość i dlatego nie potrafią czerpać radości z bycia tu i teraz w trakcie realizacji zadania. W momencie kiedy udaje im się uniknąć porażki czują ulgę zamiast dumy. Czy zatem można zmienić orientację negatywną na pozytywną?

4.3.3. Tworzenie dzieciom warunków do przezwycięzania lęku przed porażką i poczucia zagrożenia stereotypem

Ewa Trzebińska (2008) prezentując tzw. coaching drugiej generacji, który służy rozwijaniu cnót i sił fizycznych, wymienia elementy, które winny być wzięte pod uwagę, w trakcie pomocy realizowanej tą metodą psychologii pozytywnej. Czyni to w odniesieniu do coachingu, ale niektóre elementy wydają się na tyle uniwersalne, że mogą być stosowane także w szkole.

Aby pomóc dziecku zmierzyć się z porażką, trzeba uświadomić mu, że nie zawsze musi wygrywać, a źródło satysfakcji życiowej może tkwić w samorozwoju i dobrych relacjach z innymi. Nauczyciel winien tak prowadzić lekcję, aby tempo pracy było dostosowane do możliwości wszystkich dzieci w klasie i nie powodowało napięcia związanego z tym, że dziecko po prostu nie nadąza za tym, co się dzieje. Gdy dziecko nie jest w stanie sprostać narzuconemu tempu pracy manifestuje negatywne emocje, a te często mogą sprawić, że nauczyciel nada dziecku negatywny status. Uznając jego zachowanie za szkodliwe stara się je wyeliminować karami dyscyplinarnymi, które są zupełnie nieadekwatne do sytuacji. Ponadto należy obniżać lęk przed porażką, pokazując, że niepowodzenia są naturalnym efektem działań i są korzystne, jeśli wyciągnie się z nich odpowiednie wnioski. Warto w tym wypadku kreować i utrwalać przekonanie, że trudności można traktować jako wyzwanie mobilizujące do rozwoju i przełamywania rutyny w sposobie myślenia i działania. Nauczyciel powinien także wskazywać wartość i sens doświadczania negatywnych emocji, po to, by je rozpoznawać, akceptować i właściwie odczytywać. W dzisiejszym pędzącym

świecie niezmiernie istotne jest zwolnienie tempa i znalezienie czasu na relaks oraz obserwację reakcji własnego organizmu. Hans Morschitzky (2008) przedstawia różne sposoby przezwyciężenia lęku przed porażką przez dorosłych. Niektóre z nich mogą być wykorzystywane przez nauczycieli w szkole. Ważne jest pamiętanie, że celem działań nie jest walka z lękiem czy unikanie go, ale zmiana kontekstu myśli o porażce zgodnie z założeniami terapii zaangażowania i akceptacji.

Dzieciom łatwiej będzie osiągnąć sukces, jeśli umożliwimy im podejmowanie działań motywowanych wewnątrznie. Tworzone przez pedagogów środowisko szkolne nie powinno wywoływać wrażenia przymusu. Jeśli czegoś chcemy, łatwiej to osiągnąć, niż wtedy, kiedy musimy to zrobić. Ważne, aby wspomagać je w taki sposób, aby cel był realny, czyli z widokiem na sukces. Rolą nauczyciela jest też pobudzanie do działania i stałe przypominanie, że porażki są nieodłączną częścią drogi do osiągnięcia celu. Jego obowiązkiem jest pomaganie dziecku w wyciąganiu właściwych wniosków z niepowodzeń i ukierunkowywanie dalszej aktywności.

Cele dalekosiężne powinny być dzielone na wiele mniej odległych, tak aby dziecko mogło doświadczać gratyfikacji w postaci poszczególnych drobnych sukcesów, które będą umacniać jego wiarę we własne siły. Warto pamiętać, że zbyt ambitne cele mogą raczej odstraszać od działania i zniechęcać (Morschitzky 2008, s. 160). Z uwagi na to, że motywacja z biegiem czasu słabnie, potrzebny jest stały i owocny dialog z dzieckiem, który pozwoli mu na podjęcie autonomicznej decyzji o kontynuowaniu działania, bądź o konieczności przeformułowania celu. Warto omówić wtedy z dzieckiem zyski i straty każdej z możliwych decyzji.

Cały czas należy kontrolować nastawienie, jakie towarzyszy dziecku. Morschitzky (2008, s. 155) zauważa, że gdy mierzymy się z jakimś zadaniem, poruszamy się między dwoma biegunami – z jednej strony znajduje się „nadzieja na sukces” z drugiej zaś „lęk przed porażką”. Niekiedy jeden słabszy dzień może przechylać szalę w kierunku lęku, warto jednak wspierać dziecko tak, by poradziło sobie z nim konstruktywnie. W ten sposób może lepiej nauczyć się stawiać czoło wszelkim trudnościom. Chodzi o to, by dziecko uczyło się realnego optymizmu, a nie patrzenia na świat przez różowe okulary.

Warto również zwracać uwagę na to, jak dziecko określa stojące przed nim zadania. Istotne jest, aby nie używało sformułowań „mam nadzieję, że nie napiszę znów źle tego sprawdzianu”, czy „obym nie był tak zdenerwowany”. Powinno raczej określić, jakie chce być, co chce zrobić, a nie czego nie chce. Wykorzystywanie słowa „nie” w zdaniach takich jak „obym tylko nie – pomyślał o białym niedźwiedziu”, powoduje, że właśnie od tego momentu zaczynamy go sobie wyobrażać. Dzieje się tak ponieważ im bardziej chcemy w sobie stłumić jakąś myśl, tym natrętniej się ona nam nasuwa (Morschitzky 2008, s. 166). Jeśli dziecko podczas wykonywania zadań często porównuje się z innymi, powinna to być wskazówka, że nieustannie obserwuje

swoich konkurentów we współzawodnictwie. Takie porównania odciągają jego uwagę od własnego zadania i odbierają mu pewność siebie. Niepewni siebie ludzie spoglądają nieustannie na własną osobę oczami innych (Morschitzky 2008, s. 175).

Stan, w którym koncentrujemy się na jakiejś czynności bez reszty, zatracamy się w niej, jest określany mianem terminu *flow* (przepływ). Morschitzky (2008, s. 177) uważa, że słowo to jest synonimem słowa spełnienie, bowiem czujemy się spełnieni, gdy oddajemy się jakiejś sprawie i zatracamy się w niej. Wtedy nie myślimy o tym, by się obserwować, kontrolować, oceniać. Badacz podkreśla jednak, że spełnienie jest czymś innym niż sukces. Nie zawsze idą one w parze. Miarą sukcesu może być reakcja publiczności, a wtedy łatwo o lęk przed niepowodzeniem. Jeśli jednak czujemy się spełnieni, bo mamy świadomość, że z przyjemnością pracowaliśmy wykorzystując całą swoją energię, to niejako uniezależniamy się od gratyfikacji zewnętrznych.

Trzeba uzmysławiać dzieciom, że na błędy można sobie pozwolić. Jeśli będą tego świadome, nie będą obawiały się niepowodzeń. Chodzi o to, by zaakceptowały siebie takimi jakie są teraz i miały świadomość, że nikt nie jest doskonały, wszyscy popełniają błędy, a przez doświadczenia (zarówno sukcesy jak i porażki) stają się lepsze, mądrzejsze i bardziej odporne na przeciwności losu. Błędy winny być traktowane jako szansa do dalszego rozwoju (Morschitzky 2008, s. 185). Natomiast dzieci niepewne siebie, traktują często nawet małe błędy, jako wielki porażki. Wtedy pochłonięte są negatywnymi myślami, które dominują w ich świadomości. Nieraz dobrze jest specjalnie popełnić jakiś drobny błąd, aby świadomie i z humorem przyznać się do słabości. Perfekcjonizm nie dopuszcza zrobienia czegoś dobrze, gdyż wymaga, aby wszystko było doskonałe, idealne. W ten sposób można zablokować swoją kreatywność, ponieważ każde posunięcie z góry jest oceniane krytycznie (Morschitzky 2008, s. 188–190).

Być może najważniejszym wśród możliwych działań nauczyciela jest jednak namysł nad tym, jakie sytuacje najczęściej powodują lęk przed porażką. Może to być przedmiot, którego uczą, ale mogą to być określone sytuacje jak klasówki, odpowiedzi ustne, czy zadania domowe. W końcu mogą to być czynniki tkwiące w kontekście takich sytuacji jak np. odpytywanie, ocenianie, chwalenie, krytykowanie poszczególnych dzieci przy całej klasie. Jedną z możliwych dróg to zmiana stylu pracy. Druga to pomoc dziecku w konfrontacji z sytuacjami rodzącymi lęk. Unikanie go zawsze będzie prowadzić do wzmacniania lęku. Pozostanie w nim, co najmniej tak długo, aż dziecko poczuje, że zaczyna on słabnąć, pozwoli oswoić się z nim. Wielokrotna konfrontacja z lękiem, gdy czuje się, że on słabnie sprawia, iż organizm przyzwyczaja się, a umysł rejestruje daną sytuację jako bezpieczną (Morschitzky 2008, s. 207). Zgodnie z tym twierdzeniem w sytuacjach stresowych takich jak odpowiedź ustna czy klasówka, warto dać dzieciom możliwość zaobserwowania stanu emocjonalnego, który im towarzyszy. Pozwolić oswoić się z nim i zaakceptować go. Chodzi o to,

by mogły poczuć szybszy oddech, szybsze bicie serca, ściskanie w brzuchu, dając im w ten sposób szansę na dostrzeżenie, że po pewnym czasie będą to odczuwały z mniejszą intensywnością. Zorientują się także, że to co czują, towarzyszy nie tylko im, ale wielu dzieciom w klasie. Ważne, aby nie starały się zmienić tego stanu tylko go zaakceptowały. Mogą opisać ten stan własnymi słowami, wszystko co czują fizycznie, emocjonalnie i jakie temu towarzyszą myśli. Zamiast tłumić to, co czują, mogą wyobrazić sobie olbrzyma – o imieniu „Lęk”, bądź „Stres” i zabawę w przeciąganie liny. Im bardziej ciągną linę, tym bardziej olbrzym ciągnie. W ten sposób nie można z nim wygrać, ale gdy odpuszczą, olbrzym z wielkim impetem padnie na plecy.

W zakresie czynników zmniejszających zagrożenie stereotypem wyniki badań wskazują, że jest nimi m.in. działanie ukierunkowane na redukcję stereotypów i uprzedzeń (Rosenthal, Crisp 2006). Z tego też względu działania nauczycieli winny być skierowane na podkreślanie podobieństw między grupami (Rosenthal, Crisp 2007), szczególnie wtedy, gdy jedna z grup jest stygmatyzowana (np. z uwagi na płeć, czy też niski status socjoekonomiczny). Ponadto badania wskazują, że istotną rolę w przewyżczeniu zagrożenia stereotypem może mieć promowanie postaci z takich grup. Stwierdzono, że promowanie kobiet, które odniosły sukces w stereotypowo męskich dziedzinach, zapobiega wystąpieniu zagrożenia stereotypem u dziewcząt (Shapiro i in. 2013, za Drążkowski 2014). Ponadto takie modelowanie owocuje wzrostem osiągnięć szkolnych uczennic (Marx, Roman 2002 za: Drążkowski 2014) oraz pozytywnie wpływa na zmianę ich aspiracji i postaw (Nauta i in. 1998 za: Drążkowski 2014). Wzorem do naśladowania może się stać także starszy uczeń przynależący do grupy objętej negatywnym stereotypem, który dzięki ciężkiej pracy pokonał trudności w nauce np. matematyki (Good i in. 2003). Należy jednak pamiętać, że różnica wieku jest w tym przypadku istotnym szczegółem, co odkryły Diana Betz i Denise Sekaquaptewy (2012 za: Drążkowski 2014). Uczennice, którym zaprezentowano koleżankę w tym samym wieku odnoszącą sukces w naukach ścisłych, traciły zainteresowanie matematyką, niżej oceniały własne umiejętności i mniej wierzyły w swój sukces. Prezentacja utalentowanej rówieśniczki uruchamiała proces porównania, a zaniżona samoocena wynikająca z osiągnięcia słabszych wyników w tych dziedzinach prowadziła do silniejszego odczuwania zagrożenia stereotypem.

Nauczyciele, jak każdy człowiek, ulegają stereotypom. Badania pokazują, że nauczyciele pierwszych klas upatrują przyczyn matematycznych sukcesów i porażek chłopców w ich zdolnościach, a dziewczynek w ich wysiłku (Fennema i in. 1990 za: Drążkowski 2014). W jednym z badań nauczyciele na zajęciach z geometrii w szkole średniej 61% swoich pochwał i 55% trudnych pytań kierowali do chłopców (Becker 1981 za: Drążkowski 2014). Przykładem prostej metody redukującej zagrożenie stereotypem jest także słowne wprowadzenie do testu, które zawiera informacje, że dany test jest sprawiedliwy i wolny od dyskryminacji, np. rasowej (Mayer, Hanges 2003 za:

Drażkowski 2014), czy też jest niewrażliwy na różnice międzypłciowe (Spencer i in. 1999 za: Drażkowski 2014). Tego typu instrukcje neutralizują stereotypy związane ze zdolnościami, pomagają zredukować lęk przed potwierdzeniem się ich w wynikach testów.

Samo ostrzeżenie przed możliwością wystąpienia lęku wywołanego stereotypami funkcjonującymi w społeczeństwie przynosi pozytywne efekty w zwalczaniu zagrożenia stereotypem w sytuacji testowania (Johns i in. 2005 za: Drażkowski 2014). Przykładem tego typu ćwiczenia jest uświadamianie uczniom, że stres towarzyszący rozwiązywaniu testu jest zjawiskiem normalnym i nie ma nic wspólnego z aktualnym poziomem umiejętności (Johns i in. 2005 za: Drażkowski 2014). Użyteczną metodą w walce z zagrożeniem stereotypem jest przekonanie uczniów, że poziom zdolności poznawczych nie jest wrodzony, ale że można go wytrenować, tak samo jak mięśnie (Aronson i in. 2002 za: Drażkowski 2014).

Zadaniem nauczycieli i wychowawców winno być także wzmacnianie poczucia własnej wartości u dzieci. Bez akceptacji samego siebie trudno jest osiągnąć sukces. W tym celu ważne jest, aby skupiać uwagę na mocnych stronach dziecka, a nie tylko na jego niepowodzeniach. Istnieje pewna tendencja naukowców, terapeutów, pedagogów, nauczycieli do kierowania uwagi i podejmowania działań głównie w odniesieniu do niepowodzeń dzieci. Te traktowane są arbitralnie jako coś złego, co należy zmienić. Warto jednak uzmysłowić sobie, że słodycz nigdy nie była by tak słodka, gdyby nie smak gorzkości. Wystarczy włożyć jedną rękę do zimnej wody, a potem włożyć najpierw jedną, a potem drugą rękę do miski z letnią wodą. Dłoń, która doświadczyła zimna z pewnością będzie czuła większą satysfakcję i odczuwała, że woda jest cieplejsza niż to sugerują bodźce płynące z drugiej ręki. To proste doświadczenie pokazuje, że radość z sukcesu może być większa, kiedy uda się przezwyciężyć porażkę. Kiedy wszystko przychodzi bez trudu, sukces może być niezauważony. Nie ma wtedy entuzjazmu i satysfakcji. Fredrickson (2011, s. 25) zwraca jednak uwagę, że należy pamiętać, iż dobre uczucia przychodzą i odchodzą. Gdyby pozytywność była stanem ciągłym, to ludzie nie dostrzegaliby różnicy pomiędzy dobrą, a złą wiadomością albo pomiędzy pochwałą czy obrażą. Czasami jednak bywa tak, że ludzie w ogóle nie zauważają aktualnej rzeczywistości, bowiem myślami są w przeszłości lub w przyszłości. Rozpamiętują jakieś negatywne wydarzenia, bądź przewidują przyszłe porażki. Ludzki umysł jest wtedy jak wehikuł czasu. Problem w tym, że wyrusza w podróż wtedy, kiedy on chce, a my często w ogóle nie jesteśmy świadomi tego, że siedzimy w środku. Skoro nikt nigdy nie uczył nas kierowania tym wehikułem, to może warto dzieci tego nauczyć. Mogą przecież być świadomymi pilotami, którzy wiedzą gdzie jest aktualnie ich wehikuł i potrafią sprawić by powrócił do teraźniejszości, wtedy kiedy tego chcą.

4.3.4. Tworzenie dzieciom warunków do rozwoju uważności (mindfulness)

Termin *mindfulness*, jest czasem tłumaczony na język polski, jako uważność, uważna obecność lub też pełnia obecności. Najczęściej cytowana definicja *mindfulness* określa go, jako szczególny rodzaj uwagi: świadomej, nieosądzającej i skierowanej na bieżącą chwilę (Kabat-Zinn 2016b). Termin uważność powstał na gruncie terapii metapoznawczej (MCT *metacognitive therapy*) koncentrującej się na rozwijaniu elastyczności uwagi oraz wprowadzaniu zmian w przekonaniach metapoznawczych (Wells 2000 za: Sandoz 2013, s. 266). Terapia akceptacji i zaangażowania (ACT) należy do większej grupy terapii opartych na akceptacji i uważności, nazywanych „kontekstualną terapią poznawczo-behawioralną” (Hayes, i in. 2011 za: Sandoz 2013, s. 265). Wykorzystują one różne metody w celu rozwinięcia lepszej kontroli nad uwagą oraz świadomości chwili obecnej. Większość protokołów ACT formalnie nie zawiera ćwiczeń medytacyjnych, ale obejmuje wiele ćwiczeń opartych na metaforze oraz innych interwencjach rozwijających uważność.

Emily Sandoz (2013, s. 266) pisze, że uważność jasno i bezpośrednio nawiązuje do procesów chwili obecnej, akceptacji oraz defuzji³². Tożsamy jest także w obu terapiach motyw obserwowania tego, jak pracuje nasz umysł. Jego tendencji do wydawania sądów, trwania przy zmartwieniach z przeszłości i niechęci do zanurzania się w chwili obecnej. W terapii akceptacji i zaangażowania procesy te opisuje pojęcie fuzji. Niektóre aspekty fuzji to „opowieści o nas samych, o tym że coś jest z nami nie tak, że moglibyśmy się zmienić, być lepsi, bardziej inteligentni, bardziej uprzejmi itd.” (Sandoz 2013, s. 266). Warte podkreślenia jest również to, że nawet Sandoz (2013, s. 266) uważa, że terapie metapoznawcze, oparte na uważności (Kabat-Zinn 1990, Segal i in. 2002, za Sandoz 2013), które uwzględniają praktyki kontenplacyjne, mogą znacząco oddziaływać na zdrowie psychiczne. Ćwiczenia uważności poprawiają koncentrację, zmniejszają poziom stresu (Tang i in. 2007 za: Drążkowski 2014, s. 48), liczbę negatywnych myśli (Frewen i in. 2008 za: Drążkowski 2014, s. 48) oraz poprawiają regulację emocji (Brown i in. 2013 za: Drążkowski 2014, s. 48), powstrzymując w ten sposób wystąpienie zagrożenia stereotypem (Inzlicht i in. 2011, Weger i in. 2012 całość za: Drążkowski 2014, s. 48). Skuteczność tego typu ćwiczeń w redukcji stresu i symptomów depresyjnych sprawiła, że warsztaty uważności są wprowadzane do oferty zajęć na uniwersytetach (Inzlicht i in. 2011 za: Drążkowski 2014, s. 48). Uczestniczą w nich także naukowcy. Fredrickson (2011, s. 95) opisując

³² Tym terminem określa się przeciwieństwo fuzji poznawczej, w której jednostka nie potrafi odróżnić świadomości od treści poznawczych, czyli, że każda myśl i to do czego się ona odnosi są silnie połączone. W defuzji chodzi o to, aby przywrócić jednostce zdolność do odróżniania myśli od doświadczenia.

swoj udział w kursie przeznaczonym dla naukowców, którzy wykorzystują medytację w badaniach nad umysłem i świadomością, określiła go jako najwspanialszy tydzień w życiu.

Ćwiczenia oparte na uważności można uznać za strategię radzenia sobie ze stresem, bowiem, to nic innego jak działania podejmowane w celu opanowania zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające i przekraczające jej możliwości, co wpisuje się w definicję stresu Lazarusa i Folkman (1984, za Heszen, Sęk 2010), ale to także budowanie kapitału pozytywnych emocji u dziecka. Zgodnie z teorią pozytywnej emocjonalności Fredrickson (1998 za: Fredrickson 2001) wyzwajające się uczucia zainteresowania, radości, zadowolenia, dumy i miłości (do siebie i innych). Tworzą one zasoby, z których dziecko może korzystać nie tylko w trakcie wykonywania ćwiczeń, ale także długo po nich. Jon Kabat-Zinn (2016b, s. 25) podaje, że w ciągu minionych dziesięciu lat w Programie Redukcji Stresu i Relaksacji opartym na uważności, w klinice medycznej przy Uniwersytecie Michigan, wzięło udział ponad cztery tysiące ludzi. U osób realizujących program Kabat-Zinna stwierdzono niższy poziom stresu, bólu fizycznego, zmniejszony lęk, zdrowszą skórę i sprawniejsze działanie układu immunologicznego (Kabat-Zinn 2005; Shapiro 2006, całość za: Fredrickson 2011). Uważność okazała się także skuteczna w zapobieganiu nawrotom depresji, przeciwdziałaniu samookaleczeniom czy łagodzeniu zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych (zob. Segal i in. 2002; Miller i in. 2006; Schwartz i in. 2005, całość za: Fredrickson 2011, s. 216). Badania naukowe wykazały także, że trening uważności „pozostawia trwałe ślady w mózgu, zmieniając podstawowy metabolizm obwodów mózgowych, którym przypisuje się odpowiedzialność za reakcje emocjonalne. Ogranicza aktywność obwodów związanych z negatywnością i zwiększa aktywność obwodów związanych z pozytywnością (Schwartz i in. 2005; Davidson i in. 2003 całość za Fredrickson 2011, s. 217).

Susan Kaiser Greenland (2016, s. 2) twierdzi, że „kiedy dzieci i nastolatki skupiają się na doświadczeniu chwili obecnej (np. na doznaniach związanych z oddychaniem lub dźwiękami w pomieszczeniach) ich umysł zwykle się wycisza i otwiera w sobie przestrzeń pozwalającą widzieć to, co się wydarza”. Ponadto dzieci stają się mniej reaktywne i bardziej świadome tego, co się dzieje w ich wnętrzu oraz wokół nich. Kluczem wydaje się tutaj zmiana perspektywy temporalnej polegająca na tym, że w polu świadomości zamiast myśli związanych z przyszłością pojawiają się myśli związane z teraźniejszością. To uwalnia umysł od koncentracji na ewentualnych skutkach swoich działań, a umożliwia mu kreatywność. Wciąż może korzystać z zasobów przeszłości i roztropnie reagować na przebieg przyszłych zdarzeń, ale skupia się na wydarzeniach bieżących. Kabat-Zinn (2016a, s. 98) zauważa, że świadomość nie jest tym samym co myślenie, bowiem pozwala nam dostrzec i zrozumieć, że nasze myśli są tylko myślami. Możemy dzięki niej zrozumieć, że nie są czymś

rzeczywistymi i uniknąć podążania za nimi. W uważnej obecności podobnie jak w terapii akceptacji i zaangażowania nie chodzi o to, by zmieniać swoje myślenie, gdyż wiemy, że to prowadzi do jeszcze większej ilości myśli. Chodzi o to, by obserwować myśli nie dając się w nie wciągnąć. W ten sposób można osłabić zniewolenie często bardzo silnymi wzorcami myślowymi, które stają się dla umysłu więzieniem (Kabat-Zinn 2016a, s. 99). Należy także pamiętać, że podobnie jak negatywne myślenie tak i pozytywne myślenie może być złudne i ograniczające. W uważnej obecności chodzi o to, aby doświadczać każdej chwili, cieszyć się rzeczywistością, a nie złudnymi myślami. To postawa otwartości skupiona na rzeczywistości, bez względu na to, jaka w chwili obecnej jest. Bez osądzania jej, bowiem nikt nie jest w stanie przewidzieć jaki to doświadczenie będzie miało wpływ na przyszłość. Uważna obecność to „pełne „posiadanie” każdej chwili naszego życia, dobrej, złej czy brzydkiej” (Kabat-Zinn 2016b, s. 38). Przy czym nie należy rozumieć jej jako „życie chwilą”. Bowiem to ma wydźwięk hedonistyczny, a w mindfulness chodzi o to, by żyć w danej chwili (Kabat-Zinn, 2016b, s. 47).

Susan Kaiser Greenland (2017) przedstawia szereg ćwiczeń uważności przygotowanych specjalnie dla dzieci. Są one wykorzystywane w programie Inner Kids³³, którego skuteczność w szkołach podstawowych została zweryfikowana w badaniach naukowych prowadzonych na Uniwersytecie Kalifornijskim (Flook i in. 2010). Z uwagi na ograniczone ramy tej książki nie sposób przytoczyć tych ćwiczeń, ale np. jedno z nich polega na kołysaniu do snu pluszowego zwierzęcia na brzuchu. Dzieci rozluźniają się uspokajają umysł, obserwując swój oddech. Gdy wykonują wdech, zabawka porusza się w górę, gdy wykonują wydech opada w dół. Skupienie na oddechu w pozycji siedzącej z kolei może polegać na uważnym obserwowaniu długiego wydechu i towarzyszącej mu reakcji organizmu w postaci rozluźnienia i relaksacji. Inne polega na obserwowaniu kostki lodu topniejącej w rękach i zauważaniu różnicy pomiędzy uczuciem, a reakcją. Jeszcze inne na przenoszeniu uwagi na różne części ciała wyobrażając sobie motyla siadającego na poszczególne części ciała. Dmuchanie w wiatraczek może natomiast pozwolić zaobserwować, że podobnie jak różne sposoby dmuchania (szybkie, powolne, głębokie, płytkie) powodują różny ruch wiatraczka, tak różny oddech towarzyszy różnym stanom organizmu i umysłu.

* * *

Metaanaliza około trzystu badań (Lyubomirsky i in. 2005 za: Fredrickson 2011, s. 39–40) prowadzonych nad pozytywnością, w których wzięło udział ponad 270 tysięcy osób dostarczyła bezpośrednich dowodów na potwierdzenie teorii poszerzania i rozbudowywania. Jej autorka Barbara Fredrickson (2011, s. 67)

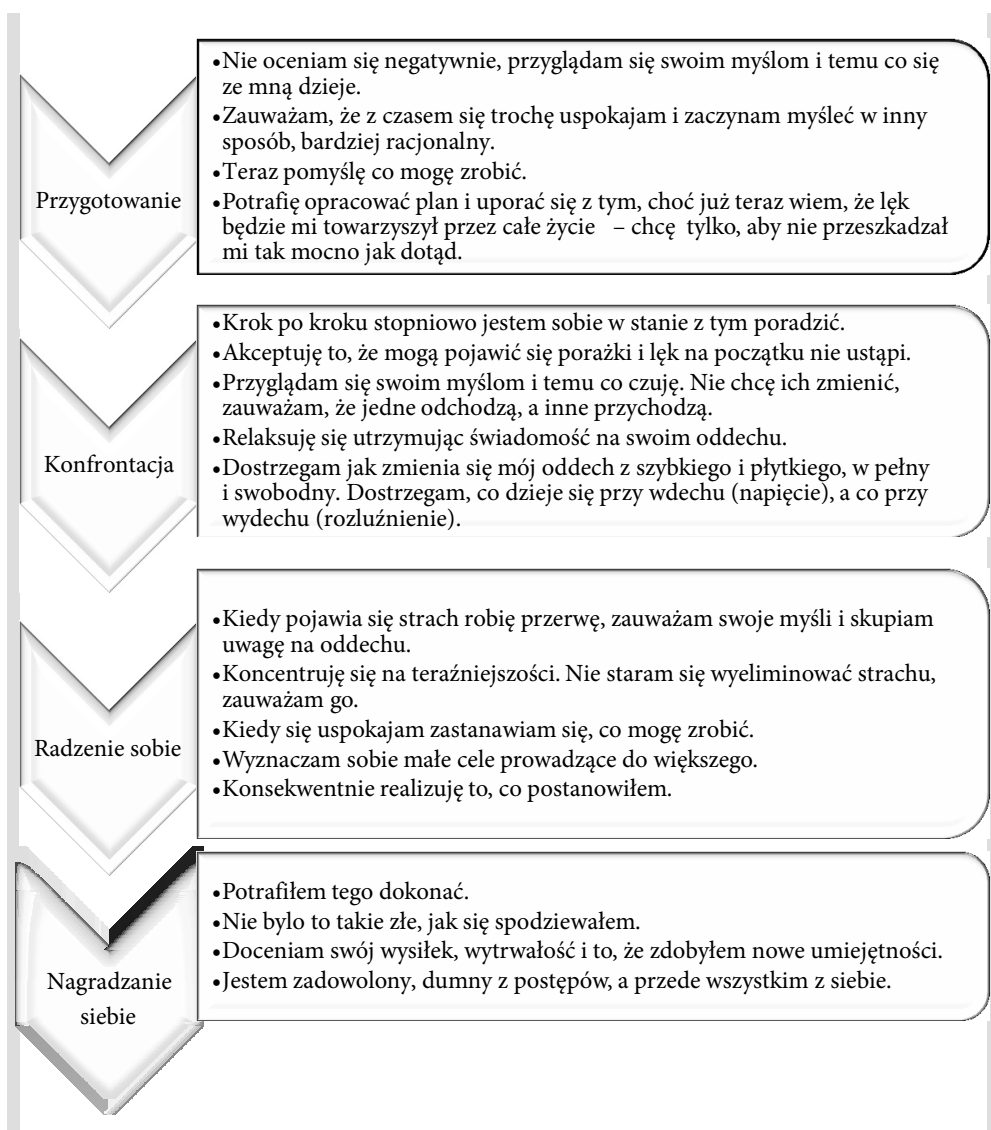
³³ Zob. <https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-program/>

uważa, że doświadczanie pozytywności w istotnej mierze zależy od sposobu myślenia. Dlatego tak dużo miejsca poświęcono na przedstawienie związków pomiędzy myśleniem, emocjami i zachowaniem.

Emocje powstają pod wpływem interpretacji zdarzeń i pojęć, jakie się z nimi wiążą (Scherer i in. 2001 za: Fredrickson 2011, s. 67). Znajomość działania ludzkiego umysłu i poznanie ćwiczeń umysłowych, które mogą pomóc dzieciom doświadczać pozytywności stały się więc celem nadrzędnym w tym opracowaniu. Setki badań naukowych potwierdzają, że gdy człowiek zmienia bieg swoich myśli, zmienia się też bieg jego emocji, czego dowodzi skuteczność terapii poznawczo-behawioralnych, które okazały się nieocenione w pomaganiu ludziom z zaburzeniami afektywnymi (Fredrickson 2011, s. 201). Najnowsze badania dowodzą także, że powstawanie nowych nawyków myślenia powoduje gruntowne przeorganizowanie połączeń mózgowych, co określane jest mianem neuroplastyczności (Begley 2007 za: Fredrickson 2011, s. 201). Skoro wzorce negatywnego myślenia do tego stopnia wzbudzają negatywne emocje, że mogą prowadzić do takich stanów jak depresja, fobie czy zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, to warto podejmować starania, by wspierać dzieci w rozwijaniu pozytywności.

Przegląd literatury naukowej poświęconej tematyce stresu i poziomu wykonania zadań wykazuje, że głównymi czynnikami wpływającymi na spostrzegany stres jest niepewność co do zagrażających zdarzeń oraz brak poczucia kontroli nad nimi (Swets, Bjork 1990 za: Zimbardo 1999, s. 501). Taka sytuacja występuje w przypadku lęku przed porażką, czy zagrożenia stereotypem. Zimbardo (1999) twierdzi, że możemy lepiej uporać się ze stresem, zmieniając to, co sobie o nim mówimy, oraz zmieniając nasz sposób podejścia do niego. Strategie te mogą prowadzić do restrukturyzacji poznawczej i skuteczniejszego radzenia sobie ze stresem.

Terapeuta Donald Meichenbaum (1977 za: Zimbardo 1999, s. 501), zwolennik terapii poznawczo-behawioralnej, zaproponował procedurę zaplanowanej zmiany tego samospełniającego się cyklu. W pierwszym etapie ludzie pracują nad lepszym uświadomieniem sobie swego aktualnego zachowania, tego, co je wywołuje oraz skutków, jakie ono przynosi. W drugim etapie zaczynają stosować nowe zachowania, w trzecim etapie, po przejawieniu przystosowawczych zachowań, oceniają ich następstwa. Ostatnim etapem jest unikanie uprzednich „dołujących” dialogów wewnętrznych. Zamiast mówić sobie: „Miałem szczęście, że nauczyciel zapytał mnie właśnie wtedy, gdy przypadkiem zajrzałem do podręcznika”, mówią: „Cieszę się, że byłem przygotowany na pytanie nauczyciela. To wspaniałe uczucie, móc udzielić inteligentnej odpowiedzi na tych zajęciach”. Procedura oznacza zapoczątkowanie reakcji i stwierdzeń dotyczących samego siebie, które są nie do pogodzenia z uprzednimi defetystycznymi myślami i przekonaniami. W oparciu o założenia koncepcji uważności na rycinie 4.16. przedstawiono możliwy scenariusz z wykorzystaniem tej procedury.



Rycina 4.13. Proces zmiany nastawienia do sytuacji stresowych w oparciu o model Meichenbauma (1977, za Zimbardo 1999) i terapię ACT

Źródło: opracowanie własne

Jedną z ważniejszych zmiennych, które przyczyniają się do pozytywnej restrukturyzacji procesów poznawczych, jest spostrzegana kontrola (ang. *perceived control*) nad stresem, przekonanie, że mamy zdolność oddziaływania na przebieg lub następstwa jakiegoś zdarzenia czy doświadczenia (Zimbardo 1999, s. 501). Lęk może jednak paraliżować, albo prowadzić do zachowań, które pozornie dadzą uczucie

uwolnienia. Wydaje się, że zarówno wykorzystywanie elementów treningów uważności pozwoli dzieciom dostrzec, że ich myśli to tylko myśli. Nie muszą im ulegać i nieświadomie podążać za nimi. Szczególnie wtedy, gdy powoduje to spiralę lęku, która może prowadzić do unikania nauki, ucieczki w alkohol, czy inne używki, a także do bezradności. Umysł, który może prowadzić na manowce jest jednocześnie najlepszym narzędziem do stawiania czoła przeciwnościom. Zadaniem nauczycieli jest pomóc dzieciom rozkwitać. Więc zgodnie z założeniami teorii Fredrickson, pomóżmy im odnajdywać pozytywność w życiu, korzystając z największego skarbu, który mają – własnego umysłu.

Zakończenie

W pracy przedstawiono koncepcję wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży rozwijaną przez Marię Deptułę oraz przykłady jej zastosowania w praktyce. Jej teoretyczną podstawą jest społeczna psychologia rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej i Jej Uczniów, zwłaszcza Błażeja Smykowskiego i Magdaleny Czub, teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, społeczna psychologia środowiskowa Augustyna Bańki, wyniki badań nad czynnikami chroniącymi wspierającymi realizację zadań rozwojowych przez dziecko oraz nad czynnikami ryzyka niepowodzenia w tym zakresie. Ważnym elementem tej koncepcji jest diagnozowanie warunków rozwoju psychospołecznego dziecka, czyli skupianie uwagi na tym, co robią dorośli, jakie tworzą dziecku warunki społeczno-emocjonalne, przestrzenne i materialne. Autorka reprezentuje stanowisko, że diagnozowanie warunków rozwoju jest podstawowym zadaniem pedagoga-profilaktyka, dotąd często zaniedbywanym, zwłaszcza w odniesieniu do warunków tworzonych w instytucjach wczesnej opieki i edukacji, przedszkolach i szkołach. Odnosząc się do efektów rozwoju – czyli odpowiadając na pytanie, jakie kompetencje dziecko rozwinęło, jakie ma w tym zakresie trudności – pedagodzy znacznie częściej poszukują przyczyn we właściwościach dziecka oraz w jego środowisku rodzinnym. Badania warunków, jakie sami dziecku tworzą, podejmowane są o wiele rzadziej. Tymczasem wiedza o nich jest najlepszą podstawą do projektowania zmian np. w zakresie stylu własnej pracy, których celem jest osłabianie czynników ryzyka (tkwiących w instytucjach – żłobku, przedszkolu czy szkole) i wzmacnianie czynników chroniących potencjał rozwojowy dziecka. Zamiast pytania „Co zrobić z tym dzieckiem?”, gdy pojawiają się np. zachowania opozycyjno-buntownicze, agresja, trudności w nauce, odrzucenie rówieśnicze – proponujemy częściej stawiać pytanie: „W jakim stopniu warunki, które tworzą profesjonaliści w instytucji, wspierają rozwój psychospołeczny tego dziecka, odpowiadają na jego potrzeby, są dopasowane do jego aktualnych możliwości?”. Diagnoza ukierunkowana takim pytaniem nieuchronnie doprowadzi do postawienia kolejnych, np. „Co mogę zrobić dla tego dziecka – być może też jego rodziców – wspólnie z nimi, żeby dziecko mogło lepiej sobie poradzić w realizacji zadań, które przed nim stawia społeczeństwo i jego kultura”, „Jak mogę zmienić warunki rozwoju psychospołecznego dziecka w tej grupie w żłobku,

przedszkolu, w tej klasie szkolnej, w której pracuję?”. Pytania stawiane w ten sposób wyraźnie określają pole odpowiedzialności instytucjonalnych opiekunów oraz nauczycieli i skupiają ich uwagę na obszarze, na który z całą pewnością mogą mieć wpływ. Wspieranie ich w tym zakresie jest zadaniem pedagoga-profilaktyka, specjalisty w zakresie wczesnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży.

Wyraźne określenie teoretycznych podstaw diagnozy – czyli odpowiedź na pytanie, jakimi aspektami warunków rozwoju się interesować, w jaki sposób je poznać i dlaczego właśnie tak, pozwala powrócić do tej samej teorii w celu zaprojektowania działań profilaktycznych. Bez wiedzy naukowej dotyczącej specyfiki rozwoju dziecka, zagrożeń występujących na każdym etapie życia i zasobów ujawniających się w danym czasie rozwojowym oraz roli osób współuczestniczących w rozwoju dziecka i tworzących warunki społeczno-emocjonalne wraz z dzieckiem, nieuprawnione jest projektowanie procesu diagnozy, a w dalszej perspektywie oddziaływań profilaktycznych. Zatem można uznać, że poszerzanie wiedzy dotyczącej rozwoju człowieka i jego środowiskowych uwarunkowań należy traktować jako pierwszy i jednocześnie niezbędny krok na drodze projektowania wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży opartej na naukowych podstawach.

Autorzy tej książki przyjmują założenia psychologii pozytywnej, która jest nauką o **cechach pozytywnych, wartościach i mocnych stronach człowieka**, a jej celem jest zrozumienie i wspieranie czynników prowadzących do rozwoju, poprawy jakości życia i zapobieganie zachowaniom ryzykownym. Skupia ona swoją uwagę na cnotach, zaletach, i działaniach, które można podjąć, by stworzyć lepsze warunki do rozwoju człowieka i jego dobrostanu.

Psychologia pozytywna jest stosunkowo nowym nurtem, bowiem zrodziła się pod koniec XX wieku, ale skutki jej zastosowania w środowisku szkolnym są znane od dawna. Już Elizabeth Hurlock (1925 za: Kolber 2014), wykazała w przeprowadzonym eksperymencie, że to pochwała, a nie nagana, daje długofalowe, pozytywne rezultaty, niezależnie od umiejętności, wieku i płci dziecka. Wysiłki osób związanych z edukacją powinny więc skupiać się na wzbogaceniu tradycyjnego modelu o wiedzę i doświadczenia towarzyszące dobrostanowi (Seligman i in. 2009 za: Kolber 2014). Nauczyciele mogą pomagać dzieciom rozkwitać. Modelują relacje międzyludzkie, także poprzez własną z nimi relację. Mogą tak organizować środowisko, by wyzwalało przyjemne emocje, a wtedy gdy pojawią się przykre emocje, mogą pomagać dzieciom radzić sobie z nimi w konstruktywny sposób. To ich działania mogą sprawiać, że zaangażowanie dzieci będzie wynikało z ich motywacji wewnętrznej, a dzięki temu będzie przynosiło im radość z tego co robią. To nie kto inny jak nauczyciele przyczyniają się przecież do rozwijania przez dzieci własnego potencjału, pomagają im rozwijać

dobrze nawyki i znaleźć cele, które być może wyznaczą ich dalszą drogę w dorosłym życiu. Towarzystwo dziecka w rozwoju jest zarazem wielkim wyzwaniem i wielkim darem, niepowtarzalną okazją by przyczynić się do rozkwitu drugiego człowieka. Mając nadzieję, że choć w pewnym stopniu ułatwiamy Czytelnikom to zadanie naszą książką, kończymy aforyzmem używanym przez Barbarę Fredrickson:

*„Negatywność otrzymujemy od życia za darmo.
Do Ciebie należy tworzenie pozytywności.”*

Spis tabel i rycin

Tabela 2.1.	Kompetencje matki niezbędne dla powstania bezpiecznego przywiązania w pierwszym roku życia dziecka.	37
Tabela 2.2.	Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w pierwszym roku życia (tworzenie niespecyficznych warunków rozwoju – ważnych w każdym okresie życia).	38
Tabela 2.3.	Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w drugim i trzecim roku życia	45
Tabela 2.4.	Przykłady działań osób dorosłych umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 4–6 roku życia	55
Tabela 2.5.	Przykłady działań nauczycieli umożliwiających dziecku zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychicznych w 7–11 /12 roku życia.	63
Tabela 3.1.	Przykładowe kategorie i wskaźniki warunków do rozwoju społeczno-emocjonalnego stworzonych w Centrum Małego Dziecka i Rodziny w Sępólnie Krajeńskim.	76
Tabela 3.2.	Działania opiekuna/rodzica sprzyjające rozwojowi autonomii w 2–3 roku życia. Przykłady wskaźników dotyczących warunków społeczno-emocjonalnych	83
Tabela 3.3.	Działania opiekuna/rodzica sprzyjające rozwojowi samoregulacji w 2–3 roku życia. Przykłady wskaźników dotyczących warunków społeczno-emocjonalnych	84
Tabela 3.4.	Przykłady wskaźników dotyczących warunków przestrzennych sprzyjających rozwojowi autonomii i samoregulacji	85
Tabela 3.5.	Przykłady wskaźników dotyczących warunków materialnych sprzyjających rozwojowi autonomii i samoregulacji	85
Tabela 4.1.	Problemy dzieci z rodzin z niskim statusem socjoekonomicznym oraz sposoby ograniczania ich wpływu na funkcjonowanie dzieci w szkole i wyniki w nauce	94
Rycina 2.1.	Przebieg rozwoju człowieka.	27
Rycina 2.2.	Przykładowe cele i działania profilaktyczne w pierwszym roku życia dziecka	41
Rycina 2.3.	Osiągnięcia rozwojowe w pierwszym roku życia (indywidualne czynniki chroniące na dalszych etapach rozwoju) i zagrożenia dla dalszego rozwoju (indywidualne czynniki ryzyka) w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości.	41
Rycina 2.4.	Przykładowe działania profilaktyczne w drugim i trzecim roku życia dziecka	47
Rycina 2.5.	Osiągnięcia rozwojowe w okresie poniemowlęcym i zagrożenia dla dalszego rozwoju w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości	49
Rycina 2.6.	Przykładowe cele i działania profilaktyczne w okresie przedszkolnym	58

Rycina 2.7.	Osiągnięcia rozwojowe w okresie przedszkolnym i zagrożenia dla dalszego rozwoju w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości	60
Rycina 2.8.	Przykładowe cele i działania profilaktyczne w okresie średniego dzieciństwa	66
Rycina 2.9.	Osiągnięcia rozwojowe w średnim wieku szkolnym i zagrożenia dla dalszego rozwoju w wyniku niedopasowania warunków rozwoju dziecka do jego potrzeb i możliwości	68
Rycina 2.10.	Zadania pedagoga w koncepcji Marii Deptuły dotyczącej wczesnej profilaktyki problemów w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	69
Rycina 3.1.	Kontekst rozwoju psychospołecznego dziecka w 2–3 roku życia	80
Rycina 4.1.	Proces radzenia sobie ze stresem	103
Rycina 4.2.	Model atrybucji Weinera	105
Rycina 4.3.	Stażność na wymiarze przyczyn jako wyznacznik oczekiwania stałych skutków i dalszych oczekiwań	107
Rycina 4.4.	Ramy relacyjne na przykładzie zwierzęcia	115
Rycina 4.5.	Rama relacyjna wywiedziona na podstawie odniesienia do grupy i stereotypu	116
Rycina 4.6.	Rama relacyjna wywiedziona z relacji oceny stałości czynnika uniemożliwiającego wykonanie zadania i odniesienia do „Ja”	116
Rycina 4.7.	Rama relacyjna wywiedziona z relacji oceny stałości czynnika uniemożliwiającego wykonanie zadania i odniesienia do czynników zewnętrznych	117
Rycina 4.8.	Rama relacyjna wywiedziona z relacji oceny czynnika uniemożliwiającego wykonanie zadania jako zmiennego i odniesienia do czynników wewnętrznych i zewnętrznych	117
Rycina 4.9.	Optymistyczny styl atrybucyjny	119
Rycina 4.10.	Pesymistyczny styl atrybucyjny	119
Rycina 4.11.	Proponowany model racjonalnego stylu wyjaśniania zdarzeń	123
Rycina 4.12.	Odmienne style myślenia o zadaniach	126
Rycina 4.13.	Proces zmiany nastawienia do sytuacji stresowych w oparciu o model Meichenbauma (1977, za Zimbardo 1999) i terapię ACT	136

Bibliografia

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. (1978), *Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation*, Journal of Abnormal Psychology, 87 (1), s. 49–74.
- Appelt K. (2005), Wiek poniewowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka, w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 95–131), Gdańsk: GWP.
- Appelt K., Mielcarek M. (2014), Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo, w: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria II Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania*, tom I, (s. 29–42), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Bańka A. (2002), *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Bedyńska S. (2013), *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i dziedziną*, „Studia Psychologiczne”, 51, s. 53–61.
- Bedyńska S., Rycielski P. (2016), *Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*. „Edukacja”, 1(136), s. 102–113.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bierman K.L., Erath S.A. (2004), *Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet) (s. 1–10), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Pobrano ze strony: [dostęp 07.2010].
- Borsich S. (2016), *Znaczenie kategorii „zagrożenie stereotypem” dla procesu nauczania i uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 19(3), s. 67–88.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008) *Koncepcja resiliencie. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, XII, 2, część I, s. 587–597.
- Bowen F., Desbiens N., Rondeau N., Quimet I. (2003), *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*, w: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, t. II: *Les problèmes externalisés* (s. 165–229), Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby J. (2007) *Przywiązanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2005a), *Jak przebiega rozwój człowieka?*, w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 21–39), Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I. (red.) (2005b), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I. (2010), *Dzieciństwo jako fundament*, w: T. Ogrodzińska (red.), *Bo jakie początki, takie będzie wszystko* (s. 8–12), Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

- Brzezińska A.I. (2013a), Jak myślimy o rozwoju człowieka, w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 10–11), Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I. (2013b), Jak przebiega rozwój człowieka, w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 26–30), Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, (s. 95–292), Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I., Czub M., Piotrowski K. (2013), *Małe dziecko (2.-3. rok życia) Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?*, Warszawa: Instytut Badań Naukowych.
- Brzezińska A.I., Nowotnik A. (2012), *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja”, 1 (117), s. 61–74.
- Brzezińska A.I., Hornowska E. (2011), Otoczenie a rozwój dziecka, „Forum Akademickie”, 07–08, s. 74–76.
- Ciżkowicz B. (2009), *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Coie J.D., Watt N.F., West Stephen G.J., Hawkins D., Asarnow J.R., Markman H.J., Ramey S.L., Shure M.B., Long B. (1996), *Profilaktyka: teoria i badania*, „Nowiny Psychologiczne”, 2, s. 15–37.
- Cole M. (1998), Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie, w: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w świecie rówieśników i dorosłych* (s. 15–38), Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004a), *The Fast Track Experiment: Translating the Developmental Model Into a Prevention Design*, w: J. Kupersmidt, K.A. Dodge (red.), *Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie*, Washington, D.C. American Psychological Association. Pobrano ze strony: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000-FRM&view=fulltext&format=pdf>. [12 lipca 2011].
- Croizet J.-C., Claire T. (1998), *Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, s. 588–594.
- Czub M. (2003), *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, „Forum oświatowe”, 2 (29), s. 31–48.
- Czub M. (2005), *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* w: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka* (s. 41–66), Gdańsk: GWP.
- Czub M. (2014a), *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, w: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat* (s. 11–21), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Czub M. (2014b), *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, w: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, tom I, (s. 7–33), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czub M., Matejczuk J. (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czub T. (2005), *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* w: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 67–97), Gdańsk: GWP.
- Deptuła M. (2005), *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce*

- pedagogicznej* (s. 158–184), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1647> [pозyskano: 10.10.2017].
- Deptuła M. (2010), *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*, „Chowanna”, tom 1 (34), s. 95–105, E. Jarosz (red.) *Dzieciństwo – witraż bolesny*, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2010-t1/Chowanna-r2010-t1-s95-105/Chowanna-r2010-t1-s95-105.pdf> [pозyskano 10.10.2017].
- Deptuła M. (2012), *Edukacja rodziców jako sposób zapobiegania wykluczeniu dziecka ze środowiska rówieśników „Chowanna”*, tom 1 (38), s. 193–205, A. Nowak (red.), *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2012-t1/Chowanna-r2012-t1-s193-205/Chowanna-r2012-t1-s193-205.pdf> [pозyskano 10.10.2017].
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dolata R., Jarnutowska E. (2014), *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, w: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza różnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (s. 177–233), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Drażkowski D. (2014), *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, „Edukacja”, 3(128), s. 38–53.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Faber A., Mazlish E. (2013), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań: Media Rodzina.
- Flook L., Smalley S.L., Kitił M.J., Galla B.M., Kaiser-Greenland S., Locke J., Kasari C. (2010), *Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children*. *Journal of Applied School Psychology*, 26, s. 70–95.
- Försterling F. (2005), *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*. Gdańsk: GWP.
- Fortuna P. (2015), *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, Gdańsk: GWP.
- Fredrickson B. (2011), *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomagają zmienić jakość życia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Fredrickson B. (2001), *The role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Built Theory of Positive Emotions*. *An Psychol*, Author manuscript: 56 (3), s. 218–226.
- Fredrickson B. (2004), *The broaden-and-build theory of positive emotions*. *The Royal Society*, 359, s. 1367–1377.
- Gagnon C., Vitaro F. (2003), *La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents*, w: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, t. II: *Les problèmes externalisés* (s. 231–241), Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gąsior K. (2012), *Funkcjonowanie psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Warszawa: Wydawnictwo Diffin SA.
- Good C., Aronson J., Inzlicht M. (2003), *Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat*, „*Journal of Applied Developmental Psychology*”, 24, s. 645–662.

- Guralnick M.J. (2005), *Promotion des relations entre pairs chez les jeunes enfants: commentaires sur Odom, Manz et McWayne, Biermant et Erath*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet) (s. 1–10), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Pobrano ze strony: www.enfant-encyclopedie.com/documents/GuralnickFRxp.pdf [dostęp 05.2010].
- Hall C.S., Lindzey G. (1994), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harms T., Clifford R.M., Cryer D. (2015), *Early Childhood Environment Rating Scale – third edition*, New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Hayes S., Strosahl K., Wilson K., (2013), *Terapia akceptacji i zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hayes S., Smith S.C. (2016). *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, Gdańsk: GWP.
- Herzberg M. (2012), *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie dla uczniów klas IV–V*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2633> [pozyskano: 12.07.2017].
- Heszen I., Sęk H. (2010), *Zdrowie i Stres*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka* Tom 2, (s. 681–733), Gdańsk: GWP.
- Hoffman M.L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk: GWP.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K. (2014), *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Izdebska A., Lewandowska K. (2009), *Znaczenie profilaktyki krzywdzenia małych dzieci*, „Dziecko Krzywdzone”, 2 (27), s. 1–6.
- Jarczyńska J. (2009), *Picie alkoholu przez młodzież w okresie dorastania a wybrane czynniki w środowisku rodzinnym*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Jarczyńska J. (2011), *Wspomaganie procesu budowania prężności u dzieci i młodzieży zagrożonej rozwojem zespołu zachowań problemowych poprzez wzmacnianie relacji z rodzicami*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Toria – badania – praktyka* (s. 147–162), Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Jensen E. (2013), *HOW Poverty Affects Classroom Engagement, “Educational Leadership”*, V. 70, 8, s. 24–30.
- Junik W. (2010), „*Na przekór przeciwnościom losu*” – jak wzmacniać reziliencję dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, „Chowanna”, Tom 1 (34), s. 163–174.
- Junik W. (2012), *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów przez wzmacnianie ich reziliencji*, A. Nowak (red.), *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, „Chowanna”, Tom 1 (38), s. 207–222.
- Junik W. (2014), *Czynniki chroniące polską młodzież przed podejmowaniem zachowań ryzykownych / problemowych w świetle wybranych badań*, w: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria, Diagnoza, Profilaktyka, Terapia* (s. 163–184), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kabat-Zinn J. (2016 a), *Gdziekolwiek jesteś bądź. Przewodnik uważnego życia*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kabat-Zinn J. (2016 b), *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres choroby i ból*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Kaiser Greenland S. (2016), *Zabawa w uważność. Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*, Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.
- Kofta M., Doliński D. (2001), *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 561–600), Gdańsk: GWP.
- Kolber M. (2014), *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 156–165.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T. (2007), *Spójrz inaczej, program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Starachowice: Wydawnictwo ATE s.c.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T. (2008), *Spójrz inaczej, program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6 szkół podstawowych*, Starachowice: Wydawnictwo ATE s.c.
- Kwaśny A., Trąbińska-Haduch M. (2001), *Scenariusz zajęć. Bez klapsa – jak z miłością i szcunkiem wyznaczać dziecku granice*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Ladd G.W., Herald-Brown S.L., Reiser M. (2008), *Chronic peer rejection and classroom participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years?*, "Child Development", V. 79, 4, Jul-Aug., s. 1001–1015.
- Lapointe P., Tremblay R.E., Hébert M. (2005), *Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés*, "Canadian Journal of Education", 28 (4), s. 615–637, www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-lapointeteetal.pdf. [dostęp 19.08.2012].
- Lemeris E.A., Dodge K.A. (2005), *Rozwój złości i wrogich interakcji*, w: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 745–760), tłum. P. Kołyśko, Gdańsk: GWP.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2008), *Emocje i motywacja*, w: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, Tom 1, (s. 511–648), Gdańsk: GWP.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- McMahon R.J. (2006), *Intervention de formation parentale pour les enfants d'âge préscolaire*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet) (s. 1–10), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Pobrano ze strony: www.enfant-encyclopedie.com/documents/McMahonRJFRxp.pdf [dostęp 01.2011].
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H. (2001), *Zagrożona młodzież*, tłum. H. Grzebołkowska-Klarkowska, A. Basaj, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Morschitzky H., (2008), *Lęk przed porażką*, Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Nguyen H.D., Ryan A.M. (2008), *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, *Journal of Applied Psychology*, 93, s. 1314–1334.
- Normadeau S., Venet M. (2003), *Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents*, w: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, t. I, *Les problèmes internalisés*, rozdz. 4 (s. 141–188), Sainte-Foy-Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Obuchowski K. (1965), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: PWN.

- Odom S.L. (2005), *Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet) (s. 1–10), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Pobrano ze strony: www.enfant-encyclopedie.com/documents/OdomFRxp.pdf [dostęp 05.2011].
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski K. (2017), *Edukacja zdrowotna w profilaktyce chorób i zachowań ryzykownych dla zdrowia*, w: B. Woynarowska (red.) *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, (s. 112–119), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Partnership for Children (2008), *Przyjaciele Zippięgo*, tłum. H. Pac-Boruta, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Picho K., Rodriguez A., Lauren Finnie L. (2013), *Exploring the Moderating Role of Context on the Mathematics Performance of Females Under Stereotype Threat: A Meta-Analysis*, „The Journal of Social Psychology”, 153, (3), s. 299–333.
- Poćwiardowska B. (2010), *Rozwijanie kompetencji wychowawczych rodziców z rodzin z problemem alkoholowym wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Tom 2, Działania* (s. 21–38), Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2174> [pозyskano: 10.10.2017].
- Poćwiardowska B. (2013), *Wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Połotniuk M. (2011), *Wzmacnianie indywidualnych zasobów dzieci z trudnościami w nauce*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Toria – badania – praktyka* (s. 125–146), Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Powell B., Cooper G., Hoffman K., Marvin B. (2015), *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic-dziecko*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Raver C.C. (2012), *Low Income Children's Self-Regulation in the Classroom: Sicientific Inquiry for Social Change*, „American Psychologist”, November, s. 681–689, DOI:10.1037/a0030085.
- Rosenthal H.E.S., Crisp R.J., Suen M.-W. (2007), *Improving performance expectancies in stereotypic domains: Task relevance and the reduction of stereotype threat*. *European Journal of Social Psychology*, 37, s. 586–597.
- Sakowska J. (2010), *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, Część 1, Warszawa: ORE.
- Sandoz E.K. (2013), *Świadomość chwili obecnej* w: Hayes S.C., Strosahl K.D., Wilson K.G. (red.), *Terapia Akceptacji i Zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany* (rozdział 7, s. 261–286), tłum. M. Kapera, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer R.H. (2005), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa: PWN.
- Schaffer R.H. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer R.H. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schmader T., Major B., Gramzow R.H. (2001), *Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: Perceived injustice and psychological disengagement*, „European Journal of Social Psychology”, 1(2), s. 149–178.

- Seligman M.E.P. (1993), *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M.E.P. (1997), *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina.
- Seul S. (2009), *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sędek G., Krejtz I., Szymaszek A. (2005), *Bezradność intelektualna: determinanty zjawiska i formy adaptacji*, w: K. Piber-Dąbrowska, A. Brzezicka-Rotkiewicz (red.), *Zawieszony umysł. Pozaosobowościowe dystraktory sprawności umysłowej* (rozdz. 2, s. 15–33), Warszawa: Wydawnictwo SWPS.
- Shapiro J.R., Neuberg S.L. (2007), *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, „Personality and Social Psychology Review”, 11, s. 107–130.
- Sher K.J., Ph.D (1997), *Czynniki ryzyka na poziomie indywidualnym*, w: R. Zucker, Ph.D., F. Boyd, Ph.D, J. Howard, Ph.D. (red.), *Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospołeczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu* (s. 71–93), tłum. zespół: P. Beręsewicz, A. Bidziński, A. Czernuszenko, J. Kotlicka, Ł. Święcki, M. Wójcik, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Siudem A. (2005), *Radzenie sobie ze stresem, a osiągnięcia szkolne uczniów*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia*, 13. s. 155–165.
- Smogorzewska J., Szumski G. (2015), *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stawicka M. (2008), *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, *Seria Psychologia*, 5, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stawicka M., Czub T. (2005), *Wymiary kompetencji opiekuńczych w pierwszym roku życia dziecka*, „Forum Oświatowe”, 1 (32), s. 95–111.
- Steele C.M., Aronson J. (1995), *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 69, s. 797–811.
- Steele J., James J.B., Barnett R. (2002), *Learning in a man's world: Examining the perceptions of undergraduate women in male-dominated academic areas*, „Psychology of Women Quarterly”, 26, s. 46–50.
- Stroesner S., Good C. (2009), *Reducing stereotype threat*, dostęp internetowy: <http://reducing-stereotypethreat.org>, z dnia 09.06.2016.
- Sygit-Kowalkowska E. (2014), *Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka – perspektywa psychologiczna*, „Hygeia Public Health” 2014, 49(2), s. 202–208.
- Szczukiewicz P. (1998), *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tine M., Gotlieb R. (2013), *Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function*, „Social Psychology of Education”, 16(3), s. 353–376.
- Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Walton G.M., Cohen G.L. (2003), *Stereotype lift*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 39, s. 456–467.
- Witkowski L. (2015), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojciechowska J. (2005), *Wiek poniewowłęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, (s. 131–163), Gdańsk: GWP.
- Wojciszke B., Doliński D. (2008), *Psychologia społeczna. Poznanie społeczne*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, Tom 2, (s. 295–445), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zabłocka M. (2008), *Przewyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zabłocka M. (2011), *Wzmacnianie resilience u dzieci nieśmiałych*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka* (s. 107–124), Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2621>, [pozyskano: 10.10.2017].
- Zabłocka M. (2012), *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zimbardo Ph., Floyd R. (1999), *Psychologia i życie*, tłum. E. Czarniawska, J. Łuczyński, J. Reazicki, J. Suchecki, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

<http://fdds.pl/oferta/dobry-rodzic-dobry-start/>
<http://www.cmdir.pl/koncepcja-pracy/>
<http://www.cmdir.pl/szkola-rodzenia/baby-caffe/>