



# EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

*Rola rodziny i szkoły w kształtowaniu  
kompetencji inter- i intrapersonalnych*

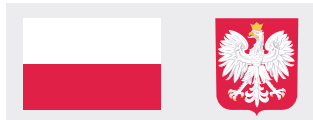
**EETP** Vol. 19, 2024/2 No. **73**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

kwiecień – czerwiec / Data publikacji: 28.06.2024

## Wydawca Kwartalnika EETP

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie  
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu  
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach programu DOSKONAŁA NAUKA – wsparcie konferencji naukowych (DKN/SP/547378/2022)

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (NR RCN/SN0336/2021/1) e-ISSN 2353-7787

## Zespół redakcyjny

**Redaktor naczelna:** Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
**Zastępca redaktor naczelnej:** Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
**Sekretarz:** Renata Spyrka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

## Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machynska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Isaak Papadopoulos (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca (”George Enescu” National University of Arts, Iasi, Rumunia, Rumunia); Olena Protsenko (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

## Redaktor tematyczny numeru

Anna Błasiak (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
Irmína Rostek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

## Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovská univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr László Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

**Redaktorzy językowi:** Dariusz Piskulak (jęz. pol.);  
Laura Bigaj, Ludmiła Hilton (jęz. ang.)

**Skład:** Piotr Druciarek

**Projekt okładki:** Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

**Informacje dla Autorów i Recenzentów:**

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

**Deklaracja:** od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

**System antyplagiatowy:** weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

# SPIS TREŚCI

## CONTENTS

---

- 7 ANNA BŁASIAK  
IRMINA ROSTEK  
Wprowadzenie  
Introduction

### ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 11 BARBARA KALINOWSKA-WITEK  
Rola rodziny i przedszkola w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym  
The Role of Family and Preschool in Shaping Social Competencies in Preschool-Aged Children
- 25 JOLANTA SAJDERA  
Nabywanie kompetencji społecznych przez przedszkolaków w sytuacjach zadaniowych  
The Acquisition of Social Competence by Preschoolers in Task Situations
- 39 ANNA FILIP  
ANNA MRÓZ  
IWONA OCETKIEWICZ  
Dlaczego warto i jak można rozwijać empatię u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie  
Why and How Should We Enhance Empathy Development in Children in Early and Middle Childhood

- 51 URSZULA BARTNIKOWSKA  
Szkoła i przedszkole jako miejsce wyzwań interpersonalnych dla dziecka z rodziny adopcyjnej lub zastępczej – perspektywa rodziców  
School and Preschool as a Place of Interpersonal Challenges for the Adopted or Foster Child – the Parents' Perspective
- 65 MAŁGORZATA ZALEWSKA-BUJAK  
Dziecko-uczeń i jego potrzeby – z perspektywy nauczycielek szkół podstawowych i pedagogią Janusza Korczaka w tle  
The Child-Learner and his Needs From the Perspective of Female Primary School Teachers and Janusz Korczak's Pedagogy in the Background
- 79 ANNA BŁASIAK  
Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik sprzyjający kształtowaniu i wzmacnianiu rezyliencji u dzieci  
Parents' Pedagogical Culture as a Factor in Shaping and Strengthening Resilience in Children
- 91 EWA MIŚKOWIEC  
GABRIELA MICHALIK  
Rodzicielskie fora internetowe jako przestrzeń do dyskusji o rozwoju mowy dziecka  
Parental Internet Forums as a Space for Discussing Children's Speech Development
- 105 AGNIESZKA OLECHOWSKA  
AGNIESZKA SZPLIT  
ZUZANNA ZBRÓG  
Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji  
Social-emotional Competencies of Future Early Education Teachers
- 119 IZABELLA KUCHARCZYK  
MAGDALENA WÓJCIK  
Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci z grupy ryzyka dysleksji a działania profilaktyczne przedszkola i szkoły  
Socio-Emotional Functioning of Children at Risk of Dyslexia and Preventive Activities of Kindergartens and Schools
- 133 JOANNA SKIBSKA  
Nauczyciel – nieformalny przywódca edukacyjny. Style przywódcze a style kierowania zespołem klasowym preferowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – komunikat z badań  
Teacher as an Informal Educational Leader. Leadership and Class Management Styles Preferred by Early Childhood Education Teachers in Mainstream and Integrated Schools – Research Report

- 151 ANNA RYBKA  
ANITA DUPLAGA  
„Dla siebie i dla ciebie, uczniu” – o związkach mentalizowania nauczycieli z ich funkcjonowaniem w roli zawodowej i z rozwojem uczniów  
“For Me and for you”. Relationship between Teachers’ Mentalizing and Functioning in Their Professional Role and the Students’ Development

#### **VARIA**

- 165 KAMIL JEZERSKI  
Edukacja wrażliwa na traumę z perspektywy teorii przywiązania  
Trauma-Informed Education From the Perspective of Attachment Theory
- 177 KRYSZYNA HELAND-KURZAK  
“Who I Am at Work”. Sources and Determinants in the Work of Nursery Childcare Workers  
„Kim jestem w pracy” – źródła i determinanty w pracy opiekunów w żłobkach



Anna Błasiak

orcid.org/0000-0002-0824-2640  
e-mail: anna.blasiak@ignatianum.edu.pl  
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Irina Rostek

orcid.org/0000-0002-8254-8867  
e-mail: irina.rostek@ignatianum.edu.pl  
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## Wprowadzenie

### Introduction

---

Chociaż od publikacji raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa pod tytułem „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (Edukacja..., 1998) mija niebawem 30 lat, przedstawione w niej sformułowania nie tracą na aktualności. Komisja wskazała cztery główne aspekty kształcenia w XXI wieku: uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być. Działania edukacyjne u schyłku ubiegłego wieku, jak stwierdzili twórcy raportu, koncentrowały się głównie na pierwszym z nich, w mniejszym stopniu na drugim, marginalizowały zaś dwa ostatnie. Dalsza refleksja nad kompetencjami XXI wieku pogłębiła tę obserwację, poprzez nowe zdefiniowanie kluczowych atrybutów współczesnego człowieka: krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji oraz kooperacji (4K) jako kompetencji sprzyjających jego dobrostanowi.

W tym numerze „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce” przyglądamy się roli dwóch podstawowych kontekstów rozwojowych dzieci: rodziny i instytucji edukacyjnych w kształtowaniu kompetencji inter- i intrapersonalnych.

Zebrane w tym tomie artykuły skupiają się z jednej strony na roli i właściwościach środowiska rodzinnego dla kształtowania zarówno szeroko rozumianych kompetencji społecznych, jak i specyficznych umiejętności czy procesów takich jak rezyliencja. Refleksja podejmowana przez autorów odnosi się zarówno do prawidłowo funkcjonujących systemów rodzinnych, jak i takich przypadków, w których nie spełniają one swoich podstawowych funkcji. Drugi obszar refleksji związany jest ze środowiskiem

instytucjonalnym, a szczególnie z rolą, jaką odgrywa refleksyjny nauczyciel, w rozwoju dzieci z różnymi potrzebami. Obydwa wątki spotkają się w przestrzeni praktycznych rozwiązań, wskazówek i inspiracji, które wykorzystywać mogą rodzice i nauczyciele, by pomóc dzieciom w stawianiu czoła wyzwaniom XXI wieku.

Zapraszamy do lektury i poszukiwania inspiracji dla skutecznych oddziaływań.

## Bibliografia

*Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa.* (1998). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO,



**ARTYKUŁY TEMATYCZNE**

•  
**THEMATIC ARTICLES**

---





Barbara Kalinowska-Witek

[orcid.org/0000-0002-4417-1675](https://orcid.org/0000-0002-4417-1675)

e-mail: [barbara.kalinowska-witek@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:barbara.kalinowska-witek@poczta.umcs.lublin.pl)

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Rola rodziny i przedszkola w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym

### The Role of Family and Preschool in Shaping Social Competencies in Preschool-Aged Children

#### KEYWORDS ABSTRACT

social competencies, interpersonal skills, roles of family, roles of kindergarten, emotional and social skills training

The purpose of this article is to highlight the importance of social competencies and the need to develop them in preschool-aged children. It also aims to demonstrate the roles and tasks of parents and preschool teachers in shaping these competencies in children. The analysis focuses on selected definitions of social competencies and the provisions of the Preschool Education Curriculum, as well as on two functions of the family: educational and socializing, which are particularly important for the development of children's social competencies. The research problem concerns the role and tasks of parents and preschool teachers in shaping the social competencies of preschool-aged children. To answer this question, an analysis of selected psychological and pedagogical texts was conducted using the desk research method.

Human beings are social creatures; for proper development and effective functioning, they should establish appropriate relationships with other people. This also applies to the youngest generation. Developing emotional and social competencies, especially interpersonal skills, can help children establish satisfying relationships with their peers and reduce the risk of undesirable behaviours. The primary responsibility for educating and socialising children lies with their parents. In carrying out the educational and socialising functions, preschools should support them, hence the importance of cooperation between parents and preschool teachers.

**SŁOWA KLUCZE**    **ABSTRAKT**

kompetencje społeczne, umiejętności interpersonalne, zadania rodziny, zadania przedszkola, trening umiejętności emocjonalnych i społecznych

Celem artykułu jest wskazanie znaczenia kompetencji społecznych oraz potrzeby ich rozwijania u dzieci w wieku przedszkolnym. Celem jest również ukazanie roli i zadań rodziców i nauczycieli przedszkola w kształtowaniu u dzieci tych kompetencji. Przedmiotem analizy uczyniono wybrane definicje kompetencji społecznych oraz zapisy Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, a także dwie funkcje rodziny – wychowawczą i socjalizacyjną, które są szczególnie istotne dla rozwoju kompetencji społecznych dzieci. Problem badawczy dotyczy tego, jaka jest rola i zadania rodziców i nauczycieli przedszkoli w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. W celu uzyskania odpowiedzi na ten problem przeprowadzono analizę wybranych tekstów psychologiczno-pedagogicznych, stosując metodę desk research.

Człowiek jest istotą społeczną, dla prawidłowego rozwoju i efektywnego funkcjonowania powinien nawiązywać właściwe relacje z innymi ludźmi. Dotyczy to również najmłodszego pokolenia. Rozwijanie kompetencji emocjonalnych i społecznych, a zwłaszcza kompetencji interpersonalnych może pomóc dzieciom w nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami oraz zmniejszyć ryzyko występowania zachowań niepożądanych. Największą odpowiedzialność za wychowanie i uspołecznianie dzieci ponoszą ich rodzice. W realizacji funkcji wychowawczej i socjalizacyjnej powinno ich wspierać przedszkole, dlatego tak istotna jest współpraca rodziców i nauczycieli przedszkoli.

## Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji jest definiowane i interpretowane na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Najczęściej jednak odwołujemy się do nich w naukach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Kompetencję można definiować jako „zdolność do korzystania z własnych oraz środowiskowych zasobów w celu realizacji zadań rozwojowych w danej fazie rozwojowej oraz w odniesieniu do przewidywanej realizacji zadań w dorosłości” (Artymiak i Pawelec, 2019, s. 51). Kompetencje umożliwiają nie tylko adaptację do zastanych warunków otoczenia, ale też są podstawą rozwoju człowieka dzięki jego twórczej aktywności. Dlatego należy je kształtować u dzieci już od najmłodszych lat. Szczególnie istotny w okresie przedszkolnym jest rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, umożliwiających funkcjonowanie jednostki w grupie i realizowanie podejmowanych ról społecznych (Żmudzka, 2018, s. 58).

Kompetencje społeczne od wielu lat budzą zainteresowania badaczy. Zajmowali się nimi w ostatnich latach m.in. Anna Matczak (2007), Lucyna Markowicz (2008), Katarzyna Martowska (2012), Katarzyna Knopp (2013), Jadwiga Lubowiecka (2013),

Magdalena Czub (2014a, 2014b), Karolina Kaszlińska (2015), Małgorzata Artymiak i Marta Pawelec (2019) oraz wielu innych psychologów i pedagogów.

Matczak (2007) definiuje kompetencje społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (s. 7). Zdaniem Martowskiej (2012, s. 30) powstają one podczas treningu naturalnego, gdy jednostka angażuje się w różnorodne działania. Czub (2014b) określa te kompetencje jako „zdolność do rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i zachowań, do rozumienia uczuć innych osób oraz do nawiązywania harmonijnych, przyjaznych związków i relacji z innymi ludźmi” (s. 12). Zwraca uwagę, że na rozwój kompetencji społecznych wpływają mechanizmy regulacji emocji, które umożliwiają rozpoznawanie emocji i kierowanie nimi w sposób umożliwiający zaspokojenie własnych potrzeb zgodnie z normami społecznymi oraz utrzymywanie pozytywnych relacji z innymi. Pomiędzy kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi występują wzajemne zależności, dlatego Czub proponuje ujmować je łącznie. Wyróżnia przy tym pięć kategorii kompetencji społeczno-emocjonalnych: 1) samoświadomość, 2) świadomość społeczną, 3) odpowiedzialne podejmowanie decyzji, 4) zarządzanie własnym zachowaniem, 5) zarządzanie relacjami z innymi (Czub, 2014b, s. 12–13).

Agata Popławska (2015) zalicza kompetencje społeczne (interpersonalne) do kompetencji podmiotowych, dzięki którym „podmiot aktywnie rozwija swoje potencjalności i efektywnie działa, korzystając z posiadanej wiedzy i umiejętności, wpływa na otaczającą go rzeczywistość i jednocześnie zmienia siebie” (s. 168). Kompetencje społeczne jednostki znajdują swoje odzwierciedlenie we współdziałaniu, asertywności, komunikowaniu się i udzielaniu wsparcia (Popławska, 2015, s. 172).

Zdaniem Knopp (2013, s. 1–2) na kompetencje społeczne składają się: umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, ich przeżyć, intencji, a także właściwe rozumienie i ocena sytuacji społecznych); wrażliwość społeczna, empatia, decentracja interpersonalna; znajomość reguł społecznych oraz umiejętność dostosowania do nich własnego zachowania w sytuacjach społecznych; umiejętność rozwiązywania problemów interpersonalnych oraz sterowania sytuacjami społecznymi; umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych oraz bycia asertywnym; efektywna autoprezentacja oraz umiejętność wpływania na innych ludzi; umiejętności komunikacyjne i kooperacyjne.

Kompetencje społeczne są to więc złożone umiejętności, ułatwiające nawiązywanie relacji społecznych. Jednostka nabywa ich poprzez własną aktywność podczas wchodzenia w społeczne interakcje. Należy jednak pamiętać, że nawiązywaniu kontaktów z innymi ludźmi towarzyszą zwykle pozytywne lub negatywne emocje. Na związek zachowań i emocji, występujący podczas nawiązywania relacji z innymi osobami, w największym stopniu zwróciła uwagę Czub, dlatego zaproponowaną przez nią definicję

oraz wymienione kategorie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczyniono podstawą dalszych rozważań.

## Kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym

Czub dokonała operacjonalizacji celów kompetencji społecznych, wyróżniając dziewięć obszarów i wskazując szczegółowe umiejętności, charakterystyczne dla każdego z nich. W relacji z dorosłymi (1) za istotne uznała swobodne nawiązywanie kontaktu z osobami znanymi dziecku, zdolność do radzenia sobie z oddzieleniem od najbliższych przy pomocy innych znanych osób, wzrastającą zdolność do podporządkowania się regułom szczególnie w sytuacji otrzymania pochwały oraz do współpracy. Obserwując relacje z rówieśnikami (2), zwracała uwagę na coraz bardziej intencjonalne relacje i nawiązywanie współpracy z kolegami, uczestnictwo w zabawach „na niby”, podejmowanie negocjacji z rówieśnikami w sytuacji konfliktu, coraz większą zdolność do współdziałania w grupie. W zakresie ekspresji emocji (3) za diagnostyczne uznała zdolność do opisu emocji własnych i innych osób oraz ćwiczenie ekspresji emocji (udawanie emocji) w zabawie. Empatia przedszkolaków (4) przejawia się w rozumieniu, że uczucia innych osób mogą różnić się od uczuć własnych, dbałości o potrzeby innych, pocieszaniu ich oraz podejmowaniu prób pomocy. Na regulację emocji (5) i kontrolę impulsów (6) składa się wzrastająca zdolność do samouspokojania – przy sporadycznej pomocy ze strony dorosłych. Rozumienie stanów umysłowych innych osób, ich emocji, potrzeb i intencji (7) przejawia się w dążeniu do zrozumienia uczuć i zachowań innych oraz w próbach znalezienia przyczyn ich zachowania i podejmowaniu prób rozdzielania doświadczeń na własne i cudze. Samoświadomość (8) umożliwia opisywanie swoich cech i zachowań oraz porównywania ich do cech i zachowań innych; wzrasta też świadomość własnych myśli i uczuć. Poczucie kompetencji (9) wyraża się w dążeniu do samodzielnego wykonywania prac i wykazania się posiadanymi umiejętnościami, a także podejmowaniu odpowiedzialności za wykonanie prostych zadań (Czub, 2014a, s. 37–38).

U dzieci wchodzących w wiek przedszkolny trudno zaobserwować i zdiagnozować wszystkie te umiejętności, niektóre z nich pojawiają się dopiero u progu edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego warto wspomnieć również o umiejętnościach wymienionych przez Kaszlińską (2015, s. 214–215), możliwych do zaobserwowania już u dzieci 3–4-letnich. Należą do nich: umiejętność skutecznego i adekwatnego do kontekstu i rozmówcy komunikowania się (zarówno werbalnego, jak i niewerbalnego); umiejętność samoograniczenia wyrażająca się w przestrzeganiu umów oraz rozładowywaniu napięć emocjonalnych w sposób społecznie akceptowalny (powstrzymywanie się od zachowań agresywnych), a także w zdolności do odraczania realizacji własnych

pragnień; umiejętność okazywania troski, współczucia, zainteresowania (przejawy empatii) oraz nawiązywania i utrzymywania przyjaźni; umiejętność współdziałania z innymi dziećmi i realizacji wspólnego celu.

Podstawę do prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych stanowi rozwijanie umiejętności interpersonalnych. Markowicz (2008) definiuje je jako „sposoby postępowania z innymi ludźmi, które sprzyjają budowaniu satysfakcjonujących, pozytywnych wzajemnych związków i relacji oraz przyczyniają się do rozwoju osobistego” (s. 9). Dla ich prawidłowego rozwoju istotne jest opanowanie mowy.

## Sprawności językowe i komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym

W okresie średniego dzieciństwa doskonalą się mowa bierna i czynna, następuje wzbogacanie słownictwa – dziecko opanowuje około 8–10 słów dziennie, pod koniec okresu przedszkolnego używa około 5 tysięcy słów, rozumie zaś dwukrotnie więcej. Wzrasta częstotliwość używania czasowników. Starsze przedszkolaki posługują się nimi również w celu określania procesów mentalnych (wiem, rozumiem, pamiętam). U dzieci rozwija się świadomość językowa. Potrafią tworzyć definicje opisowe (jak coś wygląda) i funkcjonalne (do czego to służy). Rozumieją niektóre metafory i słowa wieloznaczne. Tworzą dość złożone formy gramatyczne i używają ich we właściwym kontekście. Dzieci doskonalą umiejętność opowiadania (umiejętności narracyjne), prowadzenia rozmowy (umiejętności konwersacyjne) oraz zadawania pytań. Niektóre podejmują już czynność czytania (Kielar-Turska, 2011, s. 216–219, 230–231). Rozwój języka u dzieci przebiega w zróżnicowanym tempie, szybciej opanowują te umiejętności przedszkolaki, które przebywają w środowisku stymulującym je pod względem językowym (Bee, 2004, s. 229, 267). Rozumienie i tworzenie opowiadań zależy od posiadanej przez przedszkolaka wiedzy na temat kontaktów międzyludzkich, oczekiwań ludzi, ich celów, wartości i motywacji do działania. Opowiadania dzieci 5–6-letnich zawierają wyraźną kompozycję: przedstawiają przebieg wydarzeń, opis tła akcji, zapowiedź jej rozwiązania. Trudności sprawia im jednak wprowadzanie postaci do akcji i charakterystyka psychologiczna bohaterów. Pojawiają się one dopiero u dzieci 7-letnich. Dla doskonalenia umiejętności konwersacyjnych istotne znaczenie ma uwzględnianie przez dziecko punktu widzenia rozmówcy oraz modyfikowanie wypowiedzi w zależności od potrzeb rozmówcy i sytuacji (Kielar-Turska, 2011, s. 231). Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko potrafi nazywać emocje, podając definicje funkcjonalne i opisowe. Umie też określić ich przyczyny oraz sposoby radzenia sobie z nimi, coraz lepiej rozumie i wyraża własne uczucia – zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny. Potrafi też kontrolować własne emocje w kontaktach z innymi.

Wzrastające umiejętności językowe umożliwiają dziecku zastąpienie wybuchów złości i agresji negocjacjami (Kielar-Turska, 2011, s. 219–220).

## Rozwój społeczny dzieci w wieku przedszkolnym

W wieku przedszkolnym coraz bardziej istotne stają się kontakty z rówieśnikami. Już od 3.–4. roku życia dzieci zaczynają bawić się razem, chociaż początkowo rzadko liczą się z innymi, więc nieświadomie mogą wyrządzić krzywdę, sprawić przykrość. Stopniowo formy kontaktu doskonalą się, dzieci uczą się kontrolować swoje działania, uwzględniają potrzeby innych osób. Niewątpliwie wpływają na to wzrastające umiejętności językowe i komunikacyjne. Około 5. r.ż. dzieci chętnie współdziałają z rówieśnikami w zabawie, która jest podstawową formą ich aktywności. Podczas zabawy przedszkolak stara się postępować właściwie, aby nie narazić się na odrzucenie. Jeśli dziecko jest nastawione jedynie na zaspokojenie własnych pragnień i nie liczy się z rówieśnikami, nikt nie chce się z nim bawić i zostaje samo. To wywołuje przykre emocje i pozbawia możliwości kontaktu z rówieśnikami oraz posiadanymi przez nich zabawkami. Tylko współdziałanie z innymi dziećmi pozwala dziecku realizować potrzebę kontaktu i uzyskać dostęp do tego, co posiadają koledzy lub koleżanki. Dzięki kontaktom z rówieśnikami przedszkolak uczy się współpracy i rywalizacji (Smykowski, 2005, s. 176). Podczas wspólnej zabawy „dzieci zdobywają wiedzę o sobie samym i swoim koledze, rozwijają wachlarz zachowań interakcyjnych. Pojawiają się i rozwijają zachowania prospołeczne, empatia, rezygnacja z własnego celu na rzecz celu wspólnego” (Lubowiecka, 2013, s. 394). Rówieśnicy stają się towarzyszami zabaw (relacja pozioma), natomiast rodzice – autorytetami (relacja pionowa). W wieku przedszkolnym słabnie potrzeba bliskości emocjonalnej z rodzicami oraz zwiększa się dystans fizyczny na rzecz kontaktów z rówieśnikami. Jeśli dziecko postępuje niewłaściwie, rodzice, interweniując, zmniejszają dystans z dzieckiem, co automatycznie ogranicza kontakt z innymi dziećmi. Aby nie powodować interwencji rodziców i nie przerywać fascynującej zabawy z kolegą, 5–6-latek pilnuje się, aby postępować właściwie – uczy się samodyscypliny i samoograniczania (Smykowski, 2005, s. 177–178).

Stopniowo zarówno zachowania pozytywne (zabarwione altruizmem), jak też negatywne (m.in. agresja) zmieniają swoją formę wyrazu. Wraz z rozwojem sprawności językowych dzieci odchodzą od agresji fizycznej na rzecz agresji werbalnej. Zmiana formy agresji jest też niewątpliwie związana z zanikającym egocentryzmem oraz wzrostem zrozumienia myśli i uczuć innych dzieci. Agresja występuje najczęściej w konflikcie pomiędzy rówieśnikami na skutek frustracji spowodowanej brakiem możliwości zaspokojenia własnych potrzeb dziecka. Gdy wzrastają umiejętności werbalizowania własnych potrzeb i oczekiwań oraz planowania i organizowania działań, obniża się



poziom frustracji i wyraźnie opada poziom agresji. Trzeba pamiętać, że dzieci uczą się też zachowań agresywnych poprzez naśladownictwo dorosłych lub innych rówieśników, zwłaszcza jeśli dostrzegają w swym otoczeniu skuteczność takich działań. Dlatego stosowanie wobec dzieci kar cielesnych nie eliminuje zachowań agresywnych, ale sprzyja ich nasileniu (Bee, 2004, s. 236–237).

Przebywając w grupie, przedszkolak zdobywa umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi oraz oddziaływania na kolegów. Pod wpływem socjalizacji pojawiają się i rozwijają zachowania prospołeczne, np. dzielenie się, udzielanie pomocy, wsparcia. Na poziom empatii i altruizmu ma wpływ sposób wychowania dzieci (Kielar-Turska, 2011, s. 230–233).

Dzieci w wieku przedszkolnym nie nawiązują jeszcze trwałych relacji z rówieśnikami, są często niestałe w uczuciach. Jednego dnia z kimś się chętnie bawią, innego okazują wrogość. W ich kontaktach koleżeńskich przeważają relacje jedнопłciowe, co jest związane z zachodzącymi w tym wieku procesami ustalania tożsamości płciowej (Smykowski, 2005, s. 181–183). Ważną rolę odgrywają również różnice w preferowanym sposobie zabawy. Przyjaźnie chłopców cechują sprzeczki, wtrącanie się, przechwalanie, różne formy popisywania się. Bliscy koledzy bardziej ze sobą rywalizują niż z innymi. Próbuąc wpłynąć na inne dzieci, dziewczęta częściej wyrażają prośby i zadają pytania, natomiast chłopcy żądają i rozkazują. Ponieważ zabawa z chłopcami dostarcza dziewczętom niewiele pozytywnych wzmocnień, preferują one zabawy w swoim gronie, rezygnują z tworzenia mieszanych grup zabawowych (Bee, 2004, s. 237–241).

## Rola rodziny w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka

Rozwój społeczny człowieka wynika z jego natury, ale dokonuje się w grupach społecznych. Pierwszym i najważniejszym środowiskiem życia dziecka jest rodzina. Stanowi ona „pewną dość specyficzną formę życia społecznego [...] opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, wyrzeczeniu, ofiarności” (Adamski, 2010, s. 9). Istotny jest sposób wypełniania przez rodzinę jej podstawowych funkcji. Funkcje rodziny są to cele, do których zmierza w swoich działaniach rodzina, zadania, jakie pełni wobec swoich członków i ich efekty (Adamski, 2006, s. 309). Dla prawidłowego ukształtowania kompetencji społecznych dziecka najważniejsze jest wypełnianie przez rodzinę funkcji wychowawczej i socjalizacyjnej.

Funkcja wychowawcza związana jest z przekazywaniem dzieciom podstawowych zasad i wzorów zachowania, zwyczajów, obyczajów, wprowadzaniem w świat wartości. Jej wypełnianie uzależnione jest od postaw i zachowań rodziców w stosunku do siebie i dzieci, atmosfery emocjonalnej i kultury życia codziennego (Kawula, 2006, s. 59).

Realizując funkcję wychowawczą, rodzina „wprowadza dziecko w życie społeczne, świat kultury, zaspokaja jego potrzeby emocjonalne, przygotowuje do pełnienia ról społecznych, kształtuje określony system wartości moralnych i kontroluje jego postępowanie. W procesie wychowania przekazuje dzieciom określony wzory zachowań, ideały, aspiracje, postawy” (Filipowicz, 2017, s. 132). Funkcja socjalizacyjna warunkuje „przygotowanie dziecka do samodzielnego życia, przekazanie wiedzy i umiejętności zarówno instrumentalnych, jak i związanych z funkcjonowaniem społecznym; odpowiada także za kształtowanie osobowości dziecka” (Kęska, 2019, s. 19). Zakresy obu wymienionych funkcji często przenikają się. Zdaniem Kawuli (2006, s. 60) spełnianie przez rodzinę każdej z jej funkcji niesie za sobą pewne skutki wychowawcze, stąd czasami trudno stwierdzić, czy określone działanie nastawione jest na realizację funkcji socjalizacyjnej czy wychowawczej.

Rodzina wprowadza dziecko w życie różnych grup społecznych. Jest ona dla młodego człowieka podstawowym źródłem informacji o relacjach międzyludzkich i terenem zdobywania własnych doświadczeń w tym zakresie. Ona też stwarza dziecku możliwości otwarcia się na relacje ze środowiskiem pozarodzinnym. „Na rodzicach spoczywa największa odpowiedzialność za wykorzystanie potencjału dziecka i zapewnienie mu takich warunków, dzięki którym otworzy się na inne relacje, oswoi z innymi ludźmi i z pewną dozą ufności będzie je zarówno kontynuowało, jak i wyjdzie z inicjatywą nowych” (Piecuch, 2016, s. 354). Dlatego rodzice powinni posiadać wiedzę na temat prawidłowości rozwojowych dziecka oraz wiedzieć, co warunkuje ten rozwój. Do najważniejszych czynników wpływających na rozwój dziecka w rodzinie należą: ciepło emocjonalne, adekwatność reakcji emocjonalnej rodziców, dyskurs emocjonalny między rodzicami a ich potomstwem oraz stopień swobody pozostawionej dziecku i dostosowanie wymagań do jego możliwości (Arytmiak i Pawelec, 2019, s. 53).

W rodzinie kilkulatek uczy się zachowań społecznych przez naśladowanie rodziców i innych członków rodziny, która stanowi podstawowy wzorzec w kształtowaniu się relacji i interakcji społecznych. Uczy dziecko współdziałania z innymi, wypełniania obowiązków, rozwiązywania pojawiających się konfliktów, wyrażania emocji w akceptowany społecznie sposób. Interakcje w rodzinie wynikają z naturalnych sytuacji codziennego życia. Ważne są postawy rodziców wobec potomstwa, realizowane w rodzinie style wychowania oraz panująca w niej atmosfera. Mogą one utrudniać lub wspierać kształtowanie się społecznych kompetencji młodego człowieka. Niekorzystne jest zarówno nadmierne ochranianie dziecka, jak też zbyt duża tolerancja i dawanie potomstwu nadmiernej swobody. Sprzyjają one kształtowaniu się u dziecka niewłaściwej postawy nadmiernych oczekiwań wobec innych osób, egocentryzmu i egoizmu lub też bezradności i ciągłego poszukiwania wsparcia u innych. Cechy te i wynikające z nich zachowania niewątpliwie utrudniają nawiązanie pozytywnych kontaktów społecznych i nabycie społecznych kompetencji. Bardzo ważne dla uspołecznienia dziecka

są jego relacje z rodzeństwem i odgrywanie roli brata lub siostry. Dlatego rodzice powinni wspierać swoje pociechy w budowaniu pozytywnych relacji między rodzeństwem (Miśkowiec, 2012, s. 24–25).

Rodzina powinna wprowadzać dzieci w życie społeczne, przygotować je do pełnienia określonych funkcji społecznych. Dziecko musi mieć zapewnioną możliwość

[...] nawiązywania więzi społecznych z rówieśnikami; podejmowania zabaw z nimi; przestrzegania zawartych umów dotyczących współżycia w grupie; stykania się z trudnymi sytuacjami podczas zabawy; wypróbowywania własnych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych; dostrzegania przeżyć wewnętrznych i potrzeb innych członków grupy; dokonywania wyborów i zdawania sobie sprawy z ich konsekwencji (Lubowiecka, 2013, s. 377).

Odpowiedzialni rodzice stwarzają warunki do podejmowania aktywności, która pozwala zdobyć odpowiednie kompetencje społeczne. Od rodziców zależą pierwsze kontakty społeczne dziecka z osobami spoza rodziny. Rodzice umożliwiają lub utrudniają spotkania swego syna lub córki z rówieśnikami, starszymi dziećmi i osobami dorosłymi, oni decydują o tym, czy zapiszą dziecko do żłobka, klubów malucha lub przedszkola.

Rodzice mają też wiele możliwości kształtowania u swoich dzieci kompetencji społeczno-emocjonalnych. Już u dziecka w wieku przedszkolnym mogą rozwijać samoświadomość poprzez pomoc w identyfikowaniu i rozpoznawaniu jego emocji, adekwatne postrzeganie siebie i rozpoznawanie własnych mocnych i słabych stron. Powinni też uświadamiać syna lub córkę, od czego zależy ich efektywność w osiągnięciu celów. Rozwijając świadomość społeczną, warto uczyć dziecko przyjmowania punktu widzenia innych osób, akceptacji różnic pomiędzy ludźmi, szacunku do innych oraz empatii (Czub, 2014b, s. 12–13). W wieku przedszkolnym dziecko rozwija umiejętność kontrolowania i wyrażania emocji w sposób społecznie akceptowany. Mądre wsparcie ze strony rodziców umożliwi utrwalenie pożądanых zachowań. Rodzice powinni też uczyć dzieci rozwiązywania konfliktów, umiejętności negocjowania, asertywności oraz zwracania się do innych z prośbą o pomoc, a także jej udzielania. W codziennych relacjach z dziećmi oraz podczas kontaktów z osobami spoza najbliższej rodziny rodzice mają wiele okazji, aby zrealizować te cele. W rozpoznawaniu i nazywaniu emocji mogą pomóc rozmowy na temat własnych emocji oraz emocji innych ludzi z dorosłymi członkami rodziny i z rodzeństwem, wykorzystywanie literatury, prowadzenie z dzieckiem dialogu emocjonalnego i wspieranie w sytuacji przeżywania stresu. Dziecko należy też nauczyć akceptowanego społecznie wyrażania emocji poprzez dawanie dobrego przykładu ze strony rodziców i starszego rodzeństwa oraz prezentowanie wzorów do naśladowania (filmy, bajki). Trzeba też okazywać szacunek i uwagę dla przeżyć dziecka, nie lekceważyć ich, dzięki czemu nauczy się akceptować

własne uczucia – zarówno przyjemne, jak i przykre (Deptuła, 2013, s. 145, 154). Rola rodziców w kształtowaniu kompetencji społecznych ich dzieci jest więc trudna do przecenienia.

Jeśli dziecko uczęszcza do placówki opiekuńczo-wychowawczej, współpraca rodziców z nauczycielami ułatwi osiągnięcie celów wychowawczych i przezwycięzenie pojawiających się trudności w społecznym funkcjonowaniu dziecka.

## Rola nauczycieli przedszkola w uspołecznianiu dziecka

Przedszkole stanowi drugie po rodzinie znaczące dla rozwoju małego dziecka środowisko społeczne. Zadaniem placówki, poza realizacją celów edukacyjnych, jest aktywne wspieranie wychowanka w procesie przystosowania do nowych warunków, związanych z odłączeniem na kilka godzin od rodziców i włączeniem do grupy rówieśniczej. Jest to dla kilkulatek sytuacja nowa, dotychczas nieznaną. Choć u dzieci w wieku przedszkolnym pojawia się dążenie do nawiązywania kontaktów społecznych, wiele zależy od przebiegu procesu adaptacji do nowej sytuacji. W wieku przedszkolnym nasila się dążenie do przebywania z innymi dziećmi, wspólnej zabawy, nawiązywania relacji koleżeńskich. Dziecko utrzuła zachowania i uczy się nowych, które są przyjęte i pożądane w środowisku przedszkolnym. Wchodzi w nowe role społeczne – kolegi, inicjatora zadania, wykonawcy czyjś pomysł, doświadcza przemienności tych ról w kontakcie z innymi osobami, ma możliwość zajmowania różnych pozycji w grupie, poznaje możliwości własne i kolegów, porównuje się do innych dzieci. Pobyt w grupie rówieśniczej stwarza okazję do przeżywania różnych emocji – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Dzieci uczą się tolerancji dla innych, poszanowania wspólnej własności, wartościowania oraz różnicowania i społecznego dystansu. Pobyt w przedszkolu umożliwia dziecku ćwiczenie zachowań społecznych i doświadczanie ich konsekwencji (Lubowiecka, 2013, s. 372–375).

Powinnością przedszkola jest tworzenie warunków do pełnego rozwoju podopiecznych. Zadania te zostały określone w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Znajdziemy w niej m.in. zapis, że celem tego wychowania jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Przedszkole realizuje je w obszarach rozwoju fizycznego, emocjonalnego, poznawczego i społecznego, wspierając wielokierunkową aktywność dziecka poprzez stwarzanie warunków umożliwiających dziecku nabywanie odpowiednich doświadczeń. W zakresie rozwoju społecznego szczególnie ważne jest nabywanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Podstawa programowa analizowanego etapu edukacji przewiduje, że dziecko kończące edukację przedszkolną ma m.in.: poczucie własnej wartości, szacunek do innych osób; potrafi nawiązać relacje rówieśnicze i ocenić własne zachowanie w kontekście obowiązujących norm grupowych;

respektuje i współtworzy zasady panujące w grupie, współdziała z innymi dziećmi; potrafi rozpoznać i nazwać wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi (szacunek, życzliwość, obowiązkowość); zwraca uwagę na potrzeby innych; komunikuje się z innymi w sposób werbalny i niewerbalny, wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec grupy i poszczególnych dzieci (Podstawa programowa... 2017).

W przedszkolu dziecko uczy się współpracy, współdziałania z rówieśnikami, przestrzegania norm grupowych. Nauczyciel powinien wykorzystać możliwości, jakie stwarza pobyt dziecka w grupie, w celu kształtowania kompetencji społecznych. Będąc kreatorem przestrzeni edukacyjnej, powinien szczególnie dbać o rozwój kompetencji podmiotowych dziecka poprzez organizowanie różnorodnej aktywności:

[...] związanej z rozpoznawaniem, rozumieniem wartości, budowaniem osobistego systemu wartości oraz poczuciem odpowiedzialności, [...] ze świadomością własnego „ja”, swoich uczuć, motywacji, dążeń i cech charakteru oraz poczuciem niezależności i wiary we własne zdolności, [...] z przetwarzaniem informacji, konstruowaniem wiedzy, rozwiązywaniem problemów, korzystaniem z wiedzy oraz poczuciem sprawstwa i skuteczności, [...] z różnymi sposobami współistnienia, współdziałania z innymi ludźmi oraz poczuciem akceptacji i przynależności (Popławska, 2015, s. 178).

Analizując rolę i zadania nauczycieli przedszkoli, warto sięgnąć do wspomnianej już wyżej operacjonalizacji celów w kształtowaniu kompetencji społecznych, zaproponowanych przez Czub (2014a, s. 37–38) oraz Kaszlińską (2015, s. 214–215). Nauczyciele przedszkola powinni zwracać uwagę na właściwe relacje podopiecznych z osobami dorosłymi oraz z rówieśnikami, a szczególnie na umiejętność skutecznego i adekwatnego do kontekstu i rozmówcy komunikowania się. Muszą zadbać o rozwijanie u dzieci zdolności do rozumienia zasad funkcjonowania w grupie społecznej i umiejętności podporządkowania się, umiejętności samoograniczania się poprzez przestrzeganie umów, nawiązywania współpracy z kolegami, podejmowania z nimi negocjacji w sytuacji konfliktu oraz rozładowywania napięć emocjonalnych w sposób akceptowany społecznie (powstrzymywania się od zachowań agresywnych). Powinni też kształtować u wychowanków zdolność do odraczania realizacji własnych pragnień. Ważna jest rozmowa z dziećmi o uczuciach, zachęcanie ich do opisu emocji własnych i innych osób oraz uczenie empatii (okazywania troski, współczucia, zainteresowania). Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią już zrozumieć, że uczucia innych osób mogą różnić się od uczuć własnych, należy więc tworzyć sytuacje, umożliwiające im okazywanie troski o potrzeby innych, pocieszania smutnych oraz podejmowania prób pomocy. Można w tym celu wykorzystać rzeczywiste sytuacje występujące między dziećmi, a także zabawy tematyczne i zabawy „na niby”, które stwarzają dodatkową okazję wczucia się w sytuację innych osób, spojrzenia na „problem” z innej perspektywy. Nauczyciele powinni też zadbać o rozwijanie u dzieci świadomości własnej

odrębności w zakresie doświadczeń, cech, myśli i uczuć oraz kompetencji w dążeniu do samodzielnego wykonywania zadań i wykazania się posiadanymi umiejętnościami. Do ich zadań należy również rozwijanie u wychowanków umiejętności współdziałania z innymi dziećmi i realizacji wspólnego celu.

Relacje społeczne występujące w przedszkolu są odmienne od tych, których doświadcza dziecko w rodzinie, nawet jeśli wychowuje się z rodzeństwem. Bycie przedszkolakiem wiąże się z wypełnianiem stawianych zadań, które podlegają ocenie ze strony nauczycieli, rodziców i rówieśników. Oceny te mają wpływ na spostrzeganie samego siebie, dokonywanie samooceny przez porównywanie się z innymi dziećmi, na stosunek do zadań, motywację do działania oraz pozycję w grupie rówieśniczej. Chociaż przystosowanie dziecka do nowych dla niego warunków, sytuacji i wymagań nie jest łatwe, to stwarza warunki do rozwoju kompetencji społecznych, istotnych dla funkcjonowania w roli przedszkolaka, ale też daje podstawę do nawiązywania satysfakcjonujących relacji społecznych w przyszłości. Warto więc zadbać, aby proces adaptacji, a następnie uspołeczniania przebiegał prawidłowo (Lubowiecka, 2013, s. 375–376).

Ukształtowanie u dzieci umiejętności przewidzianych w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego wymaga czasu i wysiłku nauczycieli przedszkola, ale też współpracy ze strony rodziców dzieci. Chodzi o to, aby w oddziaływaniach przedszkola i domu rodzinnego była tak potrzebna w wychowaniu konsekwencja, aby rodzice nie podważali zdania nauczycieli, zaś oddziaływania kadry nauczycielskiej stanowiły naturalne przedłużenie wychowania w domu rodzinnym. Nauczyciele i rodzice lub opiekunowie powinni podczas spotkań wypracowywać wspólną wizję wychowania, a ich współpraca musi opierać się na wzajemnym zaufaniu i szacunku. Powinni być partnerami w procesie wychowania, dla dobra dzieci.

## Podsumowanie

Kompetencje społeczne należy rozwijać już u dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż człowiek staje się istotą społeczną w kontaktach z innymi ludźmi, a postawy kształtują się przez dłuższy czas. Wspomniane kompetencje dają dziecku zadowolenie z przynależności do grupy, co wiąże się z zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa. W przyjaznym otoczeniu koleżanek i kolegów przedszkolak obdarza zaufaniem innych, ale też samego siebie. Staje się coraz bardziej ufny i otwarty w kontaktach z innymi ludźmi, okazuje gotowość do nawiązywania bliskich relacji zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi. Równie ważne jest poczucie autonomii, które wynika z dostrzegania własnej odrębności oraz możliwości kontroli własnych zachowań. Jednocześnie dziecko powinno

wiedzieć, że w sytuacjach, gdy poczuje się zagrożone, może i powinno zwrócić się o pomoc do rodziców, nauczycieli lub innych dorosłych ze swojego otoczenia.

Rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji społecznych, a zwłaszcza budowanie otwartości na innych, empatii, poczucia odpowiedzialności za siebie oraz kolegów i koleżanki, szacunku dla rówieśników i dorosłych oraz radzenia sobie w sposób konstruktywny z własnymi emocjami może zapobiec niepożądanym zachowaniom zarówno obecnie, jak i w przyszłości. Wielu rodziców i nauczycieli skarży się np. na zachowania agresywne dzieci i młodzieży – zarówno w świecie realnym, jak też wirtualnym. Być może zwrócenie większej uwagi na rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych w wieku przedszkolnym, gdy dziecko jest szczególnie podatne na oddziaływanie dorosłych, okaże się skutecznym sposobem rozwijania zachowań prospołecznych.

## Bibliografia

- Adamski, F. (2006). Funkcje rodziny. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* (s. 309). Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Adamski, F. (2010). Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie* (s. 7–20). Wydawnictwo „Petrus”.
- Artymiak, M. i Pawelec, M. (2019). Kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym jako wyzwanie dla rodziców i nauczycieli. *Roczniki Teologiczne*, 66(10), 49–60.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czub, M. (2014a). Diagnostyka przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego. W: M. Czub (red.), *Diagnostyka funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat* (s. 25–38). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czub, M. (2014b). Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka. W: M. Czub (red.), *Diagnostyka funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat* (s. 11–24). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipowicz, M. (2017). Rodzina jako pierwsze środowisko wychowawcze – zadania i ideał wychowawczy – z perspektywy nauczania Kościoła, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 1, 127–146.
- Kaszińska, K. (2015). Diagnostowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 209–222.
- Kawula, S. (2006). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza. W: S. Kawula, J. Brągiel i A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 47–81). Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kęska, A. (2019). Funkcje rodziny w badaniach pieczy zastępczej. *Polityka Społeczna*, 2, 19–23.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 202–233). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knopp, K.A. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6641>
- Lubowiecka, J. (2013). Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 367–395). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Markowicz, L. (2008). Jak rozwijać i doskonalić umiejętności interpersonalne uczniów. *Świetlica w Szkole*, 1, 9–10.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. KKS. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Miśkowiec, E. (2012). Kształtowanie umiejętności kontaktów społecznych dziecka w rodzinie i przedszkolu. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3, 23–31.
- Piecuch, E. (2016). Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności społecznych dziecka. *Wychowanie w Rodzinie*, 13(1), 343–358.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Zał. 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. z późn. zm. Dz. U. 2017, poz. 356.
- Popławska, A. (2015). Nauczyciel jako kreator przestrzeni edukacyjnej wspierającej rozwój kompetencji podmiotowych dziecka. W: S. Guz, M. Centner-Guz i I. Zwierzchowska (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (s. 165–180). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Smykowski B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165–206). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żmudzka, M. (2018). Wspomaganie kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka w wieku przedszkolnym. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 3, 37–60.





Jolanta Sajdera

[orcid.org/0000-0002-7758-0117](https://orcid.org/0000-0002-7758-0117)

e-mail: [jolanta.sajdera@up.krakow.pl](mailto:jolanta.sajdera@up.krakow.pl)

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Nabywanie kompetencji społecznych przez przedszkolaków w sytuacjach zadaniowych

### The Acquisition of Social Competence by Preschoolers in Task Situations

#### KEYWORDS

acquisition of social competence, Anne-Nelly Perret-Clermont, peer interaction, post-Piagetian research, preschool age

#### ABSTRACT

Childhood is a period of human life when interactions with peers become an opportunity to acquire social skills. The aim of this article is to contribute to analyses concerning social competence of preschool children in two dimensions: cognitive, by expanding knowledge of the theoretical basis for the acquisition of social competence; and tel-eological, by presenting educational situations that support the acquisition of social competence in childhood. In the first part, the concept of social competence was characterised, pointing out the definitional difficulties arising from different theoretical approaches in social sciences. Then, the profile of the Swiss researcher Anne-Nelly Perret-Clermont, who originated from the Geneva School, was presented, as well as the assumptions of the social-cognitive concept, which is an example of the post-Piagetian trend in social research. The second part presents examples of the practical application of the phenomenon of social-cognitive conflict in the interactions of six-year-old kindergarten children. The aim of the study was to draw attention to the possibilities of supporting their social competences. Three types of art-construction exercises that encourage children to share a tool, an idea and space are described. Attention was paid to the emergence of argumentative skills during interaction and the dilemmas of organising work in children's teams.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Anne-Nelly Perret-Clermont, interakcje rówieśnicze, nabywanie kompetencji społecznych, postpiagetowskie badania, wiek przedszkolny

Dzieciństwo jest okresem życia człowieka, w którym interakcje z rówieśnikami stają się okazją do nabywania umiejętności społecznych. W artykule dokonano analizy zagadnienia kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym w dwóch wymiarach: poznawczym (poprzez poszerzenie wiedzy o teoretycznych podstawach nabywania kompetencji społecznych) oraz teleologicznym (poprzez prezentację sytuacji edukacyjnych wspierających nabywanie kompetencji społecznych w dzieciństwie). W pierwszej części scharakteryzowano pojęcie kompetencji społecznych, wskazując na trudności definicyjne wynikające z różnych podejść teoretycznych w naukach społecznych. Następnie zaprezentowano sylwetkę szwajcarskiej badaczki Anne-Nelly Perret-Clermont wywodzącej się ze szkoły genewskiej i omówiono założenia koncepcji społeczno-poznawczej, która jest przykładem nurtu postpiagetowskiego w badaniach społecznych. W drugiej części przedstawiono komunikat z analizy trzech sytuacji zadaniowych stanowiących przykład aranżowania konfliktu społeczno-poznawczego podczas interakcji dzieci sześciolletnich w przedszkolu. Opisano trzy rodzaje zadań plastyczno-konstrukcyjnych zachęcających dzieci do dzielenia się narzędziem, pomysłem i przestrzenią. Zwrócono uwagę na wyłanianie się umiejętności argumentacyjnych w trakcie interakcji oraz dylematy związane z organizowaniem pracy w zespołach dziecięcych.

## Wstęp

Definiowanie kompetencji społecznych potrzebnych do życia w społeczności jest przedmiotem wielu analiz teoretycznych. Jak zauważa Jean-Marie Barbier (2016, s. 99), konstrukt pojęciowy „kompetencji” rozumiany jest zarówno jako proces (nabywanie kompetencji), jak i stan (uznanie posiadania kompetencji).

Podjęte w artykule zagadnienie kompetencji społecznych ujawnianych w dzieciństwie wywodzone jest z definicji wprowadzonej przez Roberta W. White’a w 1956 roku do języka nauk społecznych. Psycholog na podstawie analizy interakcji dzieci podczas piagetowskich prób zadaniowych (White, 1959, s. 113) zwracał uwagę na umiejętności, które pomagają poradzić im sobie lepiej lub gorzej w relacjach społecznych. Podążając za definicją White’a, kompetencje rozumiem jako zdolności organizmu do skutecznej interakcji z otoczeniem, wynikające z wewnętrznej potrzeby radzenia sobie człowiekowi ze środowiskiem i czerpania satysfakcji z własnej aktywności. W kolejnych latach wielu badaczy rozszerzało znaczenie i zastosowanie pojęcia na szerszy kontekst funkcjonowania człowieka w środowisku oraz proponowano wiele ujęć ich klasyfikacji. Kompetencje społeczne człowieka są nadal przedmiotem wielu analiz. Wprowadzenie rozróżnienia na kompetencje twarde i miękkie jest przykładem

ciągłego namysłu nad umiejętnościami, jakie powinien mieć człowiek, aby skutecznie funkcjonować w środowisku.

Pojęcie kompetencji społecznych definiuję za H. Rudolfem Schafferem, który koncentruje się na szerszym kontekście tego swoistego „terminu zbiorczego”, uznając za najistotniejszy przejaw posiadania kompetencji „skuteczność w interakcjach, ocenianą w zależności od wieku dziecka, kultury, w jakiej żyje, jego sytuacji i celów” (Schaffer, 2010, s. 181).

Mając świadomość istnienia licznych opracowań dotyczących kompetencji społecznych przejawianych przez człowieka (np. Argyle, 2002; Goleman, 2007; Matczak i Martowska, 2011; Deptuła i Misiuk 2016; Wróblewska, 2018), w dalszej części tekstu koncentruję się na pojęciu w odniesieniu do skuteczności w interakcjach dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tej grupy wiekowej jest związany z wynikami badań wskazującymi, że średnie dzieciństwo jest optymalnym okresem wspierania kompetencji społecznych ze względu na rosnącą potrzebę nawiązywania kontaktów ze środowiskiem pozarodzinnym oraz coraz lepsze rozumienie przekonań innych ludzi.

Poszukując podstaw teoretycznych dotyczących badania znaczenia interakcji dzieci w wieku przedszkolnym, przywołuję założenia koncepcji społeczno-poznawczej Anne-Nelly Perret-Clermont<sup>1</sup>, badaczki szkoły genewskiej. Obszerny dorobek naukowy autorki nie jest tłumaczony na język polski z wyjątkiem jednego z wczesnych tekstów z 1979 roku, w którym zarysowuje ona podstawy koncepcji rozwijanej w kolejnych latach. Nadrzędnym celem podjętych w artykule analiz jest ukazanie implikacji pedagogicznych koncepcji społeczno-poznawczych w wyjaśnianiu i wspieraniu kompetencji społecznych podczas aktywności dzieci w wieku przedszkolnym.

## Koncepcja społeczno-poznawcza Anne-Nelly Perret-Clermont

Znaczenie relacji społecznych dla procesu konstruowania wiedzy jest jednym z założeń podejścia konstruktywistycznego we współczesnej edukacji. Podstawy teoretyczne tego nurtu stanowią przede wszystkim teorie Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta. Studia teoretyczne kontynuatorów idei klasyków psychologii rozwojowej prezentowane są w licznych publikacjach, a dla wielu badaczy stanowią one także punkt wyjścia do budowania własnych koncepcji teoretycznych. Dyskusję na temat niepełnego zrozumienia założeń teoretycznych konstruktywizmu w polskiej pedagogice przeprowadziła Dorota Klus-Stańska, wskazując wręcz na deformacje tej koncepcji wynikające z traktowania

---

1 W tekście przywołano publikacje dostępne na portalu naukowym <https://www.researchgate.net/profile/Anne-Nelly-Perret-Clermont> oraz w katalogu Université de Neuchâtel [https://www.unine.ch/ipe/publications/anne\\_nelly\\_perret\\_clermont](https://www.unine.ch/ipe/publications/anne_nelly_perret_clermont)

stadialności rozwoju jako swoistego dogmatu (2019, s. 18). Zdaniem autorki nie należy jednak zapominać o teorii twórczej mocy teorii klasyków konstruktywizmu, które przyczyniły się do rozwoju badań prowadzonych przez kolejne pokolenia badaczy.

W nawiązaniu do polemik dotyczących aktualności teorii Piageta oraz nurtu badań postpiagetowskich warto, moim zdaniem, przywołać koncepcję społeczno-poznawczą szwajcarskiej badaczki Anne-Nelly Perret-Clermont. W latach 1967–1971 studiowała psychologię na Uniwersytecie Genewskim pod kierunkiem Jeana Piageta, a następnie założyła Instytut Psychologii i Edukacji na szwajcarskim Uniwersytecie w Neuchâtel, gdzie nadal pracuje. Badaczka zajmuje się psychologią społeczną i kulturową, ze szczególnym uwzględnieniem badań rozwoju dziecka i znaczenia edukacji, łączy klasyczną tradycję naukową ukazującą komplementarność badań Piageta i Wygotskiego. Interesująco przedstawia się jej droga do samodzielności badawczej u boku silnej, charyzmatycznej osobowości „patrona”, jakim dla swoich współpracowników był Jean Piaget. Perret-Clermont stwierdza, że odłączyła się od wielkiego psychologa w celu „przekroczenia pewnych granic teorii Piageta, aby podkreślić, jak myśl jest zakorzeniona w interakcjach społecznych, które ją powodują” (Perret-Clermont, 2023, s. 1).

Perret-Clermont zwróciła uwagę, że klasyczne zadania piagetowskie (badające rozumienie zasady zachowania stałości) nie wyczerpują wiedzy o znaczeniu roli relacji społecznych dla rozwoju poznawczego, ponieważ koncentrują się na interakcjach dziecka ze światem przedmiotów. Wraz z Willemem Doise’em i Gabrielem Mugnym pracowała nad własnymi interpretacjami teorii rozwoju dziecka, analizując przebieg zadań piagetowskich rozwiązywanych w diadach i triadach dziecięcych (Doise i in., 1975). Sformułowana w 1976 roku podstawowa hipoteza autorki, która towarzyszyła jej przy dalszych pracach badawczych, brzmiała: „jednym z ważnych aspektów interakcji społecznej jest okazja do konfliktów społeczno-poznawczych” (Perret-Clermont, 1979, s. 64).

Definiując ponownie w roku 2022 zjawisko konfliktu społeczno-poznawczego, autorka zwróciła uwagę na następujące jego cechy:

- konflikt poznawczy doświadczany jest przez dwie osoby „tu i teraz” podczas dynamicznego procesu, który pojawia się, gdy różne (początkowo niezgodne) punkty widzenia muszą zostać skoordynowane w celu znalezienia rozwiązania akceptowanego dla partnerów interakcji;
- koordynowanie różnych punktów widzenia najczęściej przybiera formę spojrzeń, gestów, wspólnych działań, wymiany werbalnej lub argumentacji;
- rozwiązanie konfliktu społeczno-poznawczego wymaga wspólnej uwagi koncentrowanej na wspólnym przedmiocie, a także wzajemnego szacunku i „przestrzeni myślenia” wystarczająco bezpiecznej (emocjonalnie, instytucjonalnie i kulturowo), aby partnerzy interakcji mogli odważyć się wysuwać alternatywne rozwiązania, zachowując jednocześnie własną niezależność (Perret-Clermont, 2022).

Autorka prowadziła wiele prób badawczych dotyczących zjawiska tutoringów rówieśniczego jako relacji symetrycznej, w której role nowicjusza i eksperta są zależne od posiadanych kompetencji, a nie od wieku czy roli społecznej partnerów (Tartas i Perret-Clermont, 2008). Najnowsze badania autorki koncentrują się na rozwijaniu teorii argumentacji w odniesieniu do możliwości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Perret-Clermont zauważa, że koncentracja badaczy na dojrzałych argumentacjach używanych przez ludzi dorosłych w sytuacjach formalnych (np. politycznych, akademickich) nie wyczerpuje wiedzy o mozolnym procesie używania protoargumentacji przez dzieci. Wraz z interdyscyplinarnymi zespołami prowadzi badania, w których wykazuje, że możliwości argumentacyjne dzieci nie odbiegają od możliwości dorosłych (np. Perret-Clermont i in., 2019).

## Implikacje praktyczne koncepcji społeczno-poznawczych w pracy nauczycieli

Perret-Clermont w swoich publikacjach wielokrotnie podejmuje aspekt zastosowania wyników badań w kontekstach edukacyjnych. Podkreśla, że umiejętności argumentacyjne mogą rozwijać się podczas zabaw w przedszkolu oraz aktywności szkolnych, gdy dorośli zapewniają dzieciom wystarczającą „przestrzeń dialogu” (Greco i Perret-Clermont 2023, s. 468). Ta metafora rozumiana jest zarówno w znaczeniu warunków materialnych, jak i emocjonalnych tworzonych przez nauczycieli, którzy powinni, zdaniem autorek, być „strażnikami bezpiecznych przestrzeni myślenia i interakcji społecznych” (s. 468). Apelują także, aby zwrócić większą uwagę na sposób, w jaki (nie) zapewnia się dzieciom warunków do dialogu i argumentowania w środowiskach zaprojektowanych przez dorosłych, podając za przykład organizowanie wizyt dzieci w muzeach.

Perret-Clermont podkreśla, że zbyt duża koncentracja nauczycieli na oczekiwanym poziomie rozwoju umiejętności społecznych uzasadnianym wiekiem czy etapem edukacji świadczy o traktowaniu dzieci jak „niedoskonałych” uczestników interakcji społecznych. Autorka zachęca do systematycznego tworzenia sytuacji pozwalających dzieciom w wieku przedszkolnym czy też wczesnoszkolnym stopniowo uwzględniać punkt widzenia odmienny od ich własnego. Zauważa także, że w sytuacji interakcji z dorosłym-autorytetem dzieci przede wszystkim podejmują wysiłek w celu odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi, której, jak przypuszczają, oczekuje dorosły (Perret-Clermont i in., 2014, s. 259). To zjawisko opisują także inni badacze, którzy ponownie interpretują wyniki zadań piagetowskich. Na przykład Schaffer (2005, s. 208) przywołuje badania McGarrigle’a i Donaldson, którzy stosowali maskotkę „niegrzecznego misia” jako partnera interakcji z dzieckiem. Pomysł autorów znalazł zastosowanie

w pracach Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, która w koncepcji „Dziecięcej matematyki” wielokrotnie odwołuje się do teorii Piageta (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 1997, s. 60). Z kolei badaczka dyskursu dziecięcego Grace W. Shugar (1995, s. 140) odniosła się do wczesnych badań Perret-Clermont, wskazując potrzebę pogłębienia opisów strategii koordynowania działań w diadach dziecięcych. Stosowane przez Shugar pojęcia targowania się (1982, s. 9), przeciwstawiania się, sporów rówieśniczych, sytuacji spornych, epizodów opozycyjnych (1995, s. 139) można odnieść do cech konfliktu społeczno-poznawczego. Wnioski Perret-Clermont inspirują także polskich badaczy tutoringu rówieśniczego, którzy dostrzegają jego potencjał w edukacji włączającej (Twardowski, 2014, s. 37). Ewa Rzechowska (2004), która badała interakcje w triadach dziecięcych, przywołała także założenia koncepcji społeczno-poznawczej Perret-Clermont jako podbudowę teoretyczną dla tworzenia autorskich sytuacji edukacyjnych (s. 122).

## Tworzenie warunków nabywania kompetencji społecznych przedszkolaków w sytuacjach zadaniowych – analiza badań własnych

Zainicjowane przez naukowców postpiagetowskich badania przebiegu interakcji dziecięcych prowadzone są w różnych kontekstach interpretacyjnych, a ich uczestnikami są częściej uczniowie niż dzieci w wieku przedszkolnym. Celem tej części artykułu jest ukazanie propozycji tworzenia warunków do dialogu i argumentowania w sytuacjach zadaniowych dla przedszkolaków. Inspiracją metodologiczną konstruowania próby badawczej były strategie dyskursu opozycyjnego w interakcjach dzieci 3–5-letnich opisane przez Shugar (1995), a także badania Moniki Wiśniewskiej-Kin (2019), w których uczestniczyli uczniowie obserwowani podczas pobytu w świetlicy szkolnej.

Zaprezentowane analizy prób badawczych pochodzą z materiału empirycznego zgromadzonego w przedszkolach podczas praktyk prowadzonych przez studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Przygotowując sytuacje zadaniowe, szukano odpowiedzi na pytanie o przebieg interakcji dziecięcych wymagających dzielenia się z innym. Uznanie, że dzielenie się jest jednym z zachowań prospołecznych sprawiających trudności dzieciom w wieku przedszkolnym w rozwojowej fazie egocentryzmu dziecięcego.

Próby zadaniowe były elementem tradycyjnych zajęć organizowanych, prowadzonych przez studentów w przedszkolu, a więc przebiegały w sytuacji znanej dzieciom. Wywołanie konfliktu (trudności, sytuacji spornej) dotyczyło zarówno kontekstu, jak i partnera. Kontekstem były trzy propozycje działań plastyczno-technicznych, które tworzyły warunki do doświadczenia trudności (konfliktu społeczno-poznawczego)

w sytuacji dzielenia się akcesoriami plastycznymi (tworzenie kolażu), pomysłem (jak połączyć linie, by powstał wspólny wytwór) oraz przestrzenią (jak umieścić obiekty w przestrzeni, aby powstał wspólny wytwór). Drugim rodzajem trudności była zmieniająca się liczba uczestników prób zadaniowych, która wymagała brania pod uwagę odmiennych punktów widzenia różnych osób. Liczba uczestników, którym proponowano zadanie, zależała od wybranej techniki, a więc dzieci działały najpierw w zespołach sześciuosobowych (technika kolażu), które potem tworzyły triady (malowanie linii), a następnie dobierały się w pary (konstruowanie). Każde dziecko uczestniczyło zatem trzykrotnie w interakcji, mając możliwość aktywności w zespole sześciuosobowym, trójce i parze. Przedmiotem prób badawczych były interakcje osiemnastorga dzieci 6-letnich podczas wykonywania zadań. Studenci-obszery rejestrowali w protokołach przebieg interakcji, zwracając uwagę na akty werbalne podczas dzielenia się materiałem, pomysłem i przestrzenią.

Zaprezentowana analiza materiału empirycznego koncentruje się na opisie aktywności dzieci podczas dzielenia się, uwzględniając formy wymiany informacji oraz sposoby realizacji danego zadania. Interpretując przytoczone przykłady wypowiedzi dzieci w sytuacjach opozycyjnych, odniesiono się do kategorii analitycznych, którymi posłużyła się Shugar (1995, s. 149) oraz Wiśniewska-Kin (2019, s. 37).

Tabela 1. Formy komunikatów werbalnych dzieci 6-letnich podczas prób zadaniowych

<b>Liczba uczestników sytuacji zadaniowej</b>	<b>Monologi L</b>	<b>Dialogi L</b>
3 zespoły sześciuosobowe	14	9
6 triad	6	10
9 par	13	10

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 1, w każdym rodzaju sytuacji zadaniowej formami wymiany informacji były zarówno monologi, jak i dialogi. Monologowanie podczas wykonywania prac służyło dzieciom do oznajmiania swojego pomysłu, a niekiedy było wstępnym etapem inicjowania sytuacji spornej pojawiającej się w linii działania. Przytoczone przykłady wypowiedzi dotyczą zarejestrowanych sytuacji spornych.

Zadanie proponowane sześciuosobowym zespołom (kolaż) było wykonywane przez wszystkie dzieci indywidualnie, a interakcje miały charakter równoległy. Dialogi pojawiały się w sytuacjach prośby o pożyczenie danego materiału (np. kleju) lub skomentowania wykonywanej przez kolegę pracę. Tylko w jednym zespole zaobserwowano sytuację sporną:

### Interakcja rówieśnicza I

Uczestnicy: czworo dzieci, dwoje nie włącza się do rozmowy.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: sześcioro dzieci tworzy własne prace techniką kolażu, używając włóczki, bibułki i liści. Czworo dzieci próbuje ustalić, kto skorzysta z kleju.

(M): Mogę klej, Linda?

(L): Ja też chcę klej!

(J): Ej, Linda, to mój klej!

(A): Ja też chcę klej.

(L): (*Rzuca klej na stolik.*) No dobra.

(M): (*Przejmuję klej.*)

Kategoria stanu opozycyjnego: żądanie wyłącznej kontroli nad przedmiotem działania.

Sytuacja sporna zainicjowana przez autora ruchu spornego (M) spotyka się z argumentem wyrażonym przez autora ruchu przeciwstawiania się (L). To zachęca współuczestników (J) i (A) do powtarzania żądania autora ruchu spornego (M). Pod wpływem żądania wyłącznej kontroli nad przedmiotem dziecko (L) zmienia swoją linię działania, rezygnując z własnej potrzeby.

Zadanie proponowane zespołom trzyosobowym (malowanie trzech linii) dawało każdemu uczestnikowi możliwość połączenia własnych linii działania w interakcji. W dwóch triadach pojawiły się sytuacje sporne skłaniające do dialogu, gdy dzieci próbowały ustalać sposób powstania wytworu, negocjując dobór kolorów:

### Interakcja rówieśnicza II

Uczestnicy: dwoje dzieci, trzecie nie włącza się do rozmowy.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci siedzą wokół kartki, mając do dyspozycji trzy pędzle i trzy kolory farby. Dziecko (D) pracuje w milczeniu, malując linie w rogu kartki, dwoje dzieci (K) i (M) negocjuje dobór kolorów i łączy swoje linie na kartce, pomijając jednak już namalowane przez kolegę. Dziecko (K), patrząc na wykonaną pracę, mówi:

(K): Super! (*Po chwili:*) Ja chcę żółty kolor!

(M): A ja niebieski! (*Maluje.*)

(K): (*Ponownie patrzy na pracę.*) Ale fajnie!

(M): Zrobię podobną do ciebie.

(K): Fajnie!



Kategoria stanu opozycyjnego: ingerencja w linię działania.

Interakcja ma częściowo charakter równoległy: jedno z dzieci (D) działa indywidualnie, nie włącza się w linię działania ani nie jest do tego zachęcane. Sytuacja zainicjowana przez dziecko (K) jest przykładem monologowania przeradzającego się w dialog. Wypowiedź autora ruchu spornego (K) „ja chcę żółty kolor” nie wywołuje oporu współuczestnika (M), a raczej zachęca do kontynuowania linii działania.

Inaczej jest w kolejnym przykładzie pracy w triadzie:

### Interakcja rówieśnicza III

Uczestnicy: dwoje dzieci, trzecie nie włącza się.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci siedzą wokół kartki, mając do dyspozycji trzy pędzle i trzy kolory farby. Dziecko (J) po wybraniu koloru farby pracuje w milczeniu, kontynuując linię malowane przez koleżankę (L) i zachowując ich podobieństwo. Dzieci (M) i (L) negocjują dobór kolorów i wygląd wytworu. Dziecko (M), patrząc na wykonaną pracę, mówi:

(M): To będzie tak! (*Rysuje linię i odkłada pędzel.*) Ja muszę czerwoną!

(L): Ja też chcę czerwoną.

(M): Nie, bo ja chcę!

(L): Dobrze, wezmę niebieską. (*Chwila ciszy.*)

(M): Nie! Ja nie chcę, żebyś mi tak tam malowała!

Kategoria stanu opozycyjnego: zastrzeżenia co do sposobu uczestnictwa we wspólnej linii działania.

Sytuacja sporna zainicjowana przez autora ruchu spornego (M) wywołuje reakcję autora ruchu przeciwstawiania się (L), który pod wpływem żądania wyłącznej kontroli nad przedmiotem zmienia swoją linię działania, rezygnując z własnej potrzeby. Jednocześnie (L) nadal realizuje zadanie z drugim współuczestnikiem (J). Gdy (L) próbuje ponownie dołączyć do linii działania (M), spotyka się z jego oporem werbalnym i wycofuje się do współpracy z (J).

Opisana interakcja toczyła się w milczącej obecności dziecka (J), które nie wzięło udziału w negocjacjach, kontynuując pracę z (L). Efektem zachowania się dzieci w tej triadzie był bardzo duży indywidualny rysunek wykonany przez (M), poniżej którego znalazły się kompozycje wykonane wspólnie przez pozostałych uczestników triady.

Zadanie proponowane parom dziecięcym polegało na konstruowaniu statku kosmicznego z kartonów. W przypadku ośmiu par podejmowane dialogi miały spokojny przebieg, dzieci dzieliły się pomysłami, tematy rozmów koncentrowały się na kolejnych etapach wykonania zadania, na przykład:

### Interakcja rówieśnicza IV

Uczestnicy: dwoje dzieci.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci oglądają rolki papieru, kartonowe pudełka i negocjują sposób wykonania rakiety.

(A): Podaj mi kartę i rolkę.

(B): (*Podaje.*) Jak to zrobimy?

(A): Przykleimy to do kartki.

(B): Fajnie. (*Chwila ciszy, przygląda się.*)

(A): To nie wygląda jak rakieta.

(B): Dlaczego nie?

(A): Zróbmy daszek i będzie fajna rakieta.

(B): Dobrze!

Kategoria stanu opozycyjnego: ingerencja w linię działania.

Interakcja polega na wzajemnym informowaniu się o kolejnych krokach zadania. Zarówno (A), jak i (B) kierują swoje oczekiwania wobec partnera oraz dzielą się pomysłami. Sytuacja sporna zainicjowana przez autora ruchu spornego (A): „to nie wygląda jak rakieta” nie wywołuje ruchu przeciwstawiania się, a raczej zaciekawienie (B) propozycją zmiany linii działania.

Tylko w jednej z par interakcja miała prawie cały czas charakter równoległy, partom nie udało się nawiązać współpracy:

### Interakcja rówieśnicza V

Uczestnicy: dwoje dzieci.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci oglądają rolki papieru i kartonowe pudełka, jedno z dzieci (B) rozpoczyna wykonywać konstrukcję, drugie (A) przygląda się i próbuje nawiązać dialog:

(A): Robimy razem?

(B): (*Milczy i wykonuje pracę.*)

(A): Robisz sam?

(B): (*Nie odpowiada. Po chwili mówi.*) Będzie super!

(A): (*Milczy, przygląda się.*)

(B): Jak to zlepić? O, fajnie!

Kategoria stanu opozycyjnego: zakłócenia linii działania.

Pomimo braku werbalnych oznak sytuacji spornej można zauważyć, że (A) jest zdziwiona brakiem odpowiedzi ze strony (B). Dwa razy próbuje nawiązać współpracę,

a następnie rezygnuje, pozostając biernym obserwatorem. Należy dodać, że w tej interakcji uczestnikiem (B) było to samo dziecko, które nie podjęło współpracy w triadzie przy malowaniu linii (interakcja rówieśnicza III).

## Wnioski i konkluzje

Prezentowane przykłady sytuacji zadaniowych oferują trzy odmienne sposoby zachęcania dzieci do nawiązywania interakcji. Warto przypomnieć, że celem analiz nie było stwierdzenie, która forma jest lepsza lub gorsza, lecz ukazanie możliwości zachęcania dzieci do używania argumentacji podczas zajęć proponowanych w przedszkolach. Zabawy spontaniczne są oczywiście naturalnymi przestrzeniami nabywania kompetencji społecznych, jednak dzieci dobierają się w grupy zabawowe według własnych preferencji, nierzadko pomijając niektórych kolegów. Tym samym szanse na doświadczenie konfliktu społeczno-poznawczego mają dzieci lubiane, które posiadają już pewne kompetencje społeczne. Przedstawiona propozycja prób zadaniowych daje możliwość wspierania kompetencji w trzech rodzajach interakcji: w zespołach sześciuosobowych, triadach i diadach. Na przykładzie jednego z uczestników interakcji III i V można zauważyć, że pozornie efektywne uczestnictwo w pracy w zespole sześciuosobowym nie gwarantuje posiadania kompetencji współpracy wymagającej argumentowania w sytuacjach spornych. Na przykładzie opisanych interakcji w triadach można stwierdzić, że były one najtrudniejsze dla przedszkolaków, ponieważ wymagały uzgadniania ról i koordynowania aż dwóch różnych punktów widzenia. Monologowanie, które występowało podczas opisanych prób zadaniowych, można uznać za próby inicjowania przez dziecko rozmowy, natomiast w dialogach można było zauważyć próby nawiązywania relacji opartej na skutecznej argumentacji poprzez orientowanie na realizację celu oraz dzielenie się pracą. Uzyskane wyniki potwierdzają także rozwojowe trudności w prowadzeniu rozmów przez dzieci sześciolatek, które już potrafią zachować zasady retoryki interpersonalnej przy nawiązaniu i podtrzymaniu interakcji, ale mają trudności w stosowaniu rozbudowanych reguł retorycznych (Kielar-Turska, 1989, s. 27). W opisanych interakcjach dzieci doświadczające sporu raczej ustępowały partnerowi lub milczały i nie podejmowały obrony swoich racji w inny sposób niż poprzez wyrażenia ekspresyjne.

Prezentowane sytuacje są propozycją dla nauczycieli przedszkola, którzy poszukują sposobów organizowania „przestrzeni myślenia” podczas różnych form interakcji dziecięcych. Publikacje poświęcone aktywności społecznej dzieci w wieku przedszkolnym skupiają się na próbach diagnostycznych określających stan posiadania kompetencji. Jak zauważa Schaffer (2006, s. 16), współczesny obraz dziecka kompetentnego społecznie nie może wynikać wyłącznie z oczekiwanych przez dorosłych sposobów

zachowania się. Wskazywanie osoby dziecka popularnego w grupie rówieśniczej jako „typu idealnego” dla nabywania kompetencji społecznych nie jest miarodajne, ponieważ nie uwzględnia różnorodności kulturowych w przebiegu relacji między ludźmi. Zależnie od kontekstu nieposłuszeństwo dziecka może być także przejawem odzwierciedlenia posiadanych kompetencji społecznych (Schaffer, 2006, s. 281).

Zaprezentowane w artykule koncepcje teoretyczne są wybranymi przykładami możliwości reinterpretacji klasycznych teorii rozwoju dziecka. Diagnozowanie kompetencji społecznych nie powinno zastępować systematycznego wspierania dzieci w gromadzeniu informacji o charakterze społecznym, próbach zrozumienia przyczyn zachowania innych ludzi i gotowości do rozwiązywania problemów społecznych.

## Bibliografia

- Argyle M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich* (W. Domachowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć* (E. Marynowicz-Hetka, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Deptuła, M. i Misiuk, A. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doise, W., Mugny, G. i Perret-Clermont, A.-N. (1975) Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367–383. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309>
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna* (A. Jankowski, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Greco, S. i Perret-Clermont, A.-N. (2023). Young children’s argumentative contributions. W: J. Fahnestock i R.A. Harris (red.) *The Routledge handbook of language and persuasion* (s. 457–474). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367823658-32>
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska E. (1997). *Dziecięca matematyka: książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska, M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2019). Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar i A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*, (s. 13–31). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Matczak, A. i Martowska, K. (2011). Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. *Studia Psychologica*, 11, 5–18.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). Interakcje społeczne a procesy poznawcze. *Przegląd Psychologiczny*, 22(1), 59–71.

- Perret-Clermont, A.-N. (2022). Socio-cognitive conflict. W: V.P. Gläveanu (red.), *The Palgrave encyclopedia of the possible*. Palgrave Macmillan. [https://www.researchgate.net/publication/358042111\\_Socio-cognitive\\_conflict](https://www.researchgate.net/publication/358042111_Socio-cognitive_conflict)
- Perret-Clermont, A.-N. (2023). *Hommage à Willem Doise*. Université de Neuchâtel. <https://libra.unine.ch/entities/publication/4c8dc4a3-c339-408c-8f20-15317464529b/details>
- Perret-Clermont, A.-N., Breux, S., Greco Morasso S. i Miserez-Caperos, C. (2014). Children and knowledge-oriented argumentation: Some notes for future research. W: G. Gobber i A. Rocci (red.), *Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti* (s. 259–277). Peter Lang. [https://www.researchgate.net/publication/269617198\\_Children\\_and\\_knowledge-oriented\\_argumentation\\_Some\\_notes\\_for\\_future\\_research](https://www.researchgate.net/publication/269617198_Children_and_knowledge-oriented_argumentation_Some_notes_for_future_research)
- Perret-Clermont, A.-N., Schär, R., Greco, S., Convertini, J., Iannaccone, A. i Rocci, A. (2019). Shifting from a monological to a dialogical perspective on children's argumentation. Lessons learned. W: F.H. van Eemren i B. Garssen (red.), *Argumentation in actual practice. Topical studies about argumentative discourse in context* (s. 211–236). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aic.17.12per>
- Rzechowska, E. (2004). *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*. Wydawnictwo KUL.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka* (A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość* (M. Białecka-Pikul i K. Sikora, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia* (R. Andruszko, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Shugar, G.W. (1982). *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Badania nad małymi dziećmi w warunkach zróżnicowania sytuacyjnego* (B. Mroziak, tłum.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Shugar, G.W. (1995). *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Energeia.
- Tartas, V. i Perret-Clermont, A.-N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes? *European Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 561–584. <https://doi.org/10.1080/17405620701859522>
- Twardowski, A. (2014). Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39. <https://doi.org/10.14746/ikps.2014.5.02>
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. Przedruk w: G.T. Morris, (red.) *Dimensions of psychology: Introductory readings* (s. 81–117). MSS Educational Publishing Company. [https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=es8cTc2AUEkC&oi=fnd&pg=PA81&ots=fXD7cuACbs&sig=vX1nCj4kkVW6I1RzrsCwc60aX4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=es8cTc2AUEkC&oi=fnd&pg=PA81&ots=fXD7cuACbs&sig=vX1nCj4kkVW6I1RzrsCwc60aX4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Wiśniewska-Kin, M. (2019). Dziecięce kompetencje do przeciwstawiania się w kulturze szkoły polskiej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(47), 35–46.
- Wróblewska, H.M. (2018). Kompetencje społeczne przestrzenią i doświadczaniem dialogu. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(23), 41–60.





## Anna Filip

orcid.org/0000-0002-9750-9465  
e-mail: anna.filip@ignatianum.edu.pl  
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## Anna Mróz

orcid.org/0000-0002-9109-1395  
e-mail: anna.mroz@up.krakow.pl  
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Iwona Ocetkiewicz

orcid.org/0000-0002-5936-8999  
e-mail: iwona.ocetkiewicz@up.krakow.pl  
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

# Dlaczego warto i jak można rozwijać empatię u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie

## Why and How Should We Enhance Empathy Development in Children in Early and Middle Childhood

### KEYWORDS

enhancing empathy, teacher, kindergarten, socio-emotional competence, training

### ABSTRACT

The ability to respond with empathy is one of the key elements of socio-emotional development, determining, among other things, one's behaviour toward others and the quality of social relationships. Taking into account the increase in social diversity nowadays, in order to understand the behaviour of peers and adults who differ from themselves in various ways, children need to be able to empathise with them from the earliest years of life. The purpose of the article is to show the importance of the process and ways of enhancing empathy in children. The article begins with a brief explanation of the construct of empathy and outlines its normative development in early and middle childhood. It summarizes research results pointing to links between children's empathy and socio-emotional functioning. It discusses environmental factors, related mainly to activities

within the peer group and child-teacher relations, that promote the development of empathy. Information about the ways of communicating, types of activities or elements of training beneficial for empathy development might be valuable for practitioners interested in developing empathy in children. Preschool and school environments can play a key role in the development of children's pro-social behaviour, moral reasoning and good peer relationships, preventing the children's aggressive behaviour.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

rozwijanie empatii,  
nauczyciel,  
przedszkole,  
kompetencje  
społeczno-  
emocjonalne,  
trening

Zdolność do reagowania empatią jest jednym z kluczowych elementów rozwoju społeczno-emocjonalnego, determinującym m.in. zachowanie jednostki wobec innych oraz jakość budowanych relacji. Wraz ze wzrostem różnorodności społecznej rośnie potrzeba, aby dzieci, już od najmłodszych lat, chcąc zrozumieć postępowanie rówieśników i dorosłych różniących się od nich samych pod różnymi względami, potrafiły „wczuć się” w ich sytuację. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia procesu i sposobów kształtowania empatii u dzieci. Artykuł rozpoczyna się od krótkiego wyjaśnienia teoretycznego konstruktów empatii oraz nakreślenia jej normatywnego rozwoju we wczesnym i średnim dzieciństwie. Przedstawia wnioski z badań wskazujących na związki zdolności do reagowania empatią z wieloma obszarami funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka. Omawia także czynniki środowiskowe, związane głównie z funkcjonowaniem dzieci w ramach grupy rówieśniczej i w relacji z nauczycielem, sprzyjające rozwijaniu empatii. Ukazane sposoby komunikacji, proponowane zabawy czy też elementy treningów, które na podstawie przeglądu literatury omówiono w tekście, mogą posłużyć jako źródło informacji dla praktyków zainteresowanych rozwijaniem empatii u dzieci. Środowisko przedszkolne i szkolne może odegrać kluczową rolę m.in. w wyłanianiającej się prospołeczności dziecka, rozwoju jego moralnego rozumowania, budowaniu satysfakcjonujących relacji rówieśniczych i zapobieganiu agresywnym zachowaniom.

## Empatia – czym jest i jak się rozwija w pierwszych latach życia

Reagowanie empatią polega na przejawianiu emocji wynikających ze zrozumienia stanu emocjonalnego drugiej osoby, które są zarazem podobne do emocji, których ta osoba doświadcza lub powinna doświadczać (Vaish, 2020). Empatię definiuje się zatem jako mechanizm umożliwiający rozumienie oraz podzielenie cudzych emocji, co



bywa także konceptualizowane jako odpowiednio poznawczy i afektywny komponent empatii (McDonald i Messinger, 2011). Komponent emocjonalny to podzielenie doświadczenia emocjonalnego, które może prowadzić m.in. do doświadczania przez jednostkę emocji, która bardziej pasuje do cudzej sytuacji niż własnej (Hoffman, 2006). Komponent poznawczy, który umożliwia interpretację wzajemnie powiązanych zewnętrznych, fizycznych i wewnętrznych, psychicznych stanów osoby, jest utożsamiany z kompetencją podejmowania perspektywy afektywnej. Jego stopniowe wyłanianie się umożliwia coraz trafniejszą konceptualizację coraz bardziej złożonego i różnorodnego cudzego doświadczenia. Empatia łączy więc w sobie skuteczne przyjmowanie afektywnej perspektywy drugiej osoby ze skłonnością do przyjęcia jej emocji (dzielenia się afektem). Za związane z empatycznym reagowaniem, a czasem konceptualizowane jako behawioralny komponent empatii, uznaje się zachowania pomocowe, np. prospołeczne (Vaish, 2020). Dzięki rozwojowi empatii dziecko, które widzi np. zapłakaną i zasmuconą twarz rówieśnika stojącego nad górą klocków, które moment wcześniej były starannie układaną wieżą, może: zrozumieć, że rówieśnik odczuwa żal z powodu utraty czegoś, na czym mu zależało; również odczuć żal i/lub smutek w związku z doświadczeniem rówieśnika oraz podjąć adekwatne działanie, by ulżyć mu w negatywnych emocjach. Składowe empatii wyłaniają się w ciągu kilku pierwszych lat życia, a ich załączki można dostrzec już w niemowlęctwie.

Jednym z najwcześniej obserwowanych prekursorów reagowania empatią jest płacz reaktywny, będący przykładem zarażenia emocjami (Simner, 1971). Niemowlęta w trakcie kilku pierwszych miesięcy życia w odpowiedzi na płacz innych niemowląt płaczą silnie, energicznie i w sposób niemożliwy do odróżnienia od płaczu dziecka samego odczuwającego dyskomfort. Taki płacz różni się natomiast wyraźnie od płaczu w odpowiedzi na inne, głośne dźwięki, komputerowo wygenerowany płacz o tej samej intensywności czy też nagrania własnego płaczu (Martin i Clark, 1982) oraz wydaje się biologicznie determinowaną predyspozycją do reagowania na cudzy dyskomfort. Jego znaczenie podkreślał także Martin Hoffmann w swojej koncepcji wczesnego rozwoju cierpienia empatycznego (2006), którego wyłanianie się wiązało mocno z wyłanianiem się poczucia Ja. Brakiem zdolności do rozróżnienia ja–inni tłumaczył zarówno fakt, że pod koniec pierwszego roku życia dzieci, reagując negatywnymi emocjami na cierpienie innych, starają się załagodzić własny, a nie cudzy dyskomfort, jak i podejmowane na początku drugiego roku życia próby łagodzenia cudzego cierpienia działaniami pomagającymi zazwyczaj samemu dziecku, niekoniecznie zaś cierpiącej osobie. Sądził, że od około połowy drugiego i w trzecim roku życia wraz z wyłonieniem się poczucia Ja oraz rozróżnienia siebie od innych dzieci zaczynają skupiać się na cudzych doświadczeniach emocjonalnych i podejmować afektywną perspektywę, dzięki czemu stają się zdolne do identyfikowania drugiej osoby jako źródła swojej empatycznej reakcji. Obecnie pogląd ten bywa kwestionowany, a badania wskazują, że reakcje niemowląt

na cudze cierpienie mogą być raczej wynikiem trudności z regulacją pobudzenia niż mylenia siebie z innymi. Uważa się, że pierwsze przejawy empatycznej troski, oceniane na podstawie ekspresji mimicznej, wokalizacji i gestów, dostrzec można już u 8–10-miesięcznych dzieci, które podejmują także proste próby poznania i zrozumienia cudzego cierpienia (Roth-Hanania i in., 2011).

Między 14. a 24. miesiącem życia u dzieci obserwuje się wzrost przejawów empatycznego reagowania w postaci: empatycznej troski (pobudzenie emocjonalne oceniane na podstawie mimiki twarzy, głosu – np. smutne spojrzenie), testowania hipotez (próby rozpoznania i zrozumienia problemu – np. pytanie „Co się stało?”) oraz towarzyszących im zachowań prospołecznych (działanie w imieniu poszkodowanej osoby w celu zmiany sytuacji lub złagodzenia jej cierpienia – np. fizyczne/werbalne pocieszanie, pytanie „Wszystko w porządku?”; Knafo i in., 2008; Zahn-Waxler i in., 1992). W wieku przedszkolnym dzieci uczą się coraz lepiej regulować swoje reakcje empatyczne, których wystąpienie zaczyna być związane z uwzględnianiem coraz większej liczby czynników, takich jak np. znajomość i bliskość cierpiącego czy też adekwatność i intensywność jego reakcji, biorąc pod uwagę rodzaj i siłę wywołującego ją bodźca (Hepach i in., 2013).

## Związki empatii z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym dziecka

Empatia ma kluczowe znaczenie dla nawiązywania i przebiegu interakcji międzyludzkich oraz budowania więzi społecznych (Plutchik, 1987). Te ostatnie są składową wsparcia społecznego, które stanowi czynnik chroniący przed wieloma chorobami oraz skutkami stresu lub traumy (por. Sęk i Cieślak, 2012). Społeczna natura człowieka sprawia, że rozpoznawanie i rozumienie stanów psychicznych, a także zdolność do podzielenia ich i właściwej reakcji na nie są jednymi z najważniejszych umiejętności niezbędnych do życia w złożonych, społecznych kontekstach. Uważa się również, że empatia ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju moralności, zwłaszcza rozumienia, dlaczego nie należy krzywdzić innych ludzi, choć natura wzajemnych powiązań pomiędzy tymi konstruktami jest bardzo złożona (Decety i Cowell, 2015). Badania z udziałem dzieci wskazują, że już we wczesnym dzieciństwie empatia może odgrywać rolę w uczeniu się odróżniania dobra i zła oraz kształtowaniu skłonności do podejmowania właściwych zachowań. Trzyletnie dzieci przejawiające empatyczny dystres w odpowiedzi na cudze cierpienie oraz poczucie winy w konsekwencji własnego niewłaściwego postępowania są bardziej skłonne przestrzegać obowiązujących, ustalonych zasad (np. sprzątanie zabawek), nawet przy braku nadzoru ich zachowania przez innych (Aksan i Kochanska, 2005).

Zachowania pomocowe są często związane z empatią. Badania z udziałem rodziców potwierdzają pozytywny związek pomiędzy szacowanym przez nich kwestionariuszowo poziomem empatii, prospołeczności i uspołecznienia ich 2,5–4-letnich dzieci (Lasota, 2023). Zdaniem niektórych badaczy (Knafo i in., 2008) różnice indywidualne w skłonności do reagowania empatyczną troską oraz w prospołeczny sposób na cudze cierpienie są nie tylko dość stabilne we wczesnym dzieciństwie, ale też pozwalają przewidywać prospołeczne zachowania i dostosowanie społeczne na późniejszych etapach rozwoju. W badaniach eksperymentalnych z udziałem dzieci w wieku 3 oraz 5–6 lat wzbudzona w pierwszej kolejności empatyczna troska o innych okazała się sprzyjać późniejszej prospołecznej dystrybucji zasobów, promując dzielenie się nimi i zarazem obniżając poziom zazdrości (Williams i in., 2014). Dzieci charakteryzujące się wyższym poziomem empatii niż rówieśnicy są również bardziej kompetentne społecznie (Saliquist i in., 2009), a ważną rolę w tej zależności może odgrywać poznawczy komponent empatii związany z umiejętnością podejmowania perspektywy. W badaniach z udziałem 6–7-letnich dzieci dokonywane przez rodziców oceny ich poziomu empatii okazały się pozytywnie skorelowane z wynikami zadania sprawdzającego zdolność podejmowania perspektywy, nazywania oraz uzasadniania emocji odczuwanych przez bohaterów obrazkowych historyjek (Strayer i Roberts, 1989). Ponadto umiejętność podejmowania perspektywy oraz emocjonalny komponent empatii pozytywnie wiązały się z opartym na wyobraźni, dywergencyjnym myśleniem oraz ocenianą przez nauczycieli kreatywnością myślenia dzieci. Rozwój zdolności do podejmowania perspektywy oraz identyfikowania się z cudzym doświadczeniem może odgrywać istotną rolę w rozwoju zachowań pomocowych, pozwalając dzieciom na dobór coraz bardziej adekwatnych i efektywnych strategii pomagania na skutek coraz trafniejszej oceny sytuacji, reakcji na nią i stanu osoby, która potrzebuje pomocy (McDonald i Messinger, 2011).

Jednym z czynników zaangażowanych w niesienie pomocy i również powiązanych z empatią może być fizyczna bliskość osoby potrzebującej wsparcia. Badania z udziałem trzech grup wiekowych – 5-, 9- i 13-latków – wykazały, że wyższe poziomy deklarowanej empatii wobec wybranych osób oglądanych przez dzieci w różnych sytuacjach na filmach były powiązane ze skłonnością do umieszczania zdjęć tych osób bliżej siebie (Strayer i Roberts, 1997). Innymi słowy: im wyższy był poziom wzbudzonej empatii, tym bliżej siebie dzieci umieszczały zdjęcie osoby, która tę empatię wzbudziła, co sugeruje, że empatia może wzbudzać potrzebę bliskości z osobą, wobec której jest odczuwana.

Nieco więcej kontrowersji wzbudzają wyniki badań nad powiązaniem między empatią a zachowaniami agresywnymi (por. Vachon i in., 2013). Natura tych powiązań jest złożona i możliwe, że przebiegają one inaczej, np. w zależności od etapu rozwojowego. W jednym z badań 2-letnie dzieci zakwalifikowane na podstawie ocen rodziców do grupy agresywnych szybciej reagowały na cudze cierpienie, testowały w takich

sytuacjach więcej hipotez i reagowały większą troską niż ich nieagresywni rówieśnicy (Gill i Calkins, 2003). Dane z badań długofalowych sugerują, że negatywne powiązanie pomiędzy brakiem troski o innych a skłonnością do reagowania agresją może nie ujawniać się wcześniej niż od około 6. roku życia, co oznacza, że przynajmniej na wczesnych etapach rozwoju troska o dobro innych może współwystępować z zachowaniami, które naruszają ich prawa i wywołują dezaprobatę dorosłych (Hastings i in., 2000). Na podstawie kwestionariuszowych ocen dokonywanych przez matki 6-latków ustalono, że dzieciom ocenionym jako bardziej empatyczne przypisywano też przejawianie więcej prospołecznych zachowań, a mniej społecznego wycofania i agresji (Findlay i in., 2006). Dodatkowo wyniki metaanaliz badań nad zjawiskiem bullyingu wśród dzieci i nastolatków sugerują, że dopuszczanie się go jest negatywnie związane zarówno z poznawczym, jak i afektywnym komponentem empatii, które są za to pozytywnie powiązane z podejmowaniem roli obrońcy ofiary bullyingu (van Noorden i in., 2014).

## Sposoby rozwijania empatii u dzieci

Rosnąca liczba badań wskazuje na istotną rolę dyskursu o stanach wewnętrznych w rozwoju poznawczo-społecznym dziecka (por. Stępień-Nycz, 2015). Badacze analizują m.in. ilość, jakość i sposób użycia w konwersacji terminów opisujących emocje (np. smutny), poznanie (myśli, wierzy), pragnienia (chce, ma nadzieję) czy percepcję (widzi, słyszy). W słowniku dziecka terminy nazywające emocje zaczynają się pojawiać od 20. miesiąca życia (Bartsch i Wellman, 1995), a postępujący wzrost ich ilości i złożoności uznaje się za wskaźnik pogłębiającego się rozumienia własnych i cudzych przeżyć. Rozumienie emocji jest związane z lepszą umiejętnością ich regulacji (Leerkes i in., 2008), która z kolei wiąże się z wyższym poziomem empatii i prospołeczności (Hein i in., 2016). W związku z powyższym coraz więcej badań weryfikuje skuteczność treningów i programów rozwijających słownik emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym. W ramach jednego z nich (Grazzani i in., 2016) kilkusobowe grupy 2- i 3-latków słuchały krótkich, ilustrowanych historii o różnych emocjach, a następnie uczestniczyły w rozmowach na ich temat, opowiadając o sytuacjach, w których one same, ich bliscy lub postacie z kreskówek też ich doświadczyły. Nauczyciel wykorzystywał historię, by skupić uwagę na przyczynach oraz sposobach wyrażania i regulowania emocji, a także na działaniach prospołecznych (pomaganie, pocieszanie). W porównaniu do grupy kontrolnej u dzieci uczestniczących w treningu zaobserwowano istotny wzrost wyników w kwestionariuszu empatii wypełnianym przez rodzica. Wzrost dotyczył też zdolności rozumienia emocji, obserwowanej liczby podejmowanych zachowań prospołecznych oraz wykorzystywanych terminów opisujących emocje w trakcie codziennych interakcji.

Pozytywne efekty takich treningów zaobserwowano także u dzieci w przedziale 3–5 lat (Voltmer i von Salish, 2022). Tego typu interwencje wydają się ważne w świetle danych wskazujących na ryzyko relatywnie rzadkiego spontanicznego wykorzystywania słownika emocji przez nauczycieli (King i La Paro, 2015). Obserwując grupy 3- i 4-latków, ustalono, że spośród wszystkich kategorii terminów opisujących stany wewnętrzne najczęściej używane przez nauczycieli były te odnoszące się do percepcji, a najrzadziej – do emocji. W przeciwieństwie do pozostałych terminy emocjonalne częściej odnosiły się do własnych przeżyć nauczyciela niż do stanów doświadczanych przez innych.

Dyskurs o emocjach naturalnie wyłania się w interakcjach rówieśniczych, m.in. w trakcie społecznej zabawy w udawanie, która angażuje i usprawnia zdolności podejmowania różnych ról i perspektyw, rozumienia i regulowania emocji czy refleksowania przed działaniem (McArdle, 2001). Czyni ją to idealnym kontekstem rozwijania umiejętności kluczowych dla empatii, altruizmu czy współpracy. W zabawę z elementami udawania dzieci zaczynają się angażować około 18. miesiąca życia, a jej „szczytowy okres” przypada na wiek przedszkolny (3–5 lat; Singer i Singer, 1990). Zabawę tą uznaje się za przejaw bardziej ogólnej skłonności do wplatania w myślenie i aktywność elementów fantastycznych, inne jej przykłady to: posiadanie zmyślonych towarzyszy, udawanie, że jest się kimś lub czymś innym także w zabawie w pojedynkę czy podejmowanie w jej trakcie udawanych aktywności z użyciem przedmiotów (Brown i in., 2016). Taka skłonność okazała się istotnym predyktorem afektywnej empatii u dzieci w wieku od 3 do 5 lat (Brown i in., 2016). Choć dane dotyczące związku pomiędzy zabawą w udawanie a rozwojem społeczno-emocjonalnym nie są jednoznaczne (Lillard i in., 2013), to jednak przyjmowanie różnych ról w interakcjach z innymi jest dla dzieci okazją do dostrzeżenia, wyrażenia i przeżycia różnorodności stanów wewnętrznych i perspektyw, a dla nauczyciela – do pogłębienia rozumienia tej różnorodności i wynikających z niej konsekwencji. To z kolei może przekładać się np. na wzrost tolerancji (Hollingsworth i in., 2003).

Poziom empatii jest także związany z jakością interakcji nauczyciel–uczeń. Istotnie pozytywnie z nią skorelowany okazał się w badaniach z udziałem 6- i 7-latków (Siekinen i in., 2013; Soininen i in., 2023) wymiar interakcji odnoszący się do wsparcia dydaktycznego ze strony nauczycieli. Określały go szacunki dotyczące używania technik ułatwiających dzieciom rozwój umiejętności analitycznego myślenia i posługiwania się językiem oraz jakości informacji zwrotnych udzielanych w odpowiedzi na pomysły dzieci. Im wyżej wypadał nauczyciel w ich obserwacyjnym pomiarze, tym wyższe były wskaźniki empatii u dzieci. Choć odkryte zależności okazały się dwukierunkowe (Soininen i in., 2023), to jednak wyniki badań z udziałem dzieci młodszych (Broekhuizen i in., 2016) i starszych (Luckner i Pianta, 2011) wskazują, że to jakość interakcji nauczyciel–uczeń może przekładać się na rozwój emocjonalno-społeczny

uczniów. W obu przypadkach istotne okazały się także wymiary: wsparcia emocjonalnego (m.in. wrażliwość i responsywność nauczyciela, szacunek dla zainteresowań i perspektyw uczniów) oraz organizacji klasy (m.in. monitorowanie zachowania i kierowanie nim przez nauczycieli, promowanie interesujących i angażujących możliwości uczenia się).

## Podsumowanie

Empatia ma kluczowe znaczenie dla naszej prospołeczności. W ciągu zaledwie kilkunastu miesięcy dzieci przechodzą od prostego, automatycznego zarażania się emocjami do reagowania na podstawie działania złożonego i elastycznego mechanizmu, który umożliwia uwzględnienie coraz większej liczby różnych czynników istotnych dla podjęcia zachowań wynikających z rozumienia oraz dzielenia cudzych emocji. Skłonność do reagowania empatią jest wieloczynnikowo uwarunkowana – znaczenie mają zarówno czynniki dziedziczne, temperamentalne, osobowościowe, jak i środowiskowe, wychowawcze czy kulturowe (por. McDonald i Messinger, 2011). Empatia i zachowania prospołeczne mogą zależeć m.in. od praktyk socjalizacyjnych, które różnią się w zależności od tego, czy i na ile cenione w danej kulturze jest uwrażliwienie na cudze emocje lub pomaganie innym. W jednym z niedawnych badań odkryto np. wyższe poziomy empatii w krajach kolektywistycznych w porównaniu do indywidualistycznych (Chopik i in., 2017). Było to także badanie, które ujawniło u polskich dorosłych jeden z najniższych wskaźników empatii spośród badanych przedstawicieli 63 krajów.

Składające się na empatię lub związane z nią kompetencje mogą być rozwijane i ćwiczone w ramach licznych, specjalnie opracowanych programów promocyjnych lub terapeutycznych, mających na celu promowanie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży oraz hamowanie zachowań agresywnych. Są to programy wdrażane od dawna np. w amerykańskich przedszkolach i szkołach, a wyniki badań nad ich skutecznością wskazują, że na im wcześniejszym etapie rozwoju są one realizowane i im więcej składowych empatii kształtują, tym większe są ich efekty (Malti i in., 2016). Jednak nawet werbalne wzmacnianie, zachęcanie czy też informowanie dzieci przez nauczyciela o oczekiwanych empatycznych lub prospołecznych reakcjach może przyczynić się do ich ujawniania (Spivak i Farran, 2012). Wraz z opisanymi wcześniej rodzajami aktywności i komunikacji oraz aspektami interakcji w grupie mogą one stanowić wymiar środowiska wczesnoedukacyjnego, skutecznie kształtujący empatyczne reakcje dzieci. Ich kształtowanie na jak najwcześniejszym etapie rozwoju jest niezwykle ważne także w świetle wyników raportu o stanie badań nad agresją i przemocą szkolną w Polsce (Komendant-Brodowska, 2014). Na dalszych etapach edukacji spora część uczniów na co dzień doświadcza agresji werbalnej, a od 9 do kilkunastu procent

jest regularnie przesładowanych. Szansą na zapobieganie takim sytuacjom jest wczesne rozwijanie wrażliwości na emocje, perspektywę i sytuację drugiej osoby.

## Bibliografia

- Aksan, N. i Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. *Developmental Psychology*, 41(3), 506–516. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.506>
- Bartsch, K. i Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Broekhuizen, M.L., Mokra, I.L., Burchinal, M.R., Garrett-Peters, P.T. i The Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Brown, M.M., Thibodeau, R.B., Pierucci, J.M. i Gilpin, A.T. (2017). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development*, 26(4), 951–964. <https://doi.org/10.1111/sode.12232>
- Chopik, W.J., O'Brien, E. i Konrath, S.H. (2017). Differences in empathic concern and perspective taking across 63 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0022022116673910>
- Decety, J. i Cowell J.M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB Neuroscience*, 6(3), 3–14. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>
- Findlay, L.C., Girardi, A. i Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009>
- Gill, K.L. i Calkins, S.D. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Development and Psychopathology*, 15(1), 55–71. <https://doi.org/10.1017/S095457940300004X>
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. i Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199–227. <https://doi.org/10.1111/inf.12107>
- Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B. i Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531–546. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.531>
- Hein, S., Roder, M. i Fingerle, M. (2016). The role of emotion regulation in situational empathy-related responding and prosocial behaviour in the presence of negative affect. *International Journal of Psychology*, 53(6), 477–485. <https://doi.org/10.1002/ijop.12405>
- Hepach, R., Vaish, A. i Tomasello, M. (2013). Young children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental Psychology*, 49(6), 1132–1138. <https://doi.org/10.1037/a0029501>

- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny* (O. Waśkiewicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hollingsworth, L.A., Didelot, M.J. i Smith, J.O. (2003). REACH beyond tolerance: A framework for teaching children empathy and responsibility. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42(2), 139–151. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2003.tb00002.x>
- King, E. i La Paro, K. (2015). Teachers' language in interactions: An exploratory examination of mental state talk in early childhood education classrooms. *Early Education and Development*, 26(2), 245–263. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.989029>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J.L. i Rhee, S.H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lasota, A. (2023). Empatia i zachowania prospołeczne małych dzieci. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(42), 245–264.
- Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S.D. i Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102–124.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. i Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Luckner, A.E. i Pianta, R.C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Malti, T., Chaparro, M.P., Zuffianò, A. i Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822>
- Martin, G.B. i Clark, R.D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.1.3>
- McArdle, P. (2001). Children's play. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 509–514. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00230.x>
- McDonald, N.M. i Messinger, D.S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*, 23, 333–359.
- Plutchik, R. (1987). Evolutionary bases of empathy. W: N. Eisenberg i J. Strayer (red.), *Empathy and its development* (s. 38–46). Cambridge University Press
- Roth-Hanania, R., Davidov, M. i Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavioral Development*, 34(3), 447–458. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
- Saliquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D. i Gaertner, B.M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with



- positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/17439760902819444>
- Sęk, H. i Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–29). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E. i Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877–897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Simner, M.L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136–150. <https://doi.org/10.1037/h0031066>
- Singer, D.G. i Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe*. Harvard University Press.
- Soininen, V., Pakarinen, E. i Lerkkanen, M.K. (2023). Reciprocal associations among teacher–child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Spivak, A.L. i Farran, D.C. (2012). First-Grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development*, 23(5), 623–639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
- Stępień-Nycz, M. (2015). *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Strayer, J. i Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227–239. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90006-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90006-3)
- Strayer, J. i Roberts, W. (1997). Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 385–403. <https://doi.org/10.1080/016502597385199>
- Vachon, D.D., Lynam, D.R. i Johnson, J.A. (2014). The (non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751–773. <https://doi.org/10.1037/a0035236>
- Vaish, A. (2020). Empathy and prosocial behavior. W: M.M. Halth i J.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 560–567). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21816-6>
- van Noorden, T.H.J., Haselager, G.J.T., Cillessen, A.H.N. i Bukowski, W.M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Voltmer, K. i von Salish, M. (2022). The feeling thinking talking intervention with teachers advances young children's emotion knowledge. *Social Development*, 31(3), 846–861. <https://doi.org/10.1111/sode.12586>
- Williams, A., O'Driscoll, K. i Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5(85), 425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. i Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>



Urszula Bartnikowska

[orcid.org/0000-0001-5706-5276](https://orcid.org/0000-0001-5706-5276)

e-mail: [u.bartnikowska@uwm.edu.pl](mailto:u.bartnikowska@uwm.edu.pl)

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Szkoła i przedszkole jako miejsce wyzwań interpersonalnych dla dziecka z rodziny adopcyjnej lub zastępczej – perspektywa rodziców

### School and Preschool as a Place of Interpersonal Challenges for the Adopted or Foster Child – the Parents' Perspective

#### KEYWORDS

early childhood trauma, adopted child, child in foster care, education, interpersonal development

#### ABSTRACT

The article presents the theoretical assumptions of the research, which shows that early childhood trauma has an impact on relationship formation. The aim of the research was to show the specific interpersonal functioning of children with relational traumatic experiences in school/preschool from the perspective of adoptive or foster parents. The practical aim was to identify factors that support and challenge the interpersonal development of these children. The main research question was: what interpersonal challenges does a child with early childhood relational trauma face when attending preschool/school? In the next section, the methodology is presented. The research used a qualitative approach. Data collection methods included focus interview and netnography. The research material consisted of statements made by 21 adoptive and foster parents about the functioning of their adopted or foster child in school or preschool. The next section presents the results of the qualitative analysis of the parents' statements (thematic sequences and identified categories). The analysis led to the conclusions of the research. The research confirmed that, for a child/student with early childhood relational trauma, being at school/preschool is a challenge for the child, the teachers and the parents.

The child needs extra support in forming relationships with teachers and peers. Ordinary experiences are often more stressful for such a child, so it is important to understand his/her situation, show support from adults, moderate the situation among peers and sometimes even create an educational space different from the traditional school/preschool.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

trauma  
wczesnodziecięca,  
dziecko z rodziny  
adopcyjnej, dziecko  
z rodziny zastępczej,  
edukacja, rozwój  
interpersonalny

W artykule przedstawiono teoretyczne założenia badań, z których wynika, że trauma wczesnodziecięca ma wpływ na tworzenie relacji. Podjęte badania miały na celu ukazanie specyfiki funkcjonowania interpersonalnego w szkole/przedszkolu dzieci z traumatycznymi doświadczeniami relacyjnymi z perspektywy rodziców adopcyjnych lub zastępczych. Celem praktycznym było rozpoznanie czynników wspierających i utrudniających rozwój interpersonalny tych dzieci. Główny problem badawczy brzmiał: Z jakimi wyzwaniem interpersonalnymi mierzy się dziecko z wczesnodziecięcą traumą relacyjną uczęszczające do przedszkola/szkoły? W kolejnej części zaprezentowano metodologię. W badaniach wykorzystano podejście jakościowe. Metodami zbierania danych były wywiad fokusowy i netnografia. Materiał badawczy stanowiły wypowiedzi 21 rodziców adopcyjnych i zastępczych na temat funkcjonowania ich dziecka w szkole lub przedszkolu. W kolejnej części zostały przedstawione wyniki jakościowej analizy wypowiedzi rodziców (sekwencje tematyczne oraz wyłonione kategorie). Analiza doprowadziła do wyciągnięcia wniosków: badania potwierdziły, że pobyt w szkole/przedszkolu dziecka/ucznia z wczesnodziecięcą traumą relacyjną jest wyzwaniem dla samego dziecka, nauczycieli i rodziców. Dziecko potrzebuje dodatkowego wsparcia w tworzeniu relacji z nauczycielami i rówieśnikami. Zwykłe doświadczenia często są dla tego dziecka bardziej stresujące, więc ważne jest zrozumienie jego sytuacji, okazanie wsparcia ze strony dorosłych, moderowanie sytuacji między rówieśnikami, a czasem wręcz stworzenie innej niż tradycyjna szkoła/przedszkole przestrzeni edukacyjnej.

## Wprowadzenie

Naturalnym etapem w życiu dziecka w cywilizowanych krajach, w tym w Polsce, jest rozpoczęcie w wieku kilku lat edukacji przedszkolnej, a później szkolnej. Budowanie dobrych relacji i wspieranie rozwoju interpersonalnych kompetencji należy do zadań nauczycieli. Te procesy dotyczą też dzieci wychowujących się w rodzinach adopcyjnych i zastępczych. Jednak wczesne traumatyczne doświadczenia pochodzące z czasu od urodzenia do 6. roku życia stanowią ryzyko poważnych problemów fizycznych

i psychicznych w późniejszym życiu (DeBellis i Zisk, 2014; Shonkoff i in., 2009). Tak małe dzieci nie mogą przetrwać bez dorosłych i są od nich zupełnie zależne, więc dla nich ta trauma zwykle jest traumą relacyjną (Schore, 2002; Scheeringa i Zeanah, 2005), a niejednokrotnie też kumulacyjną, czyli doświadczaniem szeregu niekorzystnych zachowań ze strony bliskich dorosłych, obejmujących np. nieprzewidywalność, brak odpowiedniej reakcji na potrzeby dziecka, zaniedbywanie lub stosowanie przemocy (Schore, 2002). Dlatego też traumatyzujące dziecko relacje wpływają na wytworzenie pozabezpiecznego stylu przywiązania. Ten obszar jest szczególnie wrażliwy u dzieci, które trafiły do rodzin adopcyjnych lub zastępczych. Dzieci te niejednokrotnie – mimo przeniesienia do bezpiecznego środowiska – nadal wykazują trudności z przystosowaniem, bywają opisywane jako niepotrafiące zaufać, mające problemy z kontrolowaniem impulsów, podejrzliwe, postrzegające innych jako źródło strachu, a nie miłości i bezpieczeństwa (Termini i Golden, 2007). Takie ich funkcjonowanie wpływa na resztę rodziny oraz na szersze otoczenie (O'Connor i Zeanah, 2003).

Inne następstwa traumy wczesnodziecięcej to: słabe możliwości radzenia sobie ze stresem, niskie poczucie własnej wartości, poczucie bycia odpowiedzialnym za to, co się wydarzyło, poczucie bezsilności i bezradności, słabe umiejętności społeczne, trudności z samoregulacją i słabo rozwinięte funkcje wykonawcze (Howse i in., 2003; Nelson i in., 2011). Dodatkowo traumatyczne doświadczenia wpływają na zdrowie fizyczne poprzez zmianę fizjologii organizmu (Shonkoff i in., 2009; Schore, 2002), co przejawia się głównie w pobudzeniu osi HPA (podwzgórze – przysadka – nadnercza) w odpowiedzi na nawet niewielki stres (DeBellis i Zisk, 2014; McEwen, 2007; Cicchetti i in., 2010) i powoduje ograniczone możliwości radzenia sobie z sytuacjami stresowymi. Objawiać się to może np. nadreaktywnością albo brakiem reakcji w sytuacji stresowej lub też nieadekwatnymi reakcjami w trudnych sytuacjach (Perry i Szalavitz 2011; Perry i in., 2010; Cicchetti i in., 2010). W zachowaniach dziecka występuje nadmierna czujność (długo utrzymujący się niepokój, strach, przesadne reakcje na zaskoczenie – często mimo braku obiektywnego zagrożenia), nadmierne pobudzenie (napady złości i płaczu, drażliwość, trudności w zasypianiu, trudności z wyciszeniem), unikanie (w tym również wyłączenia, dysocjacje, marzenia na jawie, odrętwienie emocjonalne), ponowne doświadczanie traumy (koszmary senne, retrospekcje, flashbacki, czyli intruzywne wspomnienia traumatycznych doświadczeń), wycofywanie się z relacji i miejsc, które nieświadomie kojarzone są z traumą (De Young i Landolt, 2018; Perlman i in., 2008). To wszystko sprawia, że dzieci te doświadczają dużych trudności przy wchodzeniu w relacje. Co więcej, tworzą się u nich nieadaptacyjne schematy interpersonalne, które – przy braku odpowiedniego podejścia i korygowania ich – mogą utrzymywać się także w życiu dorosłym (Tezel i in. 2015).

Długofalowy wpływ traumy wczesnodziecięcej m.in. na tworzenie relacji i rozwój kompetencji interpersonalnych jest znany chociażby z powyżej wskazanych badań, ale

też istnieją dowody, że tworzenie sieci wsparcia społecznego okazało się czynnikiem wspomagającym zdrowie i lepsze funkcjonowanie dziecka (Schneider i in. 2020; Kim i in., 2021; Berzenski, 2019). Do takiej sieci wsparcia mogą należeć też pracownicy szkół i przedszkoli (Berardi i Morton, 2017; Berger, 2019; Cicchetti, 2017).

Podjęte badania miały na celu ukazanie specyfiki funkcjonowania interpersonalnego w szkole/przedszkolu dzieci z traumatycznymi doświadczeniami relacyjnymi. Badania ujawniają perspektywę rodziców adopcyjnych lub zastępczych. Celem praktycznym było rozpoznanie czynników wspierających i utrudniających rozwój interpersonalny. Główny problem badawczy został sformułowany następująco: Z jakimi wyzwaniem interpersonalnymi mierzy się dziecko z wczesnodziecięcą traumą relacyjną żyjące w rodzinie adopcyjnej lub zastępczej, uczęszczające do przedszkola/szkoły?

## Metodologiczne podstawy badań własnych

Zebrany materiał badawczy pochodził z dwóch źródeł: wywiadów fokusowych (Kvale, 2010) i netnografii, czyli danych zastanych w przestrzeni wirtualnej (Kozinets, 2012).

W trzech wywiadach grupowych przeprowadzonych online w maju i czerwcu 2023 roku wzięło udział 17 osób (13 kobiet i 4 mężczyźni), w wieku 35–62 lata, wychowujących dzieci w przedziale wiekowym 3–27 lat. Rodziców adopcyjnych było 13, zastępczych 4. Dobór osób badanych był celowy. Kryterium doboru było wychowywanie dziecka/dzieci w rodzinie adopcyjnej i/lub zastępczej oraz doświadczenie przez dziecko na pierwszych etapach życia traumatycznych zdarzeń relacyjnych: przemocy i/lub zaniedbania ze strony rodziców biologicznych, odłączenia dziecka od rodziny biologicznej, a w przypadku rodzin adopcyjnych również zerwania tej więzi. Wywiady zostały nagrane i poddane transkrypcji (Kamberelis i Dimitriadis, 2009; Barbour, 2011; Kvale, 2010).

Część netnograficzna polegała na pobraniu z zamkniętego forum wypowiedzi czterech matek adopcyjnych/zastępczych, które wyraziły na to zgodę. Obecny wiek badanych mieści się w przedziale 35–56 lat, a wiek dzieci 7–23 lata. Wypowiedzi pochodziły z lat 2012–2023 i dotyczyły badanego zagadnienia. Pobranie tych wypowiedzi umożliwiło spojrzenie na badane zjawisko w perspektywie czasowej, znacznie wzbogacając obecne w fokusach aktualne postrzeganie funkcjonowania dzieci. Triangulacja źródeł danych (Flick, 2011) przyczyniła się do uzyskania swego rodzaju „wielogłosu”. Oba źródła łączył fakt, że dane wyłaniały się w procesie interakcji z innymi uczestnikami dyskusji.

Zdecydowana większość osób z grupy badanych (18 osób) była w związku małżeńskim, trzy samodzielnie wychowywały dziecko. Najczęściej badani mieli jedno dziecko

(15 osób), cztery badane osoby – po dwoje dzieci, dwie kolejne – troje dzieci. Wiek, w którym dziecko zostało przyjęte do rodziny, wahał się między 2. miesiącem a 9. rokiem życia (średnia wieku przyjętego dziecka to 3 lata i 2 miesiące). Dwie rodziny oprócz przyjętych dzieci miały też dzieci biologiczne.

Zebrany materiał został poddany analizie uwzględniającej: wydzielenie sekwencji tematycznych, tworzenie otwartej listy kodów i kodowanie danych, wyszukiwanie relacji między poszczególnymi kodami, wyszukiwanie kategorii głównych i podkategorii (Gibbs, 2011). Następnie przetworzony materiał badawczy poddano interpretacji: wyłonienie interpretacji własnej badanych, rozumienie przez badacza intencji badanego, interpretacja teoretyczna (Kvale 2010). Przy cytowaniu wypowiedzi badanych osób zastosowano kodowanie. Przykładem jest 3K lub 2M, gdzie liczba oznacza numer uczestnika badań (1–17 to uczestnicy fokusów, 18–21 – użytkowniczki forum), K – kobieta, M – mężczyzna.

Badania uzyskały zgodę Komisji Etyki ds. Badań Naukowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (15/2023).

## Wyniki badań własnych

Wyniki analizy pozwoliły na wyłonienie trzech głównych sekwencji tematycznych oraz przyporządkowanych im kategorii i podkategorii. Sekwencje tematyczne to: 1) wcześniejsze funkcjonowanie dziecka w relacjach, 2) wyzwania interpersonalne w placówce edukacyjnej, 3) działania podejmowane przez rodziców.

**Wcześniejsze funkcjonowanie dzieci w relacjach** to głównie opis wyzwań relacyjnych, które dotyczyły gruntu rodzinnego i nawiązywania kontaktu z dzieckiem:

Mam poczucie winy wobec Jana, bo on pojawił się w tym samym roku, co Kamil. Kamil był w styczniu, a Janek się pojawił w październiku. To był rok, którego właściwie nie pamiętam, tyle się tam działo (K3).

Jak poznaliśmy Ewę, to wiadomo, ja poczułam to od pierwszego momentu... to była miłość. Ale to, co się działo później... było dla mnie czymś negatywnie zaskakującym. Bo moje dziecko nie chciało relacji, nie chciało bliskości, nie chciało ode mnie nic. Ona mnie odrzucała, nie potrafiłam jej ukoić, uspokoić, nikt mnie nie rozumiał (K12).

Kategorie opisu w tych wątkach tematycznych dotyczyły dwóch kwestii: 1) nietypowego procesu tworzenia się rodziny, czyli przyjęcia dziecka, 2) nawiązywania relacji rodziców adopcyjnych/zastępczych z dzieckiem/dziećmi. Pierwsza zawierała bogactwo przeróżnych kombinacji pojawienia się dziecka w rodzinie. Obejmowała kategorię czasu przybliżającego perspektywę rodziców (moment przyjęcia dziecka, ich gotowość,

aktualną sytuację rodzinną), jak i perspektywę dziecka (np. jego wiek, moment życiowy). Ta druga ukazywała wcześniejsze przeżycia dziecka, w tym doświadczenia relacyjne, związane zarówno z rodziną biologiczną, jak i placówkami opiekuńczymi czy poprzednimi rodzinami zastępczymi. W tych opisach przewijał się temat problemów, które najprawdopodobniej były efektem pozabezpieczonego stylu przywiązania dziecka oraz braku zaufania do dorosłych. Było to tło pozwalające zrozumieć kolejną kategorię, czyli trudności rodziców w nawiązaniu relacji z dziećmi, które mają pierwsze doświadczenia relacyjne negatywne. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu powyżej cytowano jedynie dwie wypowiedzi rodziców, jednak wiele innych akcentowało, że oprócz radości bycia rodzicami badani doświadczali jednocześnie frustracji wynikających z nietypowych reakcji i zachowań dzieci, braku zaufania z ich strony, tworzonego dystansu.

Druga sekwencja tematyczna dotyczyła **funkcjonowania dziecka w ramach placówki edukacyjnej**. Pojawiały się w niej kategorie: 1) specyfika funkcjonowania dziecka (z podkategoriami: odmienność, zachowania nieakceptowane społeczne, wyjaśnienia rodziców), 2) wyzwania interpersonalne (z podkategoriami: relacja dziecko–nauczyciel, relacja dziecko–rówieśnicy).

Kategoria pierwsza obejmuje specyfikę funkcjonowania dziecka. Rodzice dosyć obszernie (spontanicznie) wypowiadali się w obrębie kategorii **odmienności** dziecka. Oto przykładowe wypowiedzi:

Wiem, jak Ela funkcjonuje, i wiem, że jej organizm nie pozwoli na tzw. normalne funkcjonowanie. Nie jest to moje krakanie, tylko fakty. Ogromnym problemem są zaburzenia snu. Bardzo silne (K20).

Kinga daje radę w szkole, bo ma perspektywę [przejęcia na edukację domową – przyp. aut.]. Poza tym w ciągu miesiąca miała jednak dwa przerywniki chorobowe. To pokazuje, że stresem jest dla niej zwykłe bywanie w szkole (K19).

Z jednej strony pobudzenie [...]. Potem diametralny spadek, coś na zasadzie depresji, brak chęci do życia (K7).

Odmienności te daje się zauważyć w zachowaniu dziecka, zaś w opisach widać ich podłoże – można powiedzieć – fizjologiczne. To powoduje, że dziecko w roli przedszkolaka czy ucznia funkcjonuje w specyficzny, niestandardowy sposób ze względu na:

- trudności w zaspokajaniu naturalnych potrzeb fizjologicznych (np. sen, odżywianie),
- znacznie wyższy lub niższy niż przeciętny poziom pobudzenia,
- naprzemienność stanów pobudzenia i wycofania,
- stany chorobowe wywołane reakcjami stresowymi na przeciętne sytuacje życiowe.



Opisy te wskazują z jednej strony na pewne zewnętrzne objawy trudności u dziecka, z drugiej na fizjologiczne i organiczne ich podłoże, które jest charakterystyczne przy zaburzeniach posttraumatycznych.

Druga kategoria obejmuje **zachowania nieakceptowane społecznie**:

Teraz jest w nowej szkole. Szkole ostatniej szansy, bo już nic więcej nie wymyślę. W takiej szkole, w której nie musi być codziennie, gdzie są mili nauczyciele i rówieśnicy. I w tej szkole jest wyrzucana z lekcji. Nauczyciele są bardzo otwarci, ale ona nie potrafi z tego skorzystać (K6).

Jest to bardzo trudne, bo Adam jest dzieckiem bardzo agresywnym, i nawet rodzina potrafi się odwracać (K21).

W szkole jest konkurs na najlepszą klasę. Wychowawczynie powiedziała, że liczą się oceny i frekwencja. No i mamy problem, bo Antek ciągle choruje [...]. To ma być przeciwko wagarom, a jest przeciwko mojemu dziecku, bo relacje między dziećmi się psują (M9).

Pewne trudności, które były opisane we wcześniejszej podkategorii (odmienności dziecka), szczególnie wysoki poziom pobudzenia, przekładają się na występowanie nieakceptowanych lub trudnych do zaakceptowania zachowań społecznych. One są dużym wyzwaniem relacyjnym. Bywa, że prowadzą do odrzucenia dziecka przez rówieśników, czasem też przez dorosłych (wyrzucenie ze szkoły czy przedszkola) lub do zabrania dziecka ze szkoły/przedszkola przez rodziców i szukania alternatywnych rozwiązań. Można powiedzieć, że obrazują one dużą trudność części dzieci po traumatycznych przejściach w funkcjonowaniu w relacjach z innymi.

Uwidoczniony jest tu mechanizm, według którego przebiegają niektóre trajektorie interpersonalne dzieci z rodzin adopcyjnych czy zastępczych. Pierwotne negatywne doświadczenia relacyjne wpływają na poziom pobudzenia (zbyt niski lub zbyt wysoki, albo naprzemiennie występujący). On z kolei wywołuje agresję lub wycofywanie się (w powyższym przypadku w chorobę). Te następstwa stają się jednocześnie przyczynami trudności w kolejnych relacjach i mogą spowodować odrzucenie ze strony rówieśników i/lub nauczycieli.

Ostatnią podkategorią są **wyjaśnienia rodziców** dotyczące odmienności zachowań ich dzieci. Ujawnia ona pogłębioną wiedzę części rodziców na temat wpływu wczesnych doświadczeń na rozwój dziecka, ich sposób rozumienia oraz interpretowania sytuacji, w której znalazło się ono w szkole czy przedszkolu:

Niestety nic nie jest proste, to, co dobre dla osoby bez traumy rozwojowej, nie jest dobre dla osoby z traumami (K12).

Konieczność nauki z książki wpędza w dysocjacje. Jeszcze jak człowiek jest w stresie, to już robi się masakra, rady nie daje i albo nic nie robi, albo robi się agresywna czy wychodzi z domu (K1).

Klaudia nie pamięta imion. Często ma problem z opowiedzeniem o tym, co się wydarzyło. Wtedy wiem, że to był trudny dzień – wyłączyła się (K6).

Część badanych rodziców wykazuje głębsze zrozumienie mechanizmów, które uruchamia organizm dziecka w wyniku doświadczonych traum i nadal doświadczanych trudności. Taka głębsza świadomość pozwala na zauważanie przez rodzica nawet mniej kłopotliwych zachowań dziecka (np. dysocjacji – procesu wyłączania się, odcinania, w skrajnych przypadkach omdlenia), które przez osobę nieznaną tego zagadnienia mogą pozostać nierozpoznane.

Nazwanie spostrzeżonych zachowań w kategoriach problemów niezależnych od woli dziecka pozwala z kolei na uwzględnienie przez rodzica specyfiki funkcjonowania dziecka. Prowadzi to też do podejmowania określonych działań przez rodzica oraz włączania w zrozumienie dziecka również nauczycieli. Kategoria sprawczości rodzica była bardzo rozbudowana i została wyodrębniona jako osobna.

## Wyzwania interpersonalne w szkole/przedszkolu

Kolejną wyłonioną kategorią są wyzwania interpersonalne. Podkategorie to różne kombinacje relacji pojawiających się w placówce. Wyróżnione zostały relacje: 1) dziecko–nauczyciel, 2) dziecko–rówieśnicy.

Relacja dziecko–nauczyciel jest niezwykle ważna, ponieważ od niej w dużej mierze zależy powodzenie w sferze edukacyjnej i relacyjnej:

Egzaminująca nauczycielka była skwaszona. Julka zestresowała się i właściwie w teście wypadła tak, jakby jej wiedza była zerowa. Nie potrafiła sobie nic przypomnieć (K11).

Laura opowiadała mi, jaki ich wychowawca jest groźny. Szłam na pierwszą wywiadówkę, żeby walczyć, a okazało się, że to taki dobry człowiek. Zorientowałam się, że coś w niej aktywowało dawne lęki i nie była w stanie normalnie przy nim funkcjonować. Powiedziałam mu bardzo ogólnie, że Laura ma uraz do mężczyzn i jakby mógł jej pomóc w przezwycięzeniu oporu... No i po dwóch dniach nastąpił przełom (K2).

W klasie jest 25 osób, na zakończenie roku szkolnego po nagrodę zostało wyczytanych 20 dzieci. Moja Tośka nie. Cały dzień to przeżywała. I taki właśnie brak zrozumienia, docenienia starań dziecka, to jest dla mnie coś bardzo przytłaczającego. Mimo że rozmawiam z nauczycielką, tłumaczę (K3).

Przyznała, że problem naszego dziecka jej umknął, bo było dużo innych spraw, uczniów sprawiających problemy, więc takie dziecko stojące na uboczu jest niewidoczne. I nie zauważyła znęcania się (M9).

Z analizy wynika, że ważne jest ogólne nastawienie konkretnego nauczyciela. To jest punkt wyjścia i baza do tworzenia relacji z dzieckiem, tym bardziej że dziecko po traumie relacyjnej pozostaje bardzo wrażliwe na potencjalne sygnały niebezpieczeństwa płynące od drugiego człowieka. Istotna jest też relacja nauczyciela z rodzicem, która w efekcie może prowadzić także do współpracy w celu wspierania dziecka. W wypowiedziach rodziców znalazły się zarówno przykłady otwartych pozytywnie nastawionych nauczycieli, jak i przypadki negatywne. Nauczyciele prezentujący postawę wspierającą korzystają ze wskazówek rodziców, zapoznają się z trudnościami dziecka, dostosowują (korygują) swoje postępowanie i wymagania, dzięki czemu stwarzają dziecku-uczniovi bardziej korzystne warunki do nauki. W części przypadków można w tym dostrzec wręcz działania terapeutyczne (np. odbudowywanie zaufania do dorosłych za sprawą pozytywnie nastawionego nauczyciela, rozumiejącego problemy dziecka, dzięki czemu może ono doświadczyć leczącego wpływu drugiego człowieka). Kluczowe okazało się zrozumienie, że stan dziecka i jego możliwości uzależnione są od jego aktualnego, subiektywnie odczuwanego poczucia bezpieczeństwa, które w dużej mierze tworzy nauczyciel. Z kolei negatywne postawy związane są głównie z reakcją (lub brakiem reakcji) na problemy dziecka. Wynikają one przeważnie z nieświadomości i niewiedzy nauczyciela, a czasem z niewykorzystywania wskazówek rodziców. Tak jak pozytywna postawa może mieć wręcz terapeutyczne znaczenie, tak negatywna ma znaczenie utrwalające urazy i podtrzymujące trudności dziecka w interakcjach. Ważne jest dostrzeganie przez rodzica i nauczyciela, że dorośli mają tu dominujący wpływ. Z kolei niepodjęcie odpowiednich działań przez nauczyciela skutkuje dodatkowym obciążeniem rodzica, który wspiera dziecko poza szkołą.

Kolejna podkategoria to **relacja dziecko–rówieśniczy**:

Grupa jest jakby w marazmie. Nic im się nie chce i taki mają wpływ na Franka. Na dodatek nikt nie podpowiada, jak rozwiązywać konflikty. Dzieci wyzywają się, wykluczają, nastawiają przeciwko sobie (K17).

Teraz Staś jest w szkole niepublicznej. Tu nauczyciele bardzo zwracają uwagę na to, co dzieje się między uczniami i jest w porządku (M14).

Pozytywne przykłady opisywane były przez rodziców bardzo skrótowo, więc nie można powiedzieć, na czym polegają sprzyjające warunki rozwoju kompetencji interpersonalnych dziecka w grupie rówieśniczej. Na pewno był to ważny aspekt relacyjny. Rodzice podkreślali nie tyle dobre relacje z całą klasą, ile bycie dziecka w jednej dobrej

relacji, która miała szczególne znaczenie dla samych rodziców i pewnie także dla dziecka. Znacznie obszerniej były opisywane trudności. Rodzice podkreślali niekorzystny wpływ istniejących w grupie konfliktów i przemocy. Zwracali uwagę na wrażliwość dziecka i podatność na wchodzenie w takie sytuacje oraz posługiwanie się przez nie niekoniecznie adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie. Szczególnie zwracali uwagę na te sytuacje przemocowe i konfliktowe, które nie były moderowane przez dorosłych. Ujawnia się tu oczekiwanie rodziców wobec wychowawców i nauczycieli, żeby byli przewodnikami w tworzeniu relacji między dziećmi i młodzieżą.

Ostatnia sekwencja tematyczna to **opis działań rodziców**. Ona pojawiła się w wielu wcześniejszych kategoriach niejako w tle, dlatego tutaj zostaną pominięte wypowiedzi rodziców, a jedynie przedstawione będą wyniki analizy, które ukazują aktywność rodzica:

- wrażliwość na potrzeby dziecka;
- reagowanie interwencyjne;
- bycie rzecznikiem dziecka (np. rozmowy z nauczycielami);
- szukanie sprzyjających placówek edukacyjnych;
- korzystanie z dostępnych alternatyw (np. edukacja domowa zarówno w domu, jak i w zorganizowanej grupie, przedszkola leśne, szkoły niepubliczne lub wiejskie z mniejszymi klasami);
- szukanie sprzymierzeńców (nauczycieli, wychowawców, specjalistów);
- otwartość na zmiany, w tym podejmowanie niestandardowych decyzji dotyczących stymulowania rozwoju kompetencji interpersonalnych.

## Podsumowanie

Badania miały na celu przyjrzenie się specyfice funkcjonowania interpersonalnego dzieci z traumatycznymi doświadczeniami relacyjnymi, uczęszczających do szkoły/przedszkola. Wypowiedzi rodziców potwierdzają istnienie większych trudności, przed którymi staje dziecko z relacyjną traumą wczesnodziecięcą (Scheeringa i Zeanah, 2005; Shields i Cicchetti, 2001). Jak zatem można sprostać interpersonalnym wyzwaniom w takim wypadku? Z analizy wyłaniają się czynniki ułatwiające i utrudniające rozwój w tym zakresie. Wśród nich można wyróżnić czynniki niezależne. Do nich należą negatywne doświadczenia relacyjne dziecka i wynikająca z nich specyfika zachowania i potrzeb. Do czynników utrudniających (na które można mieć wpływ) należą m.in.: zbyt liczne klasy i trudne relacje między dziećmi/uczniemi, nieświadomość nauczycieli, a co za tym idzie – brak odpowiedniego wsparcia. Z kolei czynniki wspierające to: korzystanie z wiedzy i doświadczenia rodzica, wrażliwe reagowanie na potrzeby dziecka/ucznia z traumą wczesnodziecięcą, moderowanie relacji rówieśniczych,

szukanie alternatywnych rozwiązań, tworzenie bezpiecznych, przyjaznych przestrzeni edukacyjnych, w których potrzeby zarówno edukacyjne, jak i relacyjne dzieci mogą być zaspokojone (Cicchetti, 2017). Trauma wczesnodziecięca jest traumą relacyjną, więc wpływa na dalszy rozwój w tym zakresie. Dziecko może mieć większe problemy w rozwoju kompetencji interpersonalnych. Jednak tak jak traumę relacyjną tworzą ludzie, tak ludzie taką traumę leczą. Właściwe postępowanie może mieć wpływ korygujący wczesne negatywne doświadczenia.

Przedstawione wyniki mają pewne ograniczenia. Badani rekrutowani byli wśród uczestników grup wsparcia dla rodziców adopcyjnych i zastępczych oraz korzystających z forum rodziców wspierających się wzajemnie. Badani mogli więc prezentować obraz dziecka, które doświadcza większych problemów. Możliwe jednak, że nie wszystkie problemy zostały ujawnione ze względu na ograniczoną liczebnościowo grupę badanych.

## Bibliografia

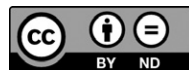
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berardi, A. i Morton, B. (2017). Maximizing academic success for foster care students: A trauma-informed approach. *The Journal of At-Risk Issues*, 20(1), 10–16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148240.pdf>
- Berger, E. (2019). Multi-tiered approaches to trauma-informed care in schools: A systematic review. *School Mental Health*, 11, 650–664. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09326-0>
- Berzenski, S.R. (2019). Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and Psychopathology*, 31(2), 483–496. <https://doi.org/10.1017/s0954579418000020>
- Cicchetti, C. (2017). A school-community collaboration model to promote access to trauma-informed behavioural health supports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), S30. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.118>
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Gunnar, M.R. i Toth, S.L. (2010). The differential impacts of early physical and sexual abuse and internalizing problems on daytime cortisol rhythm in school-aged children. *Child Development*, 81(1), 252–269. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01393.x>
- De Young, A.C. i Landolt, M.A. (2018). PTSD in children below the age of 6 years. *Current Psychiatry Reports*, 20, 97–108. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0966-z>
- DeBellis, M.D. i Zisk, A. (2014). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23, 185–222. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002>

- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych* (P. Tomanek, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Howse, R.B., Calkins, S.D., Anastopoulos, A.D., Keane, S.P. i Shelton, T.L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101–119. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7)
- Kamberelis, G. i Dimitriadis, G. (2009). Wywiady zogniskowane. Strategiczne artykulacje pedagogiki, polityki i badań. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 351–379). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kim, S., Rodríguez-Guzmán, V.M., Hamm, T. i Nugent, N.R. (2021). Childhood trauma and the role of ethnic pride and interpersonal relationships among Latina mothers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/tra0000954>
- Kozinets, R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McEwen, B.S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Psychological Review*, 87(3), 873–904. <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- Nelson, C.A. III, Bos, K., Gunnar, M.R. i Sonuga-Barke, E.J.S. (2011). The neurobiological toll of early human deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 127–146. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00630.x>
- O'Connor, T.J. i Zeanah, C.H. (2003). Attachment disorders: assessment strategies and treatment approaches. *Attachment and Human Development*, 5(3), 223–244. <https://doi.org/10.1080/14616730310001593974>
- Perlman, S.B., Kalish, C.W. i Pollak, S.D. (2008). The role of maltreatment experience in children's understanding of the antecedents of emotion. *Cognition & Emotion*, 22(4), 651–670. <https://doi.org/10.1080/02699930701461154>
- Perry, B.D. i Szalavitz, M. (2011). *O chłopcu wychowywanym jak pies i inne historie z notatnika dziecięcego psychiatry* (P. Żak, tłum.). Media Rodzina.
- Perry, D.F., Allen, M.D., Brennan, E.M. i Bradley, J.R. (2010). The evidence base for mental health consultation in early childhood settings. A research synthesis addressing children's behavioral outcomes. *Early Education and Development*, 21(6), 795–824. <https://doi.org/10.1080/10409280903475444>
- Scheeringa, M.S. i Zeanah, C.H. (2005). A relational perspective on PTSD in early childhood. *Journal of Traumatic Stress*, 14(4), 799–815. <https://doi.org/10.1023/A:1013002507972>
- Schneider, F.D., Loveland Cook, C.A., Salas, J., Scherrer, J., Cleveland, I.N. i Burge, S.K. (2020). Childhood trauma, social networks, and the mental health of adult survivors. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(5–6), 1492–1514. <https://doi.org/10.1177/0886260517696855>

- Schore, A. (2002). Dysregulation of the right brain: a fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(1), 9–30. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.00996.x>
- Shields, A.M. i Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349–363. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003\\_7](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7)
- Shonkoff, J.P., Boyce, W.T. i McEwen, B.S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *JAMA*, 301(21), 2252–2259. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.754>
- Termini, A. i Golden, J. (2007). Moral behaviors: What can behaviorist learn from the developmental literature? *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(4), 477–493. <https://doi.org/10.1037/h0100818>
- Tezel, F., Tutarel-Kışlak, Ş. i Boysan, M. (2015). Relationships between childhood traumatic experiences, early maladaptive schemas and interpersonal styles. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 52(3), 226–232. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5353053/>







Małgorzata Zalewska-Bujak

orcid.org/0000-0002-3313-3438

e-mail: malgorzata.zalewska-bujak@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Dziecko-uczeń i jego potrzeby – z perspektywy nauczycielek szkół podstawowych i pedagogią Janusza Korczaka w tle

### The Child-Learner and his Needs From the Perspective of Female Primary School Teachers and Janusz Korczak's Pedagogy in the Background

#### KEYWORDS

a teacher, teachers' perspectives on learners, child's needs, a child in Korczak's pedagogy, objectification of students

#### ABSTRACT

The main objective of the article is to present the perception of children-learners and their needs by female primary school teachers. The research problem concerns teachers' perspectives on a child-learner and their needs presented in teachers' narrations. The research data was collected during the free-form interviews with a qualitative character. The argument starts with Janusz Korczak's selected views. Subsequently, the participants', i. e. primary school teachers' perspectives on a child-learner's needs were presented. The analysis of the participants' responses indicates that they see children-learners as objects to be formed, supporting the hierarchical teacher-learner arrangement. Implementing the need for constant control and external stimulation, as well as limiting children's freedom, is far away from the democratic and developmental perspective of schooling impact and Korczak's system of anti-authoritarian influences.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

nauczyciel,  
postrzeganie ucznia  
przez nauczycieli,  
potrzeby dziecka,  
dziecko w pedagogii  
Janusza Korczaka,  
uprzedmiotawianie  
uczniów

Głównym celem artykułu jest ukazanie postrzegania dzieci-uczniów i ich potrzeb przez nauczycielki szkół podstawowych. Problemem badawczym jest pytanie dotyczące ujawnionego w świetle nauczycielskich narracji postrzegania dziecka-ucznia i jego potrzeb. Materiał badawczy zgromadzono drogą wywiadów swobodnych o charakterze jakościowym. Wywód rozpoczęto przedstawieniem wybranych ustaleń teoretycznych Janusza Korczaka. W dalszej kolejności ukazano postrzeganie dziecka-ucznia i jego potrzeb przez badane nauczycielki. Analizy ich wypowiedzi ujawniły, że postrzegają one dzieci-uczniów jako obiekty do formowania i podtrzymują hierarchiczny układ nauczyciel–uczeń. Realizując potrzebę ciągłej kontroli, zewnętrznego stymulowania i ograniczając swobodę swoich podopiecznych, pozostają z dala od demokratycznej i rozwojowej wizji oddziaływań szkolnych oraz od Korczakowskiego systemu antyautorytarnych oddziaływań.

## Wstęp

W niniejszym opracowaniu prezentuję wąski wycinek analiz zgromadzonych drogą wywiadów jakościowych danych w ramach realizacji szerszego projektu badawczego, którego głównym zamysłem jest sięgnięcie do codziennych nauczycielskich doświadczeń w celu ich opisania, analizy i interpretacji znaczeń. Obrana droga pozyskiwania materiału badawczego wiąże się z naturalistycznym podejściem do świata i humanistycznym sposobem empirycznego poznania zjawisk społecznych, których jednym z pierwszych propagatorów był Florian Znaniecki. Uznał on, że naukowe penetracje rzeczywistości społecznej umożliwiają docieranie do realnych ludzkich doświadczeń i odczytywanie ich znaczeń. To głównie dzięki interpretacji tego, co opowiadają badani o swoich doświadczeniach, badacz może dotrzeć do elementów tej rzeczywistości (Znaniecki, 2008). Stojąc na tym stanowisku, badania przeprowadziłam w paradygmacie interpretatywnym, a więc zmierzałam do odkrycia znaczeń nadawanych przez nauczycielki nie tylko codziennym zdarzeniom, ale i ludziom osadzonym w ich środowisku pracy. W artykule przyglądam się dziecku-uczniowi i jego potrzebom z perspektywy nauczycielskich narracji, dzieląc tezę Gunilli Dahlberg i in.<sup>1</sup> (2013), że posiadane przez badane nauczycielki konstrukcje obu kategorii (jako produkt procesów nadawania znaczeń (Stainton Rogers, 2008) przekładają się na podejmowane przez nie praktyki.

1 Zdaniem G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence'a (2013) działania pedagogiczne są wytworem tego, jak postrzegane i rozumiane jest dziecko.

Ujawnione postrzeganie i odsłonięte w wyniku analiz zgromadzonych danych działania rozmawiających ze mną osób konfrontuję z niektórymi założeniami pedagogii Janusza Korczaka. Wybór Korczakowskiej optyki postrzegania dziecka wiąże z faktem uznawania go za pionierskiego twórcę niezwykle obszernego i aktualnego studium natury dziecka, „który wytyczył wiedzy o dziecku interdyscyplinarne ramy, zobowiązując pedagogów do wykorzystywania wyników [swoich – M.Z.-B.] badań” (Śliwerski, 2007, s. 31).

## Zarys zastosowanej metodologii badań

Celem artykułu jest próba ukazania tego, jak badane nauczycielki postrzegają swoich uczniów oraz ich potrzeby. Zgodnie z przyjętym paradygmatem interpretatywnym do ustalania celu i problematyki badawczej dochodziło w trakcie podążania za danymi wyłaniającymi się ze gromadzonego (drogą pogłębionych<sup>2</sup> wywiadów jakościowych – Konecki, 2000) i analizowanego materiału empirycznego. W trakcie wielokierunkowych analiz wypowiedzi biorących udział w badaniach nauczycielek<sup>3</sup> jedną z wyłonionych kategorii o charakterze nadrzędnym (Gibbs, 2011) okazał się uczeń, a w jej obrębie nauczycielskie postrzeganie jego samego oraz jego potrzeb.

Analiza zgromadzonych danych rozpoczęła się już na etapie transkrypcji („słowo w słowo” – Gibbs, 2011, s. 118) i polegała na formułowaniu analitycznych spostrzeżeń i rejestrowaniu ich w postaci not. Zabieg kodowania znaczeń poprzedzony został określeniem zakresu treściowego wypowiedzi rozmówczyń i odkrywaniem ich cząstkowych sensów bez izolowania od całości narracji. Następnie miało miejsce przeszukiwanie transkrypcji w celu nadania danym kodu lub etykiety (Charmaz, 2009), co pozwoliło na zakodowanie tych fragmentów tekstu, które dotyczyły tego samego zagadnienia, zjawiska, idei, aktywności lub które ilustrowały ten sam przypadek. Doprowadziło to do stworzenia siatki głównych kodów tematycznych.

W dalszej kolejności przystąpiono do bardziej analitycznego i teoretycznego poziomu kodowania, które dało możliwość rozbudowywania i udoskonalania wygenerowanych kodów, ich pogrupowanie i ułożenie w porządku hierarchicznym. Odsłoniły się kategorie o charakterze nadrzędnym, podrzędnym lub równorzędnym i rozpoczęła się

2 Obok pytania inicjującego rozmowę w wywiadach pojawiały się głównie pytania narzucające się w toku rozmowy. W celu pogłębienia rozumienia uzyskiwanych wypowiedzi osoby badane zachęcane były do ich rozwijania i uszczegóławiania bez wywierania nacisku (Kopciwicz, 2009).

3 Dobór rozmówczyń odbywał się metodą kuli śnieżnej (Babbie, 2008) i polegał na wskazywaniu przez badane nauczycielki kolejnej rozmówczynie. Tą drogą udało się dotrzeć do 14 nauczycielek szkół podstawowych uczących w klasach I–III (7) oraz matematyki (1) i języków: polskiego (4), angielskiego (1) i francuskiego (1). Określenie próby w badaniach prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym związane było z wyczerpywaniem się w czasie ich trwania pola wynikowego (Hammersley i Atkinson, 2000).

właściwa analiza porównawcza. Polegała ona na porównywaniu między poszczególnymi nauczycielkami uzyskiwanych informacji o wydarzeniach z ich zawodowego życia, sytuacjach, osobach, miejscach itp. Następnym etapem analizy było kodowanie skoncentrowane, które miało na celu nadanie wyodrębnionym kodom (mającym jeszcze opisowy wymiar) bardziej analitycznego i teoretycznego charakteru.

## Dziecko i jego potrzeby w optyce Janusza Korczaka

Po dziś dzień Korczakowska integralna wizja dziecka uważana jest za ponadczasową. Podczas gdy ciągłej zmianie ulegają rozmaite sfery rzeczywistości, w której jest ono osadzone, to opisywana przez niego natura dziecka wydaje się niezmienna. W świetle powyższego oraz z uwagi na podnoszoną w niniejszym tekście problematykę nauczycielskiego postrzegania dziecka-ucznia warto przytoczyć kilka Korczakowskich ustaleń dotyczących jego optyki budowanej na podstawie wieloletnich i gruntownie prowadzonych studiów. Na podstawie realizowanych przez siebie badań Korczak zerwał z patrzeniem na dziecko jako przedmiot manipulacji dorosłych, bezwolną istotę, którą należy ukształtować według zewnętrznie wykreowanych wzorów i wypełnić informacjami o świecie. W jego optyce stawało się ono podmiotem własnej aktywności, który rozwija się na bazie doświadczania rzeczywistości. Taki sposób poznawania i naturalna ciekawość świata wpisane są w naturę dziecka, które „nie będąc niczym, pragnie być wszystkim [...], chodzi na czworakach i szczeka, by się przekonać, jak radzą sobie zwierzęta, [...]; biegnie za szkłem palącym na słońcu, słucha, co w muszli szumi, uderza kamieniem o kamień. Wszystko, o czym się może przekonać, chce widzieć, sprawdzić” (Korczak, 2002, s. 102). Można wnioskować, że właściwym dziecku sposobem poznawania rzeczywistości jest podejmowana aktywność wyzwalana wewnętrznym zaciekawieniem, uczenie się przez obserwację i doświadczenie. W przekonaniu Korczaka poznaniu rzeczywistości przez dziecko powinno towarzyszyć samodzielne trudzenie się, gdyż wówczas rozwija się jego przyrodzona chęć eksplorowania świata oraz pojawia możliwość czerpania z tego satysfakcji i doznawania samorealizacji. Przekonanie to wyraził słowami: „Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy, radość triumfu i szczęścia samodzielności, opanowania i władania” (Korczak, 1958a, s. 118). Obecnie tak opisywane przeświadczenie jest szeroko podzielane przez teoretyków i badaczy dzieciństwa, którzy uznają, że dziecko rozwija się głównie przez doświadczenie, własną aktywność badawczą (Waloszek, 2015).

Janusz Korczak jako propagator potrzeby uczenia się dziecka na miarę swoich indywidualnych zdolności i możliwości apelował o tworzenie mu odpowiednich do tego warunków przy uwzględnianiu zaspakajania m.in. takich potrzeb, jak: miłości

i akceptacji, szacunku dla wysiłku poznawania i wzrostu, dla niewiedzy czy słabości itp. (Korczak, 1957). Będąc orędownikiem odczytywania i rozumienia dziecięcych potrzeb oraz mechanizmów kierujących jego zachowaniem, upominał się także o respektowania praw dziecka do: samostanowienia, własności, ruchu, zabawy, pracy i badania, sprawiedliwości i tajemnicy. Zauważając swoisty sposób przystosowywania się do świata i radzenia sobie przez dziecko z rzeczywistością, pedagog ten szczególnie mocno przekonany był o jego sprawczości, której nie ogranicza intelekt, ale brak doświadczenia. Przekonywał o tym między innymi w słowach: „W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko mu brak doświadczenia” (Korczak, 2002, s. 85). Podstawą Korczakowskiego przeświadczenia o owej sprawczości była wiara w dziecko i płynące z niej zaufanie do niego, czego urzeczywistnieniem był stworzony system samorządnego i demokratycznego wychowania. Należy zauważyć, że w systemie tym nie było miejsca dla chaosu i anarchii. Obok wychowania w wolności (przejawiającej się w prawie dziecka do samodzielnego zdobywania doświadczeń o świecie, a w tym do błędzenia i szukania właściwych dróg) obecna była swoista dyscyplina, która nie była narzucana z zewnątrz przez wychowawców, ale przybierała postać samokontroli. Wraz z wolnością kroczyła odpowiedzialność za dokonywane wybory i podejmowane działania. O naturze tych procesów Stary Doktor pisał: „Decyzja jest móżdżkiem dobrowolnych wyrzeczeń przy wzmożonej odpowiedzialności za wynik. Nakaz obowiązuje tylko zewnątrz. Wolny wybór – wewnątrz” (Korczak, 1958a, s. 53). Zauważona przez Korczaka potrzeba podejmowania przez dziecko trudu łączenia wolności z odpowiedzialnością uważana jest za istotny element podmiotowego rozwoju. Zdaniem Danuty Waloszek już we wczesnym dzieciństwie zachodzi potrzeba budowania koncepcji „siebie w świecie i świata w sobie” (2009, s. 211). Autorka, zadając pytanie o znaczenie dziecięcej odpowiedzialności, konstatuje: „Dziecko jako ktoś (osoba) działa. Jako osoba aktywna jest zdolne do decydowania o miejscu, środkach, metodach, partnerze działania. Opanowuje sytuację, tak jak potrafi. W tym sensie, przez sam fakt organizowania działania, ponosi odpowiedzialność za czyny i ich rezultat” (Waloszek, 2009, s. 213).

Powyższe ustalenia (choć wybiórczo wyselekcjonowane z uwagi na oczywiste ograniczenia obszerności niniejszego opracowania) stanowią cenne wskazówki dla dzisiejszych nauczycieli. Warto dodać, że Korczakowska wizja nauczyciela mocno związana była z podmiotowym i osobowym podejściem do ucznia, z ukierunkowaniem na poznanie i rozumienie natury dziecka i jego potrzeb oraz zgodne z tym działanie (Korczak, 1978).

## Dziecko uczeń z perspektywy badanych nauczycielek

W świetle analiz nauczycielskich wypowiedzi uczeń nie jawi się jako podmiot własnych czy też wspólnych edukacyjnych działań. Odślania się to nie tylko w opisach zawodowej codzienności badanych nauczycielek (szkolnych sytuacji i zdarzeń), ale także w tym, jak określają one swoich podopiecznych. Jedną spośród nich wypowiada się o uczniach jako przedmiotach plastycznych dających się formować (urabiać) według obowiązujących wzorów:

[...] oni się dopiero kształtują i trzeba im nadać jakąś też formę. [...] po prostu jakiś ordnung musi być, to znaczy jakaś dyscyplina [nauczycielka języka francuskiego].

Cytowana rozmówczyni przekonuje, że dzieciom nie należy dawać zbytnej swobody ani w przestrzeni wychowawczej, ani dydaktycznej<sup>4</sup>. Podziela stanowisko powszechne wśród badanych kobiet, że uczniów należy dyscyplinować. Dyscyplina jawi się jako narzędzie dominacji nad uczniem, który powinien podporządkować się i osiągać cele oraz wykonywać zadania, które wyznacza nauczyciel. Ilustracją tego są następujące słowa kolejnej spośród badanych osób:

Natomiast konsekwentnie mają robić to, czego ja od nich oczekuję. Choćbym miała paść i przestać mówić, to po prostu... po prostu tego wymagam [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

Utrzymaniu dyscypliny pomagają pewne „rytuały” regulujące szkolne funkcjonowanie uczniów<sup>5</sup>. Noszą one także znamiona oddziaływań podporządkowujących młode jednostki, pozwalających dominować nad nimi. Ukazuje to wypowiedź innej nauczycielki:

[...] jest dzwonek i [uczniowie – M.Z.-B.] muszą się wyciszyć, muszą się ustawić w pary. [...] są czynności organizacyjne, czyli sprawdzenie obecności, podanie tematu, [...] chociaż nie zawsze do końca, ponieważ pozwalałam uczniom po lekcji czasem wymyślić temat i to im jeszcze sprawia niesamowitą satysfakcję, że ja ich ten temat wymyślony przez nich wpisuję do dziennika [nauczycielka języka polskiego].

4 Ograniczanie swobody mocno uwidacznia się w przypadku treści omawianych (a ustalanych odgórnie) na lekcjach z uczniami.

5 Badając szkolne rytuały, Peter McLaren (1999) wyodrębnił pięć ich rodzajów, a mianowicie: mikrorytuały, makrorytuały, rytuały rewitalizacji i intensyfikacji oraz rytuały oporu. W większości mają one na celu podtrzymywanie i reprodukcję szkolnego porządku.

Szkoła w perspektywie powyższej wypowiedzi ma znamiona instytucji zhierarchizowanej, w której uczeń na sygnał ma podejmować określone czynności i odpowiednio zachowywać się. Dziecko w tej szkole nie ma głosu, rzadko i jedynie za przyzwoleniem ma dostęp do przestrzeni zarezerwowanych tylko dla nauczyciela oraz decyduje o tym, co ważne z nauczycielskiego punktu widzenia (jak np. w omawianym fragmencie – o temacie lekcji). Jest podwładnym wykonującym polecenia, dającym się sterować i stosującym się do określonych zasad. Od najmłodszych lat ćwiczone jest w podległości osobie nadrzędnej. W przytoczonym fragmencie narracji obecne są czasowniki, które wyrażają przymus czy konieczności uczniów jako „naturalne” elementy ich szkolnego życia. Nauczycielka incydentalnie pozwala im na wykonywanie pewnych czynności zarezerwowanych dla osoby dominującej – mogącej dyktować temat lekcji, a w innym przypadku władnej oceniać aktywność uczniów i notować to w dzienniku, który tutaj wydaje się atrybutem nauczycielskiej władzy.

O uprzedmiotawianiu uczniów świadczą inne wypowiedzi rozmówczyń. W swoich narracjach mówią o ich przełamaniu, prostowaniu (szczególnie, kiedy wychodzą poza ustalone wzorce zachowania lub wymykają się stawianym oczekiwaniom) czy korygowaniu. W sytuacji, kiedy uczniowie buntują się przeciwko temu, u badanych osób pojawia się frustracja.

Rozmówczynie, opisując swoje codzienne praktyki, powszechnie odsłaniają tendencję do wpychania uczniów w schematy. Najczęściej przybiera to formę ćwiczenia ich w rozwiązywaniu zadań typowych dla tych stawianych im w trakcie egzaminów zewnętrznych, konkursów czy olimpiad, co ma na celu wyrobienie automatyzmu radzenia sobie z nimi:

[...] jak siądą nad tym [testem – M.Z.-B.] właściwym, to jest dla nich kolejny test z serii, a nie pierwszy czy drugi... i mają to już robić, nieładnie mówiąc, jak automaty, tak [nauczycielka języka polskiego].

Takie działania nauczycielek ponownie obnażają uprzedmiotawianie uczniów, przekształcanie ich w sprawnie działające urządzenia – automaty, które z powodzeniem potrafią wykonać wyuczoną czynność, mierzyć się ze znanymi wyzwaniem (zadaniami).

## Dziecko-uczeń i jego potrzeby

W świetle narracji uwidacznia się także postrzeganie przez rozmówczynie uczniowskich potrzeb. Obok „formowania” i dyscyplinowania pojawia się potrzeba „opanowania” dziecka. Warto zauważyć, że dzieje się to niejednokrotnie wbrew dziecięcej naturze

i nie jest związane z urzeczywistnianiem jego prawdziwych potrzeb, co według mnie dobrze widoczne jest w poniższym fragmencie wypowiedzi jednej z badanych osób:

No ciężko [...] praca z tymi dziećmi, bo one cały czas się wiercą, kręcą. Miałam takiego Piotrusia i mówię: „Piotruś chyba się nagram. Piotruś siedź, Piotruś pisz”. Potem, jak się na niego popatrzyłam, to już mogłam nie mówić, Piotruś już wiedział i: „Już proszę panią, już siedzę” [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

Na podstawie powyższego opisu można dostrzec ograniczanie naturalnej potrzeby ruchu, fizycznej aktywności dzieci i przyzwyczajanie ich do podporządkowania się zasadom, które tradycyjnie pojmowane są jako pewne obiektywne konieczności. Warto zauważyć, że w relacjonowanej (i powtarzającej się) sytuacji dziecko nie ma możliwości aktywnego zaspokajania swoich indywidualnych potrzeb poznawczych, gdyż siedząc w ławce, wykonuje jedynie czynności zlecone przez nauczycielkę. W kilku następnych zdaniach cytowana rozmówczyni wyraża swoje współczucie dla dzieci: „no biedne [dzieci – M.Z.-B.] wiercą się, kręcą” z powodu krępującej ich naturalne potrzeby częstej sytuacji statycznej pracy z książką lub pisanie w zeszytach, jednakże nie dostrzega możliwości podjęcia działań o innym charakterze poza kilkoma ćwiczeniami ruchowymi poza ławką: „No przerywam wtedy lekcję, żeby się rozruszały, no bo, bo coś innego, coś innego mogę zrobić? I wracamy, bo coś innego?”.

Powszechnie rozmówczynie podzielają pogląd, że uczniowie potrzebują zewnętrznie wytyczanych granic oraz permanentnej kontroli ze strony nauczycieli, „pilnowania”, aby nie wychodzili poza stworzone ramy:

[...] jasne zasady, które określam zaraz na początku, które powodują, że uczniowie wiedzą dokładnie, czego ja wymagam i znają te granice, których nie mogą przekroczyć [nauczycielka języka polskiego].

Zdaniem rozmówczyń uczniowie wymagają także stosowania przymusu – nie tylko w sferze edukacyjnych działań (opaniecie wskazanej wiedzy i umiejętności) czy zachowania, ale i w sferze umysłowej. Badane deklarują, że starają się „zmusić uczniów do myślenia”, stosując przy tym metody podające.

W percepcji rozmówczyń dzieci potrzebują także nieustannych bodźców do pracy. Okazuje się, że zwykle w tym celu sięgają po oceny, które uczniowie uzyskują z często stosowanych kartkówek, odpowiedzi ustnych (także i pod tablicą) itp.:

[...] po sprawdzeniu obecności jest cisza, oni wiedzą, że ja zapytam i jedna, druga osoba, która pojawi się na środku treści mi trzy lekcje ostatnie [...], sprawdziany po każdym dziale, kartkówki [...] zwracam uwagę na to, żeby systematycznie się uczyli [nauczycielka języka polskiego].



W klasach I–III szkoły podstawowej obok nauczycielskich ocen (pomimo obowiązującej oceny opisowej występują one zwykle pod inną postacią – np. symbolu, znaczka) często są to różnego rodzaju nagrody lub kary.

Wypowiedzi nauczycielek pokazują, że w wielu przypadkach stymulacja zewnętrzna (typu: musisz, powinienes, bo dostaniesz złą ocenę itp.) nie skutkuje zwiększeniem chęci dzieci do uczenia się, a właściwie do wykonywania tego, co zleci im nauczyciel:

[...] chłopak ma takie bardzo lekkie podejście do... naprawdę codziennie nie miał zadania, dostawał uwagę czy minus i to go jakoś nie motywowało [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

W narracjach powszechnie pojawia się rozczarowanie uczniami, których coraz częściej trudno zmotywować do podejmowania proponowanych im form aktywności na lekcjach. Pomimo werbalizowanej małej efektywności zewnętrznego ich bodźcowania w nauczycielskich opowieściach rzadko jednak dokumentuje się refleksja nad specyfiką podejmowanych przez badane działań i stosowanych narzędzi stymulacji. Rozmówczynie, skoncentrowane na osiągnięciu zewnętrznie stawianych im celów i w sytuacji częstego braku zadawającego je zaangażowania dzieci i rodziców w ich osiągnięcie, nie dostrzegają alternatywy dla stosowania zewnętrznej stymulacji opartej na przymusie. U nielicznych (4 osoby) uwidacznia się refleksja nad potrzebą podjęcia oddziaływań o innych charakterze – trzy spośród nich zastanawiają się, czy nie należałoby uwzględnić w kształceniu dzieci ich osobistych zainteresowań oraz starać się zaciekawiać treściami lekcji. Jedna z nich rozważa także potrzebę ograniczania arbitralności nauczyciela i skrócenia dystansu pomiędzy nim i uczniem. Kolejna narratorka dostrzega potrzebę budowania wiary ucznia we własne możliwości i stwarzania okazji do osiągnięcia sukcesu związanego z wykonawstwem zadań stawianych mu przez nauczyciela.

Badane w swoich narracjach ujawniły praktyki związane z realizacją potrzeby „prowadzenia ucznia za rękę” czy wręcz wyręczania go w różnego rodzaju edukacyjnych aktywnościach (np. w przygotowaniu przedstawień, w których dzieci są jedynie wykonawcami kreacji i realizatorami wizji nauczyciela czy w wykonywaniu szkolnych gazetek itd.). W mojej interpretacji wiąże się to z brakiem wiary w możliwości dziecka, przekonaniem, że nie jest ono w stanie na zadawającym poziomie samo sprostać pewnym wyzwaniom:

Każdy jakiś pomysł i jego realizacja to jest nasze zaangażowanie i ewentualnie rodziców, a dzieci nie. [...] Czy akademia, czy inne rzeczy – one nie przygotowują planu, nie wyszukają niczego, wszystko robię ja [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

Opisy różnych sytuacji zadaniowych aranżowanych przez badane osoby pokazują, że uczniowie są przez nauczycielki nieustannie i ściśle instruowani bez możliwości popełniania błędów, wykonania czegoś samemu od początku do końca i wzięcia za to odpowiedzialności czy uzyskania poczucia sprawstwa i dumy. Widać tu także ukierunkowanie na właściwe w oczach rozmówczyń osiągnięcie celu, jakiegoś pożądanego i zamierzonego przez nie (a nie ucznia) efektu, bez przykładania wagi do samego procesu zdobywania wiedzy czy umiejętności.

## Wnioski i interpretacje

Odsłonięty w wywiadach deficyt podmiotowości uczniów<sup>6</sup> można wiązać z ograniczaniem ich edukacyjnej swobody, możliwości dokonywania wyborów. Siedzący w ławce, skrupowani odgórnymi normami i zasadami, słuchający nauczyciela czy zobligowani do pracy z podręcznikiem i odgórnie określonymi treściami, tracą oni szansę na rozwój opierający się na ich własnych doświadczeniach<sup>7</sup>, który Korczak opisuje w słowach: „Badasz. Próbujesz. Ćwiczysz, najmłodszy obywatelu. Chcesz poznać, wyłuskiwać z chaosu” (Korczak, 1958b, s. 362). Deficyt ten ujawnia się także w postrzeganiu uczniów i mówieniu o nich jak o przedmiotach nauczycielskich oddziaływań.

Zgodnie z kultem standaryzacji badane nauczycielki skoncentrowane na osiągnięciu odgórnego i sztywno definiowanych celów wywierają przymus również tak ukierunkowanej aktywności uczniów. Operujące „językiem konieczności” (Bauman, 1995), utrzymujące hierarchiczny (Bińczycka, 2009) układ nauczyciel–uczeń, postrzegające dzieci jako obiekty do formowania i dążące do wykształcania u nich umiejętności mechanicznego posługiwania się zasymilowaną wiedzą, pozostają z dala od demokratycznej i rozwojowej wizji oddziaływań szkolnych. Separują się tym samym od Korczakowskiego systemu demokratycznych oddziaływań, przyznającego dziecku prawo do odgrywania aktywnej i twórczej roli w swoim życiu. Przywiązane do transmisyjnego nauczania stają także w opozycji do konstruktywistycznych postulatów zerwania z nim i oparcia uczenia się na aktywnym konstruowaniu wiedzy wraz z innymi (dorosłymi i dziećmi) i na nadawaniu znaczenia otaczającemu światu. Oddalają się od założeń, w myśl których dziecko przestaje być biernym odbiorcą przekazywanej wiedzy (pustym naczyniem do napełnienia wiedzą) i staje się jej aktywnym współtwórcą, co Korczakowi udawało się urzeczywistnić dzięki zrywaniu ze schematycznym i automatycznym przyswajaniem informacji i wyrabianiem wskazanych umiejętności

6 O ograniczaniu prawa dziecka do wyrażania własnego zdania i tym samym jego podmiotowości w placówkach przedszkolnych donoszą m.in. Anna Babicka-Wirkus i Maria Groenwald (2018).

7 Braki w organizowaniu edukacji dzieci przez doświadczenie odkryła Waloszek, która stwierdziła m.in., że edukacyjna aktywność badawcza dzieci jest reglamentowana, ograniczana do pokazów (2015).

w szkolnej ławce oraz zbliżaniu aktywności poznawczej dzieci do realnej rzeczywistości poprzez organizowanie zajęć także poza szkołą (np. w salach koncertowych, czytelnich, galeriach itp.). Tam mogły one zdobywać wiedzę, wchodząc w relacje z otaczającym światem, rozwijając rozmaite umiejętności, sprawności i zainteresowania oraz odkrywać i urzeczywistniać swój potencjał<sup>8</sup>. Nauczycielki przekonane o potrzebie zewnętrznego wytyczania uczniom ścisłych granic i ciągłej kontroli przestrzegania zasad trwają przy tradycyjnym autorytaryzmie<sup>9</sup>, od którego Korczak stronił, gdyż uznawał za szkodliwy dla rozwoju dziecka. Swoje stanowisko wyraził słowami: „Oto pochyła upadku wychowawcy: lekceważy, nie ufa, podejrzewa, śledzi, przyłapuje, karci, oskarża i karze, szuka dogodnych sposobów, by zapobiec; coraz częściej zabrania i bezwzględnie zmusza, nie widzi wysiłku dziecka, by zapisać starannie kartkę papieru lub godzinę życia; stwierdza oschle, że źle” (Korczak, 1984, s. 70). Za przejaw autorytaryzmu należy uznać także przywiązanie rozmówczyń do metod podających i niejako wiare (pomimo zauważanego braku zadawalającej ich skuteczności), że przy ich zastosowaniu są w stanie zmusić uczniów do myślenia. Rozmówczynie nie zauważają toksyczności swoich oddziaływań nie tylko dla rozwoju umysłowego uczniów, ale i fizycznego. Świadczy o tym chociażby przywiązanie badanych do sadzania ich w ławce celem statycznego wykonywania poleceń nauczyciela i przez to ignorowanie głodu ruchu dorastających jednostek. Tymczasem jako znawca natury dziecka Korczak pisał: „Jeśli nie wszystkie, to znaczna większość dzieci lubi ruch i wrzawę, od swobody ruchu i krzyku zależne jest ich zdrowie fizyczne i moralne” (Korczak, 2013, s. 40). Realizując potrzebę zewnętrznego stymulowania uczniów dzięki operowaniu nagrodami i karami oraz stwarzaniu sytuacji mających nakłaniać ich do systematycznego opanowywania wskazanych informacji i pożądaných umiejętności w postaci np. odpytywania przy tablicy, badane nauczycielki generują negatywne stany emocjonalne dzieci.

Odsłonięta przez nauczycielki potrzeba instruowania uczniów, czy nawet ich wyęczania w różnych aktywnościach, świadczy o braku zaufania do dzieci. Przemawia za tym również ujawniona potrzeba nieustannego ich kontrolowania, pilnowania, aby nie postępowali i nie zachowywali się niewłaściwie. Korczak negatywnie postrzegał tego rodzaju tendencje osób dorosłych wobec dzieci i charakteryzował je następująco: „Trzeba pilnować, by posłuchało, trzeba pilnować, by wykonywało” (Korczak, 1993, s. 436). Rozmówczynie wymykają się tu określonej przez Waloszek powinności tworzenia przez osoby dorosłe okazji do doświadczania przez dzieci wolności i kształtowania się u nich odpowiedzialności oraz wspierania ich „w przyjmowaniu na siebie

8 Słusznym wydaje się, że tego rodzaju praktyki warte są nasilania przez nauczycieli na co dzień w szkole.

9 Tym samym potwierdza się przekonanie Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, że pomimo częstych deklaracji o partnerskim statusie dzieci nadal dochodzi do sytuacji, w których „za fasadą partnerstwa i równouprawnienia ukrywają się autorytarne i uprzedmiotawiające próby panowania” (2011, s. 83) dorosłych nad dziećmi.

wyzwań, w odrzucaniu nieuzasadnionej presji otoczenia, przymusu, schematów” (2009, s. 213).

Podsumowując, można powiedzieć, że obnażone postrzeganie potrzeb dzieci i opartych na nim działań staje w opozycji do Korczakowskiej pedagogii polegającej na tworzeniu im sposobności zdobywania własnych doświadczeń na drodze prób i błędów podbudowanym szacunkiem i zaufaniem do dziecka. Korczak apelował o to słowami: „Pozwólcie dzieciom błędzić i radośnie dążyć do prawdy” (1958a, s. 253). Pedagog ten był przekonany, że dzięki temu dziecko ma możliwość odkrywania i uruchamiania własnych sił rozwojowych, twórczego działania oraz budowania poczucia sprawstwa, wytrwałości w pokonywaniu trudności i własnych niedostatków. Kształtuje się u niego pozytywny obrazu samego siebie i zdolność do radzenia sobie z rzeczywistością, w jakiej przychodzi mu żyć (Liebel, 2017).

W kontekście powyższych ustaleń należy zauważyć, że analizowane i interpretowane w niniejszym opracowaniu narracje nie pozwalają na stwierdzenie (uznawane przez Barbarę Smolińską-Theiss<sup>10</sup> (2010) za właściwe) podążania nauczycielskich praktyk za przywoływanymi w nim ustaleniami naukowymi. Okazuje się bowiem, że stanowią one nadal wyzwanie<sup>11</sup> dla nauczycielskiego postrzegania dziecka i jego potrzeb oraz dla podejmowanych działań związanych z jego edukowaniem. Słuszna zdaje się więc ich popularyzacja i rekomendacja, aby uczeń miał możliwość stawiania się twórcą własnej edukacyjnej biografii (Quorstrup, 1993), a więc osobą, która ma prawo decydowania o swoim szeroko pojętym losie edukacyjnym.

## Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babicka-Wirkus, A. i Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 95–104.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna* (J. Bauman, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>10</sup> Według B. Smolińskiej-Theiss (2010) każda praktyka społeczna powinna podążać za ustaleniami naukowymi.

<sup>11</sup> Prezentowane w artykule ustalenia korespondują ze stwierdzeniem Ewy Jarosz, która przekonuje, że podobnie jak za życia i działalności pedagogicznej Korczaka także i dzisiaj zauważalny jest brak uznawania dziecka za równoprawny podmiot edukacyjny. W umysłach wielu nauczycieli i innych dorosłych nadal uobecnia się bowiem „ideologia wychowania oparta na autorytaryzmie” (Jarosz, 2013, s. 56).

- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki* (K. Gawlicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych* (S. Dymczyk, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jarosz, E. (2013). O potrzebie demokratyzowania polskiej szkoły. Czas na krok następny – podmiotowość i współdziałanie dzieci w edukacji. *Studia Edukacyjne*, 29, 49–60. <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/7300e3e1-9cbe-416e-a6b3-6e7dddde00da/content>
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym. *Pedagogika Kultury*, 5, 105–116.
- Korczak, J. (1957). *Prawo dziecka do szacunku*. W: J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Korczak, J. (1958a). *Momenty wychowawcze*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 3. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1958b). *Samotność dziecka*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 4. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1978). *Jak kochać dziecko*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 1. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1984). *Prawo dziecka do szacunku*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 2. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1993). *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Do sierot*. Instytut Książki.
- Liebel, M. (2017). Janusz Korczak i prawa dziecka jako zdolność sprawcza. W: M. Liebel i U. Markowska-Manista: *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany* (s. 54–67). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward political economy of educational symbols and gestures*. Rowman & Littlefield.
- Quorstrup, J. (1993). Soziale Definition der Kindheit. W: M. Markewka i B. Nauck (red.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (s. 109–124). Luchterhand.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173–197). Wydawnictwo WAM.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Waloszek, D. (2009). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Waloszek, D. (2015). *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Znanięcki, F. (2008). *Metoda socjologiczna* (E. Hałas, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.



Anna Błasiak

orcid.org/0000-0002-0824-2640

e-mail: anna.blasiak@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

# Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik sprzyjający kształtowaniu i wzmocnianiu rezyliencji u dzieci

## Parents' Pedagogical Culture as a Factor in Shaping and Strengthening Resilience in Children

### KEYWORDS

culture, parents' pedagogical culture, resilience; educational awareness, pedagogical knowledge

### ABSTRACT

Socio-cultural changes, on the one hand, create development opportunities, and on the other hand, pose a threat and force the need for change. Modern man, in order to keep up with the pace of life, must respond to changes, adapt to them and actively participate in them. It becomes important for him/her to acquire new skills. Therefore, there are new expectations and requirements for families upbringing the youngest generation. In this perspective, the phenomenon of resilience is revealed, which can be a way of adapting to changing circumstances and foster openness to modification under the conditions of emerging barriers and unforeseen life events. The pedagogical culture of parents is a phenomenon that deserves special attention, since, depending on its level, it can contribute to the well-being and success in life and education of the child, or to its failure. The purpose of the article is to scientifically reflect on the pedagogical culture of parents in the context of the formation of resilience in children, which can be a source of building and maintaining their psychological resilience and well-being. The following research problem was formulated: how can the structural elements of parents' pedagogical culture contribute to the formation and strengthening of children's resilience? In order to achieve the formulated goal, a synthetic-analytical review of the literature relevant to the issue at hand was used. The analyses made primarily refer to J. Wilk's depiction of parents' pedagogical culture and psychological and pedagogical concepts of resilience.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

kultura, kultura  
pedagogiczna  
rodziców,  
rezyliencja,  
świadomość  
wychowawcza,  
wiedza  
pedagogiczna

Przemiany społeczno-kulturowe z jednej strony stwarzają szanse rozwojowe, a z drugiej stanowią zagrożenie i wymuszają konieczność zmiany. Współczesny człowiek, aby nadążyć za tempem życia, musi reagować na zmiany, adaptować się do nich oraz aktywnie w nich uczestniczyć. Ważne staje się nabycie nowych umiejętności. Dlatego pojawiają się nowe oczekiwania i wymagania związane z wychowaniem rodzinnym najmłodszego pokolenia. W tej perspektywie ujawnia się zjawisko rezyliencji (*resilience*), które może być sposobem na dostosowanie się do zmiennych okoliczności oraz sprzyjać otwartości na modyfikację w warunkach pojawiających się barier i nieprzewidywanych wydarzeń życiowych. Kultura pedagogiczna rodziców jest zjawiskiem, które zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ w zależności od jej poziomu może przyczyniać się do dobrostanu oraz sukcesu życiowego i edukacyjnego dziecka lub do jego niepowodzeń. Celem artykułu jest naukowa refleksja nad kulturą pedagogiczną rodziców w kontekście kształtowania rezyliencji u dzieci, która może być źródłem budowania i utrzymania ich psychicznej odporności i dobrostanu. Postawiono problem badawczy: W jaki sposób elementy strukturalne kultury pedagogicznej rodziców mogą przyczyniać się do kształtowania i wzmacniania rezyliencji dziecka? Dla realizacji postawionego celu zastosowano syntetyczno-analityczny przegląd literatury istotnej dla podejmowanej problematyki. Dokonane analizy odwołują się przede wszystkim do ujęcia kultury pedagogicznej rodziców przez Józefa Wilka oraz psychologicznych i pedagogicznych koncepcji rezyliencji.

## Wprowadzenie

Przemiany cywilizacyjne, dokonujące się w różnych obszarach życia, z jednej strony stwarzają szanse rozwojowe, a z drugiej stanowią zagrożenie i wymuszają konieczność zmiany. Człowiek, aby nadążyć za tempem życia, które implikuje rozwój techniki i wiedzy oraz pojawianie się nowych faktów i zjawisk w dziedzinie kultury, musi reagować na zmiany, adaptować się do nich oraz aktywnie w nich uczestniczyć. Ważne staje się nabycie nowych umiejętności adekwatnych do współczesnej rzeczywistości. Dlatego pojawiają się nowe oczekiwania i wymagania związane z wychowaniem najmłodszego pokolenia, które zostają postawione przed środowiskami wychowawczymi, w tym także, a może przede wszystkim, przed rodziną. W tej perspektywie ujawnia się zjawisko rezyliencji (*resilience*)<sup>1</sup>, które może być sposobem na dostosowanie się

1 Wioletta Junik (2012) zaproponowała, aby w naukowych publikacjach w języku polskim posługiwać się oryginalnym terminem *resilience* lub spolszczoną wersją „rezyliencja”, ponieważ w języku polskim nie ma terminu, który w pełni odpowiadałby istocie zjawiska. W artykule jest stosowana wersja „rezyliencja”.



człowieka do zmiennych okoliczności oraz sprzyjać otwartości na modyfikację w warunkach pojawiających się barier i nieprzewidywanych wydarzeń życiowych, gdzie ma miejsce konieczność podejmowania ryzykownych decyzji.

Celem artykułu jest naukowa refleksja nad kulturą pedagogiczną rodziców w kontekście kształtowania rezyliencji u dzieci, która może być źródłem budowania i utrzymania ich psychicznej odporności i dobrostanu. Postawiono problem badawczy: W jaki sposób elementy strukturalne kultury pedagogicznej rodziców mogą przyczynić się do kształtowania i wzmacniania rezyliencji u dziecka? Dla realizacji postawionego celu zastosowano syntetyczno-analityczny przegląd literatury istotnej dla podejmowanej problematyki. Dokonane analizy odwołują się przede wszystkim do kultury pedagogicznej rodziców w ujęciu Józefa Wilka (2021) oraz psychologicznych i pedagogicznych koncepcji rezyliencji.

## Rezyliencja – siła radzenia sobie z trudnościami

Pojęcie rezyliencji (łac. *resilire* – odbicie, odskok, powrót do początku, uzyskanie równowagi) należy do pojęć wielowymiarowych i ma interdyscyplinarny charakter, występuje bowiem w wielu dyscyplinach, stąd jego różnorodna historia znaczeniowa. Pierwotnie termin ten zastosowano w psychologii w latach 50. XX wieku. Do dzisiaj trwa dyskusja dotycząca definiowania zjawiska oraz występują trudności z jego operacjonalizacją i pomiarem. Wśród polskich badaczy termin ten rozumiany jest jako prężność, sprężystość lub odporność psychiczna (Konaszewski, 2020; Błasiak i Dybowska, 2021).

W naukach społecznych w szerokim ujęciu rezyliencja traktowana jest jako zespół procesów, które przyczyniają się do prawidłowego funkcjonowania jednostki mimo niekorzystnych obiektywnie warunków do rozwoju i życia. Analizując genezę tego zjawiska i biorąc pod uwagę sposób opisu, wyjaśniania i wyznaczania granic, można wyróżnić różne koncepcje: rezyliencja jako cecha, proces i wynik. W pierwszej kolejności rezyliencję ujmowano jako cechę, właściwość, względnie trwałą zasób człowieka związany ze zdrowiem i skutecznym radzeniem sobie z trudnościami i przeciwnościami. Z czasem zaczęto rezyliencję ujmować jako dynamiczny proces, który odzwierciedla dobre przystosowanie, pozytywną adaptację osoby w doświadczanych przez nią zagrożeniach, mimo przeciwności. Proces ten obejmuje wzajemne oddziaływanie całego spektrum czynników ryzyka (tj. sytuacji, zdarzeń, kontekstów, które mogą zaburzać funkcjonowanie człowieka) oraz czynników chroniących (tj. zasobów, pozytywnych sił, sprzyjających aktywizacji zasobów odpornościowych i pozytywnej adaptacji, dobru funkcjonowaniu mimo negatywnych doświadczeń, wspomagających w radzeniu sobie z działaniem czynników ryzyka). Rezyliencja jest wówczas interaktywnym

konstruktem, który kształtuje się w trakcie rozwoju, dlatego jest procesem długotrwałym i wiąże się z rozwojem „mocnych stron” jednostki. Kolejne podejście mieści się w kategoriach wyniku, czyli rezultatu uwarunkowanego wieloma czynnikami jednostkowymi i środowiskowymi, które pozostają ze sobą w interakcji. Wszystkie wskazane sposoby definiowania rezyliencji mają dwa wspólne elementy: przeciwności i pozytywną adaptację (Konaszewski, 2020; Smulczyk, 2016; Rutkowska, 2015).

Warto również zwrócić uwagę na koncepcję pedagogiki wrażliwej na rezyliencję, która została opracowana przez Karola Konaszewskiego (2020). Wąskie znaczenie tej koncepcji dotyczy wiedzy edukacyjno-wychowawczej, której celem jest wspieranie adaptacyjnych procesów uczenia się i nauczania. Z kolei szerokie znaczenie obejmuje wiedzę o realizacji swoistej sztuki życia pośród wyzwań i niepowodzeń. U podstaw leży wzmacnianie osób poprzez procesy rozumienia samego siebie i wyjaśnianie rzeczywistości, wspieranie ich w procesach samostanowienia i podążania do rozwoju, by w obliczu wyzwań i kryzysów mogli funkcjonować w sposób zadowalający. Dlatego możliwe jest edukacyjno-wychowawcze wspieranie funkcjonowania człowieka w zależności od fazy życia, udzielanie pomocy w osiągnięciu jak najlepszych efektów indywidualno-społecznych, dobrostanu i zadowolenia z życia.

Jeżeli uznamy, że wspieranie jednostki w harmonijnym rozwoju jest priorytetowym zadaniem, to warto je rozpocząć od kształtowania *resilience*. Natomiast skuteczne radzenie sobie ze stresem przy użyciu adaptacyjnych strategii odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu i ma istotny wpływ na zdrowie i dobrostan [...]. Nauczyciele, edukatorzy i wychowawcy mogą i powinni podjąć świadome działania mające na celu budowanie *resilience* (Konaszewski, 2020, s. 253).

## Kultura pedagogiczna rodziców – wieloaspektowa perspektywa zjawiska

Wychowanie rodzinne może przyczyniać się do budowania rezyliencji u dzieci, jeżeli rodzice będą świadomi tego zadania. W tym kontekście wskażę na możliwości tkwiące w kulturze pedagogicznej rodziców.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji opisujących pojęcie kultury pedagogicznej/wychowawczej rodziców, które należy do grupy pojęć złożonych i wieloczynnikowych, dlatego nie ma ono jednoznacznie ustalonego zakresu semantycznego. Trudność opisu wiąże się również z tym, że dla określenia kultury pedagogicznej używa się pojęcia świadomości wychowawczej<sup>2</sup>. Wielu badaczy zauważa, że występuje

2 Przykładem takiego działania jest ujęcie świadomości wychowawczej rodziców przez Stanisława Kawulę (1975), który definiuje to zjawisko jako formę odzwierciedlania przez rodziców kwestii związanych

konieczność rozróżnienia pojęć kultury pedagogicznej i świadomości wychowawczej, ponieważ nie są one tożsame i nie oznaczają tego samego (Opozda, 2012).

Kluczową kwestią dla podjętej refleksji jest pojęcie kultury, które ma bogatą historię ukazującą jego ewolucję i zmiany znaczeniowe. Z perspektywy pedagogicznej pojęcie to odnosi się do greckiej *paidei*, całościowego wychowania człowieka z uwagi na przyjęty ideał, ma związek z rozwojem jednostki i grup społecznych (Opozda, 2012). Klasyczne ujęcie Bogdana Suchodolskiego wskazuje, że „kulturą jest całokształt dobrodziejstwa ludzkości społecznie utrwalony i gromadzony w ciągu jej dziejów, wzbogacany stale nowymi dziełami twórczymi i pracą wszystkich społeczeństw” (1990, s. 156). Współcześnie Teresa Hejnicka-Bezwińska ujmując kulturę wąsko „jako system czynności i wytworów, których podstawowym aspektem jest obecność znaczeń jako intersubiektywnie rozumianych sensów posiadających społeczną wartość i akceptację” (2008, s. 84). Stąd, jak podkreśliła Danuta Opozda (2012), relacja człowieka do kultury ma dwojaki charakter, ponieważ z jednej strony człowiek tworzy kulturę, zaś z drugiej kultura kształtuje człowieka i jakość jego życia. Kultura powinna pomagać człowiekowi osiągać pełne człowieczeństwo na etapie jej tworzenia oraz użytkowania.

W tej perspektywie wyłania się zjawisko kultury pedagogicznej, na którą

[...] wywierały piętno warunki dziejowe, społeczne, polityczne i kulturowe w szerokim tego słowa znaczeniu. O kształcie kultury pedagogicznej danej epoki decydowały tradycje wywodzące się z szerokich kręgów kulturowych Europy i innych kontynentów [...]. Również w dzisiejszej dobie można uznać, że kultura pedagogiczna jest nadal wypadkową doświadczeń i wiedzy wcześniejszych pokoleń, ale także podlega silnym uwarunkowaniom związanym z obecną kulturą globalną i zmianami społecznymi (Opozda, 2012, s. 95).

Z jednej strony mamy do czynienia z kulturą pedagogiczną (lub też kulturą wychowawczą) posiadaną przez określone osoby i grupy ludzi, a z drugiej z wzorcem kultury pedagogicznej, który ma swoje źródło w racjonalności naukowej i ma normatywny charakter. Pierwsza kategoria odnosi się do zespołu przekonań co do wychowania kolejnych pokoleń na bazie zasobów wiedzy potocznej społecznie dystrybuowanej i transmitowanej, a druga sytuacja odnosi się do badaczy, którzy zmierzają do wypracowania określonego wzorca kultury pedagogicznej na podstawie wiedzy naukowej (Opozda, 2012).

Model/wzorzec kultury pedagogicznej to swoisty konstrukt teoretyczny, stan pożądaný o normatywnym zabarwieniu, do którego należy dążyć, będący jednocześnie odbiciem realnej rzeczywistości, stanu kultury pedagogicznej (Doniec, 2008). Henryk

---

z wychowaniem własnych dzieci. Według autora świadomość wychowawcza to określony zasób wiedzy pedagogicznej rodziców, głównie potocznej, posiadany system wartości i ocen w kwestiach wychowawczych, praktyczne postępowanie wychowawcze wynikające z osobistej wiedzy rodzicielskiej.

Cudak (1997, s. 28–34) opracował model kultury pedagogicznej rodziców, który zawiera osiem elementów, obejmujących podstawowe i pożądane jego treści: wiedza o wychowaniu i rozwoju fizycznym i psychicznym dziecka; świadomość swojej roli wychowawczej; uznawane i realizowane wzory wychowawcze; życzliwość w stosunku do dzieci i młodzieży oraz wrażliwość na ich potrzeby; poczucie odpowiedzialności za losy młodego pokolenia; doskonalenie wiedzy i umiejętności pedagogicznych; umiejętność stosowania wiedzy pedagogicznej w działaniu wychowawczym; współpraca rodziców ze szkołą i innymi sytuacjami wychowawczymi oraz wspomaganie podejmowanych przez nie działań. Renata Doniec uważa, że opracowanie uniwersalnego modelu wzorca kultury pedagogicznej rodziców „jest niemożliwe, a przynajmniej bardzo trudne, w czasach tak gwałtownych przemian oraz silnych różnicowań społecznych i kulturowych jak dzisiaj, chociaż refleksja taka jest bardzo potrzebna w programach edukacji prorodzinnej” (2001, s. 209).

Wiodącym i niejako źródłowym stanowiskiem w kwestii kultury pedagogicznej jest koncepcja Janiny Maciaszkowej (1980), która ujmowała kulturę pedagogiczną społeczeństwa, w tym również rodziny, jako ogół wartości intelektualnych, społecznych, estetycznych, z których wynika zdolność do reagowania w sytuacjach wychowawczych, zgodnego z potrzebami dziecka, określoną przez wiedzę, system wartości, norm i modeli zachowania, połączoną ze świadomością celów wychowania i umiejętnością działania wychowawczego w zakresie metod i środków wychowawczych. Do elementów strukturalnych zaliczyła autorka: wiedzę dotyczącą dziecka (naukową wiedzę pedagogiczną, ugruntowaną i sprawdzalną), świadomość celów i zadań wychowawczych; emocjonalny (życzliwy) stosunek do innych; umiejętność działania korzystnego dla drugiego, a szczególnie dziecka. W tym ujęciu upowszechnianie kultury pedagogicznej dokonuje się poprzez instytucje opiekuńcze, wychowawcze i oświatowe na drodze przekazu wiedzy i procesu kształtowania umiejętności wychowawczych. Wiedza według Maciaszkowej (1980) ma funkcję informacyjną i regulacyjną.

Kultura pedagogiczna rodziców jest również obecna w refleksji i badaniach Ireny Jundziłł, Jadwigi Izdebskiej, Henryka Cudaka, Mariana Grochocińskiego, Stanisława Kawuli, Józefa Wilka, Mikołaja Winiarskiego, Małgorzaty Bereźnickiej.

## Składniki strukturalne kultury pedagogicznej rodziców na przykładzie koncepcji Józefa Wilka a możliwości budowania rezyliencji u dzieci

Elementy strukturalne kultury pedagogicznej rodziców są ze sobą powiązane, tworzą spójną całość i wpływają na przebieg i efekty procesu wychowania w rodzinie, w tym na kształtowanie osobowości najmłodszego pokolenia. Dlatego w ten

obszar działalności rodzicielskiej wpisuje się też możliwość świadomego kształtowania i wspierania rezyliencji. Chodzi tutaj o wykształcenie umiejętności, które „pozwolą na efektywne radzenie sobie ze stresem przez wyuczone zachowania, sposoby myślenia i działania” (Konaszewski, 2020, s. 253).

W koncepcji Wilka (2021) na kulturę pedagogiczną rodziców składa się: świadomość wychowawcza, która powiązana jest z odpowiedzialnością, umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej, wiedza pedagogiczna, której syntezą są określone zasady pedagogiczne oraz umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych.

Świadomość w ujęciu ogólnym wiąże się z tym, że będąc osobą, jest się świadomym siebie, tego, co się czyni, i skutków, jakie z działania mogą wynikać. Świadomość wychowawcza rodziców według Wilka (2021) w ścisły sposób łączy się z odpowiedzialnością – za życie dziecka, jego rozwój, wychowanie i socjalizację, czyli decyduje o realizacji ról rodzicielskich. Rodzice powinni wiedzieć, że ich działanie i zaniechanie działania w odniesieniu do swojego dziecka pociąga za sobą określone skutki w jego postawie, zachowaniu i funkcjonowaniu. Świadomość wychowawcza w wielu badaniach traktowana jest jako wspólny mianownik dla szczegółowych zagadnień związanych z oddziaływaniem wychowawczym rodziców i ich skutecznością lub błędem wychowawczym (Opozda, 2012).

Irena Jundziłł (1980), analizując zjawisko świadomości wychowawczej, wskazała, że jest to intelektualny wymiar kultury, obejmujący uświadomienie celów wychowania, wiedzę o najmłodszym pokoleniu i procesie jego rozwoju oraz o możliwościach świadomego działania w tym zakresie. Z kolei dla Sławomira Cudaka (2007) świadomość wychowawcza to wewnętrzna refleksja, dotycząca wychowania i relacji między wychowawcą a wychowankiem, rodzicem a dzieckiem, metod, celów wychowawczych, warunków rozwojowych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalizacyjnych, jak również skutków tych zachowań rodzicielskich.

Danuta Opozda (2012) w swoich analizach wskazała, że utożsamianie świadomości wychowawczej tylko z wiedzą czy opiniami i poglądami na temat wychowania prowadzą do pewnego rodzaju redukcjonizmu. Autorka wyróżniła świadomość wychowawczą introspekcyjną i percepcyjną. Introspekcyjny poziom oznacza, że „dorosły subiektywnie i aktualnie doświadcza siebie jako wychowawcę i z tej perspektywy planuje, podejmuje decyzje i poddaje ocenie swoje działania” (s. 107). Nieustanne uświadamianie sobie faktu bycia wychowawcą wymaga ciągłej refleksji nad tym, jak w procesie wychowania działa rodzic, dlaczego działa i w jakim celu. Jest to zdolność psychiczna do zdawania sobie sprawy z własnych procesów myślowych w zakresie wychowania. W drugim, percepcyjnym wymiarze świadomość wychowawcza dopełnia się i nabiera kompletności, gdy zachodzi integrowanie informacji dotyczących otoczenia, które rodzic postrzega. To zdolność psychiczna do zdawania sobie sprawy ze zdarzeń zewnętrznych, z tego, co jest przedmiotem spostrzegania i doznawania, a co

zarazem jest ujmowane w kategoriach wychowawczych. Te dwa rodzaje świadomości wychowawczej wzajemnie się dopełniają. Według Opozdy (2012) wysoka świadomość wychowawcza rodziców w wymiarze introspektywnym i percepcyjnym łączy refleksyjne spostrzeganie i wyklucza bierność myślową oraz reaktywność w procesie wychowania. Świadomość wychowawcza jest atrybutem osoby, dotyczy subiektywnych odniesień i subiektywnego reprezentowania rzeczywistości w umyśle oraz rozumienia siebie w otoczeniu społecznym i pozaspołecznym. Te aspekty wskazują, że nie wystarczy, aby rodzic miał wiedzę o rezyliencji i jej budowaniu u dziecka, ale powinien mieć określone zasoby i kształtować również swoją rezyliencję.

Według Eweliny Świdrak (2013) wgląd rodziców w proces wychowania prowadzi w bezpośredni sposób do wychowawczego działania o charakterze celowym, planowanym i odpowiednio organizowanym, a także do kontrolowania własnych działań wychowawczych w aspekcie ich użyteczności, skuteczności i możliwości popełnianych błędów. Wówczas rodzic działa świadomie, wychowuje świadomie, co jest konsekwencją posiadania świadomości wychowawczej. Świadomy poznawczy wysiłek jest potrzebny w kontekście rozpoznania i dostrzegania dziecięcych zasobów, mocnych stron i sukcesów, które są podstawą do budowania rezyliencji u dziecka. Zadaniem rodziców jest pielęgnowanie poczucia sprawczości u dziecka i zaufania do własnych kompetencji. Będzie to możliwe, gdy rodzic będzie zaangażowany w sprawy dziecka i da mu przestrzeń do podejmowania własnych decyzji, eksperymentowania i ponoszenia konsekwencji oraz wyciągania wniosków z własnych działań, w tym z niepowodzeń.

Kolejnym elementem struktury kultury pedagogicznej rodziców według Wilka (2021) jest rodzicielska umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej, oparta przede wszystkim na prawidłowej komunikacji, która z kolei sprzyja kształtowaniu więzi i kreowaniu właściwej atmosfery rodzinnej.

Koncepcja kształtowania przez rodziców relacji wychowawczej Wilka (2021) odnosi się do kilku czynników. Pierwszym jest dojrzała miłość rodzicielska powiązana z bliskimi i empatycznymi relacjami rodziców ze swoim dzieckiem. Świadoma miłość i wsparcie od rodzica to także ważny rodzinny czynnik chroniący i element kształtowania rezyliентnego dziecka (ang. *resilient child*). Z dojrzałą miłością rodzicielską wiąże się dbanie o zaspokajanie potrzeb dziecka i jego fizyczny dobrostan. Rodzice troszczą się, aby sprawowana opieka była optymalna, kreująca samodzielność i zaradność, by w każdej sytuacji dziecko sobie radziło. Chodzi o stawianie mądrych i koniecznych wymagań, dostosowanych do możliwości, zasobów, wieku i sytuacji, by dziecko nabierało zaufania do siebie i nabywało strategii radzenia sobie z przeciwnościami. Drugim elementem kształtowania relacji jest przychylność, czyli pozytywne emocjonalne nastawienie do dziecka, które jest podstawą we wspomaganie jego rozwoju. Wiąże się to z dbaniem o poczucie bezpieczeństwa i zaspokajaniem innych emocjonalnych potrzeb. Trzecim czynnikiem jest „walka”, czyli gotowość rodzica na wystąpienie

konfliktu, ponieważ w relacji wychowawczej spotykają się indywidualności, które niosą odmienność poglądów, potrzeb itp. Jednak ma to być spotkanie bez agresji i przemocy, oparte na dialogu. Kolejny element to tolerancja ujmowana jako wyrozumiałość wobec dziecka, powiązana z empatią i akceptacją dziecka takim, jakie ono jest, co sprzyja rozwojowi samodzielności i autonomii dziecka oraz podejmowaniu przez niego inicjatywy. Dla budowania rezyliencji u dziecka ważne jest dostarczanie mu wspierających doświadczeń, a w sytuacjach, gdy napotyka trudności i samo sobie nie radzi, by otrzymywało rodzicielskie wsparcie. Istotne są też sukcesy dziecka dostrzegane i podkreślane przez rodziców w codziennym funkcjonowaniu. Ponadto dziecko nabywa strategii radzenia sobie z trudnościami z obserwacji innych, przede wszystkim rodziców. Rodzice mogą tutaj być wzorem określonych umiejętności, w tym proszenia o pomoc i jej przyjmowania, gdy zasoby potrzebne do rozwiązania sytuacji trudnej okazują się niewystarczające. Dziecko, które doświadczyło pomocy, buduje w sobie zaufanie do innych i świata. Ostatni wyróżniony przez Wilka (2021) czynnik budowania relacji wychowawczej to przewodnictwo, które polega na uczeniu wartości, zasad i norm oraz udzielaniu pomocy dziecku w poznawaniu świata i siebie (rodzice to przewodnicy o określonym autorytecie po świecie zewnętrznym i wewnętrznym). Dobra znajomość siebie dziecka i swoich emocji, co możliwe jest dzięki autoanalizie oraz refleksji nad sobą i swoim miejscem w otaczającej rzeczywistości, wydaje się dzisiaj niezbędnym narzędziem w budowaniu i wzmacnianiu rezyliencji. Rozwój samoświadomości u dziecka to ważne zadanie dla przewodników-rodziców wymagające czasu i zrozumienia. Interakcje z rodzicami od momentu narodzin pomagają dziecku odkryć, kim jest i czego potrzebuje. Rezyliencję u dziecka rodzice budują, towarzysząc mu i ucząc go rozpoznawania własnych potrzeb, dbania o nie i reagowania adekwatnie do nich. Wówczas ucą dziecko, że jest wartościową osobą, która ma prawo do własnych uczuć, może samo zaspokajać potrzeby i jest odpowiedzialne za swoje działania. Samoświadomość staje się podstawą kształtowania rezyliencji u dziecka, jest też drogą do właściwego poczucia wartości dziecka, dzięki któremu nie będzie się czuło bezsilne wobec trudności.

W perspektywie budowania rezyliencji wskazuje się, że utrzymywanie i kształtowanie właściwych relacji z najbliższymi ma kluczowe znaczenie dla radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Bliskie relacje z innymi sprzyjają zdrowiu psychicznemu i fizycznemu, ponadto zwiększają prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia i pomocy od innych. Pozytywne relacje w rodzinie to czynnik chroniący, sprzyjający kształtowaniu bezpiecznego stylu przywiązania i poczucia przynależności do wspólnoty; opiekunowie zaspokajają potrzeby dziecka, okazują mu miłość i troskę, budują wysoki poziom nadziei podstawowej, czyli przekonania o tym, że świat jest przychylny człowiekowi.

Wiedza pedagogiczna jest kolejnym składnikiem kultury pedagogicznej rodziców w koncepcji Wilka (2021), ale również inni badacze, analizując zjawisko kultury

pedagogicznej, przywołują kategorię „wiedzy pedagogicznej” czy też „wiedzy o wychowaniu” (Opozda, 2012). Wiedza ta powinna być nabywana w zaplanowanym procesie edukacji rodziców (pedagogizacja rodziców). Tym bardziej że wyniki badań z tego zakresu wskazują, że działania wychowawcze oparte są najczęściej na modelu zaczerpniętym z rodziny pochodzenia, a nie na naukowej wiedzy (Bereźnicka, 2015). Ponadto wysoki poziom wiedzy pedagogicznej rodziców koreluje z wysokim poziomem osiągnięć szkolnych dziecka. Wiedza rodziców uczniów, którzy osiągają przeciętne wyniki w szkole, ma swoje źródła głównie w doświadczeniu rodzinnym i tradycji rodzinnej, a wiedza rodziców najslabszych uczniów wynika z wiedzy potocznej, intuicyjnej, tradycji rodzinnych i naśladownictwa ich, przy czym są one najczęściej niekorzystne (Cudak, 1997). Kawula (1997) za szczególnie istotne obszary wiedzy (dla dorosłych wychowawców) uznał: znajomość udziału zadatków wrodzonych, możliwości i praw rozwojowych dzieci i młodzieży, ważności okresu dzieciństwa i młodości dla całego życia, roli i stymulującej funkcji aktywności dziecka: zabawy, nauki i pracy, treści z zakresu edukacji seksualnej, zainteresowań dziecka i praw do wykształcenia i awansu społeczno-zawodowego, zagrożeń cywilizacyjnych oraz form ich zapobiegania i zwalczania. W tym obszarze mieści się współczesna wiedza dotycząca rezyliencji jako względnie trwałej właściwości psychicznej dziecka i dorosłego jako kategorii cechy osobowościowej, która pomaga w skutecznym zmaganiu się z trudnościami życiowymi, sytuacjami stresującymi i pozwala na adaptację w zmieniającej się rzeczywistości (Konaszewski, 2020).

Umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych to ostatni element prezentowanej koncepcji Wilka (2021). Istotną kwestią są tutaj kryteria doboru właściwej metody wychowawczej i środków, by optymalizować proces wychowania rodzinnego, który będzie sprzyjał wzmocnieniu rezyliencji. Błędne metody wywołują u dzieci skutki w postaci niewłaściwego zachowania. Ważne jest, aby metoda uwzględniała możliwości dziecka i jego zasoby; oddziaływała pozytywnie i wyzwalająco; była zapobiegawcza, ale nieblokująca jego samodzielności i samowystarczalności, umożliwiającą eksperymentowanie i wdrażanie własnych pomysłów i rozwiązań, ponadto aby kierowała uwagę dziecka na wartościowe zachowanie, powinna być też połączona z troską i zaangażowaniem rodzicielskim; opierała się na rozmowie i wyjaśnianiu motywów; nadto uwzględniała własny przykład rodziców.

## Zakończenie

Kultura pedagogiczna rodziców jest zjawiskiem, które zasługuje na szczególną uwagę pedagogów, ponieważ w zależności od jej poziomu może przyczyniać się do sukcesu życiowego i edukacyjnego najmłodszego pokolenia lub do jego niepowodzeń czy nawet patologii. Badacze problematyki kultury pedagogicznej rodziców wskazują



na określone skutki poziomu kultury pedagogicznej rodziców, które odnoszą się zarówno do terażniejszości, jak i przeszłości ich dzieci. Kawula (2007) wskazał, że niski poziom kultury pedagogicznej rodziców w bliższej perspektywie (tj. osobowościowej) powoduje, że dzieci osiągają niski poziom osiągnięć szkolnych, prezentują obojętne lub/i negatywne postawy wobec szkoły i rodziny, niskie aspiracje kształceniowe, wybierają zawody o niższym prestiżu społecznym. Natomiast w dalszej perspektywie (tj. społeczno-pedagogicznej) determinuje on start życiowy i edukacyjny dziecka, może także hamować rozwój lub powodować jego nieharmonijny przebieg, zwiększa także podatność na zachowania dewiacyjne oraz zmniejsza szanse na sukces życiowy. Z kolei wysoki poziom kultury pedagogicznej rodziców w obszarze konsekwencji bliższych i dalszych przynosi skutki odwrotne do tych wymienionych powyżej. Dlatego można uznać kulturę pedagogiczną z jej elementami składowymi za istotny czynnik, który może budować i wzmacniać rezyliencję dziecka, dzięki której dziecko nabędzie strategii i kompetencji adaptacyjnych niezbędnych do funkcjonowania w zmiennej i niegościnniej rzeczywistości, co wzmocni jego odporność psychiczną i dobrostan. Badacze problematyki kultury pedagogicznej rodziców wskazują, że wiedza na jej temat powinna być popularyzowana w społeczeństwie, a szczególnie wśród rodziców i powinna dotyczyć wychowania rodzinnego w szerokim tego słowa znaczeniu, by podejmowane były kwestie najbardziej aktualne zgodne z oczekiwaniami i potrzebami.

## Bibliografia

- Bereźnicka, M. (2015). *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Błasiak, A. i Dybowska, E. (2021). Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie – współczesną potrzebą. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(49), 59–72. <https://doi.org/10.18290/rped21134.6>
- Cudak, H. (1997). *Rola ośrodków nieszkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Cudak, S. (2007). Świadomość wychowawcza rodziców. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 414). „Żak”.
- Doniec, R. (2001). *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Doniec, R. (2008). Kultura pedagogiczna rodziców w ponowoczesnej kulturze. W: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania* (s. 207–220). Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jundziłł, I. (1980). *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Junik, W. (2012). Teoretyczne i empiryczne podstawy wzmacniania rezyliencji (*resilience*) u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. *Dziecko Krzywdzone*, 11(3), 27–45.
- Kawula, S. (1975). Świadomość wychowawcza rodziców. *Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Kawula, S. (2007). Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania najmłodszego pokolenia. W: S. Kawula, J. Brągiel i A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 301–324). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konaszewski, K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciaszkowa, J. (1980). *O współżyciu w rodzinie. Osobowość a spostrzeganie*. Nasza Księgarnia.
- Opozda, D. (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Towarzystwo Naukowe KUL. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Rutkowska, M. (2015). Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice. *Studia i Badania Naukowe*, 9(1), 29–46.
- Smulczyk, M. (2016). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. *Forum Oświatowe*, 28(2), 203–222.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Świdrak, E. (2013). Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie. Wydawnictwo KUL.
- Wilk, J. (2021). *Pedagogika rodziny*. Wydawnictwo Narracje.



Ewa Miśkowiec

[orcid.org/0000-0003-2530-3393](https://orcid.org/0000-0003-2530-3393)

e-mail: [ewa.miskowiec@ignatianum.edu.pl](mailto:ewa.miskowiec@ignatianum.edu.pl)

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Gabriela Michalik

e-mail: [gabriela.michalik1201@gmail.com](mailto:gabriela.michalik1201@gmail.com)

## Rodzicielskie fora internetowe jako przestrzeń do dyskusji o rozwoju mowy dziecka

### Parental Internet Forums as a Space for Discussing Children's Speech Development

#### KEYWORDS ABSTRACT

parenting forums,  
pedagogical culture,  
child's speech  
development, speech  
therapy, discussion,  
groups.

Parents, as the first educators and teachers of the child, are obliged to delve into the basics of pedagogical theory and practice, which also includes the proper development of the child's speech. Today, due to the increasing digitalization of the world, the Internet is one of the most popular sources of communication and learning. Parental online forums are becoming a special place for parents in which they may discuss various topics and share information about their own parenting experiences, including speech therapy content. The article will present studies on the analysis of parental online forums in the field of discussion about child speech development. This area, so rich in research information, has become the basis for understanding the ways parents communicate, transmit information, ask questions and give answers; their positive or negative impact on the dissemination of speech therapy knowledge; as well as the culture of expression and compliance with the rules of netiquette of users posting their texts on parental online forums. The collected research material concerning discussions based on speech therapy knowledge on parental Internet forums is presented in the form of quoted real statements of users, without any stylistic or linguistic corrections.

## SŁOWA KLUCZE    ABSTRAKT

fora rodzicielskie,  
kultura  
pedagogiczna,  
rozwój mowy  
dziecka, logopedia,  
grupy dyskusyjne

Rodzice jako pierwsi wychowawcy i nauczyciele dziecka są zobowiązani do zagłębiania się w podstawy teorii i praktyki pedagogicznej, do której należy również prawidłowy rozwój mowy dziecka. Współcześnie, ze względu na postępującą cyfryzację świata, Internet stanowi jedno z popularniejszych źródeł porozumiewania się i zdobywania wiedzy. Takim szczególnym miejscem dla rodziców stają się rodzicielskie fora internetowe, które stanowią prężnie działającą przestrzeń do dyskusji między rodzicami, przekazującymi sobie informacje o własnych doświadczeniach rodzicielskich, w tym treści z zakresu logopedii. W artykule zostały przedstawione badania dotyczące analizy rodzicielskich forów internetowych w zakresie dyskusji o rozwoju mowy dziecka. Obszar ten, tak bogaty w informacje badawcze, stał się podstawą do poznania sposobów komunikowania się rodziców, przekazywania informacji, zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, ich korzystnego bądź niekorzystnego wpływu na rozpowszechnianie wiedzy logopedycznej, jak również pozwolił poznać kulturę wypowiedzi i przestrzegania zasad netykiety użytkowników korzystających z rodzicielskich forów internetowych. Zgromadzony materiał badawczy, dotyczący dyskusji opierających się na wiedzy logopedycznej z rodzicielskich forów internetowych, przedstawiony został w formie cytowanych rzeczywistych wypowiedzi użytkowników, niepoddanych żadnej obróbce stylistycznej ani językowej.

## Fora internetowe przestrzenią dyskusji rodziców

Posiadanie właściwej wiedzy pedagogicznej i umiejętne wykorzystywanie jej jest jednym z elementów, jakie określają funkcje współczesnej rodziny. Ich poziom i jakość jest decydującym czynnikiem wpływającym na efektywność procesu wychowania i jego skutki dla wszystkich członków rodziny (Błasiak, 2010, s. 73). Istotne jest, aby rodzice podnosili poziom własnej kultury pedagogicznej, gdyż, jak zauważa Zofia Frączek (2013):

[...] kultura pedagogiczna rodziców uzależniona jest od ich ogólnej kultury oraz od stopnia uświadamiania sobie własnej roli wychowawczej. Dlatego tak ważne jest podnoszenie nie tylko kultury pedagogicznej rodziców, która pomoże im w lepszym zrozumieniu swego rodzicielstwa, ale także podnoszenie ich ogólnej kultury i ukazanie wagi wychowania rodzinnego dla całego społeczeństwa (s. 190).

Do źródeł wiedzy pedagogicznej, z której korzystają rodzice w ostatnim czasie, dołączył Internet, który wydaje się stanowić jedno z głównych i najczęściej wykorzystywanych źródeł zdobywania wiadomości o wychowaniu i edukacji dzieci (Śnieżyński, 2019,

s. 90). W sieci istnieje wiele mniej lub bardziej rzetelnych stron i portali adresowanych do rodziców, na których zamieszczane są treści dotyczące rozwoju i wychowania dziecka. Są to poradniki, artykuły, grafiki czy filmy, mające za zadanie poszerzać wiedzę pedagogiczną korzystających z nich rodziców. W ostatnim czasie również fora internetowe zaczęły specjalizować się w tematach rodzicielskich, a co za tym idzie, stają się kolejnym źródłem zdobywania wiedzy pedagogicznej rodziców. Jest to obecnie tak atrakcyjna i popularna przestrzeń wymiany doświadczeń, porad i informacji parentingowych (terminy „parentingowe” oraz „rodzicielskie” występują tu synonimicznie), że można odnieść wrażenie, iż wypiera inne źródła zdobywania wiedzy. Agnieszka Szewczyk (2011, s. 175) wskazuje, że aż 55% osób badanych korzysta z forów internetowych, które tworzone są na podobieństwo tablicy ogłoszeń, są tam więc zamieszczane ogłoszenia, pytania czy prośby, które inni użytkownicy mogą przeczytać i udzielić na nie odpowiedzi. Dzięki takim forum, jak podkreśla Leszek Olszański (2006, s. 229), użytkownicy mają możliwość aktywnego zaangażowania się w tworzenie przestrzeni do dyskusji, wymiany zdań, poglądów, przeżyć czy wspomnień oraz opinii na konkretny temat lub reakcji na wypowiedź innego użytkownika.

Rodzicielskie fora internetowe istnieją, będąc osobnymi jednostkami w sieci, jako część innych stron oraz element portali społecznościowych. Są przestrzenią do zdobywania informacji od ekspertów, czytania artykułów, przede wszystkim do wymiany doświadczeń i rozmów z innymi rodzicami, ale też zamiast stanowić dodatkowe źródło informacji, stają się jedynym źródłem poszerzania wiedzy dotyczącej wychowania (Bereźnicka, 2016, s. 277). Niektórzy użytkownicy, głównie matki, potrafią poświęcić długie godziny na rozmowy i wymianę spostrzeżeń oraz informacji w tysiącach wypowiedzi, tak jakby ich jedynym zajęciem było odpowiadanie na pytania i komentowanie postów, zaniedbując czas, który powinien być poświęcony dziecku i opiece nad nim (Bereźnicka, 2012, s. 127). Użytkownicy, poszukujący odpowiedzi na nurtujące ich pytania, w sieci mogą je zadawać i wybierać spośród wielu komentarzy te odpowiedzi, które będą potwierdzeniem ich przekonań i myśli, często niezgodnych z wiedzą naukową. Należy zatem wypracować w sobie umiejętność świadomego poruszania się w „smogu informacyjnym”, czyli „gęstej mgle rozrzuconych, rozdrobnionych, nieuporządkowanych informacji, które stają się kłopotliwe, gdy są zmieszane w sposób praktycznie uniemożliwiający oddzielenie wartościowych przekazów od zapisów niedokładnych, bałamutnych czy wręcz totalnie nieprawdziwych” (Tadeusiewicz, 1999, s. 99–100). Jednym z głównych zagrożeń jest występowanie dość powszechnego na forach internetowych błędu konfirmacji. Katarzyna Grunt-Mejer (2017, s. 106–107) podkreśla, że jest to zjawisko polegające na potwierdzaniu swoich własnych przekonań i odrzucaniu alternatyw na gruncie własnego zaangażowania emocjonalnego w poruszony problem i podłoża moralnego.

## Przesłanki metodologiczne badań własnych

Podjęte badania własne miały na celu poznanie przebiegu dyskusji o rozwoju mowy dziecka w przestrzeni rodzicielskich forów internetowych. To niezwykle ważny obszar badań, gdyż często jako pierwsze źródło zdobywania informacji wpływa bezpośrednio na uzyskiwanie wiedzy o rozwoju dziecka, jego możliwościach komunikacyjnych, ewentualnych trudnościach i potencjalnych zaburzeniach rozwoju mowy. Postawiony problem badawczy brzmiał: Jak przebiega dyskusja o rozwoju mowy dziecka w przestrzeni rodzicielskich forów internetowych? Materiał badawczy został zebrany za pomocą metody sondażu diagnostycznego, który „obejmuje wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia” (Pilch i Bauman 2001, s. 79–80). Zastosowana technika badawcza, jaką jest analiza wewnętrzna dokumentów, stanowi sposób poznania, zrozumienia, wyjaśnienia treści i wyodrębnienia najważniejszych myśli i wątków łączących dane elementy, stanowiących podstawę problematyki badawczej (Łobocki, 2000, s. 222). Wykorzystanym narzędziem stał się samodzielnie skonstruowany kwestionariusz analizy dokumentów.

Grupę badawczą stanowili rodzice korzystający z forów parentingowych. Analizie został poddany zakres postów dotyczących tylko zagadnień logopedycznych, sposób prowadzenia konwersacji o rozwoju mowy między użytkownikami, zgodność zamieszczanych treści ze współcześnie znaną wiedzą z zakresu rozwoju i zaburzeń mowy, poczucie odpowiedzialności rodzicielskiej za prawidłowy rozwój mowy i wychowanie dzieci oraz sposób przestrzegania zasad netykiety przez użytkowników forów parentingowych. Materiał badawczy gromadzony był na pięciu grupach dyskusyjnych na ogólnodostępnym portalu Facebook, których nazwy dla potrzeb analizy wypowiedzi zostały zastąpione oznaczeniami literowymi: Mamy Mamom (MM); Mama i dziecko – ciąża, macierzyństwo (MDCM); Ciąża – pytania i odpowiedzi (CPO); Mama to wie! (MTW); Mamy dzieci (MD). Zostały też zastosowane inicjały wskazujące na autora postu, a przytoczone wypowiedzi uwzględniają autentyczny ich zapis.

## Analiza materiału badawczego – wycinek z badań

Posty dotyczące treści logopedycznych wzbudzały duże zainteresowanie, a niektórzy użytkownicy chętnie i wielokrotnie włączali się do dyskusji, stając się stałymi komentatorami. Rodzaje odpowiedzi i komentarze rodziców powtarzające się najczęściej i charakterystyczne dla wszystkich postów z tematyki logopedycznej zamieszczanych na analizowanych forach internetowych zostały zebrane w następujące kategorie:

- rzetelne odpowiedzi na zadawane pytania i prośby o radę,
- opis własnych doświadczeń i przypadków,
- polecenia/niepolecenia produktów, sposobów postępowania,
- rady, zachęcanie do podjęcia określonego działania,
- komentarze kpiące, prześmiewcze,
- komentarze lekceważące, zachęcające do zlekceważenia objawów lub wątpliwości,
- odpowiedzi poniżające i obrażające,
- komentarze pocieszające, uspokajające.

Rzetelne odpowiedzi na zadawane pytania i prośby o radę przejawiają się najczęściej w kilku formach. Zauważyć można wypowiedzi, które bardzo szczegółowo odwołują się do zamieszczonego pytania, krok po kroku wyjaśniając dane zjawisko, rozwiewając wątpliwości pytającego, wskazując dobrą drogę postępowania. Są to zazwyczaj wypowiedzi osób, którzy chcą edukować innych rodziców, wspierać ich i motywować do działania. Przykładem takiej odpowiedzi może być ta wyróżniona w wątku z forum MM (24.08.2022):

*Drogie Mamy mam pytanie otóż córka 15 letnia nie mówi „r”. Myślcie, że jest szansa, że jeśli nie była uczona od małego wymawiania tej literki to czy jest szansa, że w takim wieku się nauczy? Jeśli tak to, co polecacie, co pomogło waszym dzieciom oczywiście oprócz logopedy. Dziękuję za rady.*

*J.M.: Zachęcam do spotkania z logopedą i podjęcia terapii. Wady wymowy Można korygować w każdym wieku z powodzeniem. Tylko specjalista oceni, co stanowi problem, postawi właściwą diagnozę i zaplanuje odpowiednią terapię. Pozdrawiam!*

*M.T.: Spokojnie. Woda do kubka, słomka i dmuchanie. Fajne ćwiczenie i zabawa w jednym. U nas nie było problemu z r ale zabawy takie wcześniej i normalna mowa do dziecka a nie jakieś zmiękczenia”.*

Tego rodzaju komentarze można dostrzec również w bardzo popularnych postach odwołujących się do zaburzeń w spektrum autyzmu, o czym świadczą wybrane wypowiedzi z poniższego zbioru postów z forów MM i MTW (1.05, 3.05 i 11.04.2022):

*Witam. Mój synek we wrześniu będzie miał 2 latka, nie mówi kompletnie nic, krzyczy sobie tylko jak biega, nie interesuje się niczym, nie patrzy jak go wołam, zabawki dla niego nie istnieją, ma swój taki świat. Chodzi, leży na podłodze z pieluszką... Boję się, że może mieć Autyzm.*

*E.R.: Nie. Może mieć opóźnienie rozwoju mowy, z różnych przyczyn. Również przez rodziców. Może mieć mutyzm, mutyzm wybiórczy, afazję. W każdym razie, jeśli jeszcze nie mówi, choćby najprostszych zdań, to jest to wskazanie do konsultacji z logopedą i badania słuchu. To na początek.*

*J.M.: Nie, ale brak mowy należy skonsultować z logopedą, bo przyczyn może być wiele.*

Autorzy tych komentarzy chcą nakierować rodzica na to, co powinien zrobić, chcą uspokoić, pocieszyć. Odpowiedzi są rzetelne, pozbawione zbędnego moralizowania czy krytykowania. Są to bardzo konkretne komentarze, które w sposób właściwy odnoszą się do problemu i mogą z sukcesem zakończyć dany wątek rozmowy.

Kolejnym bardzo częstym typem komentarzy zamieszczanych na rodzicielskich forach internetowych są opisy własnych doświadczeń i przypadków związanych z rozwojem dziecka. Wypowiedzi te z jednej strony pokazują przeżycia innych rodziców i sposoby radzenia sobie z zaistniałym problemem, a z drugiej są to opisy własnych doświadczeń, które nie zawsze przebiegały zgodnie z powszechnie znanymi zasadami oddziaływań terapeutycznych czy norm rozwojowych. Przykładem mogą być odpowiedzi do postu (27.11.2022) z forum MM:

*Drogie mamy, córka ma 6 mcy. Ssie palca (kciuka), nie chce smoczek mimo że jej dawałam. Macie jakieś sposoby na odstawienie? Boję się, że im później tym trudniej będzie ją odzwyczaić. Jakies pomysły, jak ją odzwyczaić i kiedy? Teraz czy później? Doradźcie coś?*

*M.M.: To samo u dziecka nie minie. Moja córka zaczęła ssać kciuka mając 5 miesięcy. Teraz ma 14 miesięcy i dalej kciuk w buzi. Po próbach dawania różnych smoczków, kciuk wygrał.. Też myślałam, że to nawyk z życia płodowego i jak zacznie mówić to przejdzie samo. Naiwne myślenie.*

*E.P.-M.: U nas ten sam problem, konsultowany z neurologopedą i stomatologiem. Zalecono poki co stymulację dziąseł i podniebienia poprzez masaż szczoteczką soniczną .No i próbować cały czas podmienić kciuk na jakiś smoczek. Kupić kilka, może jakiś kształt w końcu dziecku podpasuje. U niemowlęcia niestety nie ma zbyt wielu opcji, aby temu zaradzić.*

Kolejnym przykładem opowieści o własnych, nie zawsze właściwych doświadczeniach, jest dyskusja pod postem z forum MM (27.05 2022):

*Drogie mamy potrzebuję waszej opinii. Mam córkę 2,5 roku. Jest zdrowa, praktycznie nigdy nie chorowała, jest bardzo sprawna ruchowo i manualnie. Sporo rzeczy rozumie, chociaż nie raz pokazała, że jak nie ma ochoty to nic nie robi i udaje, że nie słyszy. Problem w tym, że nie mówi. Po swojemu typu gagagaga, mniam mniam, dadadada, iiiiiiiii, mmmmmm bardzo dużo. Byliśmy u logopedy, a ta skierowała do psychiatry po diagnozę mówić, że widzi bardzo dużą inteligencję, brak opóźnienia i prawdopodobnie po prostu nie chce jej się po prostu mówić. Niestety najbliższy psychiatra jest 100km od nas a koszt jednej wizyty to ok 450zł. Ja jestem z tych, co dają dziecku rozwijać się w swoim tempie, bez stresu i wmawiania, że coś jest z nią nie tak. Społeczeństwo ciśnie bo jak to 2,5 roku i nie mówi. Co wy o tym myślicie? Czy są tu mamy, które nie wywierają na dziecku presji osiągnięcia „norm” kiedy rozwój ogólny idzie do przodu? Mówię o dzieciach zdrowych oczywiście.*

*A.S.: Mój syn zaczął mówić dopiero jak skończył 3,5 roku, nie miał takiej potrzeby, wszystko, co potrzebował otrzymywał bez potrzeby zgłaszania tego, ale jak się rozgadał to do teraz buzia się nie zamyka, skończył studia, jest fajnym facetem, twoja córka też potrzebuje czasu, zanim zacznie, dużo jej czytaj, opowiadaj i wszystko się ułoży, wyrośnie na mądrą kobietę.*



M.K.: *Moja córka 25 maja skończyła 5 lat a zaczęła mówić w lutym przed 5 urodzinami. Ani raz nie byłam u logopedy bo uważam że przyjdzie czas to będzie mówić i tak też się stało teraz non stop mówi.*

Opisy własnych przypadków to najczęściej spotykane formy wypowiedzi na rodzicielskich forach internetowych. Jednak nie zawsze są to komentarze zgodne z aktualną wiedzą naukową i mogą spowodować, że autorzy postów niesłusznie zlekceważą swoje wątpliwości, czym nieświadomie przyczynią się do pogłębiania trudności rozwojowych u dzieci.

Rodzicielskie fora internetowe to w dużej mierze przestrzeń udzielania wsparcia, pocieszenia i uspokojenia wystraszonego i niepewnego rodzica w myśl, że nikt tak nie zrozumie matki jak druga matka. Zamieszczane posty często przepełnione są obawami, niepewnością czy bezradnością, dlatego wielu rodziców pragnie pocieszyć złkniętą matkę i odpowiada na jej wątpliwości. Widoczne jest to między innymi w dyskusji na forum MM (20.06.2022):

*Czy są tutaj Mamy dzieci, które późno zaczęły wypowiadać pierwsze słowa? Moja córka ma 10 miesięcy, mówi tylko nie, ba (jak coś spada) czasami dziadzia (nieświadomie) i jak płacze to wyjdzie jej mama. Reaguje na imię, bije brawo, wyciąga rączki jak chce żeby ja wziąć, robi a kuku, daje buziaczki, raczkuje, wstaje wszędzie, chodzi przy meblach. Ale z ta mową słabo. Strasznie się martwię. Czy Wasze dzieci zaczęły późno mówić?*

S.K.: *„Matko kochana każde dziecko rozwija się inaczej, więc mam wrażenie że tu jest nacisk na to, żeby dziecko zaczęło mówić... Będzie chciało to się nauczyć, nawet w wieku 5 lat, trochę cierpliwości nikomu nie zaszkodzi.*

K.B.: *Bardzo dobrze, że mama jest czujna. Później rodzice są zaskoczeni, że dziecko ma opóźnienie mowy, być może autyzm. Obserwuj ale nie panikuj, daj czas ok, ale sama też działaj. Przede wszystkim mów mów mów do dziecka, opowiadaj, śpiewaj, nazywaj, naśladowaj, pokazuj, czytaj.*

Takie słowa pocieszenia mogą uspokoić, okazać wsparcie i pozwolić na wyrażanie swojej niemocy, ponieważ nie jest niczym złym okazanie niewiedzy, ważne jest jednak, aby inni rodzice wspierali i mądrze edukowali niepewnego rodzica.

W opozycji do przywołanych komentarzy, niosących pocieszenie i wsparcie, stoją odpowiedzi prześmiewcze, poniżające, kpiące, a nawet obrażające innych użytkowników. Niestety taki sposób komentowania jest bardzo często spotykany na wszelkiego rodzaju forach, także tych rodzicielskich. Mogą o tym świadczyć następujące przykłady z forum MM (13.03.2022):

*Mamusię czy wasze 5 miesięczne maluchy ,mówią' tzn. czy odpowiadają na Wasze rozmowy? Mój maluch w 2 miesiącu gaworzył bardzo dużo, teraz od dłuższego czasu jak do Niego mówię to patrzy się tylko z otwartą buźką, wydobywa z siebie dźwięki jak się denerwuje. Krzusi się bardzo ślina, praktycznie co chwilę tak jakby nie umiał jej połknąć, wędzidelko*

*podcięte w 3 miesiącu życia. Myślicie że to problem? Nie chce co chwilę jeździć po lekarzach bo już sporo ich odwiedziliśmy.*

*A.W.: W 2 miesiącu życia to jeszcze nie jest gaworzenie tylko głuzenie, gaworzenie przychodzi później. 5 miesięczne dziecko Nam nie odpowie, po prostu.*

*E.M.: Czytam ten post już trzeci raz, bo za każdym myślałam, że źle czytam. Ty wymagasz od 5 MIESIĘCZNEGO dziecka żeby odpowiadał na twoje rozmowy? Serio? Jak?? [...] Matki no błagam, czego wy jeszcze nie wymyślicie.*

*K.C.: Niemowlęta w 2 miesiącu głużą, nie gaworzą.*

*A.J.: Myślę, że sama się powinnaś wybrać do lekarza, skoro Ci takie pytania przychodzą do głowy.*

Kolejnym przykładem wyśmiewania rodziców niepokojących się rozwojem swoich dzieci jest dyskusja pod postem z forum MM (26.09.2022):

*Syn 12 miesięcy nie pokazuje ani palcem ani ręką. Robi pa pa, poda zabawkę. Słabo mówi. Wypowiada ciągi mama tata ale nie mówi tego ze zrozumieniem. Nie mówi nic co przypominałoby słowa tylko po swojemu gaworzy. Czy jest to powód do zmartwień czy dać mu czas,*

gdzie wśród 284 komentarzy odnaleźć można następujące wypowiedzi:

*K.B.: Tragedia. Na siłę teraz ludzie szukają chorób dzieciom. Każde rozwija się we własnym tempie.*

*O.B.: Myślę, że to czas na specjalistę...ale nie dla dziecka.*

*E.R.: Ja myślałam, że decydując się na dziecko warto mieć chociaż minimum wiedzy o etapach rozwoju.*

Krytykowanie i ponizanie rodziców można dostrzec również w poście z forum MM (25.05.2022):

*Hej, już sama nie wiem co mam ze sobą zrobić... Ostatnimi czasami dużo czytałam o autyzmie, bo moje dziecko powoli się rozwija. Nie wiem czy ja mam problem czy jednak coś jest na rzeczy. Nikt nie widzi nic niepokojącego w zachowaniu dziecka tzn. w żłobku Panie nic nie sugerują, neurologopeda (ale to była jedna wizyta) też nie, byliśmy z synem nawet u psychiatry i oprócz opóźnionego rozwoju mowy nie stwierdziła innych zaburzeń. A ja ciągle się zadręczam że coś jest nie tak. [...] To moje pierwsze dziecko i nie wiem jak to wszystko ma wyglądać.*

Post ten skomentowano następująco:

*K.W.: Wyłącz internety i pobaw się z dzieckiem.*

*M.K.: Idź do specjalisty ale ze sobą.*

M.G.: *Mamo wyluzuj. Daj się dziecku rozwijać. Każde dziecko jest inne, nie świruj. Wyjdź do ludzi, na drina, imprezę...*

E.S.: *Ale ty chcesz, żeby dziecko było chore czy o co ci chodzi? Normalna matka to się cieszy, że jej dziecko bawi się samo 10min. On ma 20 miesięcy, powinnaś się cieszyć, że potrafi ułożyć autka w rządku. Dłaczego na siłę próbujesz doszukać się choroby w normalnym zachowaniu.*

Przedstawione wypowiedzi obrazują, w jaki sposób wyśmiewane są osoby zadające pytania na badanych forach internetowych. Można tu zauważyć poczucie wyższości osoby komentującej nad autorem postu, chęć skrytykowania i wytknięcia błędów zamiast próby pomocy i udzielenia odpowiedzi na nurtujące pytanie; widać też, że osoby komentujące używają słów poniżających i są skłonne do powielania takich wypowiedzi, dając przykład innym komentującym do kontynuowania kpiących wątków.

W dyskusjach na rodzicielskich forach internetowych równie często pojawiają się komentarze, które lekceważą przywołane problemy, proponują autorom postów, aby nie przejmowali się, twierdzą, że obecnie panuje moda na wyszukiwanie u dzieci różnych zaburzeń, że nie każde dziecko rozwija się zgodnie z wiedzą zawartą w książkach. Przykładami tego typu komentarzy są odpowiedzi na post z forum MM (12.08.2022):

*Drogie mamy. Dziecko 11 msc. Macha rączkami (obiema, czasem jedna) z radości, dla zabawy, czasem jak się wkurzy. Słyszałam że to objawy autyzmu, ale nie wiem czy już w tak wczesnym wieku czy wg? To pierwsze dziecko i nie wiem co jest „norma”. Podpowiecie?*

N.E.: *Teraz to dziecko się rusza to autyzm nie rusza to autyzm.*

D.O.: *SERIO! No tak bo dziecko 11 miesięcy powinno mówić o swoich stanach emocjonalnych pełnym zdaniem. Rozumiem troskę wszystkich mam o swoje dzieci, ale powoli idziemy niestety w stronę, że szuka się wszystkiego co wskazuje na zaburzenia wg rozpiski internetu.*

Innym przykładem lekceważenia trudności jest post (09.05 2022) z forum MM:

*Hej, mam pytanie. Syn zaczął gaworzyć jak zaczął 8 msc. Zaczęło się od dadada, potem doszło bababa, czasem jest tata, papa ale mama jest taaaak sporadycznie że na palcach jednej ręki mogę to wymienić a minął miesiąc. Powiedzcie czy to normalne że syn nie chce mówić mamama ani mama? Najbardziej to wg lubi Dada i baba ...*

Rodzice odpowiadali następująco:

G.S.: *Powiem ci tak jeszcze ci bokiem wyjdzie jak zacznie mówić mama i wiem że i tak teraz tego nie zrozumiesz bo czekasz na pierwsze słowa ale kiedyś wspomnisz to z uśmiechem na twarzy jak stanie koło Ciebie i w ciągu jednej minuty wykrzyczy 100 razy mama.*

Ż.S.: *U mnie synek miał też tak że mówił cały czas tata, a mama powiedział może z raz przez przypadek. Więc zaczęłam mówić do niego chodź mama da, mama zmieni pieluszkę*

*i cały czas przed zrobieniem czegoś mówiłam mama po miesiącu zaczęła mówić mama I do dziś cały czas jest mama I mama.*

*A.Ż.: Zacznie mówić normalnie jak przyjdzie na to pora, bez stresu.*

Przejawy namawiania do lekceważenia trudności i zaburzeń rozwojowych widoczne są również w poście z forum MDCM (31.10.202):

*Dziewczyny, czy zdarza się, że Wasze maluszki śpią z lekko otwartą buzią? U nas 3.5tyginiowy bobas i od paru dni zauważam, że podczas snu zdarza mu się mieć lekko otwartą buźkę i nie wiem czy to normalne, czy powinnam jakoś reagować,*

gdzie użytkownicy odpowiedzieli:

*W.T.: Moja tak samo śpi z otwarta buzia nie masz się co martwić to jest normalne.*

*P.K.-P.: Raczej normalne. U mnie też ma czasem buźkę otwartą. Nie to że bardzo ale lekko.*

*M.K.: Ja tak mam od dziecka i żyje.*

Powyższe stanowisko użytkowników może mieć bardzo negatywne skutki, gdyż są to komentarze osób niemających specjalistycznej wiedzy, nieznających konkretnej sytuacji dziecka, jego rozwoju i występujących trudności. Namawianie do zlekceważenia trudności usypia czujność rodziców, przez co mogą nie zauważyć, że w rozwoju ich dziecka dzieje się coś złego, a to może wydłużać i utrudniać terapię, której dziecko może potrzebować.

## Wnioski badawcze

Zaprezentowane powyżej przykłady wyraźnie obrazują internetowy sposób komunikowania się, stopień kultury wypowiedzi, jak również przestrzegania zasad netykiety przez użytkowników rodzicielskich forów internetowych. Zamieszczane posty i komentarze przedstawiają niezwykle zróżnicowane style komunikacji, formułowania pytań i odpowiedzi, pełne różnego rodzaju emocji i zachowań, od uspokajania, pocieszania, udzielania dobrych rzetelnych rad, po niepewność, strach, lekceważenie, krytykowanie, wyśmiewanie i poniżanie. Jest to zjawisko bardzo niepokojące i niestety popularne, co stwarza duże zagrożenie dla funkcjonowania tego rodzaju grup dyskusyjnych, ponieważ daje przyzwolenie na bezkarność i niekontrolowane wylewanie złości w przestrzeni, która z założenia miała być miejscem pełnym wsparcia i wzajemnej dobroci. Można wnioskować, że takie zachowania są powodowane obserwowaniem i naśladowaniem ogólnych tendencji do stosowania agresji słownej w internecie, która w ostatnich latach

jest niezwykle często stosowana na wszelkiego rodzaju portalach społecznościowych, forach i grupach dyskusyjnych oraz w aplikacjach służących wzajemnej komunikacji.

Jednym z obowiązków rodziców jest posiadanie świadomości i poczucia odpowiedzialności za pogłębianie wiedzy o wychowaniu dziecka i wspieraniu jego rozwoju mowy. Świadectwem zwiększającego się poczucia odpowiedzialności za rozwój mowy dziecka wśród rodziców może być sam fakt korzystania z forów parentingowych, częste zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi. Analizując treść postów, można odnieść wrażenie, że rodzice są często niepewni, zagubieni, nie wiedzą, jak postępować, jak radzić sobie z trudnościami pojawiającymi się w wychowaniu i rozwoju ich dzieci, jak rozwiązywać problemy, które towarzyszą ich rodzicielskiej drodze, gdzie się skierować, by skonsultować swoje wątpliwości. Przestrzeń, jaką są grupy dyskusyjne, nie zawsze jest jednak odpowiednim miejscem zdobywania wiedzy, często bowiem dostarczają one informacji błędnych i niepotwierdzonych. Niektóre posty pokazują wątpliwość co do postawionej diagnozy dziecka, lekceważenie, krytykowanie i negowanie informacji zgodnych z wiedzą naukową, pojawiają się też pytania o doświadczenia innych rodziców, kreując wypowiedź w taki sposób, aby znaleźć potwierdzenie u innych użytkowników, że ich zdanie i przeczucia są ważniejsze niż zdanie specjalistów z zakresu rozwoju dziecka. Informacje o rozwoju mowy dziecka, opierające się na wiedzy naukowej, mogą być wypierane przez nieświadomość, brak refleksji, brak chęci do własnej edukacji i pogłębiania wiedzy rodziców, którzy nie czują potrzeby opierania się na doniesieniach naukowych, gdyż wolą zaufać własnemu przeczuciu i intuicji oraz doświadczeniom innych rodziców niż specjalistom.

Internetowy styl komunikowania się, jak wskazywała Alina Naruszewicz-Duchlińska (2014, s. 27–28), w dużej mierze pozbawia obowiązku przestrzegania zasad poprawnej pisowni, gramatyki, stosowania znaków interpunkcyjnych, kultury wypowiedzi i solidarności wśród przedstawicieli danej grupy społecznej. Przedstawione przykłady postów i komentarzy są potwierdzeniem tych tendencji. Najczęściej dostrzec można takie błędy, jak: brak stosowania znaków polskich, brak lub nieprawidłowe stosowanie znaków interpunkcyjnych oraz przerw między wyrazami i znakami oraz używanie mowy potocznej, uproszczonej, dziecięcej. Specyfiką komunikacji internetowej jest też brak komunikacji niewerbalnej oraz łatwość w wyrażaniu swojej opinii w sieci, która jest otwarta dla każdego użytkownika i daje możliwość uzewnętrznienia wszystkich swoich myśli, komentarzy, emocji, i może przybrać formę wulgaryzmów, agresji słownej, obelg, niekonstruktywnej krytyki i pouczeń. W analizowanych wypowiedziach można również zauważyć to niepokojące zjawisko, które przejawia się komentarzami prześmiewczymi, kpiącymi, lekceważącymi czy obrażającymi autorów postów.

## Podsumowanie

Prowadzone badania dotyczące rodzicielskich forów internetowych jako przestrzeni do dyskusji o rozwoju mowy dziecka wskazują, że temat ten jest niezwykle ważny i aktualny bez względu na zmieniające się warunki społeczne, ekonomiczne i kulturowe w Polsce. Ze względu na obecne tendencje do cyfryzacji świata popularność forów parentingowych będzie stale rosła i obejmowała swoim zasięgiem coraz więcej rodziców i zagadnień, o których rozmawiają ich użytkownicy, dlatego tak istotne jest, aby adresaci i odbiorcy treści wzbogacali swoją wiedzę o źródła naukowe, przestrzegali zasad kultury wypowiedzi w Internecie, utożsamiali się wzajemnie ze sobą i darzyli się taką pomocą, jaką sami chcieliby otrzymać. To wszystko będzie pozytywnie wpływać na ich własną kulturę pedagogiczną oraz na polepszanie jakości życia rodziców i dzieci, które są istotną i główną przyczyną ich funkcjonowania na rodzicielskich forach internetowych, ponieważ gdyby nie posiadali dzieci, nie uczestniczyliby w tych dyskusjach, nie zadawaliby pytań, nie udzielaliby odpowiedzi. Potrzeba wzbogacania własnej kultury pedagogicznej, wiedzy i odpowiedzialności za wychowanie potomstwa powinna zatem stanowić najważniejszą myśl towarzyszącą im w ich rodzicielskiej działalności dyskusyjnej w przestrzeni internetowej.

## Bibliografia

- Bereźnicka, M. (2012). Współczesna rodzina a zagrożenia w sieci. W: K. Białobrzeska i C. Kurkowski (red.). *Zagrożone człowieczeństwo. T. 1: Zagrożenia w obszarze rodziny, dzieciństwa i okresu dorastania* (s. 123–140). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bereźnicka, M. (2016). Fora internetowe jako źródło informacji pedagogicznej współczesnych rodziców. W: H. Batorowska i Z. Kwiasowski (red.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym. Teoria i praktyka* (t. 2, s. 274–284). Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/1159>
- Błasiak, A. (2010). Funkcje rodziny w zmieniającej się rzeczywistości. W: A. Błasiak i E. Dybowska (red.). *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (s. 73–103). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Frączek, Z. (2013). Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych. *Pedagogika Rodziny*, 3(1), 187–199.
- Grunt-Mejer, K. (2017). Światopogląd a błąd konfirmacji – problem nauk społecznych. *Filozofia Nauki*, 25(2), 103–119.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Naruszewicz-Duchlińska, A. (2014). Nowe media a nowe gatunki – wstępna charakterystyka genologiczna internetowego forum dyskusyjnego. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(14), 27–38.

- Olszański, L. (2006). *Dziennikarstwo internetowe*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szewczyk, A. (2011). Popularność form komunikacji internetowej w Polsce. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 27, 159–179.
- Śnieżyński, M. (2019). *Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Tadeusiewicz, R. (1999). Smog informacyjny. *Prace Komisji Zagrożeń Cywilizacyjnych*, 2, 97–107.







Agnieszka Olechowska

orcid.org/0000-0002-9023-5588

e-mail: aolech@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Agnieszka Szplit

orcid.org/0000-0002-5756-6393

e-mail: agnieszka.szplit@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 ankiety 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 Oszwa, 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](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>





Izabella Kucharczyk

[orcid.org/0000-0003-1054-9825](https://orcid.org/0000-0003-1054-9825)

e-mail: [ikucharczyk@aps.edu.pl](mailto:ikucharczyk@aps.edu.pl)

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Magdalena Wójcik

[orcid.org/0000-0002-2836-8742](https://orcid.org/0000-0002-2836-8742)

e-mail: [magdalena.wojcik@mail.umcs.pl](mailto:magdalena.wojcik@mail.umcs.pl)

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

# Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci z grupy ryzyka dysleksji a działania profilaktyczne przedszkola i szkoły

## Socio-Emotional Functioning of Children at Risk of Dyslexia and Preventive Activities of Kindergartens and Schools

### KEYWORDS

children at risk of specific learning difficulties, social-emotional competences, preventive programs, educational programs, stimulation

### ABSTRACT

This article is an attempt to present the importance of the functioning of children at risk of specific learning difficulties in the socio-emotional area, and the preventive activities undertaken in kindergartens/schools. The first part of the article discusses the difficulties in the socio-emotional area that a child at risk of specific learning difficulties may face already at the level of kindergarten or lower school grades, i. e. with a low level of social competences, internalising behaviours, lower adaptive skills, and withdrawal. Then, the author of the article discusses tasks and roles of the kindergarten and school in improving key competences in the socio-emotional sphere of children, and the possibilities of supporting the proper development in this area of children at preschool and early school age, with particular emphasis on children at risk of dyslexia. This is important because in schools, interventions to improve social-emotional competences are hardly ever undertaken, and the activities of the teaching staff focus mainly on equipping children with the basic knowledge necessary to learn

reading and writing. The lack of appropriate training in emotional and social competences causes and deepens difficulties and disorders in reactions in various social situations. That is why, there is a need to take into account appropriate interactions in the educational process.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieci z grupy  
ryzyka  
specyficznych  
trudności w uczeniu  
się, kompetencje  
społeczno-  
emocjonalne,  
programy  
profilaktyczne,  
programy  
wychowawcze,  
stymulacja

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia specyfiki funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci z grupy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się. Ponadto przedstawione zostaną działania profilaktyczne w tym zakresie, podejmowane w przedszkolach oraz szkołach. W pierwszej części artykułu omówiono trudności w obszarze społeczno-emocjonalnym, z jakimi dziecko z grupy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się może się borykać już na poziomie przedszkola lub młodszych klas szkolnych, tj. z niskim poziomem kompetencji społecznych, zachowaniami internalizacyjnymi, mniejszymi umiejętnościami adaptacyjnymi, wycofaniem. Następnie omówiono zadania i rolę przedszkola i szkoły w podnoszeniu kompetencji kluczowych w zakresie sfery społeczno-emocjonalnej dzieci oraz możliwości wspierania prawidłowego rozwoju w tym obszarze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym szkolnym ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z grupy ryzyka dysleksji. Jest to o tyle ważne, że w szkołach interwencje podnoszące kompetencje społeczno-emocjonalne podejmowane są sporadycznie, a działania kadry pedagogicznej koncentrują się głównie na wyposażeniu dzieci w podstawową wiedzę niezbędną do nauczenia się czytania i pisania. Brak odpowiedniego treningu kompetencji emocjonalno-społecznych powoduje i pogłębia trudności i zaburzenia w reakcjach w różnych sytuacjach społecznych, stąd konieczność uwzględniania odpowiednich oddziaływań w procesie edukacyjno-wychowawczym.

## Wprowadzenie

Dysleksja jest zaburzeniem neurorozwojowym cechującym się trudnościami w uczeniu się. Obecnie światowa populacja osób z dysleksją waha się w granicach od 5 do 17%. Określenie globalnej liczebności na świecie jest dość utrudnione z powodu zmieniających się kryteriów diagnostycznych, różnorodnych narzędzi badawczych w poszczególnych krajach, czynników demograficznych i społeczno-emocjonalnych (Silani i in., 2005).

Problemy i trudności szkolne uczniów z grupy ryzyka dysleksji nie ograniczają się tylko do aspektów uczenia się, tj. tych, które odnoszą się do czytania i pisania (przyczyny pierwotne). Przegląd badań dotyczących poszczególnych obszarów funkcjonowania



przedszkolnego i szkolnego dzieci z grupy ryzyka dysleksji wskazuje, że dzieci te mają trudności w zakresie nabywania i rozwijania kompetencji społecznych (przyczyna wtórna dysleksji)<sup>1</sup>. Na powiązanie niskich kompetencji społecznych, współwystępowanie zaburzeń w sferze emocjonalnej (również przyczyna wtórna dysleksji), obniżonego poziomu samooceny zwrócono uwagę w Międzynarodowej statystycznej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych (ICD-11). Podkreślono, że wszelkie dysfunkcje w sferze społecznej i emocjonalnej pojawiają się najczęściej w początkowych latach nauki, aby w wieku adolescencji przyjąć formę zaburzeń (ICD-11, 2022).

Dziecko, które doświadcza od najmłodszych lat niepowodzeń w różnych dziedzinach życia, funkcjonuje pod presją. Oczekiwania ze strony rodziców, nauczycieli, rówieśników powodują, że może ono zacząć wycofywać się z relacji, rezygnować ze swoich zainteresowań na rzecz zdobywania kolejnych celujących ocen, aby tylko zadowolić rodziców i nauczycieli. Dlatego też opracowanie odpowiednich programów profilaktycznych i wychowawczych, organizowanie treningu umiejętności społeczno-emocjonalnych powinno być priorytetem w przedszkolach i szkołach, gdyż dziecko nie będzie miało motywacji do uczenia się, jeśli nie będzie miało pozytywnych relacji z innymi.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na jeden z ważniejszych problemów w edukacji dzieci z grupy ryzyka dysleksji, tj. poziomu ich kompetencji społecznych. Badania na ten temat w tej grupie wiekowej prowadzone są sporadycznie ze względu na trudności chociażby w doborze odpowiednich grup badawczych i właściwych narzędzi. Z analiz badawczych wskazują, że dzieci z grupy ryzyka cechują się niższym poziomem kompetencji, które są niezbędne do realizacji ról społecznych. Z przeglądu różnych programów profilaktycznych i wychowawczych jasno wynika, że zagadnienie to jest poruszane sporadycznie, a rodzicom często brakuje wskazówek od nauczycieli, jak postępować ze swoimi dziećmi.

## Kompetencje społeczno-emocjonalne u dzieci z grupy ryzyka dysleksji

Rozwijanie umiejętności społecznych i relacji społecznych jest o tyle ważne, że świadczy o rozwoju psychospołecznym, pomaga adaptować się do wymagań szkolnych. Aby uczeń w przyszłości nie miał trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu

1 Kompetencje społeczne są pojęciem wielowarstwowym. Jak twierdzi Anna Matczak (2012), to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (s. 7). W ich skład wchodzi kompetencje interpersonalne, czyli zdolności społeczne, wykorzystywane do utrzymywania relacji z innymi, oraz kompetencje intrapersonalne, czyli takie zdolności, dzięki którym osoba uczy się siebie samego.

kontaktów z rówieśnikami, potrzebne są mu umiejętności niezbędne do radzenia sobie w sytuacjach problemowych o charakterze społecznym, wysoki poziom zachowań prospołecznych oraz zdolności komunikacyjne. Zdaniem Anny Matczak (Matczak i Martowska, 2009) kompetencje społeczno-emocjonalne to złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych. Jest to możliwe dzięki wyposażeniu osoby w: 1) umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych); 2) wrażliwość społeczną, empatię i decentrację interpersonalną; 3) znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych; 4) umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi; 5) umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności; 6) efektywną autoprezentację i umiejętność wpływania na innych; 7) umiejętności komunikacyjne oraz 8) umiejętności kooperacyjne.

Rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci z grupy ryzyka dysleksji w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym stosunkowo rzadko bywa przedmiotem badań. Analizy dotyczące tego obszaru przeprowadzane są głównie wśród adolescentów z postawioną diagnozą specyficznych trudności. Interpretując zgromadzony materiał empiryczny, warto zauważyć, że system edukacji w poszczególnych krajach Europy różni się, stosuje się inne kryteria diagnostyczne (mimo wspólnej podstawy, tj. ICD-11), wykorzystywane są różnorodne narzędzia badawcze oraz całkowicie inne są systemy udzielanego wsparcia i prowadzonej specjalistycznej terapii.

Jedno z nielicznych badań podłużnych, które zostało przeprowadzone w zakresie posiadanych przez dzieci ze grupy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się kompetencji społecznych, zostało opracowane przez Paulinę Parhialę i jej zespół (2015). Jego celem było określenie poziomu funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym (w wieku od 4 do 9 lat) w zakresie czterech sfer funkcjonowania psychospołecznego. Były to: zdolności adaptacyjne oraz umiejętności społeczne, poziom koncentracji uwagi, umiejętności uzewnętrzniania emocji oraz zachowania internalizacyjne. Okazało się, że dzieci w wieku 4 oraz 6 lat mają niższe zdolności adaptacyjne i społeczne oraz niższy poziom koncentracji uwagi niż dzieci bez trudności z zakresu ryzyka dysleksji, natomiast z wiekiem ulegają one poprawie. Autorzy są zdania, że skoro trudności w tych dwóch obszarach pojawiają już w wieku przedszkolnym, nie należy ich traktować jako reakcji wtórnych występujących na początku edukacji jako efektu trudności zdobywania wiedzy. Dane te są zgodne z wynikami innych analiz empirycznych wskazujących na brak trudności adaptacyjnych i społecznych dzieci, które już uczęszczają do szkoły w wieku 9 lat (por. m.in. Sorensen i in., 2003; Snowling i in., 2007; Morgan i in., 2008; Kempe i in., 2011; Balboni i in., 2017; Helton i in., 2018). Zwrócono również uwagę na to, że chłopcy z ryzykiem dysleksji cechowali się

większą, pozytywną zmianą w zakresie zdolności adaptacyjnych, co najprawdopodobniej może być wynikiem stosowanych mechanizmów kompensacyjnych.

Zdaniem Simy Zach, Orli Yazdi-Ugav oraz Avivy Zeev (2016) dzieci z grupy ryzyka dysleksji cechują się niższymi kompetencjami społecznymi i trudnościami w zachowaniu. Najprawdopodobniej wyjaśnień należy szukać w tym, że uczniowie z grupy ryzyka dłuższy czas w porównaniu z pozostałymi kolegami spędzają w młodszych klasach na zdobywaniu kompetencji w zakresie czytania i opanowaniu podstawowych zasad pisowni. Spędzając więcej czasu na czytaniu, mają go mniej dla rówieśników. Większość ich zasobów osobistych, emocjonalnych, poznawczych ukierunkowana jest na sprostanie wymaganiom stawianym przez nauczyciela. Dlatego też umiejętności społeczne, tj. umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, z negatywnymi informacjami na temat własnej osoby, zdolności rozwiązywania konfliktów, umiejętność słuchania interlokutora są często słabo rozwinięte. Do podobnych wniosków doszła Turija Aro i wsp. (2012).

Aby pomóc małym dzieciom zagrożonym wystąpieniem dysleksji, tj. w okresie średniego i późnego dzieciństwa, bardzo ważne jest danie im autonomii, wspieranie ich, rozwijanie zainteresowań pozaszkolnych. Takie podejście może przełożyć się na zmniejszenie u nich niepokoju, na przetworzenie treści zadań do wykonania w ich własnym tempie. Czas, jaki jest im potrzebny, pozwala na budowanie „swoistego rusztowania” niezbędnego do opanowania podstawowych umiejętności zarówno szkolnych, jak i tych związanych z rozumieniem emocji i nawiązywaniem relacji. Jeżeli dzieciom tym nie pozwoli się na samodzielność, nie będą wiedziały, czym jest odpowiedzialność. Strategie kognitywne oraz metakognitywne wykorzystywane w procesie uczenia się będą mało efektywne i mało skuteczne, co z kolei przełoży się na niższą jakość relacji interpersonalnych w klasach starszych. Brak autonomii to także zależność od innych. Czekanie na pomoc przy najprostszych zadaniach, poleganie zawsze na innych prowadzi do obniżenia własnej samooceny i niechęć do aktywności (Lilian i in., 2015).

Interesujących danych na temat współwystępowania związków zachodzących między specyficznymi trudnościami w uczeniu się a kompetencjami społecznymi, w tym zachowaniami prospołecznymi u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym dostarczyły badania Iana Dempseya oraz Megan Valentine (2017). Udowodniono, że to dzieci z grupy ryzyka dysleksji cechują się wyższym poziomem zachowań prospołecznych w porównaniu z dziećmi, które nie mają takich trudności. Rezultaty te są całkowicie sprzeczne z wynikami prezentowanymi przez większość naukowców zajmujących się tym zagadnieniem. Emocje w życiu człowieka mają ogromne znaczenie dla nabywania kompetencji społecznych. Pomagają adaptować się do zmiennych warunków, motywują do dalszych działań, wpływają na podejmowaną aktywność, zachęcają lub nie do tworzenia i utrzymywania relacji międzyludzkich. Sprostanie wymogom szkoły i rodziców wymusza na uczniach opanowanie wielu kompetencji. Do

jednych z najważniejszych można zaliczyć zdolność odczytywania i rozumienia emocji własnych i innych osób, co przekłada się na umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych. Pozytywne emocje pojawiające się w różnych sytuacjach mogą poprawić efektywność uczenia się, motywować do działania i wzmożonego wysiłku. Analizy badawcze dowodzą (m.in. Huang i in., 2020), że dzieci z diagnozą ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się mogą cechować się neurotycznością, skłonnością do introwersji, nieśmiałości, mogą się u nich pojawiać zaburzenia psychosomatyczne, drażliwość i skłonność do obniżonego nastroju. Jak twierdzą autorzy, dzieci z grupy ryzyka dysleksji mogą częściej niż rówieśnicy cechować się niższym poziomem samooceny, co wpływa negatywnie na motywację do nauki z powodu frustracji, ale też obniża chęć nawiązywania i rozwijania relacji interpersonalnych.

Reasumując, dzieci i uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się doświadczają wielu sytuacji trudnych w relacjach interpersonalnych oraz analizowaniu emocji. Aby zrozumieć zachowania innych oraz towarzyszące im emocje, poświęcają temu tematowi wiele czasu, co może zakłócać sprawne funkcjonowanie. W związku z powyższym opracowanie skutecznych programów interwencyjnych (Bhan i Farooqui, 2013) skupiających się na podnoszeniu wiedzy z zakresu życia społecznego, zasad współżycia w grupie, rozwiązywania konfliktów, identyfikacji emocji w sytuacjach społecznych powinno być jednym z podstawowych zadań terapeutów pedagogicznych.

## Działania przedszkola i szkoły podnoszące kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci z grupy specyficznych trudności w uczeniu się

Uczniowie z dysleksją są często identyfikowani jako uczniowie z trudnościami w opanowywaniu podstawowych czynności szkolnych, tj. czytania i/lub pisania. Dlatego też większość programów terapeutycznych wdrażanych w szkole ogranicza się do czytania i pisania, przy niewielkim akcentowaniu aspektów trudności społecznych i emocjonalnych (por. Rafał-Łuniewska, 2021).

Mając na uwadze analizowane i opisane wyzwania emocjonalno-społeczne i ich powiązania z innymi obszarami funkcjonowania psychospołecznego dzieci z grupy ryzyka dysleksji, odpowiednie działania terapeutyczne są wręcz niezbędne, aby każde z nich było w stanie osiągnąć w pełni wszystkie kompetencje i wymagania poszczególnych etapów edukacyjnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla

branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej wyraźnie podkreśla istotne z punktu widzenia prowadzonych w artykule rozważań zadania przedszkola i szkoły podstawowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej, do których należy między innymi:

- wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizację warunków do nabywania doświadczeń również w emocjonalnym i społecznym obszarze rozwoju,
- zapewnienie prawidłowej organizacji warunków do nabywania przez dzieci doświadczeń, umożliwiających im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc tym rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony,
- wzmacnianie poczucia wartości, potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie oraz przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi,
- kreowanie sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa rówieśnicza i dorośli oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tych etapach rozwoju (s. 3–19).

Zatem każde dziecko, kończąc edukację przedszkolną, powinno umieć rozpoznawać i nazywać podstawowe emocje i próbować radzić sobie z ich przeżywaniem w sposób umożliwiający mu adaptację w nowym otoczeniu, a także szanować emocje swoje i innych osób. Przejawem dojrzałości emocjonalnej powinna być umiejętność panowania nad emocjami, a w sytuacjach trudnych – szukania odpowiedniego wsparcia wśród osób z najbliższego otoczenia, a także umiejętność nawiązywania prawidłowych relacji rówieśniczych i właściwa komunikacja z dziećmi i dorosłymi, opierając się na szacunku, życzliwości, przyjaźni, z jednoczesnym respektowaniem panujących w środowisku norm i zasad (Rozporządzenie..., 2017, s. 4–5).

Natomiast etap edukacji wczesnoszkolnej powinien pozwolić każdemu uczniowi na wykształcenie potrzeby tworzenia właściwych relacji przy jednoczesnej świadomości przeżywanych emocji i umiejętności panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie oraz adaptację w grupie. Ten etap edukacji powinien umożliwić też opanowanie umiejętności odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, a także uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku. Trzecioklasista powinien mieć potrzebę aktywności społecznej opartej na wartościach obowiązujących w środowisku, oceniać postępowania swoje i innych, odwołując się w ocenie do przyjętych zasad i wartości. Na tym etapie istotne jest też opanowanie umiejętności tworzenia relacji, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w grupach, wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych z jednoczesną umiejętnością obdarzania szacunkiem rówieśników i dorosłych

za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania (Rozporządzenie..., 2017, s. 33–34).

Są to czynniki i umiejętności niezbędne do realizacji wytycznych określonych w Zaleceniach Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018).

Wytyczne Rady wyraźnie podkreślają, że rolą systemów edukacyjnych, a właściwie nauczycieli, jest rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów, rozumianych jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, wykraczających poza koncepcję skupiania się na samej wiedzy, aby jako osoby dorosłe mogły swobodnie funkcjonować w otaczającej i ciągle zmieniającej się rzeczywistości (Furgoł, b.d.).

Jednym z ośmiu obszarów kompetencji kluczowych są właśnie kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, postrzegane jako zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową.

Z zaleceń również wynika, jak niezbędne jest do utrzymania udanych relacji międzyludzkich i uczestnictwa w życiu społecznym kształtowanie rozumienia zasad postępowania i porozumiewania się, ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach.

Umiejętności te obejmują zdolność określania swoich możliwości, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji, co związane jest z prawidłowym rozwojem zdolności uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią, a jednocześnie poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne, oraz skutecznego zarządzania interakcjami społecznymi. Konieczna jest zatem zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania w atmosferze wzajemnej tolerancji, zrozumienia różnych punktów widzenia, empatii w połączeniu z odpornością psychiczną, asertywnością i umiejętnością radzenia sobie z niepewnością i stresem (European Commission, 2019).

Aby właściwie opracować i efektywnie wdrożyć program profilaktyczno-wychowawczy zarówno w przedszkolu, jak i w szkole niezbędne jest przede wszystkim przeprowadzenie odpowiedniej procedury diagnostycznej, która pozwoli wychwycić i uwzględnić faktyczne potrzeby i wyzwania rozwojowe dzieci, niezbędna jest również wiedza i odpowiednie kompetencje kadry placówek dotyczące funkcjonowania i trudności uczniów o prawidłowym rozwoju oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi i wychowawczymi.

W obszarze diagnozy kompetencji emocjonalno-społecznych należy zwrócić szczególną uwagę nie tylko na wewnętrzne czynniki wpływające na osiągnięcie przez dzieci niezbędnych w tym zakresie umiejętności, ale również uwzględnić rolę rodziny,

atmosferę w domu i styl wychowawczy, wpływ mediów, grupy rówieśniczej, dotychczasowe oddziaływania terapeutyczne, system pracy kadry pedagogicznej. Placówka edukacyjna, planując działania wychowawczo-profilaktyczne, musi zatem dysponować informacjami o swoich podopiecznych, ujmowanymi w szerokim spektrum ich problemów szkolnych, rodzinnych i osobistych (Borowik, 2018).

Należy mieć na uwadze, że wdrażane w placówkach przedszkolnych i szkolnych programy profilaktyczno-wychowawcze mają charakter uniwersalny, holistycznie podchodząc do uczniów jako grupy społecznej, dopiero programy grupowe, klasowe pozwalają na bardziej precyzyjne dostosowanie indywidualnych oddziaływań.

Dlatego tak ważnym aspektem jest opracowywanie i realizowanie przez wychowawcę takich oddziaływań, które będą spełniały indywidualne potrzeby emocjonalno-społeczne potrzeby uczniów danej klasy.

Mając na uwadze analizowane trudności uczniów z ryzyka dysleksji, nauczyciele powinni mieć zatem wiedzę, kompetencje i umiejętności, aby skutecznie opracować odpowiednie scenariusze zajęć pozwalające wdrożyć właściwe procedury i oddziaływania na podstawie dostępnych narzędzi terapeutycznych:

- trening umiejętności społecznych – w szczególności ćwiczenia uwzględniające umiejętności uważnego słuchania w porozumiewaniu się z innymi i relacji z rówieśnikami, rozwiązywania konfliktów w grupie, współpracy podczas różnych form pracy na zajęciach, radzenia sobie ze stresem, pozytywnego nastawienia, a także zarządzania czasem pracy czy wyznaczania celów;
- trening zastępowania agresji – ze szczególnym uwzględnieniem rozmów o uczuciach, a także wdrożeniem odpowiednich technik pozwalających na zmianę reakcji agresywnych, np. „stop–oddech–refleksja”, „zamień agresję na aktywność fizyczną” czy „znajdź alternatywne wyjście”;
- program multimedialny „Moc emocji” – interaktywna forma ćwiczeń i zabaw związanych z integracją w grupie, rozumienia swoich emocji i emocji innych, akceptacji siebie i innych oraz kształtowania kompetencji niezbędnych do komunikacji z innymi we właściwy sposób – pozwala w atrakcyjnej dla uczniów formie wzmacniać zachowania właściwe;
- pakiet edukacyjny „Poznać i zrozumieć uczucia” – przystępna forma ćwiczeń w postaci historyjek obrazkowych, opowiadań z ćwiczeniami, historyjek społecznych czy poradnika dostosowanego do poziomu rozumienia uczniów umożliwi uczniom z grupy ryzyka dysleksji, ale również ich rówieśnikom wzajemnie zrozumieć swoje uczucia oraz nauczy wzajemnej empatii;
- program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne w opracowaniu Zyty Czechowskiej – pozwoli na rozwijanie podstawowych umiejętności prospołecznych, jak postawa ciała, głos, kontakt wzrokowy, mimika w kontakcie społecznym, a także odpowiedniej komunikacji, dyskusji i zadawania pytań, umiejętności

wygrywania, przegrywania i kompromisu oraz reagowania i rozwiązywania trudnych sytuacji w szkole, w domu i poza nim (Goldstein i in., 2004; Glick i Gibbs, 2011; Larson i Lochman, 2013; Fornalik i in., 2018; Baker, 2022; Góra i in., 2022; Czechowska, 2022).

## Podsumowanie i wnioski

Analiza ogólnodostępnych treści programów profilaktyczno-wychowawczych zarówno szkolnych, jak i klasowych pozwala stwierdzić, że oddziaływania w nich zawarte nie są tak skonstruowane, aby uwzględnić wszystkie trudności i wyzwania uczniów z każdej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Są one często zbyt ogólne i wielokrotnie powielane.

Dlatego, zdaniem autorek, istnieje potrzeba opracowania bardziej szczegółowych wytycznych, uwzględniających dostosowanie programów i zawartych w nich form, metod i środków oddziaływań do specyficznych potrzeb uczniów z poszczególnymi trudnościami i niepełnosprawnościami, w tym również tych z grupy ryzyka dysleksji.

Owszem, w ofercie edukacyjno-terapeutycznej, w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, również jako forma innowacji pedagogicznej, istnieją programy wspierające rozwój emocjonalno-społeczny (dotyczące np. inteligencji emocjonalnej, radzenia sobie z trudnymi emocjami, stresem i agresją, rozwijania empatii czy budowania zdrowych relacji rówieśniczych). Dotyczą one często uczniów jako całej społeczności klasowej lub szkolnej, jednak znacznie częściej skierowane są tylko do uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną jako całości (z różnym spektrum trudności) lub jako propozycja wsparcia, w której mogą uczestniczyć zgłoszone przez rodziców dzieci.

Wykorzystanie w pracy terapeutycznej i wychowawczej programów rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, jak również innych dostępnych programów i pomocy terapeutycznych może okazać się zatem niezwykle pomocne w niwelowaniu trudności dzieci z grupy ryzyka dysleksji – może być nieodzownym wsparciem pozwalającym rozwijać umiejętności komunikacyjne, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów oraz budowania pozytywnych relacji z innymi. To wszystko z kolei będzie przekładać się na całościowy rozwój dzieci i wpływać korzystnie na ich naukę oraz relacje interpersonalne.

Istnieją jednak pewne ograniczenia, gdyż ze względu na koszty i brak powszechnej ich dostępności w placówkach nie każdy nauczyciel ma możliwość skorzystania z nich. Często też ze względu na brak poszerzonej wiedzy nauczycieli, ograniczenia w możliwości zastosowania i indywidualizacji pracy terapeutycznej niektóre programy mogą



okazać się zbyt ogólne i nie uwzględniać różnorodności emocjonalnej i społecznej uczestników lub zawierać treści niedostosowane do konkretnych sytuacji uczestników.

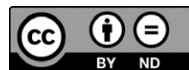
## Bibliografia

- Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J.E. i Poikkeus, A.M. (2012). Early language and behavioural regulation skills as predictors of social outcomes. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 395–408.
- Baker, J.E. (2022). *Trening umiejętności społecznych. Dla dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera, trudnościami w komunikacji i kontaktach społecznych* (A. Pałynyczko-Ćwiklińska, tłum.). Harmonia Uniwersalis.
- Balboni, G., Incognito, O., Belacchi, C., Bonichini, S. i Cubelli, R. (2017). Vineland-II adaptive behavior profile of children with attention-deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.003>
- Bhan, S. i Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 54–63.
- Borowik, J. (2018). *Działania wychowawczo-profilaktyczne a diagnoza potrzeb środowiska szkolnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czechowska, Z. (2022). *Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne*. NODN Zyta Czechowska.
- Dempsey, I. i Valentine, M. (2017). Special education outcomes and young Australian school students: A propensity score analysis replication. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 68–86. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.1>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning. Education and training*. Publications Office of the European Union.
- Fornalik, I., Pachniewska, K. i Płuska, J. (2018). *Poznać i zrozumieć uczucia. Uczucia w nas i w relacjach ze światem. Historyjki społeczne*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Furgoł, S. (b.d.). *Wzorcowe materiały dydaktyczne w zakresie: kompetencje kluczowe. Część III: Poziom – szkoła podstawowa i szkoła ponadpodstawowa*. Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. [https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe\\_materiały\\_SP\\_i\\_LO/DSC\\_kompetencje\\_kluczowe\\_podstawowa\\_i\\_ponadpodstawowa.pdf](https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe_materiały_SP_i_LO/DSC_kompetencje_kluczowe_podstawowa_i_ponadpodstawowa.pdf)
- Glick, B. i Gibbs, J.C. (2011). *Trening zastępowania agresji (ART). Kompleksowa interwencja wobec młodzieży agresywnej* (A. Majcherczyk, tłum.). Instytut „Amity”.
- Goldstein, A.P., Glick, B. i Gibbs, J.C. (2004). *Program zastępowania agresji* (E. Bartz, tłum.). Instytut „Amity”.
- Góra, K., Jonac, J., Kaczan, R., Rycielski, P. i Stryjek, K. (2022). *Moc emocji. Program wspierający rozwój emocjonalno-społeczny z elementami socjoterapii dla dzieci w wieku 6–10 lat. Program multimedialny*. Nowa Era.
- Helton, J.J., Gochez-Kerr, T. i Gruber, E. (2018). Sexual abuse of children with learning disabilities. *Child Maltreatment*, 23(2), 157–165. <https://doi.org/10.1177/1077559517733814>

- Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X. i Wu, K. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1415), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041415>
- ICD-11. (2022). International classification of diseases 11th revision. WHO. <https://icd.who.int/en>
- Kempe, C., Gustafson, S. i Samuelsson, S. (2011). A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviours. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 242–250. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00870.x>
- Larson, J. i Lochman, J.E. (2013). *Pomoc dzieciom w radzeniu sobie z gniewem. Podejście poznawczo-behawioralne* (Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki „Spójrz Inaczej”, tłum.). Fraszka Edukacyjna.
- Lilian, G.K., Odundo, P.A. i Ngaruiya, B. (2015). Effects of emotional needs on participation of children aged 4–6 with learning disabilities in early childhood centers in Starehe Division, Nairobi County, Kenya. *World Journal of Education*, 5(3), 79–90. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n3p79>
- Matczak, A. i Martowska, K. (2009). Instrumental and motivational determinants of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies* (s. 13–35). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Matczak, A. (red.). (2009). *Determinants of social and emotional competencies*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Matczak, A. (2012). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Morgan, P.L., Farkas, G., Tufis, P.A. i Sperling, R.A. (2008). Are reading and behaviour problems risk for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417–436. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A.M., Heikkilä, R. i Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21(3), 197–211. <https://doi.org/10.1002/dys.1486>
- Rafał-Luniewska, J. (2021). *Strategia działań wobec ucznia z grupy ryzyka dysleksji*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (2017). Dz. U. poz 356.
- Silani, G., Frith, U., Demonet, J.-F., Fazio, F., Perani, D., Price, C., Frith, C.D. i Paulesu, E. (2005). Brain abnormalities underlying altered activation in dyslexia: A voxel based morphometry study. *Brain*, 128(10), 2453–2461. <https://doi.org/10.1093/brain/awh579>

- Snowling, M.J., Muter, V. i Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Sorensen, L.G., Forbes, P.W., Bernstein, J.H., Weiler, M.D., Mitchell, W.M. i Waber, D.P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: Risk, resilience and adaptation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 10–24. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00054>
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O. i Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378–396. <https://doi.org/10.1177/0143034316649231>
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. (2018). Dz. Urz. UE 2018/C 189/01.





Joanna Skibska

[orcid.org/0000-0001-6096-3747](https://orcid.org/0000-0001-6096-3747)

e-mail: [joanna.skibska@us.edu.pl](mailto:joanna.skibska@us.edu.pl)

Uniwersytet Śląski w Katowicach

# Nauczyciel – nieformalny przywódca edukacyjny. Style przywódcze a style kierowania zespołem klasowym preferowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – komunikat z badań

## Teacher as an Informal Educational Leader. Leadership and Class Management Styles Preferred by Early Childhood Education Teachers in Mainstream and Integrated Schools – Research Report

### KEYWORDS

educational  
leadership,  
leadership  
styles, classroom  
management styles,  
informal educational  
leadership

### ABSTRACT

The teacher is an informal educational leader because his/her role is determined by the characteristics and effectiveness of actions. As leaders, teachers plan the learning process to unleash students' potential; they also influence the shaping of peer relationships in the class. The aim of the research was to identify the leadership styles preferred by the surveyed early childhood education teachers and their determinants, as well as to examine the correlation between leadership and class management styles preferred by the surveyed teachers of mainstream and integrated schools.

The research results indicate that the surveyed early childhood education teachers strongly preferred the autocratic leadership style in which the teacher – the informal leader focuses primarily on the task and its verification, while the needs of students seem not important. Also, teachers of mainstream schools preferred a persuasive style of leading the class group, while teachers of integrated schools preferred a directing and participating style.

What is significant is that the surveyed teachers, regardless of seniority, level of professional advancement and type of school (mainstream and integrated), focused on the task, while the pupils' needs were not considered in the process. However, it is rather interesting to reflect on the results indicating the fact that teachers who had not completed postgraduate studies, courses, workshops and training, preferred an integrated leadership style that was equally focused on tasks and persons, which was typical of teachers of integrated schools. In both groups of teachers, a statistically significant relationship was found between preferred leadership styles and the styles of managing a class.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

przywództwo  
edukacyjne, style  
przywódcze,  
style kierowania  
zespołem klasowym,  
nieformalne  
przywództwo  
edukacyjne

Nauczyciel jest nieformalnym przywódcą edukacyjnym, o jego roli decydują bowiem właściwości i efektywność działania. Jako lider planuje proces uczenia się i wyzwala w uczniach ich potencjał oraz wywiera wpływ i uczestniczy w kształtowaniu relacji rówieśniczych. Celem badań było wskazanie stylów przywódczych preferowanych przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz ich uwarunkowań, a także zbadanie korelacji pomiędzy stylami przywódczymi a stylami kierowania zespołem klasowym preferowanymi przez badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.

Przeprowadzone badania wskazują, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zdecydowanie preferowali styl przywództwa autokratycznego, w którym lider – nauczyciel, nieformalny przywódca – skupia się przede wszystkim na zadaniu wykonywanym podczas zajęć i jego weryfikacji. Z kolei jeśli chodzi o style kierowania zespołem klasowym, to nauczyciele szkół ogólnodostępnych preferowali perswadujący styl kierowania zespołem, a nauczyciele szkół integracyjnych styl kierujący oraz uczestniczący.

Z przeprowadzonych badań wynika, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej bez względu na staż pracy, stopień awansu zawodowego oraz rodzaj szkoły (ogólnodostępnej czy integracyjnej) przede wszystkim skupiali się na zadaniu, natomiast potrzeby uczniów nie były istotne w tym procesie. Zastanawia również pewna prawidłowość, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy nie ukończyli studiów podyplomowych oraz kursów, warsztatów i szkoleń, preferowali zintegrowany styl przywództwa, który w równym stopniu nastawiony jest na zadanie i ucznia, co było charakterystyczne dla nauczycieli szkół integracyjnych.

W obu grupach badanych nauczycieli stwierdzono występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy preferowanymi stylami przywództwa a stylami kierowania zespołem klasowym.

## Wprowadzenie

Mówiąc o przywódcy w przestrzeni edukacyjnej, mamy na myśli przede wszystkim dyrektora szkoły. Jednak w związku z tym, że przywództwo jest umiejętnością wyzwalań w ludziach zdolności do jak najefektywniejszego wykonywania zadania, z poczuciem sensowności, szacunku i zadowolenia (Blanchard, 2007), to do grona przywódców edukacyjnych powinniśmy zaliczyć także nauczycieli. Odpowiadają oni za rozwój uczniów, wyzwalają w nich siły i motywują do podejmowania wysiłku ukierunkowanego na nabywanie wiedzy i umiejętności. Spostrzeganie nauczyciela jako przywódcy wynika także z ujęcia przywództwa edukacyjnego jako procesu wykorzystującego potencjał jednostek na rzecz tworzenia współdziałającego zespołu, by osiągnąć zamierzone cele (Reinhart i Beach, 2004). Przy czym należy tu zaznaczyć, że dyrektor szkoły jest przywódcą formalnym najwyższego poziomu, natomiast przywództwo nauczycieli ma znamiona przywództwa nieformalnego (Kwiatkowski, 2010).

Nauczyciel z perspektywy uczniów jest postrzegany jako lider, jest to jednak wybór subiektywny. O jego przywództwie decydują nie tylko cechy osobowe, ale także zdolności i efekty podejmowanych działań (Kwiatkowski, 2010; Leithwood, 2005). Idealem przywódcy będzie nauczyciel, który wywiera wpływ na uczniów w wymiarze naukowym i życiowym – jako wzorzec wielowymiarowy (Kwiatkowski, 2010) oraz przywódca najbardziej wpływowy (Curtis, 2013; Muijs i Harris, 2006), bowiem poprzez precyzyjne planowanie procesu uczenia się i rozwoju (indywidualnego i organizacyjnego) będzie wyzwalał potencjał osób, z którymi pracuje, czyli uczniów (Mazurkiewicz, 2011).

Nauczyciel jako przywódca edukacyjny realizuje zadania, które wpisują się w trzy główne obszary działania (schemat 1): wspieranie współpracowników w rozwoju, przewodzenie zmianie w szkole oraz pracę z uczniami.

Schemat 1. Obszary działania nauczycieli – przywódców edukacyjnych

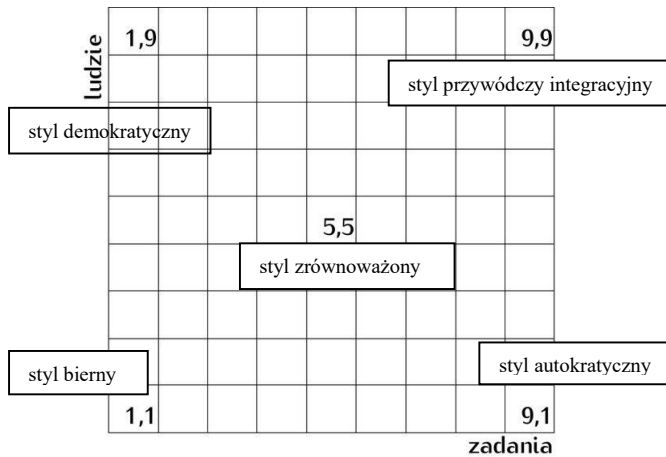


Źródło: Kałużyńska, 2018, s. 183.

Prezentowane badania skupiły się na jednym z obszarów działań nauczycieli przywódców edukacyjnych, a mianowicie na pracy z uczniami. Dlatego też sięgnięto po siatkę kierowniczą (schemat 2) Roberta Blake'a i Jane Mouton (1964), która uwzględnia dwa czynniki – zadanie i ludzi. Właśnie to ukierunkowanie w większym lub mniejszym stopniu na jednym z czynników lub obu (w równym stopniu) decydowało o dysponowaniu określonymi cechami przywódczymi oraz o preferowanym stylu przywództwa.



Schemat 2. Siatka kierownicza wg Roberta Blake’a i Jane Mouton



Źródło: Blake i Mouton, 1964.

Siatka kierownicza składa się z 81 pól, co obrazuje wielość stylów kierowania, które charakteryzuje skala od 1 do 9 odnosząca się do nasilenia cech wspomnianych powyżej czynników ukierunkowanych na zadanie i/lub ludzi (Żuchowski, 2018; Fołtyn, 2006; Blake i Mouton 1964). Na tej podstawie Blake i Mouton (1964) wyodrębnili pięć podstawowych stylów przywódczych:

- styl bierny (1,1) – charakteryzujący się brakiem zainteresowania zadaniem i ludźmi;
- styl demokratyczny (1,9) – lider skupiony jest przede wszystkim na ludziach;
- styl zrównoważony (5,5) – pomiędzy ważnością zadania i ludzi istnieje równowaga, jest to styl pośredni pomiędzy stylem demokratycznym a autokratycznym;
- styl autokratyczny (9,1) – lider skupia się przede wszystkim na zadaniu i weryfikacji jego wykonania, nie dba o potrzeby ludzi;
- styl przywództwa zintegrowanego (9,9) – w maksymalnym stopniu ważne jest zadanie i ludzie, jest to idealny styl kierowania zespołem.

Z kolei ze względu na znaczenie, jakie ma realizacja założonych celów instytucji, oraz na wagę zaangażowania członka zorganizowanej społeczności w realizację tychże celów, szczególną rolę odgrywają style kierowania zespołem (Żukowski i Galla 2009). Na potrzeby prezentowanych badań sięgnięto po style osadzone w nurcie sytuacyjnym (Stoner i in., 2001; Blanchard i in., 1993; Hersey i Blanchard, 1988), których fundamentem jest ewolucyjny model przywództwa (Hersey i Blanchard, 1988) uwarunkowany posiadanymi umiejętnościami i doświadczeniem oraz „gotowością” do brania odpowiedzialności za zadanie.

## Metoda

Celem podjętych badań było wskazanie stylów przywódczych preferowanych przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ich uwarunkowań, a także zbadanie korelacji pomiędzy preferowanymi stylami przywódczymi a stylami kierowania zespołem klasowym przejawianymi przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie style przywódcze są preferowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz w jakim stopniu te preferencje są uwarunkowane stopniem awansu zawodowego, dodatkowymi kwalifikacjami, a także rodzajem placówki (ogólnodostępna i integracyjna), w której pracowali badani nauczyciele?
2. Czy i w jakim zakresie style przywódcze warunkują style kierowania zespołem klasowym preferowane przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych?

Sformułowany cel badań oraz problemy badawcze stanowiły podstawę doboru metod oraz narzędzi badawczych. Sięgnięto po metodę testów (kwestionariusz do oceny cech przywódczych) oraz metodę szacowania (kwestionariusz autodiagnostyki stylów kierowania zespołem). Kwestionariusz do oceny cech przywódczych był oparty na siatce kierowniczej (schemat 2). Składał się z 35 sformułowań, odnoszących się do wybranych stylów przywódczych: autokratycznego (dbałość o zadanie), demokratycznego (dbałość o ludzi) oraz zintegrowanego (dbałość w równym stopniu o zadanie i ludzi).

Schemat 3. Style przywódcze uwzględnione w badaniu



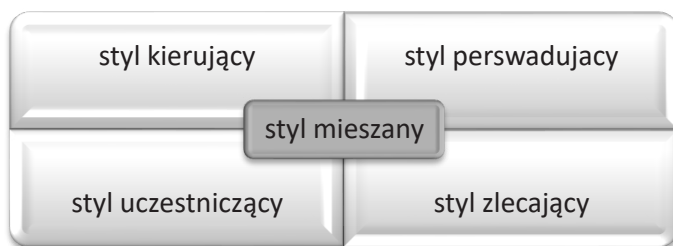
Źródło: opracowanie własne.

Badani wskazywali jedną z odpowiedzi (zawsze, często, od czasu do czasu, wyjątkowo, nigdy), będącą wskazaniem sposobu, w jaki osoba badana zachowałaby się

w realnej sytuacji szkolnej. Po przeliczeniu wyników możliwe było określenie stylu przywódczego oraz czy badani nauczyciele bardziej ukierunkowani byli na zadanie czy ucznia, czy też zadanie i uczeń w równym stopniu są dla nich ważne (schemat 3).

Drugie narzędzie to kwestionariusz do autodiagnostyki (menadżera) stylów kierowania zespołem. Został on dostosowany do sytuacji szkolnych zachodzących w klasie szkolnej w relacjach nauczyciel–uczeń. Składał się z 12 pytań przedstawiających określone sytuacje związane z pełnieniem funkcji nauczyciela – menadżera. Odpowiedzi były skategoryzowane i badani nauczyciele wybierali spośród czterech jedno stwierdzenie, które w najlepszy sposób charakteryzowało ich zachowanie w określonej sytuacji zadaniowo-problemowej. Przedstawione w kwestionariuszu sytuacje odnosiły się do czterech typów pracowników wg Herseya i Blancharda (1988), co pozwoliło wyłonić nauczycieli reprezentujących określony styl kierowania zespołem (schemat 4).

Schemat 4. Style kierowania zespołem przez nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Mając na uwadze różne sytuacje edukacyjne zachodzące w przestrzeni klasy oraz zespołu klasowego, w badaniu uwzględniono następujące style kierowania zespołem:

- kierujący – nauczyciel wydaje szczegółowe polecenia i na bieżąco kontroluje uczniów, chwając lub krytykując za jakość wykonanego zadania;
- perswadujący – nauczyciel daje uczniom dokładne polecenia, zachęca do wykonania zadań, w chwilach zniechęcenia motywuje ich do dalszego wysiłku i pomaga lepiej wykonać zadanie;
- uczestniczący – nauczyciel jasno określa wymagania oraz sposoby wykonania zadania, pozwala uczniom na swobodę działania oraz inwencję twórczą, na bieżąco kontroluje jakość wykonanych zadań;
- zlecający – nauczyciel wyznacza cele i w określonym czasie dokonuje oceny, wyciąga konsekwencje w zależności od jakości osiągniętych rezultatów (celów);
- mieszanym – nauczyciel jest idealnym liderem, ponieważ korzysta ze wszystkich czterech stylów kierowania zespołem.

Badania zostały przeprowadzone w szkołach aglomeracji miejskich monocentrycznych w latach 2021–2022. Dobór nauczycieli był oparty na zasadzie dostępności i podyktowany wyrażeniem przez nich zgody na udział w badaniu. W badaniu wzięło udział 328 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (145 nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 183 szkół integracyjnych).

Tabela 1. Charakterystyka badanych grup

Nauczyciele		Szkoła			
		ogólnodostępna		integracyjna	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Staż pracy	od 0 do 10 lat	35	24,1%	51	27,9%
	od 11 do 20 lat	61	42,1%	64	35,0%
	powyżej 20 lat	49	33,8%	68	37,2%
Stopień awansu zawodowego	stażysta/kontraktowy	30	20,7%	49	26,8%
	mianowany	43	29,7%	35	19,1%
	dplomowany	72	49,7%	99	54,1%
Studia podyplomowe	nie	73	50,3%	47	25,7%
	tak	72	49,7%	136	74,3%
Kursy/warsztaty/szkolenia	nie	47	32,4%	66	36,1%
	tak	98	67,6%	117	63,9%

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele byli zróżnicowani ze względu na staż pracy. Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych 24,1% stanowiły osoby ze stażem do 10 lat, 42,1% – osoby ze stażem od 11 do 20 lat oraz 33,8% – osoby ze stażem powyżej 20 lat. Wśród nauczycieli szkół integracyjnych rozkład wyników był podobny (27,9%, 35% oraz 37,2%). Największą część badanych stanowili nauczyciele dyplomowani – 49,7% szkół ogólnodostępnych oraz 54,1% szkół integracyjnych. Studia podyplomowe ukończyło 49,7% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 74,3% szkół integracyjnych. Dodatkowe kursy i szkolenia ukończyło 67,6% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 63,9% szkół integracyjnych.

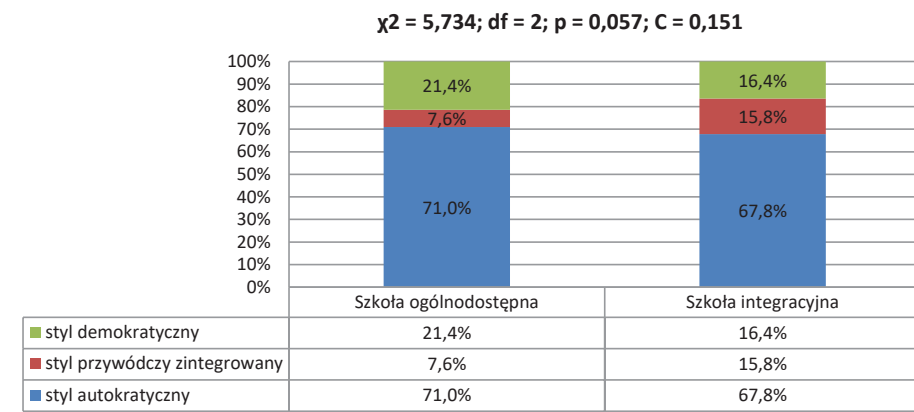
Analizę przeprowadzono w programie PQStat (wersja 1.6.8) przy przyjętym poziomie istotności  $p = 0,05$  (wynik poniżej tej wartości uznawano za istotny pod względem statystycznym). W analizie wykorzystano następujące testy<sup>1</sup>:

- test U Manna-Whitneya dla par niezależnych pozwalający na sprawdzenie, czy pomiędzy dwiema grupami występują istotne statystycznie różnice dotyczące zmiennej porządkowej lub ilościowej;
- test Kruskala-Wallisa dla grup niezależnych, za pomocą którego weryfikowano występowanie różnic pomiędzy więcej niż dwiema grupami;
- test chi-kwadrat, za pomocą którego sprawdzano, czy pomiędzy dwiema zmiennymi jakościowymi występuje istotna statystycznie zależność.

## Wyniki

Na wstępie przeprowadzonych badań skupiono się na analizie danych pozwalających mówić o stylach przywódczych preferowanych przez badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych (wykres 1).

Wykres 1. Style przywódcze preferowane przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej



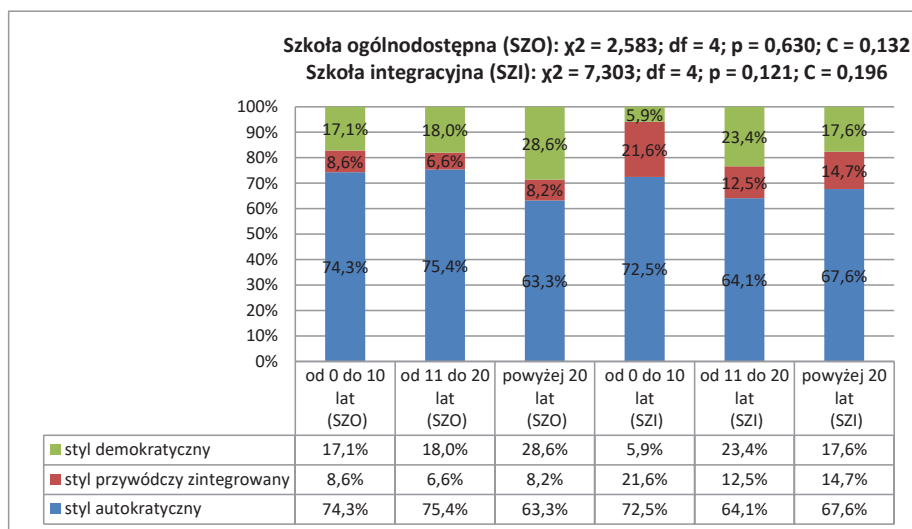
Źródło: badania własne.

1 W analizie posłużono się następującymi skrótami:  $N$  – liczebność,  $M$  – średnia,  $SD$  – odchylenie standardowe,  $Min$  – wartość minimalna,  $Q25$  – dolny kwartył,  $Me$  – mediana,  $Q75$  – górny kwartył,  $Max$  – wartość maksymalna,  $C$  – współczynnik kontyngencji,  $U$  – statystyka testu U Manna-Whitneya,  $H$  – statystyka testu Kruskala-Wallisa,  $\chi^2$  – statystyka testu chi/kwadrat,  $df$  – stopnie swobody,  $p$  – istotność.

Style przywódcze preferowane przez badanych nauczycieli nie były uzależnione od rodzaju szkoły, w jakiej pracują osoby badane ( $p > 0,05$ ). Zarówno wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych, jak i szkół integracyjnych większość (71% oraz 67,8%) preferowała styl przywódczy autokratyczny – nastawiony na zadanie. Różnice w rozkładzie procentowym wyników należy uznać za nieistotne pod względem statystycznym.

Kolejna analiza skupiła się na ocenie zależności pomiędzy preferowanymi stylami przywództwa a stażem pracy badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.

Wykres 2. Style przywódcze preferowane przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej a ich staż pracy



Źródło: badania własne.

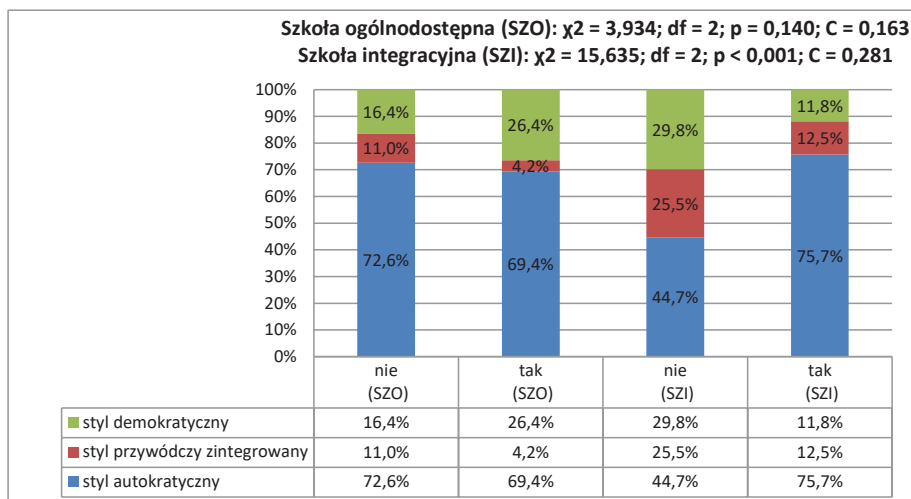
Style przywódcze preferowane przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie były zróżnicowane ze względu na staż pracy ( $p > 0,05$ ). W każdej z grup najczęściej występował styl autokratyczny skupiający się na zadaniu – było to 63,3% osób ze stażem powyżej 20 lat, 75,4% osób ze stażem od 11 do 20 lat oraz 74,3% osób ze stażem do 10 lat. Różnice procentowe nie mogą jednak stanowić podstawy do wnioskowania o różnicach pomiędzy grupami ze względu na nieistotny statystycznie wynik testu.

Staż pracy nie różnicował także nauczycieli szkół integracyjnych pod względem preferowanych stylów przywódczych ( $p > 0,05$ ). Styl autokratyczny stawiający na pierwszym miejscu zadanie preferowany był przez 67,6% nauczycieli ze stażem

powyżej 20 lat, 64,1% nauczycieli ze stażem od 11 do 20 lat oraz 72,5% nauczycieli ze stażem do 10 lat. Różnice te nie były istotne statystycznie.

Kolejne porównanie odnosiło się do oceny zależności stylów przywódczych od uczestnictwa w studiach podyplomowych (wykres 3).

Wykres 3. Style przywódcze preferowane przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej a uczestniczenie w doksztalcaniu (studia podyplomowe)



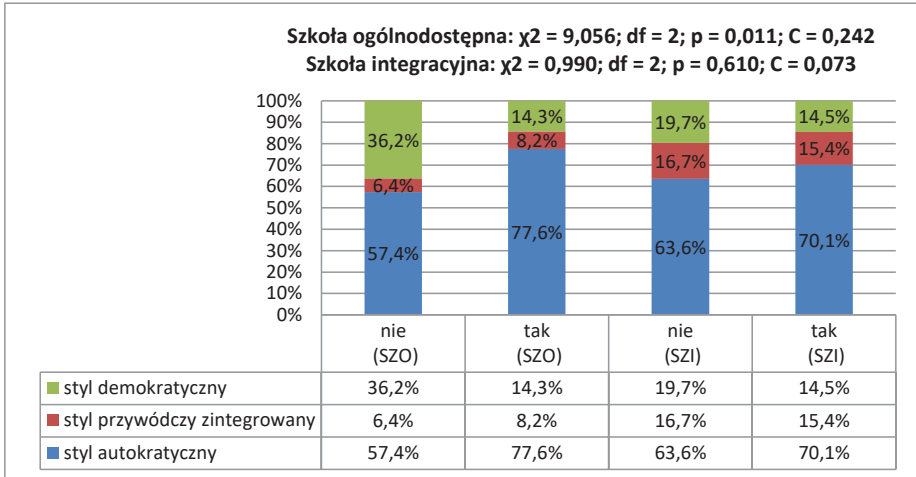
Źródło: badania własne.

Ukończenie studiów podyplomowych nie różnicowało nauczycieli szkół ogólnodostępnych pod względem preferowanych przez nich stylów przywódczych ( $p > 0,05$ ). Najczęściej występujący styl autokratyczny stawiający na pierwszym miejscu zadanie dotyczył 69,4% nauczycieli, którzy kształcili się podyplomowo i 72,6% pozostałych nauczycieli. Różnice pomiędzy grupami nie były istotne statystycznie ( $p > 0,05$ ).

Kształcenie podyplomowe różnicowało natomiast nauczycieli szkoły integracyjnej w zakresie preferowanego stylu przywódczego ( $\chi^2 = 15,635$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ). Styl autokratyczny preferujący zadanie częściej pojawiał się w grupie osób, które ukończyły studia podyplomowe (75,7%) niż u pozostałych badanych (44,7%). W grupie osób, które nie kształciły się podyplomowo, stwierdzono preferowanie stylu przywódczego zintegrowanego charakteryzującego się dbałością o zadanie i ludzi (12,5%) oraz stylu demokratycznego ukierunkowanego na ludzi (11,8%). Omawiany związek był słaby ( $C = 0,281$ ).

Następnie dokonano oceny zależności między stylami przywódczymi preferowanymi przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej a ich uczestnictwem w formach doksztalcania, takich jak kursy, warsztaty i szkolenia (wykres 4).

Wykres 4. Style przywódcze preferowane przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej a uczestniczenie w doksztalcaniu (kursy/warsztaty/szkolenia)



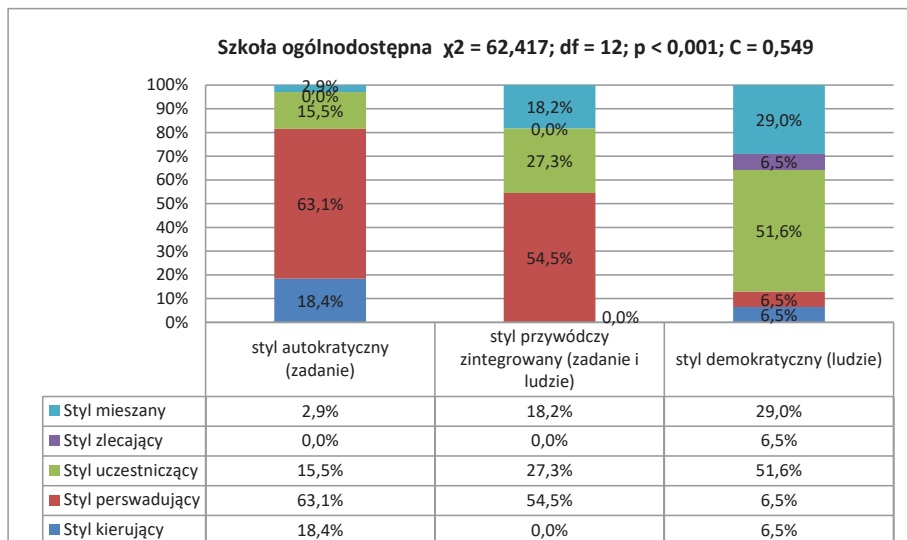
Źródło: badania własne

Ukończenie dodatkowych kursów, warsztatów i szkoleń różnicowało nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie preferowanych stylów przywódczych ( $\chi^2 = 9,056$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,011$ ). Styl autokratyczny skupiający się na zadaniu częściej był wybierany przez osoby doksztalcające się (77,6%) niż nauczyciele nieuczestniczący w tych formach doksztalcania (57,4%). Z kolei badani nauczyciele niekorzystający z dodatkowych szkoleń częściej preferowali styl demokratyczny nastawiony na ludzi (36,2%). Związek pomiędzy zmiennymi był słaby ( $C = 0,242$ ). W grupie nauczycieli szkół integracyjnych korzystanie z dodatkowych szkoleń, kursów i warsztatów nie miało znaczenia dla preferowanych stylów przywódczych ( $p > 0,05$ ). W obu grupach rozkład wyników był zbliżony.

Kolejna analiza skupiła się na ocenie zależności pomiędzy stylami przywódczymi a stylami kierowania zespołem klasowym (wykresy 5 i 6) preferowanymi przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.



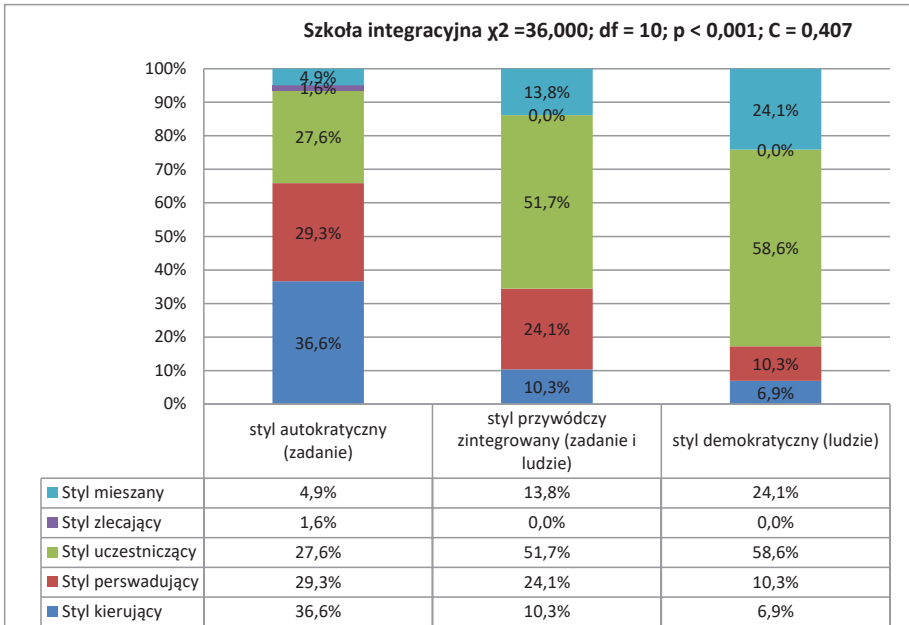
Wykres 5. Style przywódcze a style kierowania zespołem klasowym przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych



Źródło: badania własne.

W grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych stwierdzono występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy preferowanymi stylami przywódczymi a stylami kierowania zespołem klasowym ( $\chi^2 = 62,417$ ;  $df = 12$ ;  $p < 0,001$ ). Osoby preferujące styl autokratyczny nastawiony na zadanie najczęściej (63,1%) preferowały styl perswadujący. Również nauczyciele preferujący styl przywódczy zintegrowany (zadanie i ludzie) w większości deklarowali, że preferują styl perswadujący (54,5%). Natomiast wśród nauczycieli preferujących styl demokratyczny (ludzie) najczęściej występował uczestniczący styl kierowania zespołem klasowym (29%). Związek ten miał siłę umiarkowaną ( $C = 0,549$ ).

Wykres 6. Style przywódcze a style kierowania zespołem klasowym przez nauczycieli szkół integracyjnych



Źródło: badania własne.

W grupie nauczycieli szkół integracyjnych stwierdzono występowanie istotnej statystycznej zależności pomiędzy preferowanymi stylami przywódczymi a stylami kierowania zespołem klasowym ( $\chi^2 = 36,000$ ;  $df = 10$ ;  $p < 0,001$ ). Osoby preferujące styl przywódczy autokratyczny, ukierunkowany na realizację zadania najczęściej (36,6%) korzystały z kierującego stylu kierowania zespołem klasowym. Wśród nauczycieli preferujących styl przywódczy zintegrowany (zadanie i ludzie) w większości kierujący zespołem klasowym wybierali styl uczestniczący (51,7%). Podobnie jak nauczyciele preferujący styl demokratyczny nastawiony na ludzi najczęściej korzystali z uczestniczącego stylu kierowania zespołem (58,6%). Związek ten miał siłę umiarkowaną ( $C = 0,407$ ).

## Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski, które ze względu na wielkość grupy nie podlegają uogólnieniu:

1. Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zdecydowanie preferują styl przywództwa autokratycznego, w którym lider – nauczyciel skupia się przede wszystkim na zadaniu i jego weryfikacji, natomiast potrzeby uczniów nie stanowią ważnej kwestii w tym procesie. To, co istotne, a zarazem niepokojące, to fakt wynikający z badań, że jest to podejście preferowane przez badanych nauczycieli bez względu na staż pracy, awans zawodowy oraz rodzaj szkoły. Zastanawia również pewna prawidłowość, a mianowicie, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy nie ukończyli studiów podyplomowych lub szkoleń/warsztatów i kursów, preferują przede wszystkim styl przywódczy zintegrowany, nastawiony w równym stopniu na zadanie i ludzi, co było charakterystyczne przede wszystkim dla nauczycieli szkół integracyjnych oraz styl demokratyczny nastawiony na ludzi, istotny dla nauczycieli obu badanych grup ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.
2. W obu grupach badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stwierdzono występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy preferowanymi stylami przywódczymi a stylami kierowania zespołem klasowym. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych preferujący styl autokratyczny nastawiony na zadanie oraz styl przywódczy zintegrowany ukierunkowany w równym stopniu na zadanie i ludzi najczęściej sięgali po perswadujący styl kierowania zespołem, w dużej mierze skupiający się przede wszystkim na jakości wykonania zadania. Z kolei nauczyciele szkół integracyjnych preferujący styl autokratyczny nastawiony na wykonanie zadania sięgali po styl kierujący, co ukazuje pewną spójność w podejściu do realizacji zadań, czyniąc je priorytetowym bez zwracania uwagi na potrzeby uczniów. Natomiast nauczyciele preferujący styl przywódczy zintegrowany nastawiony na zadanie i ludzi lub demokratyczny nastawiony na ludzi w pracy z zespołem klasowym uwzględniali styl uczestniczący. Taka korelacja pozwala na wysunięcie stwierdzenia, że badani nauczyciele uznający podmiotowość uczniów cedują na nich uprawnienia współzarządzania procesem uczenia się oraz dzielą się z nimi odpowiedzialnością za jakość wykonanych zadań. Zadanie spada więc na drugi plan, jednakże wciąż zachowuje swoją ważność wynikającą z procesu edukacyjnego.

## Dyskusja wyników

Dla zaprezentowanych badań istotne jest stanowisko Michaela Fieldinga (2006), który w opozycji postawił szkoły skupione przede wszystkim na zadaniach i wynikach ze szkołami zorientowanymi na osobę. Te pierwsze opierają się na relacjach funkcjonalnych, czyli bezosobowych i tymczasowych, te drugie natomiast uwzględniają

osobę i oparte są na zaangażowaniu oraz relacjach, co ma kluczowe znaczenie dla efektywności podejmowanych działań. Stanowisko to ściśle koresponduje z podejściem badawczym Robina Preceya (2011), który zwraca uwagę na stosunek szkół do zadań. Badacz wskazuje, że placówki skupiające się tylko na wynikach są budowane przede wszystkim na relacjach funkcjonalnych, natomiast szkoły, dla których wartością jest uczeń, skupiają się na relacjach osobistych, co z kolei wpisuje się w podejście „edukacji dla każdego”.

Badania jakościowe przeprowadzone przez Marię Flores (2018) zwracają uwagę na nieformalne przywództwo edukacyjne nauczycieli i jego wymiar wpływu. Badani nauczyciele podkreślali swoją rolę jako liderów procesu uczenia się w odniesieniu do klasy szkolnej. Takie spojrzenie na rolę nauczycieli jako nieformalnych przywódców wpisuje się w rolę promotorów zmiany. Kolejną kwestią, na którą zwracali uwagę badani nauczyciele, jest tworzenie sprzyjających warunków uczenia się w klasie szkolnej i poza nią. Nauczyciele podkreślali odpowiedzialność za jakość uczenia się, rozwój uczniów oraz dobre ich samopoczucie, ale również atmosferę panującą w szkole. To właśnie klasa szkolna stanowi dla nauczycieli liderów kluczowe środowisko sprawowania przywództwa.

Zaprezentowane wyniki odnajdują swoje potwierdzenie w badaniach Tanga Nganga i Nura Abdullaha (2015), którzy stwierdzili istnienie znaczących pozytywnych oraz od umiarkowanych do silnych zależności między praktyką przywódczą nauczycieli a praktyką zarządzania klasą. Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że praktyka przywództwa badanych nauczycieli jest ważnym aspektem poprawy w obszarze zarządzania klasą, szczególnie dla tych nauczycieli, którzy uczą w klasach edukacji specjalnej i pracują z uczniami z trudnościami w uczeniu się.

Znaczenie postaw reprezentowanych przez lidera dla efektywności pracy uczniów i nauczycieli odnajdujemy również w badaniach przeprowadzonych przez Kaye Pepper i Lisę Hamilton Thomas (2002), które stwierdziły, że styl przywództwa wpływa na środowisko nauki i od niego zależą sukcesy uczniów w środowisku szkolnym. Wnioski te korelują z najnowszymi wynikami badań przeprowadzonych przez Verónicę Espinose i Jorge Gonzáleza (2023), którzy stwierdzili, że szczególnie ważne dla uczniów jest przywództwo nauczycieli skupiające się na nich jako jednostkach oraz na ich rozwoju. Najbardziej wartościowe, zdaniem badanych, było przywództwo oparte na pasji nauczania, szacunku, zaangażowaniu w sukces uczniów, motywacji i zrozumieniu oraz stawianiu mądrych wymagań.

Nauczyciel jako architekt środowiska edukacyjnego oraz kreator aktywności uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości współtworzy mikrosystem, jakim jest środowisko edukacyjne, w którym dziecko rozwija indywidualne doświadczenia, konstruuje wiedzę oraz swój stosunek do siebie i świata (Bałachowicz, 2014, s. 25). To w dużej mierze właśnie od nauczyciela zależy, czy empatycznie i pozytywnie

zmotywuje swoich uczniów do zdobywania nowych doświadczeń edukacyjnych, jednocześnie mądrze wykorzystując ich indywidualny potencjał na rzecz rozwijania zdolności każdego z nich.

## Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2014). Podmiotowość ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(42), 9–32.
- Blake, R.R. i Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid: key orientations for achieving production through people*. Gulf Pub. Co.
- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji* (A. Bekier, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blanchard, K.H., Zigarmi, D. i Nelson, R.B. (1993). Situational Leadership® after 25 years: A retrospective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/107179199300100104>
- Curtis, R. (2013). *Findings a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands*. Aspen Institute.
- Espinosa, V.F. i González, J.L. (2023). The effect of teacher leadership on students' purposeful learning. *Cogent Social Sciences*, 9, 2197282. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2197282>.
- Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347–369. <https://doi.org/10.1080/13632430600886889>
- Flores, M. (2018). Przywództwo edukacyjne nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 274–296). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Fołtyn, H. (2006). „Siatka kierownicza” w praktyce menedżerskiej. *Studia i Materiały – Wydział Zarządzania UW*, 2, 83–97. [http://www.sim.wz.uw.edu.pl/sites/default/files/artykuly/sim\\_2006\\_2\\_foltyn.pdf](http://www.sim.wz.uw.edu.pl/sites/default/files/artykuly/sim_2006_2_foltyn.pdf)
- Hersey, P. i Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (wyd. 5). Prentice-Hall.
- Kałużyńska, M.M. (2018). Nauczyciele jako nieformalni przywódcy. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli. Obszary: przywództwo edukacyjne i zmiana, przywództwo nauczycieli – perspektywy i inspiracje, przywództwo nauczycieli – perspektywa międzynarodowa* (s. 164–189). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski, S. (2010). Miejsce i rola przywództwa w edukacji. W: S.M. Kwiatkowski i J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 13–23). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Leithwood, K. (2005). Teacher leadership: it's nature, development, and impact on schools and students. W: M. Brundnett, N. Burton i R. Smith (red.), *Leadership in education* (s. 103–117). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446215036.n7>
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Muijs, D. i Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.
- Ngang, T.K. i Abdullah, N.A.Ch. (2015). Teacher leadership and classroom management practice on special education with learning disability. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 205, 2–7.
- Pepper, K. i Hamilton Thomas, L. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5, 155–166.
- Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education – the utopia worth working towards. *Współczesne Zarządzanie*, 2, 35–44
- Reinhartz, J. i Beach, D.M. (2004). *Educational leadership. Changing schools, changing roles*. Pearson.
- Stoner, J.A.F., Freeman, R.E. i Gilbert, D.R. jr. (2001). *Kierowanie* (A. Ehrlich, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Żuchowski, I. (2018). Relacje z podwładnymi, style kierowania a postawy przedsiębiorcze menedżerów. *Studia i Prace WNEiZ US*, 51(3), 347–363. <https://doi.org/10.18276/sip.2018.51/3-28>
- Żukowski, P. i Galla, R. (2009). Style kierowania przejawiane przez menedżerów w zarządzaniu organizacją. *Problemy Profesjologii*, 1, 21–40.



Anna Rybka

orcid.org/0000-0003-4122-1005  
e-mail: anna.rybka@ignatianum.edu.pl  
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Anita Duplaga

orcid.org/0000-0002-6428-6795  
e-mail: anita.duplaga@ignatianum.edu.pl  
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## „Dla siebie i dla ciebie, uczniu” – o związkach mentalizowania nauczycieli z ich funkcjonowaniem w roli zawodowej i z rozwojem uczniów

“For Me and for you”. Relationship between Teachers’  
Mentalizing and Functioning in Their Professional Role  
and the Students’ Development

### KEYWORDS

mentalizing,  
teaching, well-  
being, professional  
burnout, classroom  
atmosphere, student  
development

### ABSTRACT

The teaching profession is one of those in which interaction with another person, communication, engagement, and emotional exchange, play an important role. Mentalizing is an ability to understand one’s own and other people’s mental states as causes of behaviour (Białecka-Pikul, 2012), and it seems to be one of the foundations of creating satisfying relationships with others, including teacher-student relationships. The purpose of this article is to present the existing research on mentalizing abilities in teachers. A review of the literature on the subject suggests the need to identify at least two groups of research in this area. First, the research focuses on the role of mentalizing for teachers’ functioning in their professional role, and second, it shows the relationship between teachers’ mentalizing and the functioning of their students. The review indicates that mentalizing can be a protective factor for teacher well-being and a facilitator of classroom relationships and student development. However, conclusions should be

made with caution, as research on this issue has been conducted for a short time, and the collected data needs to be deepened and replicated in further studies.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

mentalizacja,  
nauczanie,  
dobrostan,  
wypalenie  
zawodowe, klimat  
klasy, rozwój  
uczniów

W zawodzie nauczyciela kontakt z drugą osobą, procesy komunikowania, zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywają istotną rolę. W tym kontekście mentalizowanie rozumiane jako zdolność wyrażająca się w kompetencji do ujmowania stanów mentalnych własnych i drugiej osoby jako przyczyn zachowania (Białecka-Pikul, 2012) wydaje się stanowić jeden z filarów budowania satysfakcjonujących relacji z innymi, także relacji nauczyciel–uczeń. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie dostępnych badań dotyczących zdolności do mentalizacji u nauczycieli. Przegląd literatury sugeruje konieczność wyodrębnienia co najmniej dwóch grup badań w tym obszarze. Po pierwsze badania koncentrują się wokół znaczenia mentalizacji dla funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej, a po drugie pokazują związki mentalizacji nauczycieli z funkcjonowaniem ich uczniów. Dokonany przegląd wskazuje, że mentalizacja może stanowić czynnik ochronny dla funkcjonowania nauczycieli oraz czynnik facylitujący relacje w klasie i rozwój uczniów. Jednak wnioski powinny być sformułowane z ostrożnością, bowiem badania nad tą problematyką prowadzone są od niedawna i zgromadzone dane wymagają pogłębienia i replikacji.

## Wstęp

Mentalizowanie i teoria umysłu to konstrukty używane na określenie zdolności ludzi do postrzegania i interpretowania zachowań własnych i innych osób w odniesieniu do stanów mentalnych, takich jak intencje, myśli i przekonania, a także pragnienia i uczucia (Białecka-Pikul, 2012; Fonagy i Allison, 2012; Frith i Frith, 2003; Premack i Woodruff, 1978). Analiza pola znaczeniowego tych terminów, a także ich pokrewnych była dokonywana w literaturze (Białecka-Pikul, 2009, 2012; Luyten i Fonagy, 2015; Whiten, 1994). Terminy te są czasem używane zamiennie, choć niektórzy badacze zauważają, że nie można uznać ich pola znaczeniowego za w pełni pokrywające się (np. Sharp i Venta, 2012). Analizując badania w tym obszarze, można zauważyć, że mentalizowanie jest konstruktem, który stosowany jest zazwyczaj w kontekście klinicznym, podczas gdy terminu „teoria umysłu” częściej używa się w badaniach nad rozwojem (por. Valle i in., 2016). W odniesieniu do nauczania badacze posługują się terminem „teoria umysłu”, na przykład gdy podejmują problemy rozwoju kompetencji uczniów (Lecce i in., 2021). Termin „mentalizowanie” natomiast pojawia się



w badaniach nad psychicznym funkcjonowaniem nauczycieli, w tym nad rolą tej kompetencji w radzeniu sobie z negatywnymi doświadczeniami (np. Schwarzer i in., 2021).

Jak zauważają Barraza i Rodríguez (2023) wspólnym elementem definicji ludzkiego nauczania jest przyjęcie założenia, że potrzeba rozumienia stanów mentalnych innych osób, aby dostrzec i rozpoznać luki w ich wiedzy lub brak zrozumienia. Bruner (2010) pisał, że podstawę nauczania stanowią poglądy nauczyciela o naturze umysłu ucznia, a rozpoznanie niewiedzy czy mylnych przekonań sprawia, że osoba podejmująca rolę nauczyciela koryguje te braki poprzez dyskusję, demonstrację czy wyjaśnienia. Bruner (2010) stwierdził także, że brak przypisywania innym stanów umysłowych, w tym niewiedzy, oznacza brak jakichkolwiek prób ich nauczania. Także Kruger i Tomasello (1996) postulowali definiowanie nauczania w kategoriach intencjonalnego powodowania uczenia się, co sugeruje powiązanie nauczania z teorią umysłu. Wellman i Lagattuta (2004) zaznaczają, że tworzenie koncepcji na temat stanów umysłowych kształtuje próby nauczania, nawet jeśli takie koncepcje nie są absolutnie niezbędne do nauczania. Powyższe rozważania skłaniają do pytania o zdolność nauczycieli do wnioskowania o stanach mentalnych ich uczniów oraz o powiązania tej zdolności z funkcjonowaniem nauczycieli w ich roli zawodowej, jak i z funkcjonowaniem ich uczniów. Jednak dopiero w ostatnich latach można zauważyć rosnące zainteresowanie zdolnością nauczycieli do przypisywania stanów mentalnych (por. Masuda i Sannomiya, 2020). Jedno z takich badań koncentrowało się na próbie odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele mają wyższe kompetencje w obszarze mentalizacji niż osoby o innym profilu wykształcenia (Barraza i Rodríguez, 2023). Badacze założyli, że dzięki kierunkowemu kształceniu i doświadczeniu zawodowemu nauczyciele-eksperti będą mieć wyższą zdolność do mentalizacji zarówno w aspekcie poznawczym, jak i afektywnym. Okazało się, że nie zaobserwowano różnic między nauczycielami a grupą kontrolną w dokładności odpowiedzi, a ponadto nauczyciele-eksperti potrzebowali więcej czasu na odpowiedź w zadaniach wymagających złożonego wnioskowania afektywnego. W zadaniu, które sprawdzało poznawczy i afektywny aspekt teorii umysłu pierwszego i drugiego rzędu, między badanymi grupami ujawniła się różnica dwóch sekund. Zdaniem autorów jest ona wyrazem różnych sposobów reagowania na sytuacje, które wymagają afektywnych procesów mentalizacyjnych drugiego rzędu. Stwierdzają oni, że czas reakcji nauczycieli-ekspertów w dokonywaniu złożonego wnioskowania afektywnego może być odzwierciedleniem sposobu, w jaki działają oni w rzeczywistych sytuacjach szkolnych. Wolniejsza, ale bardziej empatyczna odpowiedź jest wówczas bardziej pożądana niż szybka nieempatyczna reakcja. Przeprowadzone badania nie dają jednak odpowiedzi na pytanie, czy wolniejsze przetwarzanie wynika z aktywnego zaangażowania przetwarzania empatycznego czy ze słabszych zdolności mentalizacyjnych. Jest to obszar wymagający dalszych badań.

## Mentalizowanie nauczycieli jako czynnik ochronny

Badania, które pozwalają rozważyć związek zdolności do mentalizowania z funkcjonowaniem nauczycieli, dotyczą zagadnień takich, jak: wypalenie zawodowe, dobrostan, stres. Związek wypalenia zawodowego i zdolności do mentalizacji został podjęty przez Safiye i jej współpracowników (2023). Badanie miało charakter przekrojowy i zostało przeprowadzone online podczas pandemii COVID-19. Do pomiaru zespołu wypalenia zawodowego wykorzystano kwestionariusz *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*, z kolei zdolność do mentalizacji mierzona była za pomocą skal hipomentalizacji i hipermentalizacji z Kwestionariusza funkcjonowania refleksyjnego (RFQ-8). Hipomentalizacja oznacza słabe zdolności do rozważania złożonych modeli umysłów innych lub własnego. Osoby te zwykle oceniają stany mentalne poprzez „zgadywanie”, czasami odwołując się do ogólnych praw lub swoich wcześniejszych doświadczeń, co prowadzi do błędnych wniosków. Hipermentalizacja także nie jest pożądanym stanem, bowiem wiąże się z generowaniem mentalistycznych reprezentacji działań bez odpowiednich dowodów na poparcie tych modeli (Fonagy i in., 2016). W analizowanych badaniach testowano powiązania pomiędzy oboma rodzajami nieprawidłowości w funkcjonowaniu refleksyjnym a wymiarami wypalenia zawodowego (wyczerpaniem emocjonalnym, cynizmem i poczuciem obniżonych osiągnięć zawodowych). Oczekiwano, że obecność obu rodzajów zaburzeń mentalizacji jest pozytywnie powiązana z wyczerpaniem emocjonalnym i cynizmem oraz ujemnie powiązana z odczuwaniem osobistych osiągnięć zawodowych. Sprawdzano ponadto, czy niska zdolność do mentalizowania jest pozytywnym predyktorem wyczerpania emocjonalnego i cynizmu oraz negatywnym predyktorem poczucia osobistych osiągnięć. Badacze zaobserwowali, że osoby hipomentalizujące przejawiają wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego i cynizmu zawodowego. Jednocześnie osoby hipermentalizujące doświadczały niższego wyczerpania i cynizmu. Doświadczenie osobistych osiągnięć w pracy rosło wraz ze wzrostem hipermentalizacji lub malało wraz ze spadkiem hipermentalizacji. Z kolei wraz ze wzrostem hipomentalizacji doświadczenie osobiste spełnienia w pracy malało. Jest to jeden z ciekawszych wyników uzyskanych przez autorów. Można bowiem przypuszczać, że osoba hipomentalizująca postrzega swoje zadanie w roli nauczyciela jako „przekazującego wiedzę”, a uczniów traktuje jako pasywnych jej odbiorców. Osoba taka zaniedbuje te obszary pracy, w których ujawnia własne stany mentalne i odczytuje je u innych, i nie doświadcza frustracji związanej z nieprawidłowościami. Dalsze analizy pozwalają na pewne potwierdzenie tego wniosku. Autorzy badania sprawdzali, czy zdolność do mentalizacji wpływa na poziom każdego z trzech wymiarów wypalenia. W tym celu zbudowali trzy osobne modele regresji. Stwierdzili, że wzrost hipermentalizowania przyczynia się do spadku wyczerpania emocjonalnego i cynizmu, jednocześnie podwyższając poczucie osiągnięć

w pracy. Wzrost hipomentalizowania powodował wyższe wyczerpanie i cynizm oraz, odwrotnie niż oczekiwano, wyższe poczucie osiągnięć zawodowych. Wyniki wskazują, że hipermentalizowanie odgrywa pewną rolę w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu. Interpretując uzyskane wyniki w odniesieniu do roli zawodowej nauczyciela, można uznać, że ci, którzy przekonani są o własnej nieomyślności w interpretowaniu stanów wewnętrznych i nie sprawdzają swoich założeń podczas otwartej komunikacji z kolegami i z uczniami, jednocześnie nie odczuwają frustracji związanej z wątpliwościami czy konfliktem w tym obszarze. Być może służy to jako mechanizm obniżania doświadczenia emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji, a jednocześnie wzrostu doświadczenia osiągnięć osobistych.

Analizując powyższe wyniki badań, należy zwrócić uwagę na kontekst pandemii COVID-19. Podczas pierwszej fali pandemii w 2020 roku rygorystyczne działania zobowiązały szkoły do zdalnego formatu nauczania, powodując bezprecedensową zmianę w działaniach edukacyjnych. W kolejnym roku rozwój pandemii z nagłymi zmianami liczby zakażeń doprowadził do przyjęcia dalszych środków ograniczających rozprzestrzenianie się wirusa. Przełączanie pomiędzy nauczaniem zdalnym a hybrydowym przyczyniło się do stworzenia nieprzewidywalnego środowiska pracy dla nauczycieli i wzrostu zarówno odczuwanego stresu, jak i objawów psychopatologicznych (np. Jakubowski i Sitko-Dominik, 2021). W tym czasie podejmowano w badaniach związek mentalizacji z dobrostanem i stresem wśród nauczycieli. Badacze zakładają, że mentalizacja może buforować subiektywnie doświadczany stres i nasilenie objawów psychopatologicznych, zwiększając dobrostan nawet przy wysokim poziomie globalnego dystresu (Schwarzer i in., 2021). W przekrojowym badaniu przeprowadzonym z udziałem grupy niemieckich nauczycieli oceniano ten związek, uwzględniając objawy depresyjne, dystymiczne, fizjologiczne, agorafobię, fobię społeczną i nieufność. Zaobserwowano powiązania zdolności do mentalizacji z subiektywnie ocenianym stresem (o słabej sile), jak i z dobrostanem (siła umiarkowana). Zgodnie z wcześniejszymi badaniami (np. Luyten i in., 2020) należy oczekiwać negatywnych powiązań między objawami psychopatologicznymi a osłabieniem zdolności mentalizowania, jednak w tej grupie nie udało się uchwycić tego związku. Zwiększona psychopatologia i subiektywne doświadczanie stresu negatywnie wpływały na dobrostan nauczycieli, zaś zwiększona mentalizacja pozytywnie wpływała na dobrostan. Może ona zatem stanowić czynnik ochronny i tym samym pozwalać nauczycielom na przetwarzanie negatywnych doświadczeń w bardziej adaptacyjny sposób. Jednak badacze nie wykazali pośredniczącej roli mentalizowania pomiędzy stresem a dobrostanem nauczycieli. Biorąc pod uwagę wyniki wcześniejszych analiz z udziałem innych prób, autorzy badania sugerują, że dystres i mentalizowanie wpływają na dobrostan nauczycieli na dwa niezależne (odpowiednio negatywny i pozytywny) sposoby. Mentalizowanie nauczycieli może nie być bezpośrednio związane z przetwarzaniem bieżącego dystresu.

Zamiast tego ma niezależny wpływ prozdrowotny na dobrostan nauczycieli, co może wskazywać na ochronną, ale raczej pasywną rolę mentalizacji w przetwarzaniu stresu. Podobnie rolę mentalizacji ujmują Levante i inni (2023). Badacze oczekiwali wpływu mentalizacji w zakresie przetwarzania emocji na związek pomiędzy objawami depresyjnymi, lękowymi a depersonalizacją jako wymiarem wypalenia. Postawili także hipotezę wsteczną. Założyli, że zdolność przetwarzania emocji, jako składnik afektywnej mentalizacji, może stanowić indywidualny zasób, który pozwala nauczycielom zarządzać negatywnymi emocjami, modulując ich intensywność lub dostosowując je do warunków pracy. Badania miały charakter przekrojowy i zostały przeprowadzone w czasie pandemii pomiędzy wrześniem 2021 a styczniem 2022 we Włoszech. Wyniki potwierdziły założenia: im mniej negatywnych uczuć doświadczanych przez nauczycieli wobec uczniów lub czynności zawodowych, tym niższy poziom objawów depresyjnych i cechy lęku poprzez rolę mediacyjną pełnioną przez wyższy poziom zdolności przetwarzania emocji. Wyniki te potwierdzają, że zasoby indywidualne nauczycieli stanowią czynniki ochronne przed rozwojem symptomatologii związanej ze stresem.

Analizując wcześniejsze badania, zauważa się, że mentalizowanie jest związane z teorią przywiązania (Fonagy i Allison, 2012). Uważa się, że bezpieczne relacje przywiązania zapewniają adaptacyjne środowisko uczenia się, w którym dzieci mogą rozwijać umiejętności mentalizowania dzięki wrażliwemu odzwierciedlaniu ich uczuć przez figury przywiązania. I odwrotnie, pozabezpieczne relacje przywiązania mogą utrudnić rozwój zdolności mentalizacyjnych dzieci ze względu na słabe dostrojenie między dziećmi a figurami przywiązania (Luyten i in., 2017). W tym kontekście mentalizacja może być konceptualizowana jako mechanizm pośredniczący w przetwarzaniu awersyjnych doświadczeń w warunkach stresu (Fonagy i in., 2016). Jednak wpływ pozabezpiecznego przywiązania lub zdolności mentalizowania na doświadczenia stresowe w kontekście edukacyjnym jest nieznan. Problem ten został podjęty przez Schwarzer i jej współpracowników (2023). Badania odbyły się w okresie pandemii, miały charakter przekrojowy, a badanymi osobami byli studenci kierunków nauczycielskich. Wypełniali oni trzy kwestionariusze mierzące przejawy przywiązania, funkcjonowania refleksyjnego oraz globalne doświadczenie stresowe. W badanej próbie zaburzenia mentalizowania były powiązane z globalnym doświadczeniem stresu. Natomiast unikanie związane z przywiązaniem nie było powiązane ani z doświadczeniem stresu, ani mentalizacją. Stwierdzono częściowy efekt mediacji dla związku między lękiem związanym z przywiązaniem a doświadczeniem stresu, ale nie między unikaniem związanym z przywiązaniem a doświadczeniem stresu. Podsumowując, zaburzenia przywiązania i mentalizacji łącznie wyjaśniały 39,8% wariacji stresu doświadczanego przez badanych. Zdaniem badaczy uzyskane wyniki sugerują, że lęk związany z przywiązaniem, powstający na podstawie własnych doświadczeń z figurą przywiązania w dzieciństwie, sprzyja ograniczeniom zdolności mentalizowania. To z kolei wiąże się ze wzrostem

ogólnych doświadczeń stresowych. Jednak ze względu na charakter badań interpretacje przyczynowe są ograniczone.

Niewątpliwie znaczenie tych badań polega na wskazaniu, że poziom stresu u nauczycieli czy u przyszłych nauczycieli nie może zostać w pełni wyjaśniony czynnikami kontekstowymi, takimi jak wielkość klasy, program nauczania, lokalizacja szkoły czy inne. W pewnym stopniu poziom stresu wśród nauczycieli zależy od ich cech indywidualnych i jest powiązany z nieskutecznymi strategiami radzenia sobie (Schwarzer i in., 2023).

## Mentalizowanie nauczycieli jako czynnik facylitujący

Na korzyści ze zdolności do mentalizowania nauczycieli dla funkcjonowania grupy klasowej zwracają uwagę autorzy projektu TiM (*Thought in Mind*) skierowanego do dzieci i dorosłych (rodziców lub nauczycieli). Autorzy stawiają hipotezę, że stworzenie „społeczności mentalizującej” w klasie nie tylko będzie sprzyjać rozwojowi umiejętności przyjmowania perspektywy innych osób, ale także stanie się podstawą odporności psychicznej. W badaniu zaprojektowanym przez Valle i współpracowników (2016) uczestniczyły dwie klasy składające się łącznie z 46 uczniów w wieku 10 lat oraz dwóch nauczycieli. Klasy losowo przydzielono do grup eksperymentalnej i kontrolnej, a nauczycieli poddano zróżnicowanym treściowo treningom (z mentalizacją i bez). Wyniki ujawniły różnice w dominującym stylu atrybucji u uczniów przed i po treningu mentalizacyjnym nauczyciela. Zastosowanie treningu zmniejszyło tendencję do nieadekwatnego, nadmiernie pozytywnego stylu atrybucji, którą wymienia się jako cechę zaburzeń eksternalizacyjnych i antyspołecznych. Zwiększyła się zdolność uczniów do racjonalnego oceniania sądów innych uczniów na swój temat (Valle i in., 2016). Zdaniem autorów badanie dostarcza wstępnych wyników o roli treningu mentalizacyjnego w profilaktyce psychopatologii.

W innych rozważaniach Valle ze współpracownikami (2022) odwołują się do pojęcia *mind-mindedness*, które pierwotnie odnosiło się do przywiązaniowej relacji matka–dziecko. Autorzy proponują wykorzystanie modelu uważności, oznaczającego tendencję opiekuna do postrzegania swojego dziecka jako istoty mającej pragnienia i uczucia, do wyjaśniania związku między mentalizowaniem nauczyciela a reprezentacją przywiązania i teorią umysłu u dzieci w okresie późnego dzieciństwa. W badaniach uczestniczyło 16 nauczycielek oraz 47 uczniów. Nauczycielki tworzyły swobodne opisy swoich uczniów (losowo im przydzielonych) i wypełniały skalę MAS (*Mentalized Affectivity Scale*) służącą ocenie zdolności do mentalizowania. Uczniowie wypełniali półprojekcyjny test oceniający relację przywiązania uczeń–nauczyciel (SAT-School) oraz testy do pomiaru teorii umysłu. Stwierdzono, że wspomnienia autobiograficzne

i doświadczenia, którymi dzielą się nauczyciele, umożliwiają tworzenie relacyjnego klimatu w klasie i otwierają dzieci na mentalizację. Jednocześnie tendencja nauczyciela do opisywania uczniów w kategoriach cech fizycznych wiąże się z niską zdolnością uczniów do mentalizacji. Wyniki badań sugerują, że pamięć autobiograficzna ujawniana w wymiarze mentalizowanej afektywności może sprzyjać budowaniu relacji edukacyjnej. Autorzy badań proponują, żeby traktować mentalizowanie nauczyciela jako czynnik ochronny zapobiegający trudnym sytuacjom w klasie (Valle i in., 2022).

Skupienie nauczyciela na stanach psychicznych podczas interakcji z uczniem może być czynnikiem jego rozwoju. Martilla i współpracownicy (2023) zaproponowali badanie oparte na treningu VERP (*Video Enhanced Reflective Practice*). Byli zainteresowani ustaleniem częstotliwości wypowiedzi angażujących metajęzyk (język odnoszący się do procesów mentalnych) oraz ich treścią. W tym celu zbierali nagrania interakcji w klasach, które następnie były komentowane podczas grupowej rozmowy z trenerem i innymi nauczycielami. Uczestniczący w badaniu nauczyciele byli zachęceni do refleksji nad działaniami interakcyjnymi. Okazało się, że nauczyciele w rozmowach prowadzonych po obejrzeniu nagrania odnosili się do stanów mentalnych dzieci i dorosłych z taką samą częstotliwością. W trakcie spotkania nauczyciele częściej poruszali tematy związane ze sferą poznawczą i motywacyjną niż z emocjami. Omawiając działania osób dorosłych, wypowiadali się na temat procesów poznawczych, np. myślenia i zapamiętywania. Odnosząc się do zachowania uczniów, zwracali uwagę na aspekty motywacyjne, pragnienia i życzenia. Poza sprawdzeniem częstotliwości wypowiedzi metajęzykowych i ich zawartości treściowej autorzy równolegle rozważali związek między występowaniem elementów metajęzykowych a zgłaszanymi przez nauczycieli kompetencjami interakcyjnymi. Stwierdzono, że nauczyciele, którzy pozytywnie postrzegali swoje umiejętności interakcyjne, częściej angażowali się w refleksję metajęzykową. W innych badaniach zaobserwowano, że interakcje bogate w język opisujący stany mentalne oraz dyskurs zachęcający do rozważania perspektywy innych osób stanowią ważne mechanizmy w rozwoju teorii umysłu (Lecce i in., 2021).

Związku między stosowaniem przez nauczyciela metajęzyka a rozwojem teorii umysłu dzieci w okresie średniego dzieciństwa szukali także Wu i współpracownicy (2021). W przeprowadzonym przez nich quasi-eksperymentcie uczestniczyło 56 dzieci w wieku przedszkolnym losowo przydzielonych do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Dzieci z grupy eksperymentalnej przez trzy miesiące uczestniczyły w prowadzonych przez nauczycieli zajęciach konwersacyjnych i związanych z odgrywaniem ról dotyczących uczuć, emocji, przekonań, podczas gdy grupa kontrolna nie brała w nich udziału. Badacze stwierdzili istotne statystycznie różnice między grupami w teście niespodziewanej zmiany po treningu, ale nie przed nim.

## Wnioski

Dokonany przegląd badań pozwala sformułować pewne wnioski dotyczące znaczenia zdolności do mentalizowania w grupie nauczycieli. Można rozważać tę zdolność jako czynnik ochronny dla dobrostanu nauczycieli, jak i czynnik facylitujący rozwój uczniów i relacje w klasie. Choć większość badań dotyczących samych nauczycieli prowadzona jest w schemacie przekrojowym, to wskazują one, że mentalizacja odgrywa rolę w zmniejszaniu poczucia stresu i wypalenia zawodowego. Można również założyć, że zdolność do trafnego interpretowania i reagowania na stany wewnętrzne uczniów sprzyja tworzeniu środowiska edukacyjnego, z którego korzyści czerpią wszyscy uczestnicy procesu uczenia. Tym samym, jak postulują autorzy prezentowanych badań, warto wspierać rozwój zdolności do mentalizacji u nauczycieli, dostarczając im narzędzie do poprawy własnego funkcjonowania, jak i relacji z uczniami.

## Ograniczenia analizowanych badań

Interpretując dane z dokonanego przeglądu, należy wziąć pod uwagę kilka ograniczeń. Po pierwsze, w zależności od postawionego problemu i ustalanych związków badacze przyjmują odmienne podejścia badawcze. W weryfikowaniu hipotez na temat związku mentalizowania z zawodowym samopoczuciem nauczyciela dominują badania kwestionariuszowe. Są w nich stosowane narzędzia samoopisowe będące stronnicze z natury. Potrzebne są dalsze badania wykorzystujące bardziej bezpośrednie miary mentalizowania (np. Brown in., 2019) o większej trafności ekologicznej. Ponadto wszelkie interpretacje przyczynowe w badaniach przekrojowych opierają się na założeniach teoretycznych, co sprawia, że niezbędne stają się badania podłużne w celu replikacji wyników. Z kolei sprawdzając relacje między mentalizowaniem nauczyciela a funkcjonowaniem uczniów, proponuje się badania quasi-eksperymentalne, wykorzystanie treningu albo badania półprojekcyjne. Po drugie, większość analizowanych badań prowadzona była w czasie pandemii. Potrzebne są badania sprawdzające, czy powiązania między badanymi zmiennymi różnią się w zależności od sytuacji pandemicznej. Po trzecie, dokonany przegląd badań nie jest przeglądem systematycznym. Należy jednak wskazać, że badań dotyczących powyższych problemów prowadzonych jest niewiele, co więcej, w Polsce brak jest obecnie takich raportów. Brak także danych dotyczących roli, jaką może odgrywać zdolność do mentalizacji nauczycieli w kontekście bieżących zmian zachodzących w edukacji w kierunku edukacji inkluzyjnej.

## Bibliografia

- Barraza, P. i Rodríguez, E. (2023). Executive functions and theory of mind in teachers and non-teachers. *Heliyon*, 9(9), e19915. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19915>
- Białecka-Pikul, M. (2009). Teoria umysłu: istota i mechanizmy rozwoju. W: Kielar-Turska, M. (red.), *Studia nad rozwojem i wychowaniem. W osiemdziesiątą rocznicę powstania Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim* (s. 53–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Białecka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brown, M.I., Ratajska, A., Hughes, S.L., Fishman, J.B., Huerta, E. i Chabris, C.F. (2019). The social shapes test: A new measure of social intelligence, mentalizing, and theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 143, 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.035>
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Fonagy, P. i Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. W: N. Midgley i J. Vrouva (red.), *Minding the child. Mentalization-based intervention with children, young people and their families* (s. 11–34). Routledge.
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y-W., Warren, F., Howard, S., Ghinai, R., Fearon, P. i Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The reflective functioning questionnaire. *PLoS ONE*, 11(7), e0158678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Frith, U. i Frith, C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 459–473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Jakubowski, T.D. i Sitko-Dominik, M.M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Kruger, A.C. i Tomasello, M. (1998). Cultural learning and learning culture. W: D.R. Olson i N. Torrance (red.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (s. 353–372). Blackwell. <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00018.x>
- Lecce, S., Ronchi, L. i Devine R.T. (2021). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental-state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development*, 31(2), 303–318. <https://doi.org/10.1111/sode.12552>
- Levante, A., Petrocchi, S., Bianco, F., Castelli, I. i Lecciso F. (2023) Teachers during the COVID-19 era: The mediation role played by mentalizing ability on the relationship between depressive symptoms, anxious trait, and job burnout. *Public Health*, 20(1), 859. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010859>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. i Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>



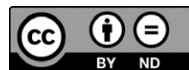
- Luyten, P. i Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 366–379. <https://doi.org/10.1037/per0000117>
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P. i Mayes, L.C. (2017). Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1), 174–199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Martilla, J., Fukkin, R. i Silvén, M. (2023). Early childhood education professionals' mentalization: A pilot study. *Early Years*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2215477>
- Masuda, Y. i Sannomiya, M. (2020). Applicability of mentalizing research to education. *Osaka Human Sciences*, 6, 19–35. <https://doi.org/10.18910/73798>
- Premack, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Safiye, T., Vukčević, B., Milidrag, A., Dubljanin, J., Cikotać, A.G., Dubljanin, D., Lačković, M., Rodić, I., Nikolić, M., Čolaković, G., Mladenović, T. i Gutić, M. (2023). Relationship between mentalizing and teacher burnout: A cross sectional study. *PLoS ONE*, 18(1), e0279535. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0279535>
- Schwarzer, N.H., Dietrich, L., Bolz, T. i Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666>
- Schwarzer, N.H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U. i Gingelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 42(2), 1239–1248. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01467-3>
- Sharp, C. i Venta, A. (2012). Mentalizing problems in children and adolescents. W: N. Midgley i I. Vrouva (red.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (s. 35–53). Routledge.
- Wellman, H.M. i Lagattuta, K.H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19(4), 479–497. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2004.09.003>
- Whiten, A. (1994). Grades of mindreading. W: C. Lewis i P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (s. 47–70). Erlbaum.
- Wu, H., Fung B.J. i Mobbs D. (2022). Mentalizing during social interaction: The development and validation of the interactive mentalizing questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 12, 791835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.791835>
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sanguiliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E. i Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the “Thought in Mind” project. *Frontiers in Psychology*, 7, 1213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01213>
- Valle, A., Rinaldi, T., Greco, A., Pianta, R., Castelli, I. i Marchetti, A. (2022). Mentalisation and attachment in educational relationships at primary school. *Ricerche di Psicologia*, 45(1), 1–23. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13226>



**VARIA**

---





Kamil Jezierski

orcid.org/0000-0001-6935-4710

e-mail: kamil.jezierski@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## Edukacja wrażliwa na traumę z perspektywy teorii przywiązania

### Trauma-Informed Education From the Perspective of Attachment Theory

#### KEYWORDS

trauma-informed education, attachment, adverse childhood experiences, childhood trauma, emotional security

#### ABSTRACT

Situations that cause psychological trauma such as abuse, neglect and family dysfunction, affect a significant number of children. Experiencing threat in a close relationship combined with the unavailability of a responsive adult to soothe the child's negative emotions leads to toxic stress negatively affecting brain development. Therefore, children with a history of trauma may manifest a variety of problems at school, including attention deficit, hyperactivity and emotional dysregulation. At the same time, adverse childhood experiences contribute to the development of insecure attachment styles, so that a child in a school environment may have difficulties trusting teachers, feel a lot of pressure and interpret behaviour of others as threatening. The child can also experience strong frustration in situations of failure and have difficulty resolving conflicts. Disorganised attachment has the most serious consequences.

The difficulties of students with a history of trauma require a specific response from schools, which is why there is a need for trauma-informed education. Attachment theory implies that the school should first provide a sense of emotional security for students, primarily through a relationship with the teacher who understands the student's specific needs and actively sustains an emotional exchange with the student when faced with his/her problematic reactions.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja wrażliwa  
na traumę,  
przywiązanie,  
zagrożające  
doświadczenia  
w dzieciństwie,  
trauma dziecięca,  
bezpieczeństwo  
emocjonalne

Sytuacje powodujące uraz psychiczny, takie jak przemoc, zaniedbanie i dysfunkcje rodziny dotyczą istotną część dzieci. Odczuwanie zagrożenia w bliskiej relacji połączone z niedostępnością responsywnego dorosłego łagodzącego negatywne emocje prowadzi do pojawienia się toksycznego stresu u dziecka (*toxic stress*), który negatywnie wpływa na rozwój mózgu. Stąd dzieci z historią traumy mogą w szkole przejawiać różnorodne problemy, w tym deficyt uwagi, nadaktywność i dysregulację emocji. Jednocześnie zagrożające doświadczenia w dzieciństwie (*adverse childhood experiences*) sprzyjają rozwojowi pozabezpiecznych stylów przywiązania, przez co dziecko znajdując się w środowisku szkolnym, może z trudem ufać nauczycielom, czuć dużą presję i interpretować zachowania innych w kategoriach zagrożenia, ale też przeżywać silną frustrację w sytuacji niepowodzeń i mieć trudności w rozwiązywaniu konfliktów. Najpoważniejsze konsekwencje ma zdezorganizowany wzorzec więzi.

Trudności uczniów z historią traumy wymagają specyficznej odpowiedzi ze strony szkół, stąd powstał postulat edukacji wrażliwej na traumę (*trauma-informed education*). Z teorii przywiązania wynika, że w szkole najpierw należy zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, przede wszystkim dzięki relacji z nauczycielem, który w obliczu problematycznych reakcji ucznia rozumie jego specyficzną potrzebę i aktywnie podtrzymuje z nim wymianę emocjonalną.

## Trauma dziecięca wyzwaniem systemu edukacji

Trauma najczęściej definiowana jest jako utrzymująca się reakcja na szczególnie trudne wydarzenie, okoliczności, które są fizycznie lub emocjonalnie szkodliwe lub zagrażają życiu albo zdrowiu jednostki, dodatkowo przekraczając jej możliwości radzenia sobie (SAMHSA, 2014; Vang i in., 2023). Wśród przyczyn traum dotyczących dzieci wymienia się takie sytuacje, jak przemoc domową, napaść na tle seksualnym, wypadki samochodowe, katastrofy naturalne, zastraszenie i przemoc, choroby, konflikty zbrojne i przymusowa migracja (Buchanan i in., 2020). Od ponad dwóch dekad w wielu krajach wdraża się postulat edukacji wrażliwej na traumę (*trauma-informed education*) (Thomas i in., 2019), jednak nadal jest on w małym stopniu obecny w polskim dyskursie. Obecnie osiągnięto konsensus dotyczący zasadniczych kierunków praktyk, istnieją liczne badania pokazujące ich skuteczność, jednocześnie istnieje potrzeba przyjęcia bardziej spójnego podłoża teoretycznego (Avery i in., 2021).

Dzieciom szczególnie zagraża doświadczanie krzywdy w bliskich relacjach, gdyż ich bezpieczeństwo emocjonalne zależy właśnie od znaczących dorosłych (Riggs, 2011). Potrzeba zwrócenia uwagi na tego typu doświadczenia doprowadziła do powstania

pojęcia szkodliwych (niekorzystnych, zagrażających) doświadczeń z dzieciństwa (*adverse childhood experiences*), które obejmują przemoc, nadużycia i wychowywanie się w rodzinie z dysfunkcjami, takimi jak choroba psychiczna lub uzależnienie (Hunt i in., 2017; Portwood i in., 2021). Warto podkreślić, że zaniedbywanie potrzeb dziecka uznawane jest za jedną z form nadużycia, która jak się okazuje, może odbijać się negatywnie na rozwoju w większym stopniu niż aktywne krzywdzenie, gdyż ze względu na ciągły brak responsywności rodzica reakcja stresowa u dziecka utrzymuje się dłużej (Rees, 2008).

Badania epidemiologiczne pokazują, że dzieci powszechnie spotykają się z jakimś rodzajem sytuacji mogących wywołać u nich poczucie poważnego zagrożenia, łącznie z traumą. W zależności od tego, jaką metodologię się przyjmuje, odsetek osób raportujących doświadczenia traumatyczne w okresie dzieciństwa i dorastania waha się od około 25% do 70%. Przykładowo duże badanie opublikowane w *The Lancet Psychiatry* (Lewis i in., 2019) wykazało, że 31% badanych osiemnastolatków żyjących w Wielkiej Brytanii pamiętało traumatyczną sytuację w dzieciństwie. Brak jest danych o powszechności traumy dziecięcej w Polsce, dostępne są jedyne badania dotyczące dorosłych (Rzeszutek i in., 2023), według których 60% dorosłych Polaków doświadczyło jakiegoś potencjalnie traumatycznego zdarzenia w ciągu życia, przy czym około 7% wskazało, że przyczyną tą było nadużycie w dzieciństwie. W ostatnim czasie w naszym regionie miały miejsce traumatyzujące wydarzenia, takie jak pandemia, wojna czy wynikający z niej kryzys uchodźczy. Stanowią one bezpośrednie zagrożenie dla uczniów będących uczestnikami tych sytuacji (Łosiak, 2023), ale mogą też pośrednio prowadzić do traumy relacyjnej. Dzieje się tak dlatego, że obiektywne czynniki sytuacyjne zaburzające stabilność życiową rodziców ograniczają ich responsywność i wrażliwość, zmniejszając zdolność zapewnienia poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego dzieciom (np. Fang i in., 2022). Przeciężeni rodzice nie są w stanie łagodzić napięcia dziecka, co z perspektywy teorii przywiązania jest kluczową funkcją bezpiecznej relacji z rodzicem.

## Konsekwencje toksycznego stresu dla funkcjonowania ucznia

Wczesne narażenie na krzywdzenie lub zaniedbanie może zakłócić zdrowy rozwój i mieć konsekwencje na całe życie. W tym kontekście używa się terminu toksycznego stresu (Shonkoff i in., 2012), który występuje w wyniku długotrwałej reakcji organizmu na sytuację trudną. Istotną rolę w jego pojawieniu się odgrywa brak wspierających relacji z dorosłymi, które zapewniłyby pewien rodzaj bufora między zagrożeniem a jego konsekwencjami u dziecka. Utrzymujące się poczucie zagrożenia wpływa

destruktywnie na dojrzewający mózg. Dlatego urazowe doświadczenia, które miały miejsce w czasie, kiedy mózg rozwija się najintensywniej, znacząco zwiększają ryzyko wystąpienia późniejszych trudności adaptacyjnych (Bick i Nelson, 2016). Następstwa toksycznego stresu obejmują obszary poznawcze, emocjonalne i społeczne oraz kontroli zachowania. W szkole można zaobserwować pogorszenie kompetencji poznawczych powodujące trudności w nauce. Słabsza kontrola uwagi i zachowania powoduje ryzyko wystąpienia problemów behawioralnych. Wśród dzieci wychowywanych w zagrożającym środowisku notuje się zwiększony odsetek zaburzeń psychicznych, trudności interpersonalnych i zachowań przestępczych.

## Edukacja wrażliwa na traumę

Mimo trudnych do odwrócenia skutków traumy doświadczanej w pierwszej połowie dzieciństwa istnieje szansa, że jej efekty mogą zostać zmniejszone przy zapewnieniu optymalnych warunków w dalszym rozwoju, głównie w postaci sprzyjającego i bezpiecznego środowiska społecznego (Sroufe i in., 2006). Starsze dzieci mają więcej zasobów budujących ich odporność, jednak bezpieczeństwo emocjonalne zapewniane w istotnych relacjach nadal jest kluczowe dla procesu zdrowienia. Uczniowie, którzy doświadczyli traumy w swoim życiu, mogą w środowisku szkolnym funkcjonować w sposób specyficzny i wymagają innego sposobu postępowania niż typowo rozwijające się dzieci, stąd placówki edukacyjne powinny być systemowo przygotowane w tym kierunku. Obecnie tworzonych jest wiele kompleksowych i przydatnych dla systemu edukacji wytycznych dla praktyki wrażliwej na traumę, na przykład: *International Trauma-Informed Practice Principles for Schools* (Martin i in., 2023), *Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMSHA, 2014)*, *Harvard Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI) (Cole i in., 2005)*, *Compassionate Schools* (Hertel i in., 2009).

Do najbardziej stresujących sytuacji dla dziecka należy zagrożenie stabilnej i wspierającej więzi z opiekunem (Avery i in., 2021). Tego typu stresory utrudniają wykształcenie się pozytywnego wzorca relacji przywiązaniowej, która daje poczucie bezpieczeństwa, co więcej, zakłócają dalszy rozwój psychospołeczny. W poniższej części zwrócono uwagę na założenia teoretyczne teorii przywiązania, które mogą być użyteczne w tworzeniu edukacji wrażliwej na traumę. Dotyczą one: (1) wpływu ukształtowanego we wczesnym dzieciństwie wewnętrznego wzorca relacji na późniejsze funkcjonowanie, (2) związku tegoż wzorca z umiejętnością regulacji emocji oraz (3) możliwości jego modyfikacji lub aktywacji alternatywnego.



## Wpływ wzorców bliskich relacji na funkcjonowanie w szkole

Pierwsze z wymienionych założeń mówi, że dziecko na podstawie wczesnych relacji tworzy w dużej mierze nieuświadomione i automatyczne schematy służące do interpretacji zachowań innych ludzi i kierowania własnym zachowaniem. Trauma przeżyta w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa może znacząco wpłynąć na wewnętrzny wzorec więzi, a przez to na zdolność do nawiązywania relacji w okresie szkolnym, zaufanie do nauczyciela i ogólnie na zdrowie psychiczne (Howard, 2013). W interakcjach z opiekunami dzieci powinny uczyć się postrzegać świat społeczny jako przewidywalny i bezpieczny oraz nabywają przekonania o własnej wartości. Gdy kontakty te są niestabilne, niedające wsparcia lub nawet zagrażające, dzieci dowiadują się, że nie mogą polegać na innych oraz że same nie są warte miłości. Łatwo wzbudza się w nich poczucie zagrożenia, co skutkuje tym, że w placówkach edukacyjnych łatwiej reagują wycofaniem lub atakiem, prowokowaniem i innymi trudnymi, pozornie nieuzasadnionymi zachowaniami (Bailey i in., 2007).

W badaniach podłużnych nad przywiązaniem *The Minnesota Study of Risk and Adaptation*, w których śledzono bliskie relacje i ogólne przystosowanie dzieci od narodzin aż do dorosłości (Sroufe i in., 2006; por. Jezierski, 2019), udowodniono, że nabyte we wczesnych relacjach wzorce interakcji społecznych odgrywają istotną rolę w rozwiązywaniu późniejszych zadań rozwojowych. Zaobserwowano między innymi, że dzieci przedszkolne, które miały bezpieczny styl przywiązania ukształtowany we wczesnej relacji z matką, w przedszkolu były bardziej pozytywnie nastawione do nauczyciela, wykazywały się większą samodzielnością oraz twórczością w zabawach, a w kontaktach z rówieśnikami miały tendencję do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. To ogólne poczucie pewności i ufności relacyjnej zwiększało pewność w zdobywaniu kompetencji poznawczych i społecznych także po rozpoczęciu nauki szkolnej.

## Regulacja emocji u dzieci po traumie

Drugie z przytaczanych założeń teoretycznych mówi, że głównym zadaniem systemu przywiązania jest zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego (Holmes, 2014). Dziecko na początku swojego rozwoju nie posiada umiejętności samoregulacji i to rodzic zapewnia mu ukojenie w sytuacjach przeżywanego dystresu, dzięki temu uczy się ono robić to samodzielnie. Badacze i klinicyści (Fonagy i in., 2002) zwracają uwagę, że u dzieci, które doświadczyły urazu w bliskich relacjach, zdolność do rozumienia stanów wewnętrznych i ich regulacji jest upośledzona.

Unikowe i odporne style przywiązania kształtują się na bazie sposobów wychowania, które nie zapewniają w wystarczającym stopniu poczucia bezpieczeństwa. W sytuacjach

trudnych dzieci z przywiązaniem unikowym stosują strategie deaktywacji systemu przywiązania. Oznacza to, że wykazując dużą samodzielność, nie zwracają się o wsparcie, dystansują się od przeżywanych emocji, nie rozwijają relacji opartych na zaufaniu, postrzegając innych jako niezdolnych do zapewnienia emocjonalnej bliskości i komfortu. Z kolei dzieci z przywiązaniem opornym stosują strategie hiperaktywacji systemu przywiązania, nie czując pewności co do wsparcia ze strony dorosłych, ciągle starają się utrzymać ich bliskość i uwagę, co odbywa się kosztem eksploracji środowiska społecznego i edukacyjnego. Dzieci te mogą być nieśmiałe, mieć niską pewność siebie, łatwo czuć się przestymulowane, okazywać frustrację w sytuacjach drobnych wyzwań.

Wzorce unikowy i oporny, mimo że nie są optymalne dla rozwoju, wraz z bezpiecznym stylem określane są jako zorganizowane, gdyż dają możliwość dziecku radzenia sobie z emocjami, a znaczący dorosły nadal pełni funkcję bezpiecznej bazy, która daje ramy przeżywanym emocjom i wspiera eksplorację. Dezorganizacja systemu przywiązania wynika z poważnej traumy relacyjnej i skutkuje brakiem jasnego spójnego wzorca bliskich relacji opartych na zaufaniu. Dzieci ze zdezorganizowanym przywiązaniem mają trudności w samoregulacji, a w relacjach są niespójne i nieprzewidywalne. Badania pokazały, że doświadczenie nadużycia w dzieciństwie, na przykład w postaci przemocy fizycznej, wykorzystania seksualnego czy zaniedbania, może prowadzić do dezorganizacji wewnętrznego schematu więzi (Bailey i in., 2007). Przemoc występuje również w rodzinach, w których na co dzień dziecko doświadcza pozytywnego nastawienia, zainteresowania i zaangażowania w wychowanie, a agresja słowna, groźby lub inne formy nadużycia są okazjonalne. Howard Steele (2003) twierdzi, że nawet w takich przypadkach poczucie zagrożenia znacząco utrudnia dziecku zbudowanie bezpiecznego wzorca relacji. W postrzeganiu dzieci, które doświadczyły krzywdy, świat nie jest bezpiecznym miejscem i nawet bliskim nie można ufać, dlatego wykazują one większe napięcie i czujność w kontakcie i nawet na drobne przejawy negatywnych emocji ze strony dorosłych lub innych uczniów mogą odpowiadać jak na duże zagrożenie, na przykład nadmierną złością lub wycofaniem. Takie nastawienie względem kontaktów społecznych zapewniało tym dzieciom ochronę, jednak jest ono nieprzystosowane w codziennych warunkach braku zagrożenia lub umiarkowanego stresu (Purvis i in., 2015).

## Nauczyciel jako bezpieczna baza

Trzecie ważne założenie teorii przywiązania dotyczy możliwości zmiany wewnętrznego wzorca bliskich relacji. Dzieci mogą posiadać wiele relacji przywiązaniowych różniących się jakością (Schaffer i Emmerson, 1964). Co więcej, wzorce przywiązaniowe, mimo że są stabilne w ciągu życia, mogą podlegać modyfikacji pod wpływem

znaczących dorosłych. Dzięki temu stały wychowawca ma szansę być wzorem konstruktywnych relacji mimo złych doświadczeń dziecka w domu rodzinnym. Karine Verschueren i Helma Koomen (2012) uważają, że relacja dziecka z nauczycielem, szczególnie na wcześniejszych etapach edukacji, nosi pewne cechy relacji przywiązaniowej. Nauczyciele mogą odgrywać rolę bezpiecznej bazy, a ich większa lub mniejsza wrażliwość skłania uczniów do stosowania odmiennych strategii przywiązaniowych. Gdy nauczyciel adekwatnie odpowiada na sygnalizowane przez dziecko potrzeby, uczeń częściej szuka bliskości w celu załagodzenia swoich negatywnych emocji. Z kolei mniejsza wrażliwość nauczyciela wpływa na stosowanie wtórnych strategii przywiązaniowych w postaci oporu i unikania. Umiejętne rozpoznawanie potrzeb uczniów i adekwatne na nie odpowiadanie jest tu traktowane jako podstawowy czynnik kształtujący jakość relacji z uczniami i wspierający ich pewność oraz autonomię w radzeniu sobie z wyzwaniami okresu szkolnego. Pozytywne interakcje z nauczycielem nie tylko deeskalują nadmierne napięcie dzieci, które doświadczyły traumy, ale gdy są długotrwałe, mogą stać się alternatywnym wzorem względem rodzinnych, które pozostają niezdrowe (Sroufe i in., 2006).

Zachowanie dziecka w praktyce jest wypadkową sytuacji oraz uwewnętrznionych wzorców relacyjnych dziecka, ale też i nauczyciela (Kennedy i Kennedy, 2004). Nauczyciel w sytuacji obciążenia uruchamia swoje własne, w znacznej mierze nieświadome, schematy, które pomagają mu odnaleźć się w danej sytuacji. Można przypuszczać, że nauczyciele z przywiązaniem unikowym, czyli mający potrzebę utrzymywania emocjonalnego dystansu od innych, prawdopodobnie wykazują mniejszą akceptację postaw uczniów, którzy potrzebują zbyt dużej pomocy lub nadzoru. Taką potrzebę wykazują dzieci posiadające przywiązanie odporne, a także zdeorganizowane. Można również przypuszczać, że nauczyciele z tej grupy rzadziej wspierają dzieci z unikającym wzorcem, które niechętnie zwracają się o pomoc. Nauczyciele z nadmiernie zaabsorbowanym (ambiwalentnym) stylem mają tendencję do nadmiernej kontroli i silnego okazywania emocji. Można oczekiwać, że zarówno unikający, jak i zaabsorbowani nauczyciele najlepiej współpracują z dziećmi o bezpiecznym stylu przywiązania. Jednocześnie ufnym nauczyciel może rozpoznać w wycofaniu uczniów i zachowaniach odrzucających unikanie bliskości, a w zachowaniach opozycyjnych uczniów opornych i zdeorganizowanych dostrzeże frustrację potrzeby dostępności dorosłego.

## Miejsce bezpiecznej relacji w systemie edukacji

W obliczu tego, jak częste są doświadczenia traumatyczne wśród dzieci i jak poważne konsekwencje mogą one mieć dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania szkolnego, koniecznością jest uwzględnienie specjalnych potrzeb uczniów, którzy przeżyli

poważnie zagrażające sytuacje. Ponieważ bezpieczeństwo ze znaczącymi dorosłymi jest najważniejszym czynnikiem ochronnym przed jej negatywnymi skutkami, a jednocześnie trauma u dziecka najczęściej zachodzi w bliskich relacjach, teoria przywiązania wydaje się szczególnie pomocna dla przekształcania szkoły w system dostosowany do specjalnych potrzeb uczniów z historią przeżytej traumy. Teoria ta pomaga zrozumieć konsekwencje rozwojowe sytuacji zagrażających, a także pokazuje możliwości zwiększenia poczucia bezpieczeństwa w szkole.

Badania pokazują, że przywiązanie jest mediatorem między traumatycznymi wydarzeniami a ich skutkami w dzieciństwie, zatem posiadanie bezpiecznej relacji w szkole może stać się czynnikiem ochronnym u dzieci, które doświadczyły urazów psychicznych (Lowell i in., 2014). Dostępność bezpiecznej relacji ze znaczącymi dorosłymi można uznać za jeden z priorytetów pracy profilaktycznej i terapeutycznej w środowisku szkolnym. Stworzenie optymalnych warunków dla dzieci dotkniętych traumą wymaga od nauczycieli i wychowawców umiejętności podtrzymywania łączności emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa mimo często odrzucającej, konfrontacyjnej czy ambiwalentnej postawy ze strony dziecka (Cole i in., 2005). Kluczowa jest też przewidywalność nauczyciela oraz wrażliwość na jego potrzeby połączona z postawą troski.

Obciążenie psychiczne w pracy z dziećmi po traumie jest dużym wyzwaniem, dlatego potrzebne jest odpowiednie wsparcie dla nauczycieli w celu zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Nauczyciel potrzebuje wiedzy na temat traumy, by zrozumieć zachowania uczniów, którzy jej doświadczyli. Musi również posiadać zdolność rozpoznawania własnych automatycznych reakcji i wzorców relacyjnych aktywowanych w sytuacjach obciążenia. Niezbędne wydaje się też profesjonalne wsparcie w postaci superwizji, a także przyjazne i wspierające środowisko pracy, w tym możliwość podzielenia się własnymi trudnościami. Wyposażając nauczycieli i system szkolny w umiejętności wychodzenia naprzeciw potrzebom uczniów, którzy doświadczyli ekstremalnego zagrożenia, nie tylko minimalizuje się negatywne skutki trudności rozwojowych tychże dzieci, ale także dba o higienę psychiczną nauczycieli. Szkoła wrażliwa na traumę powinna wyposażać nauczyciela w wiedzę o traumie i odpowiednie kompetencje społeczne, ale też systemowo wspierać go w radzeniu sobie z bieżącymi trudnościami uczniów. Jednak przede wszystkim powinna tworzyć przyjazne i bezpieczne środowisko zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, w którym będzie miejsce na troskę o przeżywane przez nich emocje.

## Bibliografia

- Avery, J.C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M. i Skouteris, H. (2021). Systematic review of school-wide trauma-informed approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 381–397. <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1>

- Bailey, H.N., Moran, G. i Pederson, D.R. (2007). Childhood maltreatment, complex trauma symptoms, and unresolved attachment in an at-risk sample of adolescent mothers. *Attachment & Human Development*, 9(2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/14616730701349721>
- Bick, J. i Nelson, C.A. (2016). Early adverse experiences and the developing brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 177–196. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.252>
- Buchanan, G., Gewirtz, A.H., Lucke, C. i Wambach, M.R. (2020). The concept of childhood trauma in psychopathology: Definitions and historical perspectives. Childhood trauma in mental disorders: A comprehensive approach. W: G. Spalletta, D. Janiri, F. Piras i G. Sani (red.), *Childhood Trauma in Mental Disorders* (s. 9–26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-49414-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49414-8_2)
- Cole, S., Greenwald O'Brien, J., Geron Gadd, M., Ristuccia, J., Luray Wallace, D. i Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn*. Massachusetts Advocates for Children.
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A. i Raat, H. (2022). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. i Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Routledge
- Hertel, R., Frausto, L. i Harrington, R. (2009). *The compassionate schools pilot project report*. Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Holmes, J. (2014). *The search for the secure base: Attachment theory and psychotherapy*. Routledge.
- Howard, J. (2013). *Distressed or deliberately defiant? Managing challenging student behaviour due to trauma and disorganised attachment*. Australian Academic Press.
- Hunt, T.K., Slack, K.S. i Berger, L.M. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse & Neglect*, 67, 391–402. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.005>
- Jezierski, K. (2019). Recenzja książki: Brian Schiff (2017), *A new narrative for psychology*. New York (US): Oxford University Press. *Psychologia Rozwojowa*, 24(1), 99–104.
- Kennedy, J.H. i Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 247–259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Lewis, S.J., Arseneault, L., Caspi, A., Fisher, H.L., Matthews, T., Moffitt, T.E., Odgers, C.L., Stahl, D., Teng, J.Y. i Danese, A. (2019). The epidemiology of trauma and post-traumatic stress disorder in a representative cohort of young people in England and Wales. *The Lancet Psychiatry*, 6(3), 247–256. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30031-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30031-8)
- Lowell, A., Renk, K. i Adgate, A.H. (2014). The role of attachment in the relationship between child maltreatment and later emotional and behavioral functioning. *Child Abuse & Neglect*, 38(9), 1436–1449. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.02.006>
- Łosiak, W. (2023). Stres wojny i migracji – konsekwencje dla dzieci i młodzieży. *Intercultural Relations*, 7(13), 108–117. <https://doi.org/10.12797/RM.01.2023.13.07>
- Martin, K., Dobson, M., Fitzgerald, K., Ford, M., Lund, S., Egeberg, H., Walker, R., Milroy, H., Wheeler, K., Kasten-Lee, A., Bayly, L., Gazey, A., Falconer, S., Platell, M.

- i Berger, E. (2023). International Trauma-Informed Practice Principles for Schools (ITIPPS): Expert consensus of best-practice principles. *The Australian Educational Researcher*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00648-2>
- Portwood, S.G., Lawler, M.J. i Roberts, M.C. (2021). Science, practice, and policy related to adverse childhood experiences: Framing the conversation. *American Psychologist*, 76(2), 181–187. <https://doi.org/10.1037/amp0000809>
- Purvis, K.B., Milton, H.S., Harlow, J.G., Parris, S.R. i Cross, D.R. (2015). The importance of addressing complex trauma in schools: Implementing trust-based relational intervention in an elementary school. *ENGAGE: An International Journal on Research and Practices in School Engagement*, 1(2), 40–51.
- Rees, C. (2008). The influence of emotional neglect on development. *Paediatrics and Child Health*, 18(12), 527–534. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2008.09.003>
- Riggs, S.A. (2011). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: What theory and research tell us. W: R. Reynome (red.) *The effect of childhood emotional maltreatment on later intimate relationships* (s. 5–51). Routledge.
- Rzeszutek, M., Dragan, M., Lis-Turlejska, M., Schier, K., Holas, P., Drabarek, K., Van Hoy, A., Pięta, M., Poncyliusz, C., Michałowska, M., Wdowczyk, G., Borowska, N. i Szumiał, S. (2023). Exposure to self-reported traumatic events and probable PTSD in a national sample of Poles: Why does Poland's PTSD prevalence differ from other national estimates? *PLoS ONE*, 18(7): e0287854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287854>
- Schaffer, H.R. i Emerson, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(3), 1–77. <https://doi.org/10.2307/1165727>
- Shonkoff, J.P., Garner, A.S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, Siegel, B.S., Dobbins, M.I., Earls, M.F., Garner, A.S., McGuinn, L., Pascoe, J. i Wood, D.L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. i Collins, W.A. (2006). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.
- Steele, H. (2003). Unrelenting catastrophic trauma within the family: When every secure base is abusive. *Attachment & Human Development*, 5(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/14616730310001633438>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. [https://ncsacw.acf.hhs.gov/userfiles/files/SAMHSA\\_Trauma.pdf](https://ncsacw.acf.hhs.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf)
- Thomas, M.S., Crosby, S. i Vanderhaar, J. (2019). Trauma-Informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
- Vang, M.L., Elklit, A., Simonsen, S., Austin, S.F. i Møller, S.B. (2023). Trauma exposure and diagnostic and *Statistical manual of mental disorders (fifth edition)* posttraumatic

- stress disorder among Danish adults: Implications of narrow and broad operationalizations of criterion A. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tra0001589>
- Verschueren, K., Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>







Krystyna Heland-Kurzak

[orcid.org/0000-0002-6130-4644](https://orcid.org/0000-0002-6130-4644)

e-mail: [kheland@aps.edu.pl](mailto:kheland@aps.edu.pl)

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## “Who I Am at Work”. Sources and Determinants in the Work of Nursery Childcare Workers

„Kim jestem w pracy” – źródła i determinanty w pracy opiekunów w żłobkach

### KEYWORDS ABSTRACT

sources of childcare workers, determinants of childcare workers, nursery caretaker, ECEC, ECEC in Poland, professional identity, professionalization

This article examines the ways in which childcare workers position their professional experience in their work (sources) and explores how they perceive their work as childcare workers (determinants). This exploratory study focuses on the experiences and perceptions of childcare workers. Twenty individual interviews were carried out with qualified childcare workers. The transcriptions were analysed using thematic analysis to explore perceptions of sources and determinants of strategies, which was described in the context of U. Bronfenbrenner’s ecological model. The model reveals that a childcare worker’s professional role forms the basis for their self-perceptions, with the mesosystem emphasizing the crucial influence of beliefs and behaviours of other childcare workers, directors, parents, and children on shaping their professional identity, while the exosystem, macrosystem, and chronosystem collectively contribute to the dynamic and time-dependent construction of this identity within the broader societal and cultural context (Bronfenbrenner, 1979). The professional experience of childcare workers is analysed in light of the needs for strengthening professional practice, as well as advocating for the implementation of policies that ensure better professional status. The determinants influencing strategies in their work were identified as mental costs, attitudes toward the profession, successes and failures, and the atmosphere in the facility, emphasising the importance of managerial support and the need for clearer tools to address challenges in childcare.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

źródła pracy  
opiekunów,  
determinanty pracy  
opiekunów, opiekun  
w żłobku, żłobki  
w Polsce, tożsamość  
zawodowa,  
profesjonalizacja  
zawodowa

W artykule zanalizowano sposoby, w jakie pracownicy opieki nad dziećmi pozycjonują swoje doświadczenie zawodowe w praktyce pracy (źródła) oraz jak postrzegają swoją pracę jako opiekunowie dzieci (czynniki determinujące). To badanie eksploracyjne koncentruje się na doświadczeniach i postrzeganiu swojej pracy przez opiekunów. Przeprowadzono 20 indywidualnych wywiadów z wykwalifikowanymi pracownikami opieki nad dziećmi. Transkrypcje zostały przeanalizowane przy użyciu analizy tematycznej w celu zbadania postrzegania źródeł i determinant strategii, co opisano w kontekście modelu ekologicznego U. Bronfenbrennera. Model ujawnia, że zawodowa rola opiekuna dziecka stanowi podstawę dla jego samooceny, przy czym mesosystem podkreśla kluczowy wpływ przekonań i zachowań innych pracowników opieki nad dziećmi, dyrektorów, rodziców i dzieci na kształtowanie ich tożsamości zawodowej, podczas gdy egzosystem, makrosystem i chronosystem wspólnie przyczyniają się do dynamicznej i czasowej konstrukcji tej tożsamości w szerszym kontekście społecznym i kulturowym (Bronfenbrenner, 1979). Doświadczenie zawodowe pracowników opieki nad dziećmi zostało zanalizowane w kontekście potrzeb wzmocnienia praktyki zawodowej, popierania wdrożenia polityki zapewniających lepszy status zawodowy. Czynniki determinujące strategie w ich pracy zostały zidentyfikowane jako koszty psychiczne, postawy wobec zawodu, sukcesy i porażki oraz atmosfera w placówce, podkreślając znaczenie wsparcia ze strony kierownictwa i potrzebę klarownych narzędzi do radzenia sobie z wyzwaniami w zawodzie opieki nad dziećmi.

## Introduction

The professionalization of childcare workers stands as a frequently discussed and researched subject in various scientific reports (Dalli, 2008; Moss, 2010; Osgood, 2010; Miller & Cable, 2011; Chalke, 2013; Rauschenbach & Riedel, 2016; Keary et al., 2020). However, these studies exhibit variations in research perspectives, theoretical approaches, and the cultural context within which the research is conducted. In this article, I assert that professionalization is a process in which childcare workers shape their professional identity through a multifaceted interplay of sources and determinants. This analysis only provides a snapshot of the larger professionalization process.

In the literature on the subject, the concept of identity encompasses various meanings. What unifies these diverse meanings is the notion that identity is not a fixed attribute but a relational phenomenon (Osgood, 2010). Identity development occurs in the intersubjective field and is best described as a continuous process, i. e. an ongoing interpretation of oneself within a specific context, recognised as such (Gee, 2001).

In this context, identity can be seen as a response to the question: "Who am I in my work?", posed frequently. Some studies link professional identity to self-images as a woman and mother, rooted in a specific culture (Osgood, 2012). It is argued that these self-images, coupled with the policy situation regarding Early Childhood Education and Care (ECEC), significantly influence the actions of childcare workers. Other research focuses on professional identity in relation to the roles played by central governments, private associations, and educational reform (Geiss & Westberg, 2020). Additionally, professional identity can mirror what childcare workers themselves deem crucial in their work and professional lives, drawing from both personal experiences (Gajek & Wysłowska, 2023) and background (Osgood, 2012; Keary et al., 2020). It appears that all perspectives on professional identity are interconnected. Against this backdrop, the research goal is formulated to explore the perceptions of sources and determinants shaping childcare workers' professional experience.

## Conceptualising Work

The concept of professional identity, which is not straightforward, can be described as simultaneously stable and temporary, individual and collective, subjective and objective, biographical and structural, resulting from various socialization processes that jointly construct individuals and define institutions (Brubaker & Cooper, 2000). This concept is dynamic, multifaceted, and cannot be separated from the concept of personal identity.

In the context of U. Bronfenbrenner's ecological model, interactions between an actively developing individual and their constantly changing socio-cultural environment are emphasised. At the central point of socioecological interactions is the human individual, a person, who is both the direct initiator and recipient of influences from various environments and social systems. The description of the individual may take the form of biological gender, age, physical characteristics, as well as personality traits. Professional identity pertains to who a person is, and it is perceived as a continuous process of identification, interpretation, and reinterpretation of experiences (Bronfenbrenner 1979).

In the ecological model, a childcare worker assumes and fulfills their professional role, which becomes the foundation for their thoughts and beliefs about themselves. In the mesosystem, it is important for childcare workers to perceive the beliefs, emotional attitudes, and behaviors of other childcare workers, directors, parents, as well as children. This directly influences the style of shaping the professional identity of childcare workers. The exosystem refers to one or more social systems (other nurseries, training sessions, colleagues from other nurseries, previous work) in which the

individual does not directly participate, but the processes and events occurring in these systems impact or are influenced by what happens in those systems. The macrosystem is constituted by culture, including cultural values and religion, which determine specific social norms, reflected in social behaviours subject to moral judgments. In this context, the entire system of nursery organisation in a given country, history, and the evaluation of the functioning of this system by society are included. The chronosystem allows us to understand that the construction of professional identity is subject to the evaluation of time and continuous transformations through the accumulation of experience over years of work (Bronfenbrenner, 1979).

## ECEC Context in Poland

In Poland, there is a constant lack of properly qualified childcare workers in childcare centers (Sadowska, 2017). As pointed out by Katarzyna Sadowska, a Polish childcare worker has no opportunity for professional advancement. The legal framework of education inscribed in the teaching profession in Poland does not include people working in nurseries, which clearly affects how nursery employees perceive self-education, education and qualifications. Moreover, the Act on the Care of Children under the Age of Three, extended and amended in 2017, led to the broadening of persons entitled to work as childcare workers, thus lowering not only the required qualifications but also the standard of work (Sadowska, 2017). These problems are not unique to Poland. The issue of training for the profession of an early childhood educator is still not fully defined. However, the research conducted by L. Telka shows that nursery employees have taken a grassroots initiative (self-education) to transform their way of perceiving a small child. They are able to develop this approach to pupils, which in Poland is called “accompanying in the development” (Telka, 2023a, 2023b). Despite the consistent European policy towards Early Childhood Education and Care (ECEC), on the basis of which, in the first decade of the 21st century, intensified activities began to increase the availability of childcare facilities for children under the age of 3, this increase did not go hand in hand with the education and pedagogical preparation of childcare workers. On the contrary, this trend has led to the reduction of qualification requirements. Although this has also resulted in a diversification of nursery care services in urban areas through privatisation, in poorer areas such diversification is limited (Noailly & Visser, 2009; Bastos & Cristia, 2012; Ünver, Bircan & Nicaise, 2020). In Poland, there is no core curriculum for the education of children under the age of 3, in contrast to preschool education (in Poland: children aged 3–6), where the requirements for the teaching profession are also defined and all teachers are required to have higher education. These trends are also known from other studies,

and their main sources should be sought in the under-funding of care facilities for children under the age of 3, as well as the lack of consensus with regard to the link between early childhood education and the quality of the care environment (Manning, et al., 2019).

In this work, unless otherwise stated, it was decided to use the term childcare worker as defining a person taking care of children, regardless of the number of years worked in a facility or in education. The terms manager and director are used interchangeably in this article. In childcare centres, there are different solutions regarding the naming of the management staff. In public nurseries the title manager is prevalent, since there is only one director for all nurseries, as in Warsaw (74 nurseries), and the situation is similar in all large cities in Poland. On the other hand, in private nurseries, there is sometimes a director, a manager, an educational director, etc. However, the idea, the scope of tasks, and responsibilities are very similar, at least in the aspects that are the subject of the presented research. It was also decided to use the term nursery or childcare centre to define the place where children up to 3 years of age are cared for. In Poland we have an integrated system of institutional care, and the differences are mostly organizational with regard to the number of children, childcare workers and the methods of financing (public and private).

## Theory and Methodology

The aim of the article is to examine the ways in which childcare workers position their background in their work practice (sources), and to explore how they perceive their work as childcare workers (determinants). This study also aims to explore the experiences and perspectives of childcare workers, thereby contributing to a deeper understanding of their professional dynamics.

## Participants and Research Material

Twenty individual interviews were conducted with nursery childcare workers. The methodology for this study was qualitative and interpretative (Creswell & Poth, 2016). It holds the capacity to produce information concerning the subjective, distinctive, and evolving characteristics of childcare workers in a nursery setting. The research results presented here are part of a research project on the professionalization of childcare workers in nurseries. These were in-depth interviews with childcare workers employed in private (10 childcare workers) and public (10 childcare workers) nurseries in Warsaw. The study used a diagnostic survey method, or, more precisely,

an interview technique. Each interview lasted about 90 minutes. The interviews consisted of 26 questions, and the part presented in this article contained half of them. Distinguishing between the two types of institutions served to check whether their organisational structure (private/public) has a noticeable impact on communication, the quality of the organisation, as well as the sense of professional identity (this part of the project is to be published separately). The differentiation of institutions when examining childcare workers is already justified in the literature (Crompton, 2000; Vincent & Ball, 2006). The research was conducted in 10 nurseries. The analysis of the interview data took place using MAXQDA 2022 software, sorting the data using 13 themes in thematic analysis created from the questions. The study was positively assessed by the bioethical commission of the Maria Grzegorzewska University. All respondents were apprised of the intricacies of data processing and the methodological protocols employed in the study. This encompassed the provision for participants to discontinue their involvement without incurring any adverse effects – an option not exercised by any of the subjects. Subsequently, they expressed explicit consent for their inclusion in the study.

## Characteristics of Childcare Workers

The age, years of work, and experience of the childcare workers varied. Some had university degrees while some were of secondary education level with a completed childcare worker course. The table shows the data in detail (Table 1). All the respondents were women, which reflects the overall ratio of people working in this profession (99.3% of women in Poland). In the study, an important factor with regard to the childcare workers in the study was the number of years worked. It was decided to examine childcare workers with both short and long-term work experience, and in this way we wanted to obtain information about the transfer of tacit knowledge between childcare workers. Primarily, this transfer is carried out by those with many years of experience, so it was an important factor to study two or more childcare workers with short and long-term experience employed at a single nursery. Two nurseries were included in the study in which there were no childcare workers with long-term work experience.

Table 1. Participants in Interviews

Childcare worker	Age	Education	Type of nursery	Experience (years)
W1	31	Secondary school	public	2
W2	24	Secondary school (during studies)	private	3
W3	34	Secondary school (during studies)	public	6
W4	22	Secondary school (during studies)	private	2
W5	49	Secondary school	public	5
W6	27	Secondary school	private	4
W7	37	Higher education	private	5
W8	52	Higher education	public	30
W9	25	Higher education	private	1
W10	24	Higher education	private	4
W11	57	Secondary school	public	37
W12	38	Higher education	public	20
W13	49	Secondary school	public	4
W14	42	Higher education	public	4
W15	23	Secondary school (during studies)	private	2
W16	29	Higher education	private	5
W17	32	Secondary school	public	5
W18	37	Higher education	public	15
W19	43	Higher education	public	4
W20	24	Secondary school (during studies)	private	3

The data from the interviews was analysed by the researcher using thematic analysis techniques, defined as a method of identifying, analysing and reporting data (Braun & Clarke, 2006). The following steps were used: transcription and creation of a project using MAXQDA 2022 software, theme generation, searching for topics in interviews, adding new theme, and creating a report. According to the thematic analysis, the data was analysed at one level (Braun & Clarke, 2006) and guided by questions (semi-structured interview). A semantic approach was adopted. New themes were generated and added as needed (there were only two new themes in the

process). Some of the topics discussed during the interview overlapped. Based on this, common categories were created. For example, questions like: “Can you tell me about your cooperation/relationships with the parents of the children you work with?”, and: “What strategy do you use when talking to parents?”, were combined into the “Strategies with regard to parents” theme. All other statements made by participants during other questions that related to this theme were also added. Thus, the coding process involved both top-down and bottom-up approaches.

## Recruitment Procedure

Recruitment of participants from public nurseries took place through the Warsaw Nursery Network. For caregivers in private nurseries, invitations to participate were sent to several dozen nurseries in Warsaw. In response to the researchers’ invitation, caregivers interested in participating in the study contacted the researcher to arrange an interview. Ultimately, 10 childcare workers were recruited from 4 public nurseries, and 10 childcare workers were recruited from 6 private nurseries.

## Findings

### Sources of strategies in the work of childcare workers in nurseries

In accordance with the adopted theoretical and methodological approach, sources of strategies in the work of childcare workers were sought in statements theme as (1) knowledge and skills from education; (2) shaped as a childcare worker; (3) childhood experiences; (4) sources of ideas; (5) professional development. The detailed data on the number of theme fragments for individual themes is shown in Table 2.

Table 2. Determinants

Code	Number of codes
mental costs	17
attitude to the profession	31
failures and successes at work	44
the atmosphere in the facility	36



## Knowledge and Skills From Education

The childcare workers declared that through education, they learned about the rights of children:

We had a lot during our studies about... proper communication with the child, treating the child as a partner in conversation, that we need to talk to the child in a certain way. We learned about non-violent communication, that we need to approach them with total respect and just treat them as human beings who require respect and attention from us. (W3)

The school helped me understand that a two-year-old child does not have developed self-control. If you tell them not to do something, they may not understand. They just want to do it, so they do it. (W20)

These rights mainly concern the childcare worker having knowledge about the child, allowing them to treat the child with dignity, age-appropriately, and according to the child's needs. Six caregivers related their knowledge from education to the area of communication with parents, such as:

I learned how to approach parents, how to talk to parents, what to say, what not to say, how to communicate. For example, we know that we cannot diagnose, we cannot directly tell the parent what we suspect; we have to communicate more cautiously. (W9)

Most skills, I believe, come from experience rather than studies. Studies build confidence in me at this moment, making it easier for me to communicate with parents. (W2)

From the childcare workers' statements, it is evident that during their studies they learned how to communicate with parents, and they are confident through acquired knowledge and competencies. Two childcare workers perceived their studies as not contributing to their skills, considering the knowledge purely theoretical:

Honestly, no skills, just purely theoretical knowledge. The work I do now as a daycare worker has practically nothing to do with my studies. I didn't even do internships in daycare, so it had little in common. (W16)

In the caregivers' statements, a contrast is evident. While for one caregiver, studies did not develop her childcare skills; for another, they provided not only new knowledge about children but also a safety net in case of the need to change jobs:

Studies help me realize that I have to constantly look for something new, and not to stand in one place, thinking: 'I already know it; I've learned it; and that's it'. There's always something new to learn... Studies were a turning point. I felt safe to the extent that when things started going wrong at work, I knew I could go to another place. (W8)

Such job security in the event of a job change relates to the acquired qualifications during studies. If a caregiver has higher education, they can work in a kindergarten, school or another childcare institution. Without higher education, this option is not available, a situation that applies to many Polish childcare workers, as working in a nursery only requires having a caregiver course.

### Shaped as a Childcare Worker

Three caregivers mentioned that other childcare workers, especially in their early years of work, had a beneficial influence on their profession:

Definitely important were the stories of other caregivers who have forty years of experience. Since I started working, well, in such profession, I've heard so many different stories, various experiences with parents and children. How it used to be, how it is now, and I think that had a significant impact in the sense that I could gain a lot of distance, both with parents and everyone else. (W3)

Additionally, the caregiver adds that currently, aside from colleagues, she has support from the nursery manager, especially in resolving more challenging issues related to parents:

If I can just discontinue the conversation, if they are unhappy about something, I can say: 'Please go to the manager', and the manager doesn't give us problems because she always says: 'Tell them to call me and close the door', or something like that. So, we have a lot of freedom in this regard. If we have any problems with them, we can direct them higher, which is a big advantage. Because we have a lot of work, and we don't have time to argue with parents, especially if it's after 4:00 PM. I'm alone, I still have thirteen children, and I can't stand with a parent in the dressing room because, of course, until 5:30 PM, the children who are the most... those with whom parents can't cope at home. (W3)

Five caregivers believe that their empathy, sensitivity, positive disposition, and love for children influence the type of childcare workers they are. Four caregivers think that they inherited some character traits from their parents or grandparents, e. g.:

My mum contributed a lot to this; she always wanted the best for us, you know, like every mum. So, she always took care of us. She wanted us to have the best of everything, so here I can also say that it's just maternal care, and I guess you can sometimes treat the children in the nursery as if they were all your own children. (W9)

One caregiver had opposite feelings; her difficult childhood, filled with misunderstanding and a lack of affection and care, became motivation to work with children:

I thought about my own life and looked at what was missing from adults; what I didn't have. In a sense, I never had anyone to go to with my problem; no opportunity to talk. And I would like to give it to the children in the nursery. I know it can be frustrating at times because you can't always meet every need of a child, even though you try. (W15)

The remaining caregivers talked about how their work experience influences the type of childcare workers they are. This may suggest that years of experience determine the work style of childcare workers. It would be interesting to explore this further, perhaps through focus groups where several childcare workers could exchange their experiences.

### Childhood Experiences

This theme emphasises attempts to reconstruct childhood experiences of childcare workers in the context of their current work. The overwhelming majority of caregivers (19) did not attend nursery, but their memories extend to preschool or school times, or even home experiences. These data align with the situation in Poland in the 90s, where about 1% of children under 3 attended nursery, and in the early 2000s, where it increased to 1.98% in 2003.

In the nursery, especially on the playground, I play with the children, run, laugh, play hide and seek, just like in childhood, drawing a flower with a stick in the sand. (W1)

The 80s, 90s, and early 2000s in Poland marked the formative childhoods of the childcare workers participating in this study. They did not attend nursery, and the majority of their parents worked. For six of them, childhood memories are filled with recollections of a lack of time for the child and strict disciplinary methods, including physical violence.

I heard many times, 'if you misbehave, I'll send you to an orphanage', or children were beaten. (W6)

I was definitely harshly judged at home for various things, constantly compared to other children. I also had very limited freedom of action. (W7)

Grandparents taught me such submission, that I exist only to not have my own opinion, not have my own ambitions, but to fulfill what someone above has imposed on me, and this is a traumatic experience. (W15)

Three caregivers recalled their childhood as filled with freedom and play with various important people, most often with their mothers but also with fathers, grandmothers, and grandfathers:

I had very little freedom, and I think I'm a bit obsessed with it. I really don't like when children's freedom is violated, when their boundaries are crossed; and then something in me is stirred. (W8)

The previous research conducted by Connelly and Clandinin (1999) and Schaefer (2013) demonstrates that the identity of educators is linked to their own school experiences, teacher education programs, and early years of teaching.

### Sources of Ideas

It would seem that knowledge about proper work planning with children and cooperation with parents is acquired through formal education. However, during the analysis of the research material, no relationship was found that might link the formal education process to the strategies used at work. Childcare workers claimed that, at the beginning of their professional careers, they learned by observing the work of colleagues. Simultaneously, they predominantly sought inspiration and childcare-oriented ideas on social networking sites, such as Facebook or Pinterest, as well as from other websites.

The sources of ideas for activities come from three different nursery organisations. First, childcare workers independently (usually 3–4 caregivers in a group) create a monthly plan and, according to this plan, they look for ideas for activities with children.

At the end of the month, we plan work for the next month, and all four of us do it together [...] in the nursery; we have access to old educational and developmental plans which we use to make copies, with various minor changes. (W3)

Second, some childcare workers use ready-made plans published in methodological books for nurseries and preschools, modifying these plans for the children in their group. The third group of childcare workers declares that they use a calendar of unusual days:

We have a calendar of unusual days at work, where various days are marked, such as crayon day, teddy bear day, Winnie the Pooh day. I look for ideas on the Internet or most often from the *eduzabawy* website. Additionally, on the Instagram, I follow several profiles such as 'project nursery', and that's where I get inspiration. (W20)

From the statements of the respondents, it is evident that childcare workers are engaged in the work and education of children, as well as in improving their skills through continuous updating of activities conducted for children. However, it seems that the knowledge of how to conduct activities for children is not formulated in any binding documents. Therefore, childcare workers, in the face of many tasks and responsibilities related to caring for children in various areas of work, operate intuitively.

### Professional Development

In this theme, childcare workers were encouraged to consider their professional development needs. Higher education was not a basis for this question, but it seems that it may provide a context for responses regarding professional development. Specifically, during the interview, five childcare workers were pursuing bachelor's studies in caregiving and education, after which they would be qualified to work in a nursery, school club, community centre, or as school teachers. Nine childcare workers had higher education. The remaining six caregivers did not have higher education, and only one of these six caregivers was contemplating it.

Three caregivers appreciate the value of online training that can be attended while at work:

We have a lot of online training that is done during work [...] or outside of work; it's really hard for me at the moment, as I live only with my husband and children. I don't have a grandmother or grandfather here, no one to help us. (W1)

Regarding the topics of training, one group of caregivers declared a need for improvement in educational, disciplinary, and child development psychology themes. The second group expressed a need for practical training, such as play pedagogy or sensory play:

I really want to do sensory play, although I know that you can also buy various kinds of books and stuff, and it's cheaper, and you can have it with you all the time. Because these sensory play courses really cost huge amounts money. (W6)

### Determinants of Strategies in the Work of Childcare Workers in Nurseries

The issue of the factors accompanying strategies in the childcare worker's profession relate mainly to individual circumstances, such as (1) mental costs; (2) attitude to the profession; (3) failures and successes at work, and (4) the atmosphere in the

facility. A numerical representation of the above themes is provided in Table 3. The second problem area noted above is often difficult and latent, and here the childcare workers openly disclosed their attitude to their work, as well as the professional costs and the accompanying atmosphere.

Mental costs as the first theme discussed here are associated with unsuccessful relationships with parents, the nursery manager and colleagues. It is interesting and worth emphasising that none of the childcare workers associated the mental costs incurred with difficult relationships with children, although they experience such. It is only what happens to them later in contact with the parents or the nursery manager that causes this part of the work to be associated with the loss of health, chronic stress, and the decision to change jobs. The second factor of the strategy – the attitude towards the profession – is related to the fact that the work of a childcare worker is perceived by them as low paid, hard, and physically difficult work, where, on the one hand, many women struggle with back pain problems, and, on the other hand, they do not see the possibility of doing this work in a different way while maintaining a balance between being there “for the children” and completing their tasks e.g., related to cleaning the rooms and other facilities in the nursery.

Another theme that emerged from the research relates to the successes and failures in the work of a childcare worker. The respondents willingly talked about their successes. These are most often attributed to situations when hard work with a group of children or a single child with, for example, sensory integration disorders, is appreciated in the form of praise combined with some form of gratification from a parent or nursery manager/director. The vast majority of childcare workers associate their failures with unsuccessful relationships with parents, most often when parents resist undertaking remedial action, such as consulting a psychological and pedagogical counseling center, despite evident indications. The childcare workers very often notice some impediment in a child, try to discuss it with the parents, and consider themselves to have failed when the parents do not want to cooperate with them, reporting: *there is nothing wrong with my child* (W3); *we are unable to get through to the parents that the child needs help* (W5).

It is evident from the statements of the respondents that the atmosphere in the nursery is established by the owner/manager/director. They are responsible for the atmosphere prevailing at the facility. Several childcare workers emphasised that the most important aspect is the teamwork of childcare workers who work together with a group at any given time; and because they are responsible for the task, they cope with it, knowing how important it is in everyday work. Childcare workers work better when they are responsible for the atmosphere in the facility, although this is dependent not only on them having full responsibility for the tasks entrusted to them, but also on real freedom, unfettered by the control of the manager. *The occurrence of*

*the above-mentioned control was articulated by the respondents: my manager asks other colleagues about me; she asks about my work, or drops by and says: 'I saw you writing to those parents, well, well'. (W10)*

Given the above, there is an apparent lack of clearly articulated tools to deal with such problematic situations. Moreover, not all childcare workers have, or feel able to share, knowledge on how to deal with such situations, whilst meetings with the manager/director of the nursery usually fail to solve the problem or transfer the resolution of the matter onto the manager: *we were told to send such parents to the manager and haven't had any problems with parents not wanting to follow nursery staff recommendations since then (W18)*. This problem is known in the literature, yet researchers continually find that support for childcare workers is lacking (Sollars, 2022). The specificity of the presented research material shows that, in this context, we are dealing mainly with masked knowledge. All the costs, successes, failures, workplace atmosphere, have the hallmarks of knowledge concealed by childcare workers.

Table 3. Sources

Code	Number of codes
knowledge and skills from education	27
what influenced me most as a childcare worker	20
my own childhood experiences	34
sources of ideas for working with children	24
education	45

## Discussion and Conclusions

Earlier studies (Osgood, 2010; Langford & Richardson, 2022) have shown that in early education, the child, their needs, and their development, are placed at the centre, while the well-being of the educator is completely ignored. The research shows that a childcare worker is not an object in early childhood education, but a subject. The authors of these studies do not negate the value of children's experiences; they simply show that, in the center of practice and policy of early childhood education, the experiences of women-caregivers go unnoticed (Langford & Richardson, 2022). From the fragments of interviews with childcare workers, a whole spectrum of experienced inspirations for being a childcare worker came to light, from their own childhood, most often in the form of maternal care and attention and a good teacher figure, through the support of other female childcare workers, and, finally, from the

satisfaction derived from the profession. For some of the women, their conversation with the researcher was the reason to reflect on many aspects of their work. On several occasions, surprise and gratitude were expressed that research was being conducted into childcare workers.

In the first stage of their work, the childcare workers appreciated the value of working with experienced colleagues, especially if they had the opportunity to work with a person who was interested and involved in teaching them. Working with children is a specific area of experience, which is improved primarily under the supervision of an experienced professional, and childcare workers stated that significant value in their work comes from the support of other colleagues, and this is consistent with the previous research (Jones et al., 2005; Eckhardt & Egert, 2020; Hakim & Dalli, 2018).

Practical knowledge concerning, above all, ways of dealing with a group of children, strategies of conversations with parents, or persuading children to various behaviours, is acquired informally by creating various verbal and visual dependencies between childcare workers, parents and the manager (observation). The theme of professional development in the statements of childcare workers was emphasised by the caregivers as neglected in the Polish education system. The research has shown that the quality of education depends on the well-being of childcare workers (Goouch & Powell, 2017; Page & Elfer, 2013), so we suggest paying more attention to these issues.

The study involved interviewees with various work experience. There was a tendency that childcare workers, without the support of experienced childcare workers, struggled with many problems, most often concerning ways of coping with parents in difficult and conflicting situations, with children having difficulties in adapting or having sensory integration disorders. These childcare workers supported themselves through their own enquiries, most often on the Internet or in the form of participation in training courses for nursery staff. It is valuable to strengthen the nursery environment, particularly caregivers, by enhancing their well-being. In developing a deeper identity, it is important not only to acquire knowledge and develop skills, but it is also crucial to identify, integrate, and engage in actions for the community one is a part of. It is important for educational experiences that childcare workers participate in to have a practical nature, especially reflecting in their daily work. Furthermore, childcare workers should receive greater support in this regard.

## References

- Bastos, P., & Cristia, J. (2012). Supply and quality choices in private child care markets: Evidence from São Paulo. *Journal of Development Economics*, 98(2), 242–255. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.08.001>



- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(1), 1–47. <https://www.jstor.org/stable/3108478>
- Chalke, J. (2013). Will the early years professional please stand up? Professionalism in the early childhood workforce in England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 212–222. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.212>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crompton, R. (2000). The gendered restructuring of the middle classes: Employment and caring. In R. Crompton, F. Devine, M. Savage & J. Scott (Eds.), *Renewing class analysis*. Blackwell.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/13502930802141600>
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2020). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years*, 40(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>
- Gajek, K., & Wysłowska, O. (2023). The types of work of early childhood education and care professionals: An interactive perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(5), 1–13.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for educational research. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Geiss, M., & Westberg, J. (2020). Why do training regimes for early childhood professionals differ? Sweden and Switzerland compared. *European Educational Research Journal*, 19(6), 544–563. <https://doi.org/10.1177/1474904120909652>
- Goouch, K., & Powell, S. (2016). Babyroom workers: Care in practice. In *Under-three year olds in policy and practice* (pp. 143–157). Springer.
- Hakim, L., & Dalli, C. (2018). 'To be professional is a never-ending journey': Indonesian early childhood practitioners' views about the attitudes and behaviours of a professional teacher. *Early Years*, 38(3), 244–257. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1256275>
- Jones, L., Holmes, R., & Powell, J. (2005). *Early childhood studies: A multiprofessional perspective*. Open University Press.
- Keary, A., Babaeff, R., Clarke, S., & Garnier, K. (2020). Sedimented professional identities: Early childhood education pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 264–279. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1823829>
- Langford, R., & Richardson, B. (2022). *The early childhood educator: Critical conversations in feminist theory*. Bloomsbury Publishing.

- Miller, L., & Cable, C. (2011). *Professionalization, leadership and management in the early years*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446288795>
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Moss, P. (2010). We cannot continue as we are: The educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 8–18. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.8>
- Noailly, J., & Visser, S. (2009). The impact of market forces on child care provision: Insights from the 2005 child care act in the Netherlands. *Journal of Social Policy*, 38(3), 477–498. <https://doi.org/10.1017/S0047279409003109>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the ‘critically reflective emotional professional’. *Early Years*, 30(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. Routledge.
- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553–567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Rauschenbach, T., & Riedel, B. (2016). Germany’s ECEC workforce: A difficult path to professionalisation. *Early Child Development and Care*, 186(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1014811>
- Sadowska, K. (2017). Wczesna edukacja dziecka w opiniach opiekunów poznańskich żłobków – raport z badań. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 116–134. <http://hdl.handle.net/11089/24952>
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 19(3), 260–274. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Sollars, V. (2022). Reflecting on ‘quality’ in early childhood education: Practitioners’ perspectives and voices. *Early Years*, 42(4–5), 613–630. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1849034>
- Telka, L. (2023a). Postrzeganie dziecka przez wychowawcę w żłobku. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 57(2), 67–78. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.05>
- Telka, L. (2023b). Uwspólnianie przekonań wychowawców o wychowaniu w żłobku. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 616(1), 53–64. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2403>
- Ünver, Ö., Bircan, T., & Nicaise, I. (2020). Opinion-policy correspondence in public provision and financing of childcare in Europe. *International Journal of Educational Research*, 101(2), 101576. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101576>
- Vincent, C., & Ball, S. (2006). *Childcare, choice and class practices: Middle-Class parents and their children*. Routledge.