

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli

Wprowadzenie – potencjalne problemy w procesie implementacji nowych idei

Elementem wspólnym wielu idei, pomysłów i innowacyjnych rozwiązań różnorodnych problemów jest często niepowodzenie, wieńczące nierzadko długotrwały oraz bardzo kosztowy z punktu widzenia poniesionych nakładów energetycznych proces, mający na celu całościowo ujmowaną transformację rozwiązań *stricte* teoretycznych w konkretne formy działań, programy aktywności czy inne przejawy szeroko pojmowanej praktyki.

Owe niepowodzenia ponoszone na niełatwej drodze wiodącej z pracowni teoretyków, poprzez różnorodne etapy przejściowe, aż do warsztatów pracy praktyków, mogą mieć wiele potencjalnych przyczyn – zarówno pośrednich, jak i bezpośrednich.

Z jednej strony z pewnością na uwadze należy mieć fakt, że niektóre spośród idei, których zarys lub wyczerpująca analiza pojawia się od czasu do czasu na biurkach decydentów z danej dziedziny (osób mogących mieć rzeczywisty wpływ na ich wprowadzenie w życie, w świat konkretnych rozwiązań praktycznych), są z samej swojej definicji propozycjami utopijnymi. Co za tym idzie – zawierają one postępowe, przykuwające uwagę znawców danej dyscypliny propozycje, które często wspaniale prezentują się na papierze i roztaczają przed czytelnikiem atrakcyjną wizję naprawy tego, co zepsute lub wadliwe i udoskonalenia tego, co skostniałe i archaiczne. Jednakże, o czym istota omawianego zjawiska utopii nie pozwala nam zapomnieć, dystynktywną i nieodłączną cechą każdej idei tego typu jest jej częściowe lub wręcz całkowite niedostosowanie do otaczającej nas w danym miejscu i czasie rzeczywistości – czyni je to klasycznymi mrzonkami. Cóż bowiem z tego, że najwybitniejszy myśliciel wpadnie na rozwiązanie jednego z grupy

najistotniejszych problemów współczesnego człowieka czy, patrząc z szerszej perspektywy – współczesnego świata, jeśli będzie ono bazowało na fałszywych przesłankach i wynikających z nich niemożliwych do spełnienia postulatach. Nie ma w tej sytuacji znaczenie to, czy będą one dotyczyły sfery czysto ludzkiej (np. sytuacja, w której oferowane rozwiązanie lekceważy bądź po prostu nie bierze pod uwagę złożonego i niedającego się wpasować w żaden ogólny schemat charakteru natury człowieka), czy sfery ekonomicznej (np. kompletne pominięcie w przeprowadzonym wnioskowaniu realnych, znajdujących się poza zasięgiem środków finansowych niezbędnych do pełnej, zgodnej z zamysłem twórcy realizacji rzeczowego przedsięwzięcia) – skutek pozostanie ten sam.

Z drugiej strony warto przyjrzeć się bliżej odmiennej jakościowo (od omówionej powyżej) grupie przyczyn, mogących stanąć na przeszkodzie urzeczywistnieniu poszczególnych, rodzących się w głowach naukowców idei, niezależnie od czasu i miejsca ich wypracowania. Do tej grupy z całą pewnością zaliczyć można zaniedbanie, brak zrozumienia i chęci, celowe działanie na niekorzyść danej idei oraz brak funduszy czy zaplecza organizacyjnego niezbędnych do wprowadzenia w życie nowych, potencjalnie przełomowych rozwiązań. Oczywiście nie są to wszystkie możliwe przyczyny utrudniające czy wręcz uniemożliwiające wdrażanie innowacyjnych rozwiązań, ale wydaje się, że należą one do grupy najistotniejszych spośród nich. Należy przy tym odnotować, że niektóre z nich mogą również ze sobą współwystępować w różnych konfiguracjach.

Z brakiem zrozumienia mamy do czynienia wówczas, gdy osoba (lub grupa osób) mogąca poprzez swoje decyzje wprawić w ruch maszynę niezbędną do przekształcenia istniejącej w sferze abstrakcji idei w coś realnego, nie czyni tego, ponieważ nie dociera do niej faktyczne znaczenie projektu zaprezentowanego jej przez samego autora. W efekcie decydent nie jest w stanie pojąć potencjalnych korzyści, jakie mogłyby płynąć z wcielenia danego pomysłu w życie. Z kolei o zaniedbaniu możemy mówić wtedy, kiedy wspomniany już decydent zrozumie co prawda istotę danej idei i będzie w związku z tym w stanie docenić potencjalne zyski, ale nie uruchomi, mimo to, właściwych w tego typu sytuacji procedur, ponieważ bez reszty pochłania go akurat inny projekt. Warto także zastanowić się nad innym typem zaniedbania – popełnionym przez samego twórcę. Omawianą sytuację analizuje się zazwyczaj wychodząc z założenia, że autor w pełni wykonał swoje zadanie i dalsza inicjatywa przechodzi na stronę decyzyjną, od której teraz wszystko zależy. Istnieje jednakże jeszcze możliwość następująca – sam twórca może zaniedbać swoje dzieło poprzez brak właściwego dopracowania

strony realizacyjnej. Dzieje się tak, kiedy nie zatroszczy się on np. o stworzenie swego rodzaju instrukcji, czy zestawu wskazówek, które z jednej strony ułatwiałyby zrozumienie jego zamysłu osobom, do których pomysł jest kierowany, a z drugiej – podpowiadałyby im jak należy wykonać pierwsze kroki na drodze urzeczywistnienia zaproponowanej idei. Można przypuszczać, że przygotowanie takiego dokumentu mogłoby mieć duży wpływ na potencjalną realizację danego zamysłu i na bardziej przychylnie spojrzenie decydentów, którzy już na samym początku byłiby w stanie wyobrazić sobie jakie nakłady będą niezbędne dla wprawienia w ruch tego skomplikowanego mechanizmu. Celowe działanie na niekorzyść danej idei może wynikać między innymi z prostej kalkulacji decydenta, który może np. dojść do wniosku, że cały wysiłek finansowy i organizacyjny nieodzowny w procesie transformacji danej teorii w sferę praktyki, będzie skutkował brakiem funduszy na inne, ważniejsze i z rozmaitych przyczyn cieszące się wyższym priorytetem przedsięwzięcia. Mowa tu o prostej zależności z kategorii „realizacja wariantu A uniemożliwi nam zrealizowanie wariantu B – w związku z tym z czegoś trzeba zrezygnować”. Funduszy w omawianej sytuacji zatem generalnie rzecz biorąc nie brakuje, ale istnieje obawa, że przeznaczenie ich na konkretny projekt przeszkodzi w realizacji innego, który może okazać się bardziej wartościowy/perspektywiczny. Z przeznaczeniem na dany cel konkretnych funduszy wiązać się też musi oddelegowanie do jego realizacji odpowiednio przygotowanych specjalistów, co również można potraktować jako tymczasową utratę cennych zasobów ludzkich, mogących okazać się niezbędnymi w prowadzeniu innych, ważniejszych z perspektywy decydentów działań. Warto nadmienić też, że działać na niekorzyść danej idei mogą podmioty, które niechętnie są procesowi przemian mogącemu nastąpić w efekcie jej wprowadzenia w życie. Zmiana nie zawsze jest czynnikiem pożądanym przez wszystkich zainteresowanych i należy liczyć się z tym, że wśród nich mogą znaleźć się również tacy, którzy wszelkie modyfikacje zastanego *status quo* postrzegają będą w kategoriach zagrożenia. Mogą oni obawiać się między innymi znacznego zwiększenia zakresu wykonywanych dotąd obowiązków, ewentualnych niejasności związanych z dalszym pełnieniem roli zawodowej, czy konieczności poświęcenia dużych nakładów czasu na opanowanie nowych procedur/kompetencji lub wreszcie – marginalizacji swojej dotychczasowej roli, której potencjalnym efektem końcowym będzie utrata pracy, prestiżu zawodowego czy znaczenia właściwego czasom poprzedzającym daną zmianę.

Kolejną przyczyną ewentualnego niepowodzenia implementacji danej idei jest brak wymaganych funduszy lub niezbędnego zaplecza

organizacyjnego. Można przypuszczać, że z tego typu przypadkami mamy do czynienia bardzo często. Warto zatem poświęcić kilka chwil, by zastanowić się nad tym, ile wartościowych idei i pomysłów stworzonych na przestrzeni stuleci po to, by życie ludzkie uczynić prostszym, łatwiejszym czy efektywniejszym, nigdy nie zostało zrealizowanych wskutek braku wymaganych do ich implementacji środków, czy braku (lub niedowładu) instytucji, które mogłyby tego typu proces pilotować i objąć swoim patronatem. Można tylko domniemywać jak wiele przełomowych pomysłów skazano na niebyt, kiedy okazało się, że ich realizacja jest dla podmiotów, które miałyby za nią odpowiadać, po prostu nie do udźwignięcia – czy to z finansowego czy też z organizacyjnego lub logistycznego punktu widzenia.

Jak w omawianym kontekście prezentują się idee z obszaru pedagogiki? Nauki edukacyjne nie są z pewnością na tle innych dziedzin wyjątkiem. Można wśród tworzonych w ich obrębie pomysłów wyróżnić zarówno takie, które wpisują się we wspomnianą wcześniej definicję utopijnego myślenia, jak i takie, których ostateczne niepowodzenie wynika nie tyle z oderwania ich autora od rzeczywistości, ile ze zwyczajnego braku odpowiedniego wsparcia (finansowego, organizacyjnego, logistycznego itp.).

Z pewnością wśród wszystkich dotychczasowych pomysłów mających na celu usprawnienie systemu edukacji znaleźć by można takie, do których określenie „mrzonka” pasowałoby bardziej niż do innych. Dotyczy to również kluczowego dla pedeutologii obszaru, jakim jest kształcenie nauczycieli, czy mówiąc szerzej – cały proces ich zawodowego rozwoju (kształcenie, doszkalać i doskonalenie zawodowe) wraz ze wszystkim jego obszarami oraz nierozzerwalnie z nimi powiązanymi czynnikami. Ale idee ukute w łonie pedeutologii to oczywiście coś znacznie więcej niż utopia – wiele z nich ma niewątpliwie niezbędny do ich wdrożenia potencjalny wymiar praktyczny. Wystarczy zaznaczyć, że u podstaw tej pedagogicznej subdyscypliny legły założenia, które z utopią nie mają absolutnie nic wspólnego, a jeżeli nie udało ich się dotychczas w pełni wprowadzić w życie, to raczej z powodu ograniczeń poszczególnych systemów edukacyjnych na świecie (choć warto nadmienić, że są państwa, w których postępy w omawianym zakresie są znacznie bardziej doniosłe niż w pozostałych), a nie w efekcie ich niedostatecznego dopasowania do otaczającej nas rzeczywistości edukacyjnej, politycznej i społecznej. Jeżeli przyjrzymy się bliżej tzw. „manifestowi pedeutologicznemu” Johna B. Watsona¹ który, wyznaczył przedmiot tej dopiero wyłaniającej się wówczas

¹ za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 18-20.

(lata trzydzieste XX wieku) dziedziny nauki, zauważymy po pierwsze, że wyróżnione przez niego dwanaście punktów/obszarów problemowych nie ma charakteru utopijnego. Po drugie, nietrudno też dojść do wniosku, że niektóre z nich udało się w naszym rodzimym systemie zrealizować w pełni lub niemal w pełni (np. ten mówiący o pedagogicznej praktyce studenckiej, która winna mieć charakter doświadczenia osobistego i polegać na samodzielnym wykonywaniu poszczególnych zadań i ćwiczeniu rozmaitych, niezbędnych w pracy szkolnej umiejętności), natomiast pewne z nich zaledwie w części (np. zapewnienie kandydatom na nauczycieli możliwości pełnego rozwijania ich osobowości czy właściwa, oparta o rygorystyczne kryteria ich selekcja), a pozostałe wcale lub prawie wcale (np. łączenie studiów pedagogicznych z ciągłym kontaktem z życiem społecznym danego środowiska, czyli wizyty w szpitalach, punktach opieki, fabrykach itp.). Nie można przy tym oczywiście zapomnieć, że w realizacji postulatów „manifestu” dużą rolę odgrywają same, cieszące się przecież określoną autonomią, uczelnie wyższe kształcące przyszłych pedagogów i nauczycieli. Trzeba mieć przy tym jednak pełną świadomość istotnych wciąż niedostatków w sferze finansów, które nawet przy najlepszych chęciach i dysponowaniu aparatem sprawnym organizacyjnym, sprawiają, że pewnych idei wprowadzić w życie po prostu się w pełni nie uda, co w oczywisty sposób wpływa na możliwe do osiągnięcia poprzez ich wdrożenie efekty.

Czy powyższa, niezbyt optymistyczna konstatacja powinna prowadzić do rezygnacji z szerzej zakrojonych prób urzeczywistniania idei, których wartość mogłaby wprowadzić do praktyki nauk edukacyjnych nową jakość? Oczywiście, że nie – w związku z tym, zadaniem wszystkich osób zaangażowanych w szeroko pojmowaną edukację, od najniższego do najwyższego jej szczebla, jest stałe wykorzystywanie potencjału swojego oraz instytucji, w których pracują, w celu stworzenia warunków możliwie najbardziej optymalnych dla realizacji najwartościowszych z ukutych w łonie pedagogiki idei.

Nawiązując ponownie do stanowiących kamień węgielny pedeutologii obszarów problemowych wyróżnionych przez J. B. Watsona trzeba wyraźnie zaznaczyć, że choć każdy z nich ma istotne znaczenie, niektóre wydają się mieć prymat nad innymi, dotyczą bowiem kwestii mających niebagatelny wpływ na całość kształtowania zawodowego nauczyciela. Najlepszym przykładem niech będzie tu postulat zakładający, że „w kształceniu powinniśmy posiadać obraz ideału nauczyciela, którego chcemy przygotować do pracy w szkole”². Kolejny krok to wdrożenie programów edukacyjnych

² Tamże, s. 20.

obejmujących systemy oddziaływań niezbędnych do urzeczywistnienia tego obrazu czyli kształcenia studentów, a później czynnych już zawodowo nauczycieli w taki sposób, który w możliwie największym stopniu ich do określonego na podstawie licznych badań i analiz ideału przybliży. Do wspomnianego przez Watsona ideału nauczyciela z pewnością zaliczyć można, jako jedne z kluczowych elementów całości, dwie niezwykle istotne charakterystyki wewnętrzne – inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne, które oprócz tego, że pozostają ze sobą w ścisłym związku (co ułatwia dokonywanie ich łącznej analizy), to ponadto, co wydaje się kluczowe w analizowanym kontekście, poprzez swoją rolę w określaniu efektywności pedagogicznych działań, stanowią jedne z głównych determinant zawodowego sukcesu nauczyciela. Nie bez znaczenia pozostaje przy tym fakt, że należą one do grupy właściwości dających się kształtować w toku życia jednostki – a zatem możliwy jest ich planowy rozwój, np. poprzez specjalnie w tym celu zaprojektowane oddziaływania, programy itp.³ Co równie istotne, w nawiązaniu do głównych tez niniejszego artykułu, mimo całej zgromadzonej na przestrzeni lat wiedzy na temat kluczowego znaczenia inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych nauczyciela w procesie rozwoju jego uczniów (chodzi tu nie tylko o rozwój emocjonalny i społeczny, ale również o szeroko pojmowany rozwój poznawczy/intelektualny), wciąż podejmowanych jest zbyt mało działań mających na celu rozwijanie tychże właściwości podczas studiów nauczycielskich czy już w trakcie pracy w zawodzie⁴. Wydaje się w związku z tym, że idei koncentrującej się właśnie na wspomnianych charakterystykach należy przyrzeć się dokładniej, co może przybliżyć nas do odpowiedzi na pytanie, na ile realne jest ewentualne wprowadzenie jej do praktyki pedagogicznej w rodzimym systemie edukacyjnym. Umożliwi to udzielenie odpowiedzi na kluczowe pytanie: Czy należy ona do grupy idei utopijnych, co sprawiłoby, że zajmowanie się jej realizacją byłoby pozbawionym celu marnotrawstwem czasu, czy może sformułowane w odniesieniu do niej założenia dają podstawy do wysunięcia tezy, że wprowadzenie ich w życie w naszym rodzimym systemie kształcenia jest możliwe? A jeżeli idea rozwoju emocjonalnego i społecznego nauczycieli nie jest mrzonką, to

³ patrz: S. T. Kwiatkowski, *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*, w: "Ruch Pedagogiczny" 2015 nr 1, s. 19-20, 30-31.

⁴ S. T. Kwiatkowski, *Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych*, w: R. Nowakowska-Siuta, *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 96.

jakie przeszkody mogą stanąć na drodze jej praktycznej implementacji do sfery ich kształcenia?

Próba odpowiedzi na powyższe pytania stanowi zasadniczą treść zawartych w artykule rozważań. Zanim jednak zostaną one zaprezentowane, należy przytoczyć definicje kluczowe dla zrozumienia istoty kluczowych dla dalszej części artykułu charakterystyk. Są one rdzeniowym elementem stanowiącej centralną oś analizowanej w nim propozycji usprawnienia procesu kształcenia tak nauczycieli, jak i ich podopiecznych.

Inteligencja emocjonalna definiowana jest jako konstrukt obejmujący „umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienia wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny”⁵. Wraz z przytoczeniem definicji inteligencji emocjonalnej należy podkreślić, że w literaturze przedmiotu funkcjonuje także ukute nieco później pojęcie kompetencji emocjonalnych. W związku z tym, że niekiedy oba te terminy używane bywają zamiennie, warto, szczególnie w artykule odnoszącym się do tego specyficznego obszaru różnic indywidualnych, nakreślić zwięźle na czym polega zasadnicza między nimi różnica. Podczas gdy inteligencja emocjonalna, zgodnie z powyższą definicją określana jest jako zespół złożonych zdolności warunkujących opanowanie efektywnych sposobów/metod działania, to kompetencje emocjonalne są traktowane jako konkretny już przejaw poziomu inteligencji emocjonalnej w działaniu. Stanowią one zatem zestaw nabytych na bazie jej poziomu umiejętności, które decydują o skuteczności radzenia sobie w konkretnych sytuacjach⁶. Uzasadniony zatem wydaje się wniosek, że inteligencja emocjonalna stanowi fundament, natomiast wykształcone na jej podstawie specyficzne umiejętności wykorzystywane w działaniu, są jej emanacją – jej przejawem w praktyce. Reasumując – nie ma wysokiego natężenia kompetencji emocjonalnych bez wyjściowego wysokiego poziomu leżącego u jej podstaw typu inteligencji. W związku z powyższym, dla potrzeb niniejszej rozprawy używany będzie termin *inteligencja emocjonalna*. Kompetencje społeczne określić można

⁵ J. D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna*, w: P. Salovey, D. J. Sluyter, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999, s. 34.

⁶ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2012, s. 81.

natomiast jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”⁷. Analiza literatury nie pozostawia żadnych wątpliwości co do istotnej, by nie rzec wręcz – kluczowej roli odpowiednio wysokiego poziomu obu wymienionych charakterystyk dla nauczycielskiej efektywności zawodowej i, co za tym idzie, dla osiągnięcia sukcesu w zawodzie nauczyciela^{8 i 9}.

Idea społeczno-emocjonalnego uczenia się

Wspomniana we wprowadzeniu propozycja udoskonalenia procesu kształcenia oparta została na założeniu, zgodnie z którym sposób, w jaki nauczyciele (oraz inne osoby pracujące z dziećmi/starszymi uczniami) przetwarzają/analizują reakcje emocjonalne przejawiane w sali lekcyjnej i reagują na nie, wpływa na rozwój społeczny, emocjonalny, a także, co niezwykle istotne z punktu widzenia osiągnięć szkolnych – poznawczy ich uczniów. Analizy przeprowadzone w minionych latach wykazały, że stanowiące uzupełnienie (rozszerzenie) tradycyjnych form edukacyjnych programy bazujące na tzw. społecznym i emocjonalnym uczeniu się, czyli *SEL – Social and Emotional Learning* przyczyniają się w znaczący sposób m.in. do większych sukcesów szkolnych czy lepszej jakości relacji uczeń-nauczyciel¹⁰ – bardziej szczegółowa lista korzyści płynących z zastosowania przytoczonej metody została zawarta w dalszej części artykułu. Należy wyraźnie podkreślić, że w grupie samych nauczycieli, a także osób odpowiedzialnych za politykę oświatową istnieje niemal powszechna zgoda co do tego, że szkoły powinni opuszczać absolwenci, którzy:

- uzyskali biegłość w zakresie przedmiotów szkolnych,
- posiadli zdolność do podejmowania współpracy z innymi ludźmi (także z przedstawicielami innych środowisk czy kultur) w sposób świadczący zarówno o ich wysokich umiejętnościach społecznych, jak i emocjonalnych,

⁷ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011, s. 7.

⁸ S. T. Kwiatkowski, *Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego*, w: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2015 nr 4.

⁹ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje...*, j. w.

¹⁰ M. A. Brackett, S. E. Rivers, *Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning*, w: R. Pekreun, L. Linnenbrink-Garcia, *International Handbook on Emotions in Education*, Routledge, New York 2014, s. 3.

- potrafią postępować w sposób odpowiedzialny i pełny szacunku do innych ludzi¹¹.

Nie bez przyczyny wspomniano wcześniej właśnie o inteligencji emocjonalnej – nie ma żadnych wątpliwości co do tego, że stworzenie podstaw SEL nie byłoby możliwe, gdyby nie wyniki prowadzonych przez Petera Saloveya i Johna Mayera badań, nad spójną, stanowiącą usystematyzowanie wcześniejszych teorii i wyników badań, koncepcją odnoszącą się do tej konkretnej charakterystyki wewnętrznej¹². Kompetencje społeczne z kolei, jako pochodna tego specyficznego rodzaju inteligencji, stanowią immanentny element omawianego programu (na co zresztą wskazuje sama jego nazwa).

Czym zatem jest SEL oraz na jakich podstawach teoretycznych i wynikających z nich założeniach się opiera? Społeczne i emocjonalne (społeczno-emocjonalne) uczenie się to idea obejmująca szereg dotychczas zaprojektowanych w jej ramach programów, uwzględniających procesy, poprzez które zarówno dzieci, jak i mające z nimi pracować/uczyć je osoby dorosłe pozyskują i w efektywny sposób wykorzystują wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do:

- zrozumienia własnych emocji i zarządzania nimi,
- ustanawiania i osiągania pozytywnych (z punktu widzenia rozwoju jednostki i jej otoczenia) celów,
- odczuwania i okazywania empatii innym ludziom,
- tworzenia i podtrzymywania pozytywnych relacji międzyludzkich,
- podejmowania odpowiedzialnych decyzji¹³.

Idea Social and Emotional Learning (SEL) odnosi się do szeroko pojmowanego procesu integracji myślenia, emocji i zachowania mającej na celu wzrost świadomości samego siebie (*samoświadomości*) oraz innych osób, przyczyniający się do zwiększenia umiejętności odpowiedzialnego podejmowania decyzji i zarządzania zachowaniem – zarówno własnym, jak i przejawianym przez innych ludzi¹⁴. Osiągnięcie takiego celu jest możliwe tylko i wyłącznie w sytuacji, kiedy osobom odpowiedzialnym za proces pla-

¹¹ J. A. Durlak, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, R. P. Weissberg, K. B. Schellinger, *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, w: „Child Development” 2011 vol. 82 nr 1, s. 406.

¹² P. Salovey, J. P. Mayer, *Emotional Intelligence*, w: „Imagination, Cognition and Personality” 1990 nr 9.

¹³ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Chicago 2012, s. 6.

¹⁴ M. A. Brackett, S. E. Rivers, *Transforming Students' Lives...*, j. w., s. 4.

nowania kształcenia w konkretnym przedszkolu czy szkole uda się stworzyć środowisko, które będzie w wyraźny sposób promowało takie rezultaty nauczania-uczenia się, jak przede wszystkim:

- wzrost w zakresie osiągnięć szkolnych,
- tworzenie relacji nauczyciel-uczeń (a także uczeń-uczeń i nauczyciel-nauczyciel) opartych na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i wsparciu,
- wykształcenie umiejętności rozwiązywania problemów (wykorzystywanych nie tylko w środowisku szkolnym, ale także w innych obszarach),
- zaangażowanie poszczególnych podmiotów kształcenia w sprawy publiczne (np. poprzez wspieranie lokalnych inicjatyw czy włączenie się w wolontariat).

Ten zwięzły opis pozwala lepiej zrozumieć, czym SEL różni się od wcześniej tworzonych programów (wykorzystujących elementy koncepcji inteligencji emocjonalnej), mających znaleźć zastosowanie w środowisku szkolnym. Podczas gdy one skoncentrowane były na redukowaniu rozmaitych czynników ryzyka, które mogłyby mieć negatywny wpływ na uczniów, SEL ma na celu przede wszystkim promowanie pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży poprzez położenie nacisku na wzmacnianie umiejętności, tworzenie zasobów (wewnętrznych – np. silna wola i dążenie do osiągnięć, oraz zewnętrznych – np. pozyskiwanie wsparcia społecznego) oraz kształtowanie wytrwałości i elastycznego podejścia w procesie osiągania pozytywnych celów¹⁵. Całkowicie uzasadnione wydaje się w tym punkcie stwierdzenie, że już zaprezentowany powyżej, dość skrótowy opis idei SEL jest dostatecznym dowodem na wykraczanie przez nią daleko poza sferę charakterystyczną dla pomysłów natury utopijnej. Informacje zawarte w dalszej części artykułu będą stanowiły rozwinięcie tego toku rozumowania.

Na obecnym etapie opisu tej konkretnej idei, przed przejściem do szerszego omówienia jej elementów składowych, konieczne wydaje się dokładne wyjaśnienie istoty związku pomiędzy pedeutologią – stanowiącą jeden z punktów wyjścia do prezentowanych w tym fragmencie rozważań – a ideą społeczno-emocjonalnego uczenia się. Co prawda związek ów był już powyżej wspomniany, ale jedynie w sposób pośredni, nie objaśniający w pełni tej stanowiącej istotny element prezentowanych rozważań relacji. Oczywiście proces nauczania-uczenia się jest jednym z centralnych punktów zainteresowania nie tylko ogólnie pojmowanej pedagogiki, ale, w jej obrębie,

¹⁵ Tamże, s. 6.

także i samej pedeutologii. We wstępnej części artykułu była jednakże mowa o kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu nauczycieli, natomiast na pierwszy rzut oka SEL (na co mogą wskazywać przytoczone powyżej jego opisy) wydaje się być ideą skierowaną wyłącznie do uczniów – to przecież ich rozwój w wytyczonym przez specjalistów kierunku jest tu kwestią kluczową. Analizowane zagadnienie obejmuje jednak znacznie szerszy zakres działań, niż mogłoby się wydawać po pobieżnej analizie jego podstawowych założeń. Wynika to z prostej konstatacji – nauczyciele, którzy sami nie dysponują elementarnymi umiejętnościami i kompetencjami uwzględnionymi w pożądanym efekcie końcowym praktycznego zastosowania SEL, będą mieli ograniczone możliwości wykształcenia tychże u swoich podopiecznych. Czy od kogoś, kto sam nie umie pływać i panicznie boi się wody można oczekiwać, że nauczy swoich uczniów pływania kraulem? A czy języka obcego będzie w stanie nauczyć nas osoba, która sama go dotychczas nie opanowała? Podobnie rzecz ma się niewątpliwie z właściwościami wewnętrznymi¹⁶ – jednak w ich przypadku zadanie stojące przed edukatorem jest znacznie trudniejsze, ponieważ proces rozwoju inteligencji emocjonalnej (a na jej bazie kompetencji emocjonalnych) czy kompetencji społecznych wymaga znacznie szerszej zakrojonych działań. Ponadto ma on charakter długofalowy, w związku z czym jego pierwszych owoców nie da się tak łatwo zaobserwować we wstępnych fazach nauki (podczas gdy pierwsze efekty nauki pływania czy języka obcego można zaobserwować już po upływie nawet kilku godzin czy wręcz kilkudziesięciu minut).

W związku z powyższym, kluczowym, niezbędnym wręcz elementem kształcenia społeczno-emocjonalnego jest (a przynajmniej być powinno) objęcie odpowiednim treningiem także nauczycieli, przed którymi postawione zostało trudne zadanie realizacji opisanych powyżej celów. Wystarczy wspomnieć, że do ich osiągnięcia programy SEL muszą spełnić dwa zasadnicze wymagania: (1) wzmocnić społeczne i emocjonalne zasoby uczniów oraz ich proces uczenia się oraz (2) systematycznie podnosić jakość środowiska szkolnego, w którym dochodzi do realizacji założeń programu¹⁷. Podczas gdy pierwsze wymaganie można utożsamiać ze swego rodzaju celem zasadniczym, to drugie uznać można za cel pomocniczy, choć nie da się ukryć, że bez jego osiągnięcia realizacja celu zasadniczego stoi pod dużym znakiem zapytania. W reakcji na drugi z owych standardów w oczywisty sposób nasuwa się następujący wniosek – chodzi tu przede wszystkim właśnie o podnoszenie

¹⁶ S. T. Kwiatkowski, *Kształtowanie kompetencji społecznych...*, j. w., s. 172.

¹⁷ M. A. Brackett, S. E. Rivers, *Transforming Students' Lives...*, j. w., s. 6.

kwalfikacji nauczycieli, którzy stanowią, obok uczniów, najistotniejszy element każdego szkolnego ekosystemu. Dlatego też jedną z kluczowych aktywności uwzględnionych w systemie SEL jest zapewnienie ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli – poprzez takie metody jak np. trening czy coaching szkoły mają za zadanie budować swą wewnętrzną zdolność do zapewnienia powiązanego z SEL rozwoju zawodowego swoim pracownikom¹⁸ i¹⁹. Elementy programów SEL skoncentrowane na nauczycielach mają na celu takie ich przeszkolenie, które sprawi, że zdobędą oni umiejętności niezbędne do udzielania uczniom wsparcia emocjonalnego oraz będą w stanie wykorzystać pozytywne praktyki kształcenia, dzięki którym będą mogli odpowiedzieć na potrzeby swoich uczniów i właściwie je zaspokoić. Nie ulega wątpliwości, że zastosowanie tego typu strategii przyczyni się nie tylko do rozwoju zawodowego i osobistego samych nauczycieli, ale także do wzmocnienia procesu rozwoju umiejętności i kompetencji ich podopiecznych²⁰. Odnotować należy ponadto, że oddziaływaniom danego programu powinni być poddani nie tylko sami nauczyciele, którzy oczywiście spośród wszystkich pracowników szkoły są grupą kluczową, ale, w miarę możliwości, także wszyscy członkowie szkolnego personelu wchodzący w interakcje z uczniami – jest to niezbędne dla stałego podtrzymywania i wzmocniania uzyskanych w ramach realizacji danego programu efektów. Tylko dzięki zastosowaniu tej metody, postępy uczniów analizować będzie można z punktu widzenia prawdopodobnych, możliwych do osiągnięcia rezultatów – w przeciwnym wypadku naiwnością byłoby oczekiwanie uzyskania efektów zawartych w opisie poszczególnych typów programów SEL.

Interesujący wydaje się fakt, że w kontekście przygotowania nauczycieli do wypełniania przypisanych im zadań, zwraca się uwagę nie tylko na przekazanie im niezbędnej wiedzy oraz wykształcenie/wyćwiczenie u nich właściwych umiejętności i kompetencji, ale także na zapewnienie im dobrostanu. Wynika to z założenia, że tylko taki pedagog, który cieszy się dobrym samopoczuciem, a jego dominujący nastrój ma znak pozytywny, będzie w stanie w sposób efektywny modelować i wspierać pozytywne umiejętności

¹⁸ A. Yeo, J. Graham, *A deep dive into social and emotional learning. What do the views of those involved tell us about the challenges for policy makers?*, Cabinet Office, London 2015, s. 8.

¹⁹ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning...*, j. w., s. 13.

²⁰ J. P. Allen, R. C. Pianta, A. Gregory, A. Y. Mikami, J. Lun, *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*, w: „Science” 2011 nr 333, s. 1036.

emocjonalne oraz społeczne u swoich uczniów²¹. Z tak przedstawionym uzasadnieniem trudno się nie zgodzić – wystarczy wyobrazić sobie nauczyciela, który cierpi z powodu stresu chronicznego (niezależnie od jego przyczyn), a postawiono przed nim niezwykle wymagające zadanie realizacji dodatkowego, wspierającego tradycyjne formy kształcenia programu (czyli w analizowanym przypadku programu SEL). W konfrontacji z nauczycielem, który nie ma zmartwień prowadzących do aż tak zaawansowanej, upośledzającej normalne funkcjonowanie poznawcze i społeczne formy stresu, będzie on stał raczej na straconej pozycji (wydaje się to niemal pewne, choć oczywiście wiele zależy od kontekstu konkretnej sytuacji). A zatem dobrostan to postulat tylko z pozoru poboczny – w rzeczywistości okazuje się być jednym z zasadniczych fundamentów skuteczności stosowanych w danym przypadku metod kształcenia społeczno-emocjonalnego. Nie wdając się w szerszy opis sposobów zapewniania nauczycielom dobrostanu psychicznego warto nadmienić, że zakres, w jakim szkoła ma wpływ na jego kształtowanie jest ograniczony – przede wszystkim ze względu na to, że sfera życia osobistego, która tak samo jak bywa źródłem doznań pozytywnych, może być także przyczyną negatywnych doświadczeń i wynikającego z nich stresu, pozostaje poza zasięgiem szkoły. Trudno wyobrazić sobie dyrektora, który ingeruje w relacje małżeńskie czy niezależne od wynagrodzenia sprawy majątkowe swoich pracowników, aby, poprzez podniesienie ich dobrostanu (a co do takiego rezultatu jego działań również można mieć wątpliwości), zwiększyć ich przydatność do realizacji przypisanych im zadań zawodowych. Z drugiej strony w obszarze, na który szkoła, jako instytucja zatrudniająca nauczyciela, ma wpływ, podnoszenie dobrostanu nauczycieli także może nie być takie proste, choćby ze względów finansowych. Można przypuszczać, że w grupie potencjalnych wzmocnień pozytywnych, obok pochwał i okazywanego przez przełożonych uznania (można je określić jako „nagrody o charakterze niematerialnym”), najistotniejszym i najbardziej skutecznym sposobem dowartościowania jest gratyfikacja finansowa, czyli np. podwyżka lub różnego rodzaju nagrody lub dodatki do pensji („nagroda o charakterze materialnym”²²). O ile pochwały i uznanie nie są zależne od materialnej sytuacji szkoły, to już ten drugi typ wzmocnień jest od niej w pełni uzależniony. Wystarczy zatem, że szkoła nie będzie dysponowała niezbędnymi funduszami i nauczyciel,

²¹ Yeo, J. Graham, *A deep dive into social and emotional learning...*, j. w., s. 8.

²² patrz: Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19

^z późniejszymi zmianami, art. 30.

niezależnie od tego jak duże ma zasługi i osiągnięcia, zostanie pozbawiony jednej z kluczowych dla dobrostanu formy wzmocnień. Z pewnością jest to kwestia, której ze względu na jej znaczenie w realizacji programów SEL należy przyjrzeć się bliżej. Uzasadniona wydaje się w związku z tym w analizowanym kontekście konkluzja, że bez uprzedniego zadbania o solidne fundamenty nie należy oczekiwać wzniesienia trwałego, spełniającego swe zadania „gmachu”.

Podczas gdy wcześniej zauważono już, że idea SEL nie wykazuje cech charakterystycznych dla pomysłu natury utopijnej, to kolejny już raz podkreślono jak wiele zależy od możliwości konkretnej szkoły, czy w szerszym kontekście – systemu edukacyjnego w konkretnej jednostce administracyjnej czy wreszcie w danym kraju. Na wspomniane wcześniej szkolenia skierowane do nauczycieli, które stanowią nieodzowny element skutecznego kształcenia w duchu SEL, oraz na mające podnieść/utrzymać motywację i dobrostan kadry pedagogicznej gratyfikacje, potrzebne są niewątpliwie nakłady finansowe. Ceny poszczególnych szkoleń i wręczanych nauczycielom nagród mogą się oczywiście wahać, ale niezależnie od konkretnych kosztów, realizacja tych istotnych z punktu widzenia osiągnięcia rezultatów społeczno-emocjonalnego uczenia się zadań wiąże się z dodatkowymi obciążeniami, które dana placówka będzie musiała wziąć na swoje barki. Prowadzi to niestety do dość oczywistej konstatacji, że na przeszkodzie realizacji idei SEL stanąć może przyczyna najbardziej prozaiczna z wymienionych we wprowadzeniu – brak wymaganych funduszy. Oczywiście należy też zwrócić uwagę na potencjalne problemy ze stworzeniem właściwego zaplecza organizacyjnego dla planowanych szkoleń, ale wydaje się, że przy odpowiednim finansowaniu kwestia ta znalazłaby swoje pomysłne rozwiązanie.

Przytoczywszy podstawowe informacje na temat podstaw i założeń idei SEL należy przejść do omówienia konkretnych efektów, jakie można osiągnąć poprzez jej implementację do świata praktyki.

W 1994 roku na Uniwersytecie Yale (USA) utworzona została organizacja pod nazwą *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). Jej powołanie do życia było możliwe dzięki zaangażowaniu uznanych psychologów, a zasadniczym jej celem było (i wciąż pozostaje) rozwijanie teorii i praktyki społeczno-emocjonalnego uczenia się²³. Organizacja ta stworzyła m.in. tzw. *teorię akcji*, której zadaniem jest pokazanie osobom

²³ J. Scelfo, *Teaching Peace in Elementary School*, w: „New York Times: Sunday Review”, http://www.nytimes.com/2015/11/15/sunday-review/teaching-peace-in-elementary-school.html?_r=0 (dostęp z dnia 7.03.2016 r.).

odpowiedzialnym za wdrażanie idei SEL w jaki sposób planować i urzeczywistniać zaproponowane w niej rozwiązania systemowe²⁴. Na podstawie wyników przeprowadzonych analiz, CASEL wyróżniła pięć umiejętności/kompetencji rdzeniowych niezbędnych dla urzeczywistnienia idei społeczno-emocjonalnego uczenia się – stanowią one zestawy wzajemnie ze sobą powiązanych kompetencji o charakterze poznawczym, afektywnym i behawioralnym. Uwzględnienie kompetencji o tak różnym zakresie (odnoszących się nie tylko do poznania, lecz także do emocji i sfery zachowań), które przy tym pozostają ze sobą w nierozzerwalnym związku, świadczy najlepiej o wyjątkowym, nie tylko z punktu widzenia zakresu podejmowanych oddziaływań, charakterze analizowanej w artykule idei. Realizacja SEL wymaga rozwijania następujących kompetencji^{25, 26 i 27} (Rysunek 1.):

- samoświadomość (*self-awareness*) – zdolność do trafnego rozpoznawania (identyfikowania) własnych emocji i myśli oraz ich wpływu na zachowanie (swoje oraz innych ludzi); obejmuje ona między innymi: umiejętność szacowania własnych słabych i mocnych stron, posiadanie dobrze ugruntowanej pewności siebie i wysokiego poziomu optymizmu oraz zdolność do trafnego identyfikowania własnych potrzeb i wyznawanego systemu wartości (i w efekcie do postępowania w zgodzie z nim);
- samo-zarządzanie (*self-management*) – zdolność do efektywnego regulowania własnych myśli, emocji i zachowań w zależności od sytuacji; obejmuje między innymi zarządzanie stresem (własnym oraz tym pojawiającym się w relacjach interpersonalnych), kontrolowanie impulsów (a w tym m.in. panowanie nad poziomem własnej agresji i zachowaniami autodestrukcyjnymi), auto-motywację, wyznaczanie oraz skuteczne osiąganie celów osobistych i akademickich (naukowych), przewycięzanie trudności (pokonywanie przeszkód) i tworzenie strategii realizacji długofalowych planów, skuteczną kontrolę nad procesami uwagi (koncentracja na zadaniu), wytrwałość w dążeniu do celu i zdolność do poszukiwania pomocy w trakcie tego procesu;

²⁴ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning...*, j. w., s. 12.

²⁵ Tamże, s. 5.

²⁶ M. A. Brackett, S. E. Rivers, *Transforming Students' Lives...*, j. w., s. 5.

²⁷ M. Yoder, *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*, Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research, Washington 2014, s. 3-5.

- świadomość społeczna (*social awareness*) – zdolność do przyjmowania perspektywy osób z różnorodnych środowisk i kultur, okazywanie im szacunku oraz odczuwanie w stosunku do nich empatii, w celu lepszego zrozumienia społecznych i etycznych norm postępowania, a także po to, by uzyskać wiedzę na temat rodzinnych, szkolnych i społecznych zasobów oraz typów wsparcia; wysoki poziom świadomości społecznej sprzyja dostrzeganiu i docenianiu podobieństw i różnic indywidualnych oraz międzygrupowych;



Rysunek 1. Pięć kompetencji rdzeniowych SEL²⁸

- umiejętności interpersonalne (*relationship skills*) – zdolność do tworzenia i późniejszego podtrzymywania zdrowych i nagradzających

²⁸ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning...*, j. w., s. 9.

relacji z różnorodnymi jednostkami oraz grupami; obejmuje przede wszystkim umiejętności:

- komunikacji zrozumiałej dla partnerów interakcji (efektywna komunikacja),
- aktywnego słuchania,
- współpracy z partnerami interakcji w dążeniu do realizacji wspólnych celów,
- wykazywania kompetencji przywódczych (w razie potrzeby) oraz zdolności wywierania wpływu (perswazji),
- asertywności – opierania się szkodliwym przejawom presji otoczenia (społecznej),
- konstruktywnego rozwiązywania problemów i konfliktów,
- poszukiwania pomocy i oferowania jej osobom potrzebującym;
- odpowiedzialne podejmowanie decyzji (*responsible decision-making*) – zdolność do podejmowania przemyślanych, konstruktywnych decyzji bazujących na szacunku dla innych oraz uwzględnianiu standardów etycznych, względów bezpieczeństwa, właściwych norm społecznych, a także biorących pod uwagę prawdopodobne konsekwencje rozmaitych własnych zachowań w bliższej i dalszej przyszłości; obejmuje między innymi zdolność do analizy wpływu poszczególnych decyzji na dobrostan swój oraz innych osób zaangażowanych w daną sytuację czy wykorzystywanie różnych strategii opierania się presji rówieśników; właściwe opanowanie tej zdolności prowadzi w dalszej perspektywie do wnoszenia bardziej wartościowego wkładu w podnoszenie jakości funkcjonowania szkoły i społeczności lokalnej.

Już pobieżna analiza wyszczególnionych powyżej grup zdolności wykazuje, że zakres specyficznych umiejętności i kompetencji wyróżnionych w ramach grupy pięciu czynników rdzeniowych, jest bardzo szeroki, co prowadzi do uprawnionego wniosku, że zarówno przed biorącymi udział w programach SEL nauczycielami, jak i ich podopiecznymi stoi niełatwe zadanie – jak już zaznaczono, chodzi przecież zarówno o klasyczny z punktu widzenia tradycyjnie pojmowanych celów szkoły rozwój poznawczy, jak i o traktowany zazwyczaj z nieco mniejszą atencją rozwój afektywny i behawioralny. Należy jednak przyjąć, że przynajmniej część z wyróżnionych powyżej zdolności podmioty edukacji (uczniowie i nauczyciele) już w pewnym stopniu opanowały i w związku z tym w ich przypadku chodzi przede wszystkim o doszlifowanie i udoskonalenie zastanego stanu rzeczy. Nie jest przecież tak, że nauczyciele czy uczniowie (poza pewnymi wyjątkami) nie

mają w ogóle zdolności do empatii czy nawiązywania relacji z otoczeniem. Niemniej jednak tak duży obszar koniecznych aktywności wymaga szeroko zakrojonych działań, co z kolei stanowi jeden z kluczowych argumentów za podejściem całościowym, wymagającym zaangażowania wszystkich możliwych podmiotów mających realny wpływ na kształtowanie wyszczególnionych w SEL zdolności i, co równie istotne, uwzględniającym konieczność podejmowania długoterminowych oddziaływań. Warto nadmienić, że wśród osób, które powinny zostać włączone do uczestnictwa w poszczególnych programach, wymieniani są również rodzice²⁹ i ³⁰ – tylko w przypadku ich ściślejszej współpracy ze szkołą, skutkującej spójnymi i wzajemnie się wzmacniającymi, kierowanymi do dzieci/młodzieży komunikatami oraz działaniami, możliwe będzie uzyskanie optymalnych efektów wdrożenia poszczególnych programów kształcenia społeczno-emocjonalnego.

Kolejna kwestia warta odnotowania jest, w kontekście przytoczonych wcześniej definicji, łatwa do dostrzeżenia. Nawet powierzchowne zapoznanie się z przedstawioną powyżej listą kompetencji rdzeniowych oraz tworzących je specyficznych umiejętności/zdolności, pozwala zrozumieć ich ścisły, nierozwalny związek z konkretnymi elementami składowymi inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. Pojawiają się tam tak charakterystyczne umiejętności jak, między innymi, empatia czy umiejętność rozpoznawania własnych emocji oraz zarządzania nimi w procesie realizacji przyjętych celów (kluczowe zdolności z punktu widzenia inteligencji emocjonalnej i rozwijania na jej podstawie kompetencji emocjonalnych), a z drugiej strony – skuteczna komunikacja, asertywność czy umiejętność sprawnego działania w ramach grupy rówieśniczej lub zadaniowej (bez uwzględnienia tych charakterystyk pozbawione sensu jest analizowanie zagadnienia kompetencji społecznych). W związku z tym potwierdzenie uzyskuje przedstawiona we wstępnej części artykułu teza stanowiąca, że poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych (zarówno uczniów, jak i ich nauczycieli) odgrywa kluczową rolę w procesie dążenia do osiągnięcia sukcesu szkolnego (uczniowie) i zawodowego (nauczyciele, a w późniejszym okresie, już po ukończeniu nauki szkolnej, także sami uczniowie).

Kryteriów osiągnięcia sukcesu zawodowego w zawodzie nauczyciela jest bez wątpienia wiele³¹. Można przyjąć, że pedagog osiąga go nie tylko

²⁹ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning...*, j. w., ss. 9, 11.

³⁰ Yeo, J. Graham, *A deep dive into social and emotional learning...*, j. w., s. 22-23.

³¹ patrz: J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

wtedy, kiedy pnie się po kolejnych szczeblach awansu, ale przede wszystkim wtedy, kiedy udaje mu się wykształcić uczniów radzących sobie we współczesnym, niezwykle skomplikowanym świecie. Adeptów zdolnych do uzyskiwania wysokich szkolnych wyników, a w dłuższej perspektywie czasowej – do zdobycia satysfakcjonującej, odpowiadającej ich kwalifikacjom i zainteresowaniom pracy oraz ułożenia sobie udanego życia osobistego. Niewątpliwie wielu obserwatorom systemu szkolnego wydaje się, że przyszłe życie rodzinne i zawodowe uczniów nie zależy w dużym stopniu od zapewnionej im na poszczególnych szczeblach edukacji jakości relacji z nauczycielami czy od przekazywanych im wiedzy i umiejętności nie mieszczących się w standardowym, tradycyjnym programie nauczania. A nawet jeżeli taki związek widzą, to ma on dla nich charakter raczej pośredni niż bezpośredni. W umysłach dużej części społeczeństwa wciąż pokutuje pogląd, że zadaniem szkoły i nauczycieli jest przede wszystkim przekazanie uczniom wiedzy rzeczowej z zakresu poszczególnych przedmiotów (realizacja funkcji dydaktycznej szkoły). Bezdyskusyjna oczywiście jest kwestia roli szkoły w procesie nauczania matematyki czy historii, ale wraz z nowo tworzoną wiedzą i kolejnymi wynikami badań coraz bardziej wysuwa się na pierwszy plan konieczność kształcenia uczniów także w zakresie tzw. kompetencji miękkich, które wydają się być niezbędnym elementem sprawnego funkcjonowania w każdym społeczeństwie, a w jego obrębie – w każdej grupie społecznej i w każdym społecznym kontekście (np. w środowisku rodzinnym i zawodowym). A czym są kompetencje miękkie, jeśli nie emanacją i możliwością wykorzystania w praktyce analizowanych w artykule charakterystyk wewnętrznych? Szczegółowa analiza płynących ze stosowania programów SEL korzyści pozwoli ukazać szerszy niż mogłoby się w pierwszej chwili wydawać kontekst ich wpływu na ogólnie pojmowany rozwój i czynione przez uczniów postępy (nie tylko w sferze aktywności szkolnej, ale także wykraczających poza nią oraz sam okres nauki). Oczywiście, stosując tu najprostszą możliwą analogię, wiele z tych korzyści (może pomijając część z tych, które dotyczą osiągnięć szkolnych *sensu stricte*) można odnieść również do zysków po stronie nauczyciela. Wydaje się naturalne, że w efekcie właściwych szkoleń, także u nauczycieli będzie można z czasem zaobserwować rozwój w sferze pięciu kompetencji rdzeniowych SEL. Nawiązując jednak do wspomnianego wcześniej kryterium sukcesu w zawodzie nauczycielskim, polegającego na efektywnym wykształceniu uczniów, nie tylko z punktu widzenia osiągnięć szkolnych, ale także ogólnej jakości funkcjonowania w sytuacjach społecznych i umiejętności realizacji przez nich przyjętych celów, należy wyraźnie zaznaczyć, że nawet gdyby nauczyciel w efekcie stosowania programów SEL

nie osiągał korzyści osobistych (własny wewnętrzny rozwój, np. w zakresie samoświadomości czy samo-zarządzania itp.), to i tak lepsze rezultaty w sferze osiągnięć dzieci i młodzieży szkolnej byłyby wartością samą w sobie, wystarczającą za argument do wdrożenia proponowanych procedur. Jednakże, w związku z tym, że idea społeczno-emocjonalnego uczenia się przynosi wymierne korzyści wszystkim uczestniczącym w realizacji jej postulatów podmiotom systemu kształcenia, uzasadnione staje się twierdzenie, że ma ona charakter całościowy i pozwala, zgodnie z przysłowiem, „upiec dwie pieczenie na jednym ogniu”.

Skoro efekty stosowania programów bazujących na teorii wykorzystanej w idei SEL można podzielić na takie, które widoczne są przede wszystkim jeszcze w trakcie nauki szkolnej oraz na takie, które decydującą rolę odgrywają w późniejszych etapach życia, uzasadnione wydają się próby dokonania podziału na krótko – i długofalowe konsekwencje uczestnictwa we właściwie wdrożonych programach z omawianego zakresu. Należy odnotować, że w przypadku niektórych rezultatów dokonanie dokładnego rozgraniczenia może być trudne ze względu na ich rolę zarówno w sferze szkolnej, jak i w obszarze późniejszego, pozaszkolnego funkcjonowania. W związku z tym w niniejszym artykule skoncentrowano się na pozytywnych efektach uczestnictwa w programach SEL traktowanych jako całość, bez dokonywania dalszych podziałów ze względu na wspomniane kategorie czasowe. Niemniej jednak nie należy zapominać, że już samo zwiększenie natężenia pięciu kompetencji rdzeniowych u uczniów poddanych oddziaływaniom SEL może i wręcz powinno być traktowane jako sukces pedagogiczny (mimo że stanowią one według teorii swego rodzaju element pośredni, niezbędny w dążeniu do dalszych, konkretnych wyników).

Wśród opisanych dotychczas efektów wzrostu umiejętności i zdolności z zakresu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych warto wymienić przede wszystkim następujące^{32, 33, 34 i 35}:

- wzrost osiągnięć szkolnych (w przypadku nauczycieli szkolnych dla potrzeb wdrażania SEL można mówić o podwyższonych osiągnięciach zawodowych) – uczniowie poddani oddziaływaniom wypracowanym w ramach poszczególnych programów SEL

³² J. A. Durlak, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, R. P. Weissberg, K. B. Schellinger, *The Impact of...*, j.w. ss. 407, 417.

³³ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning...*, j. w., s. 10-11.

³⁴ M. Yoder, *Teaching the Whole Child...*, j. w. , s. 5.

³⁵ M. A. Brackett, S. E. Rivers, *Transforming Students' Lives...*, j. w., s. 5-6.

odnotowują lepsze wyniki w nauce potwierdzone większą liczbą uzyskiwanych ocen pozytywnych; ten konkretny rezultat pokazuje ścisły związek między składającymi się na inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne umiejętnościami a zdolnościami poznawczymi człowieka odpowiedzialnymi między innymi za nabywanie nowej wiedzy i włączanie jej do już istniejących w pamięci długotrwałej systemów gromadzących powiązane ze sobą fakty itp.; najlepszym przykładem będą w analizowanym przypadku zdolności specyficzne wchodzące w skład samo-zarządzania, które obejmują między innymi zdolność do kontrolowania impulsów, auto-motywaację czy wytrwałość – bez właściwego ich opanowania trudno wyobrazić sobie właściwą koncentrację uwagi podczas nauki czy pracy (dzięki kontrolowaniu impulsów), zdolność do wewnętrznego wyjaśnienia sobie samemu dlaczego opanowanie danego materiału jest ważne i jakie przyniesie efekty (auto-motywacja) oraz kontynuowanie nauki/pracy, nawet pomimo dostępności innych, niekiedy bardziej atrakcyjnych sposobów spędzenia czasu czy zmęczenia lub postępującego znużenia (wytrwałość);

- wzmocnienie siły i częstotliwości przejawiania zachowań prospołecznych (pomocowych) – w kontekście składających się na pięć kompetencji rdzeniowych specyficznych umiejętności i zdolności nie powinno to być zaskoczeniem – im wyższy poziom empatii, umiejętności interpersonalnych czy zdolności analizowania konsekwencji swoich działań u danej jednostki, tym większe prawdopodobieństwo, że spostrzegając kogoś potrzebującego pomocy nie tylko wczuje się w jego sytuację, lecz także będzie potrafiła podjąć najlepsze w danej sytuacji działania zaradcze (może to być zwykła rozmowa lub podjęcie jakichś konkretnych kroków – np. pomoc rówieśnikowi w nauce); warto dodać, że zachowania prospołeczne podejmowane są nie tylko w odniesieniu do koleżanek i kolegów z klasy, członków rodziny czy bliższych lub dalszych znajomych, ale wiążą się także z gotowością udzielania pomocy i wsparcia osobom obcym; ściśle powiązany ze wzrostem częstości podejmowania zachowań prospołecznych jest wyraźny spadek natężenia zachowań polegających na dręczeniu innych ludzi (ang. *bullying*) – im wyższy poziom empatii jednostki, tym łatwiej jej zrozumieć co czuje krzywdzona osoba i wczuć się w jej sytuację, co w efekcie prowadzi do zaniechania działań spełniających kryteria tego negatywnego zjawiska;

- należy podkreślić, że zapobieganie dręczeniu słabszych i nie potrafiących skutecznie się obronić koleżanek i kolegów z klasy (choć problem może dotyczyć także oczywiście środowiska pozaszkolnego) jest szczególnie istotne w dobie coraz częściej spotykanego i przybierającego coraz bardziej brutalne formy dręczenia za pośrednictwem Internetu, a przede wszystkim stanowiących jego nieodłączną część mediów społecznościowych (tzw. *mobbing elektroniczny*)³⁶;
- wzrost zdolności do nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych z punktu widzenia rozwoju i dobrostanu jednostki związków interpersonalnych – optymalne opanowanie pięciu kompetencji rdzeniowych przyczynia się w istotny sposób do wzrostu jakości utrzymywanych relacji z innymi ludźmi – nie tylko w środowisku szkolnym/zawodowym, ale także w łonie rodziny czy w pozaszkolnych/pozazawodowych grupach formalnych i nieformalnych; warto odnotować, że im lepsza jakość tego typu relacji, tym większe szanse jednostki na uzyskanie wsparcia społecznego w rozmaitych sytuacjach trudnych – może ono okazać się kluczowe nie tylko w procesie osiągnięcia zamierzonych celów, ale także, co równie istotne, w redukowaniu poziomu stresu i niwelowaniu wielu innych negatywnych konsekwencji rozmaitych sytuacji trudnych; efektem omawianej zdolności jest też ogólnie pojmowane lepsze przystosowanie społeczne jednostki, czyli przede wszystkim umiejętność odnalezienia się w otaczającej ją rzeczywistości społecznej;
- godną uwagi korzyścią, mającą swoje źródło w wysokim poziomie empatii i umiejętności interpersonalnych, jest z pewnością polepszenie relacji uczniów biorących udział w szkoleniach z zakresu SEL z ich rodzinami – odnotowano dotychczas w tym obszarze takie efekty jak, między innymi, zredukowanie częstości występowania konfliktów i (ściśle z nim związany) istotny wzrost jakości więzi dziecko-rodzic; można przyjąć, że znacznie lepsze rezultaty w tym obszarze osiągają te programy, które aktywnie angażują rodziców (i ewentualnie pozostałych członków rodziny uczestniczących w treningu dzieci) – nie tylko ich dzieci, ale także oni sami mogą liczyć w takiej sytuacji na efekty (a przynajmniej na pewną ich część) w postaci nabycia czy

³⁶ K. Knol, J. Pyżalski, *Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*, w: „Dziecko krzywdzone” 2011 nr 1 (34), s. 68-70.

rozwinęcia zdolności i kompetencji opisywanych w niniejszym artykule – z analogiczną sytuacją mamy do czynienia właśnie w przytoczonych wcześniej dowodach na korzyści odnoszone przez partycypujących w programach SEL nauczycieli;

- lepsze samopoczucie – mniejsza skłonność do zamartwiania się (mniejszy dyskomfort emocjonalny) i wyższy poziom optymizmu – ten efekt z pewnością powiązać można nie tylko z lepszym rozumieniem siebie samego i swoich potrzeb, marzeń i dążeń (samoświadomość), ale również z korzyściami opisanymi w poprzednim podpunkcie (wsparcie społeczne → niższy poziom stresu i emocji negatywnych → lepsze samopoczucie);
- lepsze radzenie sobie ze stresem i z sytuacjami trudnymi – rozwój samoświadomości i samo-zarządzania przyczynia się między innymi do redukcji poziomu stresu, co wynika przede wszystkim nie tyle z lepszego spostrzegania i identyfikowania własnych emocji, co z podwyższonej zdolności panowania nad nimi (zarządzania) – w efekcie dana osoba lepiej będzie radziła sobie np. z prowadzącymi do reakcji stresowych negatywnymi myślami i będzie w stanie skuteczniej uniknąć zamartwiania się; ponadto trening SEL pomaga w lepszym planowaniu własnych działań – odpowiada za to, obok samo-zarządzania, odpowiedzialne podejmowanie decyzji, a kompetencje specyficzne, które się na nie składają, są bardzo pomocne w niwelowaniu prawdopodobieństwa występowania sytuacji stresowych, na które jednostka ma wpływ (w odróżnieniu od sytuacji, nad którymi człowiek nie sprawuje żadnej kontroli) poprzez m.in. usprawniony proces planowania działań, efektywniejsze zarządzanie czasem i swoimi zachowaniami, antycypowanie potencjalnych zagrożeń i problemów, co może prowadzić do podejmowania zawczasu prób ich uniknięcia lub, gdy okaże się to niemożliwe, do gromadzenia zasobów niezbędnych do stawienia im czoła;
- przemiany w zakresie dominującego u jednostki typu motywacji – postępujące wraz z czasem opanowywanie kompetencji rdzeniowych SEL prowadzi do przesunięcia od podlegania przede wszystkim wpływowi czynników zewnętrznych (np. zachowania wynikające z dążenia do uzyskania akceptacji rówieśników czy nauczyciela lub podejmowanie danej aktywności dla uzyskania nagrody/pochwały), do zachowań charakterystycznych dla dominacji motywacji wewnętrznej, bazujących głównie na:

zinternalizowanych postawach jednostki, jej systemie wartości, dążeniu do opieki i troski o innych ludzi oraz podejmowaniu dobrych i odpowiedzialnych decyzji.

Należy wyraźnie podkreślić, że zaprezentowany w artykule wykaz pozytywnych oraz bez wątpienia pożądaných w każdym środowisku szkolnym i pozaszkolnym rezultatów jest kompilacją dotychczas wykrytych efektów zastosowania w praktyce różnych typów programów bazujących na założeniach i wytycznych SEL. Mimo że idea społeczno-emocjonalnego uczenia się sformułowana została stosunkowo niedawno (co prawda pewne jej elementy były obecne w dyskursie dotyczącym usprawniania systemu edukacji już wcześniej, ale dopiero omawiana idea doprowadziła do uporządkowania i usystematyzowania wcześniejszej wiedzy), stworzono do tej pory wiele typów interwencji mających realizować jej zasadnicze cele³⁷. W związku z tym, nie należy oczekiwać, że dowolny program pozwoli nam osiągnąć w równym stopniu wszystkie z wymienionych powyżej efektów i będzie wiązał się z zaangażowaniem w działania dokładnie tych samych podmiotów – np. niektóre z nich uwzględniają w swoich planach wykorzystanie kontekstu rodzinnego czy szerzej pojmowanego kontekstu społecznego, a inne koncentrują się przede wszystkim na kluczowym w tej materii środowisku szkolnym, nie poświęcając jednocześnie zbyt dużej uwagi pozostałym obszarom funkcjonowania lub niemal zupełnie je pomijając. W świetle przytoczonych wcześniej informacji na temat roli rodziny w procesie szeroko pojmowanego społeczno-emocjonalnego „wzrostu”, można przypuszczać, że podejście nie biorące pod uwagę zaangażowania najbliższych będzie miało ograniczoną skuteczność. Ponadto niektóre z wypracowanych na gruncie SEL interwencji koncentrują się przede wszystkim na oddziaływaniach mających na celu poprawienie osiągnięć szkolnych uczniów, podczas gdy np. inne za kluczowy element uznają, obok kwestii uzyskiwanych ocen, także działania z zakresu rozwiązywania problemów i zażegnowania konfliktów oraz zapobiegania im. Niemniej jednak, zgromadzone dotychczas wyniki poszczególnych typów oddziaływań, których skuteczność została już potwierdzona na wszystkich szczeblach edukacji – nie tylko na etapie nauki przedszkolnej, ale także na szczeblu podstawowym, gimnazjalnym i licealnym (zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim)³⁸ – stanowi mocny argument za możliwie

³⁷ CASEL Guide, *Effective Social and Emotional Learning...*, j. w., s. 43-66.

³⁸ J. A. Durlak, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, R. P. Weissberg, K. B. Schellinger, *The Impact of...*, j. w., s. 417.

najszerzym i jak najszybszym wprowadzaniem założeń idei SEL w życie na naszym rodzimym gruncie.

Podsumowanie

Wzrost natężenia/poziomu wyróżnionych kompetencji rdzeniowych SEL wśród uczniów biorących udział w programach bazujących na społeczno-emocjonalnym uczeniu się powinien być oczywiście sprawą pierwszorzędą z punktu widzenia priorytetów systemu edukacji, ale w związku z tym, że motywem przewodnim artykułu jest przede wszystkim optymalizacja efektywności procesu kształcenia nauczycieli, to im należy w podsumowaniu poświęcić szczególną uwagę. Nie zmienia to faktu, że, jak wspomniano już kilkakrotnie, wdrożenie do polskiego systemu programów mających na celu rozwinięcie owych kompetencji u pedagogów jest nierozzerwalnie związane z osiągnięciem tożsamyh efektów w sferze rozwoju powierzonych ich opiece uczniów. Pisząc zatem o korzyściach odnoszonych przez tę pierwszą grupę, omawia się jednocześnie korzystne rezultaty osiągnięte przez tę drugą.

W świetle przedstawionych w artykule danych uprawnione wydaje się stwierdzenie, że idea SEL nie ma charakteru utopijnego. Skuteczna implementacja bazujących na niej programów w systemie szkolnictwa Stanów Zjednoczonych, choć pozbawiona jeszcze zasięgu ogólnokrajowego, stanowi najlepszy dowód nie tylko na samą możliwość wprowadzenia założeń społeczno-emocjonalnego uczenia się w życie, ale też dowodzi efektywności podejmowanych w jego ramach działań. Można przypuszczać, że owe rezultaty nie byłyby aż tak doniosłe lub być może nie byłyby ich wcale, gdyby nie wynikający z podstawowych założeń SEL rozwój samych nauczycieli, czyniony właśnie w sferze kluczowych dla urzeczywistnienia tej idei pięciu kompetencji rdzeniowych.

Wprowadzenie bazujących na SEL oddziaływań do polskiego systemu kształcenia powinno zostać dokonane jak najszybciej i w możliwie najszerszym zakresie. Tylko w takim przypadku Polska będzie mogła dotrzymać kroku najlepszym. Kluczowe w tym obszarze wydaje się istnienie sprawdzonych już na gruncie amerykańskim procedur, których wykorzystanie (po uprzedniej ich adaptacji do charakterystycznych dla polskiego szkolnictwa warunków) istotnie ułatwić może proces implementacji analizowanych programów na rodzimym gruncie – nie można w związku z tym przywiązywać większej uwagi do mogącego się pojawić argumentu, odnoszącego się do braku niezbędnych wytycznych i instrukcji (jak to mogłoby mieć miejsce w przypadku opisanego we wprowadzeniu zaniedbania). Oczywiście, jak już wspomniano, urzeczywistnienie SEL musi się wiązać z poniesieniem

przez szkoły i finansujące je organy samorządowe wydatków. Wystarczy jednak zastanowić się przez chwilę nad wszystkimi płynącymi z takiego kroku potencjalnymi korzyściami, aby dojść do wniosku, że wprowadzenie w życie omawianej idei jest uzasadnione także z finansowego punktu widzenia. Lepiej wykształceni w sferze społeczno-emocjonalnej nauczyciele będą kształcili osiągających lepsze wyniki uczniów, którzy w przyszłości bardziej świadomie wybiorą zawód odpowiadający ich marzeniom i możliwościom oraz w bardziej satysfakcjonujący sposób ułożą swoje życie osobiste. Tego typu spełnieni, lepiej zdający sobie sprawę z własnych potrzeb, przewag i słabości ludzie, będą najprawdopodobniej lepszymi pracownikami, niż osoby, które nie zostały poddane działaniom wynikającym z programów SEL. Można przypuszczać, że w efekcie będą pracowali lepiej i wydajniej, co z kolei będzie prowadziło do generowania przez nich większych zysków, które w dalszej perspektywie przełożą się na wyższe wpływy do budżetu, czyli pierwotnego „sponsora” całego omawianego przedsięwzięcia. Jest to co prawda obraz nieco uproszczony, ale właśnie takiego efektu końcowego mamy prawo się w dłuższej perspektywie czasowej spodziewać. W rezultacie na wdrożeniu SEL zyskać mogą wszystkie zaangażowane podmioty – od nauczycieli i uczniów (wraz z ich rodzinami i najbliższym otoczeniem), aż po przyszłych pracodawców i Skarb Państwa. Trudno wyobrazić sobie lepszą rekomendację dla rozpoczęcia procesu adaptacji rozwiązań zastosowanych już pomyślnie po drugiej stronie Atlantyku.

Na zakończenie należy wspomnieć o jeszcze jednym, kluczowym dla analizowanego obszaru aspekcie. W świetle przytoczonej teorii i dowodów płynących ze świata praktyki, dość oczywisty wydaje się wniosek, że oddziaływanie programów społeczno-emocjonalnego uczenia się nie powinny być ograniczone tylko i wyłącznie do sfery doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, czyli mówiąc inaczej – do etapów następujących już po zakończeniu studiów pedagogicznych/nauczycielskich. Analiza odnoszących się do SEL danych pociąga za sobą całkowicie naturalne w tym przypadku pytanie: „Dlaczego kształcenia społeczno-emocjonalnego nauczycieli nie rozpocząć jeszcze na etapie studiów?” Jeżeli już w trakcie nauki na uczelni wyższej do programu nauczania włączono by przedmioty/zajęcia dedykowane właśnie podnoszeniu poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych oraz stanowiących ich przejaw zdolności specyficznych, to przecież rozpoczynający po takich studiach pracę zawodową młodzi nauczyciele, prawdopodobnie już od samego początku działaliby efektywniej i uzyskiwaliby wyższe wyniki w pracy z uczniami. Z pewnością jest to propozycja, której

należy poświęcić znacznie więcej uwagi i dogłębnie przemyśleć możliwości jej praktycznej realizacji.

Bibliografia:

- Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y., Lun, J. (2011). *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*. „Science”, nr 333 (s. 1034-1037).
- Brackett, M.A., 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). Nowy Jork i Londyn: Routledge.
- CASEL *Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. (2012). Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Weissberg, R.P., Schellinger, K.B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. „Child Development”, vol. 82, nr 1 (s. 405-432).
- Knol, K., Pyżalski, J. (2011). *Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*. „Dziecko krzywdzone”, nr 1 (34) (s. 68-82).
- Kwiatkowski, S.T. (2015a). *Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych*. W: R. Nowakowska-Siuta (red.) *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*. (s. 93-109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Kwiatkowski, S.T. (2015b). *Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4 (s. 169-176).
- Kwiatkowski, S.T. (2015c). *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1 (s. 19-34).
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja*

- emocjonalna. Problemy edukacyjne.* (s. 23-74). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, nr 9, s. 185-211.
- Scelfo, J. (2015). *Teaching Peace in Elementary School*. New York Times: Sunday Review, 14 listopada 2015. Źródło: http://www.nytimes.com/2015/11/15/sunday-review/teaching-peace-in-elementary-school.html?_r=0 – dostęp z dnia 7.03.2016 r.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19 z późniejszymi zmianami.
- Yeo, A., Graham, J. (2015). *A deep dive into social and emotional learning. What do the views of those involved tell us about the challenges for policy makers?* Londyn: Cabinet Office.
- Yoder, M. (2014). *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. Washington: Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research.

The idea of social-emotional learning as an instrument optimizing the efficiency of students and teachers education process

The article focuses on the issue of social-emotional learning (SEL) as one of the potential and desirable methods meant to improve the education process of both students and their teachers. A concise presentation of benefits arising from implementation of the SEL idea leads to a postulate referring not only to the need for further analysis of this particular matter, but also to a conclusion that all the steps necessary for the introduction of its' principles on the ground of Polish education system should be taken as soon as possible.