



Agnieszka Olechowska

orcid.org/0000-0002-9023-5588

e-mail: aolech@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Agnieszka Szplīt

orcid.org/0000-0002-5756-6393

e-mail: agnieszka.szplīt@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zuzanna Zbróg

orcid.org/0000-0002-4088-626X

e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji

Social-emotional Competencies of Future Early Education Teachers

KEYWORDS

social-emotional competences, social-emotional learning, early education teacher, pre-primary and primary education, early education

ABSTRACT

Polish and international research has shown serious changes in the behaviour and well-being of children, adolescents, and adults around the world due to the long period of isolation during the pandemic and the pressure of meeting the expectations of the modern world. It is necessary to introduce programs into kindergartens, schools and universities that are aimed at improving the emotional state and maintaining health in a rapidly changing reality, as well as at preparing students and teachers to emotionally cope with crisis situations. The aim of the article is to present some selected results of the cross-cultural research on Social-Emotional Learning revealed by Polish students of preschool and early school education. The main research problem was: What SEL competences do you think should teachers use to effectively teach their students? The approach applied was based on grounded theory, with the use of NVivo software data analysis. The research tool was a qualitative questionnaire developed by

the international research network CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, casel.org). The findings prove the need, as well as an opportunity, for systemic development of both intrapersonal and interpersonal SEL teacher competences that are the basis for developing these skills in the teaching process.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

kompetencje społeczno-emocjonalne, społeczno-emocjonalne uczenie się, nauczyciel wczesnej edukacji, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, wczesna edukacja

Badania polskie i międzynarodowe wykazują poważne zmiany w zachowaniu i samopoczuciu dzieci, młodzieży i dorosłych po okresie pandemii oraz w związku z narastającą presją sprostania oczekiwaniom współczesnego świata. Niezbędne staje się wprowadzenie na każdym etapie edukacji programów mających na celu systematyczne wzmacnianie odporności emocjonalnej uczniów i nauczycieli w szybko zmieniającej się rzeczywistości w celu zachowania zdrowia oraz ukształtowania umiejętności lepszego radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Celem artykułu jest przedstawienie wyników części badań międzykulturowych dotyczących kompetencji w zakresie społeczno-emocjonalnego uczenia się (*Social and Emotional Learning*, SEL) polskich przyszłych nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Główny problem badawczy ujęto w pytaniu: Z jakich kompetencji SEL, Twoim zdaniem, powinni korzystać nauczyciele, aby skutecznie uczyć swoich uczniów? Zastosowano podejście oparte na teorii ugruntowanej z wykorzystaniem oprogramowania NVivo do wspomaganego komputerowo analizy danych. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankietowy do badań jakościowych opracowany przez międzynarodową sieć badawczą CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, casel.org). Przeprowadzone analizy dowiodły potrzeby, ale też możliwości systemowego rozwijania kompetencji zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych przyszłych nauczycieli w zakresie SEL jako podstawy nauczania tych umiejętności.

Wstęp

Długi okres izolacji podczas pandemii wiąże się u wielu dzieci na całym świecie z wystąpieniem poważnych zmian w zachowaniu i samopoczuciu, m.in. w odniesieniu do poziomu odczuwanego stresu/lęku, przemocy i znęcania się w klasie, poczucia osamotnienia emocjonalnego czy utraty zdolności do twórczego rozwiązywania problemów i radzenia sobie z trudnościami życia codziennego. Wskazują na to zarówno prowadzone metaanalizy (Rogers i in., 2021), jak i badania międzynarodowe (np. Dalton i in., 2020; Racine i in., 2021).

Polskie badania uczniów szkół podstawowych (np. Jaskulska i in., 2022; Sikorska, 2022), w tym w klasach I–III (Bałachowicz i Zbróg, 2023a), dowiodły niezaspokojenia u dzieci w młodszym wieku szkolnym głównie potrzeb społeczno-emocjonalnych związanych z byciem członkiem grupy rówieśniczej doświadczającym bezpośrednich interakcji i zabaw z koleżankami i kolegami, zwłaszcza gdy „napływające informacje o zagrożeniu zdrowia i życia zaburzały poczucie bezpieczeństwa i zmieniały klimat emocjonalny codziennych doświadczeń uczniów, wywoływały uczucia takie jak: smutek, rozpacz, strach, złość, niepewność, ból” (Bałachowicz i Zbróg, 2023b, s. 324–325).

Doświadczenia wynikające z edukacji zdalnej dowodzą konieczności przygotowania uczniów i nauczycieli do emocjonalnego radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Z powodu braku praktycznych narzędzi dorośli (rodzice, nauczyciele itp.) tracą kontakt z dziećmi, pozostawiając ich tym samym bez odpowiedniego wsparcia. Celem artykułu jest zatem poszerzenie wiedzy na temat procesu społeczno-emocjonalnego uczenia się poprzez przedstawienie fragmentu badań międzykulturowych na temat kompetencji społeczno-emocjonalnych ujawnianych przez polskich studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przyszłych nauczycieli. Tego typu badania z wykorzystaniem narzędzia badawczego wypracowanego w ramach międzynarodowej sieci CASEL nie były dotychczas prowadzone w Polsce.

SEL – koncepcja społeczno-emocjonalnego uczenia się w Polsce

Terminem kluczowym w dalszych rozważaniach będzie społeczno-emocjonalne uczenie się – SEL (*Social and Emotional Learning*), dotyczące sprawnego rozpoznawania i zarządzania własnymi emocjami w różnorodnych, zwłaszcza kryzysowych sytuacjach (zob. Bałachowicz, 2023). Uczenie się społeczno-emocjonalne (SEL) to proces rozwijania samoświadomości, samokontroli i umiejętności interpersonalnych, niezbędnych do odniesienia sukcesu w szkole, pracy i życiu, zachowania zdrowia i dobrego samopoczucia psychicznego (Brackett i in., 2014; Mariani i in., 2016), zwłaszcza po pandemii (np. Rosanbalm, 2021). SEL to proces, dzięki któremu dzieci, młodzież i dorośli zdobywają i stosują wiedzę, umiejętności i postawy, aby rozwijać zdrową tożsamość, zarządzać emocjami i osiągać osobiste i zbiorowe cele, odczuwać i okazywać empatię innym, nawiązywać i utrzymywać wspierające relacje oraz podejmować odpowiedzialne i opiekuńcze decyzje (CASEL, 2013).

Od kilku lat w Polsce obserwuje się stopniowy wzrost świadomości znaczenia rozwoju społeczno-emocjonalnego dla jakości życia osobistego i społecznego w kontekście SEL (Kwiatkowski, 2016). Równocześnie najnowsze badania ujawniają, że

Polaków nadal cechują jedne z najniższych wskaźników SEL w porównaniu z mieszkańcami innych krajów. Chodzi m.in. o bardzo niski poziom zaufania społecznego i instytucjonalnego, niski poziom kapitału i dobrostanu społecznego (Glatz i Eder, 2020). Badacze wskazują na związek między niedostatkami rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych w okresie dzieciństwa i dorastania a trudnościami wejścia w okres dorosłości i podjęcia rozwojowych ról człowieka dorosłego (Appelt i Jabłoński, 2017). Także pracodawcy jako argument niesprzyjający zatrudnianiu młodych osób najczęściej podają nie tyle ich niskie kompetencje profesjonalne, ile małe zasoby w zakresie tzw. miękkich kompetencji, czyli właśnie w zakresie SEL (Appelt i Wojciechowska, 2016).

W Polsce poszczególne elementy SEL są badane i wdrażane zarówno w odniesieniu do nauczycieli, jak i uczniów – raczej intuicyjnie, głównie w kontekście diagnozowania i treningu kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci w przedszkolu i szkole, i zwykle dotyczą:

1. diagnozy i pomiaru kompetencji społecznych (np. Domagała-Zyśk i in., 2017);
2. miejsca kompetencji społecznych i emocjonalnych w podstawach programowych i programach (np. Przybylska, 2018);
3. rozwoju kompetencji społecznych i edukacyjnych na różnych etapach edukacji (np. Appelt i Jabłoński, 2017);
4. nauczycielskich kompetencji społeczno-emocjonalnych (np. Kwiatkowski, 2015).

Mimo wymienionych prób zwracania uwagi na ten obszar rozwoju i funkcjonowania człowieka SEL jest jednym z najbardziej zaniedbanych obszarów zarówno w programach doskonalenia nauczycieli, jak i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Nie tworzono odrębnych programów dotyczących SEL także dla nauczycieli i studentów.

Tymczasem na palącą potrzebę realizacji programów SEL wskazują jeszcze inne niezwykle istotne zjawiska społeczne zachodzące w ostatnich latach w polskiej przestrzeni społecznej. Należą do nich:

- ujawniane w badaniach (np. przez Fundację GrowSpace, komendy wojewódzkie policji, Komendę Stołeczną Policji itd.) rosnące współczynniki prób samobójczych, w tym dzieci w wieku przedszkolnym (w roku 2022 – 800 prób, w roku 2023 – 2031 prób – wzrost o 150% oraz samobójstw (już dzieci 7-letnich) (Starzyńska-Rosiecka, 2023);
- wzrost liczby diagnozowanych przypadków depresji, trudności komunikacyjnych w relacjach interpersonalnych, coraz częstsze przypadki izolowania się od rówieśników, niekompetencji komunikacyjnej, nieradzenia sobie z trudnościami życiowymi, zaburzeń lękowych itp. (Nowak i Szalotka 2021);

- trudny i lokalnie zróżnicowany dostęp do pomocy psychologicznej i psychiatrycznej dla dzieci i młodzieży (m.in. Wojtczuk, 2020; Mołodecka, 2020);
- upowszechnianie się modelu edukacji włączającej (w tym zwiększająca się liczba dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (w ciągu roku szkolnego od 2021/2022 do 2022/2023 wzrost o 6 675 tys. uczniów z diagnozą autyzmu w szkołach podstawowych; GUS, MEiN), trafiających do klas nauczycieli, którzy nie są w pełni gotowi i nie mają koniecznego wsparcia w pracy w grupach zróżnicowanych;
- napływ do Polski tysięcy przymusowych imigrantów w wyniku wojny w Ukrainie, jak również migrantów z innych krajów (Duszczyk i Kaczmarczyk, 2022).

W odniesieniu do wczesnego etapu edukacji podkreśla się szczególne znaczenie tego okresu rozwojowego dla wrażliwości i gotowości do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych (np. Kruszevska i Nazaruk, 2020). Istotnie jest zatem również to, w jaki sposób nauczyciele i przyszli nauczyciele wczesnej edukacji rozumieją fenomen SEL.

Metodologia

Cel badań i problem główny

Badania przeprowadzone w Polsce są częścią projektu międzykulturowego realizowanego równocześnie w 17 krajach świata. Ich celem było sprawdzenie rozumienia umiejętności SEL związanych z rozwojem kariery uczniów z perspektywy przyszłych nauczycieli.

Autorki są członkiniami międzynarodowego zespołu badawczego SEL-IRN (SEL-International-Research-Networks, Connecting Social and Emotional Learning to Professional Development for Educators and Effective Teaching), który w ramach WERA (World Education Research Association) przeprowadził te badania w Polsce.

Główny problem badawczy ujęto w następującym pytaniu: Z jakich umiejętności SEL, Twoim zdaniem, powinni korzystać nauczyciele, aby skutecznie uczyć swoich uczniów?

Metody i narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano zmodyfikowane podejście oparte na teorii ugruntowanej, skoncentrowane na eksploracji modelu i/lub teorii leżących u podstaw danych dotyczących badanego tematu, zjawisk, zależności itp. w celu przyjęcia, przetestowania lub rozszerzenia istniejących teorii lub modeli (Strauss i Corbin, 1998). Zgodnie z przyjętymi założeniami dążono do wyłonienia się teorii w wyniku analizy danych

empirycznych, bezpośrednio odnoszących się do obserwowanego fragmentu rzeczywistości społecznej (Ślęzak i Niedbalski, 2014).

Narzędzie badawcze zostało opracowane wspólnie przez międzynarodową sieć badawczą CASEL i jest nim kwestionariusz ankiety do badań jakościowych dotyczących kompetencji społeczno-emocjonalnych w procesie edukacji. Badani odpowiadali na 20 pytań, w tym 8 ustrukturyzowanych o charakterze metryczki, zaś pozostałe 12 ujęto w 5 szerokich i wzajemnie powiązanych obszarów kompetencji SEL, które mogą być nauczane i stosowane na różnych etapach rozwoju, od dzieciństwa do dorosłości, w różnych kontekstach kulturowych, a były to:

1. **Samoświadomość** – umiejętność dokładnego rozpoznawania własnych emocji, myśli i wartości oraz ich wpływu na zachowanie (np. rozpoznawanie swoich mocnych stron i poczucia własnej skuteczności);
2. **Zarządzanie samym sobą** – umiejętność skutecznego regulowania własnych emocji, myśli i zachowań w różnych sytuacjach (np. radzenie sobie ze stresem, osobista motywacja i wyznaczanie celów);
3. **Świadomość społeczna** – umiejętność rozumienia perspektywy innych osób, w tym pochodzących z różnych środowisk i kultur (np. empatia i szacunek dla innych);
4. **Budowanie relacji i komunikowanie się** – umiejętność nawiązywania i utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji z różnymi osobami i grupami (np. komunikacja i praca zespołowa);
5. **Podejmowanie decyzji** – umiejętność dokonywania konstruktywnych i pełnych szacunku wyborów dotyczących zachowania osobistego i interakcji społecznych na podstawie standardów etycznych, względów bezpieczeństwa, norm społecznych, realistycznej oceny konsekwencji oraz dobra swojego i innych.

Uczestnicy badań

W Polsce w badaniu wzięło udział łącznie 131 przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji (99% to kobiety). Zdecydowana większość (91%) to osoby studiujące na IV i V roku studiów magisterskich stacjonarnych i niestacjonarnych, pozostałe 8% osób na III roku. Wszyscy uczestnicy badań mieli 1–5 lat doświadczenia (praktyk) w szkołach publicznych zlokalizowanych na obszarach miejskich.

Zbieranie danych

Badanie zostało przeprowadzone osobiście przez autorki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach we współpracy z Ewą Sosnowską-Bielicz (UMCS Lublin), Agnieszką Rowicką i Ewą Skrzetuską (SGGW Warszawa). Dane zbierane były przez platformę Google Forms w okresie maj–czerwiec 2021.

Analiza danych

Analizę danych w każdym kraju, w tym również w Polsce, rozpoczęto od otwartego procesu kodowania danych uzyskanych z ankiety, aby wyłonić tematy/motywy odpowiadające ramowym kompetencjom SEL. Na tym etapie kodowano tekst wiersz po wierszu aż do uzyskania nasycenia wyodrębnionych tematów. Pozwoliło to przygotować książkę kodów zawierającą tematy, które wyłoniły się z analizy, ich definicje i przykładowe cytaty badanych. W wyniku procesu otwartego kodowania powstał specyficzny dla każdego kraju słownik zawierający zestaw umiejętności SEL powiązanych z rozwojem kariery uczniów z perspektywy nauczycieli. Każdy słownik został następnie przetłumaczony na język angielski.

W badaniu zastosowano kilka kryteriów zapewniających wiarygodność badania (np. Creswell, 2013). Przede wszystkim międzykulturowi badacze spotkali się online w ramach międzykulturowego projektu, aby omówić cele badawcze i upewnić się, że będą przestrzegać podobnej procedury gromadzenia i analizowania danych. Ankiety opracowano w wyniku współpracy z międzynarodowym zespołem, co umożliwiło proces wzajemnej oceny. Do analizy danych wykorzystano oprogramowanie NVivo, co pozwoliło na bezpieczne przechowywanie danych i zastosowanie podobnych procedur analizy danych (Ślęzak i Niedbalski, 2014).

Wyniki badań

Polska książka kodów zawierała 49 węzłów (kodów) opisujących kompetencje SEL przyszłych nauczycieli, pogrupowanych w 7 kategorii (a–g). Sposób, w jaki rozumieją każdą z kategorii, przyszli nauczyciele biorący udział w badaniu wyjaśniali własnymi słowami, np.:

(a) **Kompetencje interpersonalne** odnoszące się do możliwości wpływania na naukę uczniów i ich zaangażowanie w uczenie się (np. umiejętności adaptacyjne, ostrożność, umiejętności komunikacyjne, elastyczność, wytrwałość, inteligencja emocjonalna), były opisywane przez badanych przyszłych nauczycieli następująco:

- *Nauczyciel, który stara się zrozumieć ucznia będzie moim zdaniem do skutku szukał skutecznych metod pracy z uczniem i nie będzie się zniechęcał niepowodzeniami.*
- *Komunikatywność przydaje się, gdy przekazujemy jakąś informację i chcemy, aby odbiorca nas dobrze zrozumiał.*

(b) **Umiejętności relacyjne** odnoszące się do nawiązywania i utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji z różnymi jednostkami i grupami (np. dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, bezstronność/równość, indywidualne podejście, umiejętności interpersonalne, otwartość w komunikacji, komfort i relaks):

- *Jako pomoc możemy sami identyfikować, np. dzięki empatii czy uważności, problemy, dostrzegać to, czego wychowawca mógł nie dostrzec i informować o ewentualnych niepokojących sytuacjach.*
- *Równie ważną umiejętnością jest otwartość, dzięki której uczniowie nie postrzegają nauczyciela wyłącznie z obrazem mentora, lecz także przyjaciela, do którego można przyjść z każdym problemem – można szczerze porozmawiać i wysłuchać rady na rozwiązanie zmartwień.*

(c) **Umiejętności zarządzania klasą** (np. odpowiednie przywództwo w grupie, pokazywanie, jak radzić sobie z emocjami, dobra atmosfera, nauczyciel jako wzorzec do naśladowania, bezpieczeństwo, budowanie zespołu, przygotowanie uczniów do samodyscypliny):

- *Posiadanie przez nauczyciela kompetencji emocjonalno-społecznych prowadzi do budowania szacunku do nauczyciela (autorytet), a tym samym wzorca do naśladowania. Nauczyciel staje się dzięki nim wzorem godnym naśladowania, co jest kluczowe w wywieraniu pozytywnego wpływu na kształtowanie postawy wychowanka.*
- *Umiejętności te sprawiają, że nauczyciel potrafi ukształtować u dzieci radzenie sobie w trudnych dla nich sytuacjach stresowych, wie, jak nauczyć ich wewnętrznej motywacji i sprawi, że dzieci same chętnie będą dążyły do wyznaczania sobie celów i ich realizacji.*

(d) **Świadomość społeczna** odnosząca się do umiejętności zrozumienia punktu widzenia innych, w tym pochodzących z różnych środowisk i kultur (np. empatia, szacunek, tolerancja, zaufanie, sprawiedliwość):

- *Nauczyciel rozumie, że każdy jest inny i w innym czasie nabywa różnych umiejętności oraz że nie wszyscy potrafią śpiewać, grać czy malować, każdy ma różne talenty, oraz jest tolerancyjny i uczy tego dzieci, aby akceptować innych i obdarzać ich szacunkiem, ponieważ są ludzie na świecie, co np. mają ciemniejszą skórę niż my.*
- *Nauczyciel musi być empatyczny, gdyż każde dziecko jest inne, potrzebuje innej pomocy, nieraz znajduje się w trudnych sytuacjach, w których potrzebuje wsparcia nauczyciela. Empatia i rozumienie innych osób jest wsparciem emocjonalnym, poprzez ich rozumienie buduje się większą więź z uczniem, a tym samym wspiera się go w nauce.*

(e) **Odpowiedzialne podejmowanie decyzji** odnoszące się do umiejętności dokonywania konstruktywnych i pełnych szacunku wyborów dotyczących osobistego zachowania i interakcji społecznych opartych na standardach etycznych (względy bezpieczeństwa, normy społeczne, realistyczna ocena konsekwencji oraz dobrostan własny i innych):

- *Podejmowanie decyzji przez nauczyciela jest przydatne, ponieważ dzieci obserwują nauczyciela i gdy widzą, że podejmuje właściwe decyzje, czują się bezpieczne w szkole i na wycieczce, i poza szkołą. Mogą obdarzyć nauczyciela zaufaniem.*
- *Swoich decyzji nie powinien podejmować na podstawie różnego rodzaju uprzedzeń wobec ucznia, a na zasadzie sprawiedliwego oceniania. Często występują sytuacje, w których nauczyciel powinien pokierować się empatią i zrozumieniem, a nie tylko suchą oceną.*

(f) **Samoświadomość** odnosząca się do umiejętności trafnego rozpoznawania emocji, myśli i wartości oraz ich wpływu na zachowanie (np. samokontroli, rozumienia własnych emocji):

- *Nauczyciel, który dobrze rozumie samego siebie i swoje emocje, będzie w stanie zrozumieć oraz zmobilizować swoich wychowanków do skutecznego uczenia się.*
- *Poprzez zrozumienie siebie, nauczyciel powinien potrafić rozpoznać, określić myśli, emocje ucznia.*

(g) **Samokontrola** odnosząca się do umiejętności regulowania własnych emocji, myśli i zachowań w różnych sytuacjach (np. kontrola własnych emocji, ciągłe uczenie się, skuteczność, równowaga emocjonalna, uporządkowanie wszystkiego i radzenie sobie ze stresem):

- *W każdej pracy kluczową kompetencją jest radzenie sobie ze stresem, funkcjonujemy w XXI wieku, ciągłe i szybkie tempo myślenia, że zmusza większość ludzi do pracy nad tą kompetencją.*
- *W tym zawodzie zarządzanie samym sobą i radzenie sobie ze stresem jest kluczowe.*

Wszystkie węzły (kody) można było podzielić na dwie grupy:

(1) kompetencje SEL przyszłych nauczycieli związane z ich cechami osobowości, samoświadomością i umiejętnością samozarządzania,

(2) kompetencje SEL, które można określić jako relacyjne, związane z umiejętnością nawiązywania i utrzymywania wartościowych relacji społecznych oraz zarządzania tymi relacjami.

Wnioski

W dzisiejszej rzeczywistości znaczenie umiejętności interpersonalnych i świadomości społecznej, w tym budowania relacji, rozwiązywania konfliktów, empatii

i poszanowania różnorodności jest większe niż wcześniej ze względu na wzrost częstotliwości i nasilenie się sytuacji kryzysowych, zintensyfikowanie interakcji międzykulturowych poprzez migracje, minimalizowanie relacji interpersonalnych w wyniku dominacji kontaktów zapośredniczonych przez media itd.

Badani przyszli nauczyciele właściwie postrzegają kompetencje SEL w wymiarze zarówno kompetencji intrapersonalnych, jak i interpersonalnych. Jednak czym innym jest rozumienie idei, a czym innym osiągnięcie kompetencji. W tym właśnie celu konieczne jest wdrożenie powszechnego programu kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnego uczenia się na etapie studiów wyższych na kierunkach, na których kształcą się przyszli nauczyciele. Przygotowanie zaś programów SEL dedykowanych dzieciom i młodzieży powinno zapewnić szanse na spełnienie warunku ukształtowania u nich kompetencji społeczno-emocjonalnych pozwalających na zachowanie większej, niż aktualnie ma to miejsce, odporności na sytuacje kryzysowe i różnorodne nowe, społecznie i emocjonalnie wymagające wydarzenia i sytuacje, co jednak wymaga zorganizowanego uczenia się już od wieku dziecięcego (CASEL, 2013).

Przeprowadzone analizy zwracają uwagę zarówno na potrzeby rozwijania umiejętności nauczycieli w zakresie SEL, ponieważ są one podstawą do nauczania tych umiejętności u dzieci, młodzieży i rodziców (Gimbert i in., 2021), ale także na istnienie korzystnych zadatków kształtowania tych kompetencji u przyszłych nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniach.

Tym bardziej uzasadnione jest przygotowanie i prowadzenie systemowego przygotowywania przyszłych nauczycieli w zakresie SEL na każdym etapie edukacyjnym.

Dzięki realizacji programu SEL w przedszkolu i w klasach I–III dzieci uczą się m.in.:

- rozmawiania ze sobą i aktywnego słuchania;
- nawiązywania relacji z innymi, w tym zapoznawania się z rówieśnikami i utrzymywania z nimi koleżeńskich/przyjacielskich kontaktów;
- rozpoznawania i nazywania swoich emocji;
- empatii i asertywności;
- radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, w tym z konfliktami rówieśniczymi;
- wspierania innych (aktywność prospołeczna);
- rozpoznawania swoich zainteresowań, tego, co nas motywuje;
- rozpoznawania skutecznych, indywidualnych strategii uczenia się.

Nauczyciele i przyszli studenci (również rodzice) w ramach programu SEL mogą nauczyć się:

- indywidualnego, empatycznego podejścia do dziecka;
- motywowania i aktywizowania dzieci do zabawy i uczenia się;
- odporności emocjonalnej na codzienne trudności;
- wspierania rozwoju kompetencji społecznych;

- udzielania dzieciom konstruktywnej informacji zwrotnej;
- zapobiegania problemom o wychowawczym.

Osiągnięcie tych efektów uczenia się wymaga najpierw od nauczycieli wzbogacenia swojego warsztatu pracy oraz kontynuowania całościowego uczenia się, m.in. poprzez uświadomienie sobie i zrozumienie problematyki SEL.

Bibliografia

- Appelt, K. i Jabłoński, S. (2017). Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej. *Psychologia Wychowawcza*, 11, 64–82. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5505>
- Appelt, K. i Wojciechowska, J. (2016). Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość. W: A. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 105–127). Wydawnictwo UAM.
- Bałachowicz, J. (2023). Doświadczenie sytuacji kryzysowej spowodowanej pandemią w dyskursie uczniów. W: J. Bałachowicz i Z. Zbróg (red.), *Codziennosc/niecodziennosc szkolna w czasie pandemii COVID-19 w dyskursie uczniów edukacji wczesnoszkolnej* (s. 67–92). Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J. i Zbróg, Z. (red.). (2023a). *Codziennosc/niecodziennosc szkolna w czasie pandemii COVID-19 w dyskursie uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J. i Zbróg, Z. (2023b). Współtworzenie wiedzy o świecie codziennym dzieci w młodszym wieku szkolnym w czasie pandemii COVID-19 – konkluzje. W: J. Bałachowicz i Z. Zbróg (red.), *Codziennosc/niecodziennosc szkolna w czasie pandemii COVID-19 w dyskursie uczniów edukacji wczesnoszkolnej* (s. 319–333). Wydawnictwo APS.
- Brackett, M.A. i Rivers, S.E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. W: R. Pekreun i L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International handbook on emotions in education* (s. 368–388). Routledge.
- CASEL. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dalton, L., Rapa, E. i Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet. Child and Adolescent Health*, 4(5), 346–347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Osza, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Duszczyk, M. i Kaczmarczyk, P. (2022). Wojna i migracja: napływ uchodźców wojennych z Ukrainy i możliwe scenariusze na przyszłość. *Newsletter of Centre of Migration Research*, 4(39), 1–14. <https://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/04/Spotlight-APRIL-2022-PL.pdf>

- Gimbert, B.G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. i Molina, C.E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 1–37. <https://doi.org/10.1177/194277512111014920>
- Glatz, C. i Eder, A. (2020). Patterns of trust and subjective well-being across Europe: New insights from repeated cross-sectional analyses based on the European Social Survey 2002–2016. *Social Indicators Research*, 148, 417–439. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02212-x>
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Marciniak, M. i Klichowski, M. (2022). Assessment of physical well-being and leisure time of Polish students during the COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8358. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148358>
- Klus-Stańska, D. (2019). Pedagogika wczesnej edukacji. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 267-286). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruszewska, A. i Nazaruk, S.K. (2020). Wróć do szkoły sześciolatku – czyli o kompetencjach społecznych i emocjonalnych dzieci w świetle badań. *Rocznik Lubelski*, 46(1), 91–103. <https://doi.org/10.34768/rl.2020.v461.07>
- Kwiatkowski, S.T. (2015). Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 169–176. https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/pliki/2015/edu_4_2015.pdf
- Kwiatkowski, S.T. (2016). Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(15), 109–136. <https://sztw.chat.edu.pl/resources/html/article/details?id=169017&language=pl>
- Mariani, M., Berger, C., Koerner, K. i Sandlin, C. (2016). Operation occupation: A college and career readiness intervention for elementary students (Practitioner-focused research). *Professional School Counseling*, 20(1), 65–76. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.65>
- Mołodecka, A. (2020). Problem zaburzeń zdrowia psychicznego młodzieży w dobie pandemii z perspektywy psychologii. *Youth in Central and Eastern Europe*, 7(11), 88–92. <https://doi.org/10.24917/ycee.2020.11.88-92>
- Nowak, W. i Szalonka, K. (red.). (2021). *Zdrowie i style życia: ekonomiczne, społeczne i zdrowotne skutki pandemii*. E-Wydawnictwo.
- Przybylska, I. (2018). *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Racine, N., McArthur, B.A., Cooke, J.E., Eirich, R., Zhu, J. i Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Rogers, J.P., Chesney, E., Oliver, D., Begum, N., Saini, A., Wang, S., McGuire, P., Fusar-Poli, P., Lewis, G. i David, A.S. (2021). Suicide, self-harm and thoughts of suicide or self-harm in infectious disease epidemics: A systematic review and meta-analysis – corrigendum. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, e41. <https://doi.org/10.1017/S2045796021000354>

- Rosanbalm, K. (2021). *Social and emotional learning during COVID-19 and beyond: Why it matters and how to support it*. Hunt Institute. <https://hunt-institute.org/wp-content/uploads/2021/02/HI-Duke-Brief-SEL-Learning-During-COVID-19-Rosanbalm.pdf>
- Sikorska, M. (2022, 21 października). *A school year marked by uncertainty impacts the mental health of children*. SOS Children's Village. <https://www.sos-childrensvillages.org/news/poland-mental-health>
- Starzyńska-Rosiecka, D. (2023, 30 stycznia). *Samobójstwa dzieci. Zatrważające statystyki*. Polska Agencja Prasowa. <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1528416%2Csamobojstwa-dzieci-zatrwarzajace-statystyki-jest-apel-do-ministrow-edukacji>
- Strauss, A.L. i Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (wyd. 2). Sage.
- Ślęzak, I. i Niedbalski, J. (2014). Główne funkcje programu NVivo a procedury metodologii teorii ugruntowanej, czyli jak realizować badanie oparte na MTU, korzystając z oprogramowania CAQDA? W: J. Niedbalski (red.), *Metody i techniki odkrywania wiedzy. Narzędzia CAQDAS w procesie analizy danych jakościowych* (s. 77–92). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojtczuk, A. (2020). Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 20(13), 101–113. <https://doi.org/10.34739/sn.2020.20.10>