

Mirosława Żmudzka

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WSPOMAGANIE KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNYCH DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

PROMOTING PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL SKILLS AND EMOTIONAL COMPETENCIES

Streszczenie: W artykule prezentuję możliwości wspomagania kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. W analizach dotyczących rozwoju kompetencji społecznych czynnikiem uznawanym przez autorów za istotny są mechanizmy regulacji emocji umożliwiające rozpoznawanie emocji i kierowanie nimi w taki sposób, aby być zdolnym do zaspokajania swoich potrzeb i realizacji potencjału rozwojowego zgodnie z normami społecznymi oraz utrzymywania pozytywnych relacji z innymi. Z kolei badacze zajmujący się kompetencjami emocjonalnymi określają je w odniesieniu do otoczenia społecznego i podkreślają, że kontekstem funkcjonowania emocjonalnego są inni ludzie. Kompetencje w tym obszarze wiążą się z wymianą emocjonalną w relacjach z innymi. Rozważania dotyczące kompetencji emocjonalnych i społecznych są uzupełnione o aspekty związane z tworzeniem warunków i podejmowaniem działań związanych z kształtowaniem ich elementów składowych. Prezentowane w artykule metody są możliwe do wykorzystania zarówno w środowisku rodzinnym, jak i przedszkolnym, natomiast programy odnoszą się do kompetencji emocjonalno-społecznych wspomaganych tylko w przedszkolu.

Abstract: The article presents different possibilities of promoting emotional and social competencies in preschool children. In the research on the social skills development the key factor, according to many authors, is the emotional control mechanism. The mechanism enables recognizing emotions and leading them in a way which enables the children satisfy their needs and fulfil their developmental potential as well as get on well with other members of society. Then, the researchers studying emotional competencies define them with reference to social environment. Furthermore, they emphasize the context of emotional functioning, namely other people. The competencies here entail emotional interaction with other people. The article explores the aspects of creating factors and making decisions connected with forming the constituent parts of emotional and social competencies. The methods presented in the article could be applied both in family environment and in kindergarten classroom contexts. The programs, however, refer exclusively to emotional competencies and social skills promoted in preschool education.

Słowa kluczowe: wiek przedszkolny, kompetencje emocjonalne, kompetencje społeczne.

Key words: preschool education, emotional competencies, social skills.

Wprowadzenie

Tworzenie warunków stymulujących rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci przedszkolnych jest jednym z najważniejszych zadań stojących przed placówkami realizującymi edukację przedszkolną. O potrzebie koncentracji uwagi na budowaniu i wzmacnianiu tych kompetencji u dzieci w przedszkolu mówią pedagodzy i psychologowie, wskazując je jako determinantę ich sukcesu szkolnego. Z prezentowanych przez M. Czub wyników badań wynika, że dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych posiadają wyższą gotowość szkolną, co gwarantuje wysokie osiągnięcia w pierwszych latach nauki. Na podkreślenie zasługuje także wysoka skuteczność działań podejmowanych w tym obszarze już w przedszkolu, przy stosunkowo niskich nakładach finansowych¹. Wspieranie rozwoju dzieci w tym obszarze jest więc w pełni uzasadnione troską o ich szkolne funkcjonowanie, które wiąże się z koniecznością inicjowania i podtrzymywania relacji z dorosłymi i dziećmi, a także z właściwym reagowaniem na często złożone sytuacje społeczne.

Wiek przedszkolny to ważny okres w rozwoju społecznym, rozumianym jako *nabywanie umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami*². Rozwój ten wiąże się z poszerzeniem kręgu osób znaczących w życiu dziecka. W okresie przedszkolnym dziecko wchodzi w bliższe relacje z innymi dziećmi oraz osobami pełniącymi wobec niego funkcje opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne. Zmiana w sferze społecznej dotyczy nie tylko osób, ale także potrzeb dziecka związanych z poszerzającym się kontekstem społecznym. Wcześniej główną potrzebą zaspokajaną w kontakcie z najbliższymi była potrzeba bezpieczeństwa i bliskości. W okresie przedszkolnym pojawiają się kolejne potrzeby społeczne, takie jak:

- potrzeba budowania relacji przyjacielskich,
- potrzeba współdziałania z innymi ludźmi w sytuacji realnej i w zabawie,
- potrzeba zdobywania wiedzy o świecie społecznym, normach i zasadach społecznych oraz uczenie się właściwych sposobów działania.

W wyniku nabywania doświadczeń społecznych w wieku przedszkolnym dziecko rozwija kompetencje niezbędne do dobrego funkcjonowania w szkole³.

¹ M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, IBE, Warszawa 2014.

² E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 436.

³ J. Matejczuk, Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej, [w:] A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014.

Kompetencje emocjonalne

Kompetencja emocjonalna wg H. R. Schaffera jest to *zdolność jednostki do radzenia sobie zarówno z własnymi, jak i cudzymi emocjami*⁴. W skład kompetencji emocjonalnej wchodzi:

- świadomość własnego stanu emocjonalnego uwzględniająca możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji;
- zdolność do dostrzegania cudzych emocji, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych, charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednolitości znaczenia emocjonalnego;
- znajomość słownictwa i wyrażenń związanych ze stanami emocjonalnymi dostępnych w danej (sub)kulturze;
- zdolność do empatycznego zaangażowania w odpowiedzi na emocje przeżywane przez innych ludzi;
- zdolność do zdawania sobie sprawy, że wewnętrzne stany emocjonalne nie zawsze przejawiają się w określonych zewnętrznych oznakach;
- zdolność do adaptacyjnego radzenia sobie z przykrymi i nieprzyjemnymi emocjami;
- świadomość tego, że charakter relacji wyznacza w znacznym stopniu komunikowanie emocji i wzajemności w związku;
- zdolność kontroli nad emocjami i akceptacja dla przeżywanych stanów emocjonalnych⁵.

Wymienione umiejętności przez wielu badaczy są ujmowane jako składowe inteligencji emocjonalnej rozumianej jako *zdolność spostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia i wykorzystywania oraz kierowania nimi w celu wspierania rozwoju jednostki*⁶.

M. Deptuła za istotne dla funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami uznaje takie kategorie uwarunkowań rozwoju kompetencji emocjonalnej jak: świadomość własnych stanów emocjonalnych i umiejętność komunikowania ich innym ludziom, rozpoznawanie emocji innych ludzi i umiejętność empatycznego reagowania na nie oraz kontrolowanie emocji⁷.

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 148.

⁵ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 94–117.

⁶ P. Salovey, P.T. Bedell, J.B. Detweiler, J.D. Mayer, *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005.

⁷ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Świadomość własnych stanów emocjonalnych i umiejętność komunikowania ich innym ludziom

Zdaniem wielu badaczy pierwszym etapem w rozwoju emocjonalnym i społecznym jest kształtowanie się przywiązania i wynikające z tego konsekwencje dla dalszego rozwoju. *Przywiązanie odnosi się do szczególnej organizacji zachowań w odniesieniu do opiekuna i do specyficznej roli, jaką ta diadyczna organizacja pełni w regulacji emocji*⁸. Jakość diadycznej regulacji emocji jest czynnikiem, który determinuje późniejsze funkcjonowanie emocjonalne jednostki. Na początku wieku przedszkolnego dziecko zaczyna również używać języka w celu nazywania swoich przeżyć i opisywania emocji innych ludzi. W wieku 4 i 5 lat język emocji dynamicznie się rozwija i dziecko nie tylko nazywa uczucia innych, ale zaczyna dostrzegać i opisywać przyczyny emocji obserwowanych u innych. Rozszerzenie doświadczeń społecznych poprzez kontakty z rówieśnikami i dorosłymi zwiększa zainteresowanie emocjami i sprzyja potrzebie ich rozumienia. Do szóstego roku życia dziecko nabywa i doskonali zdolność do rozumienia własnych i cudzych emocji oraz regulowania napięcia i ekspresji uczuć. Dziecko nabywa umiejętności emocjonalne dzięki dobrym relacjom z rodzicami, którzy uczą je identyfikowania i nazywania własnych emocji, szacunku dla uczuć oraz rozumienia ich związku z różnymi sytuacjami społecznymi. Istotną rolę w tym zakresie odgrywają nauczyciele przedszkola.

Dla rozwoju zdolności do uświadamiania sobie własnych uczuć istotne znaczenie mają rozmowy na temat emocji. Pomagają one dziecku zrozumieć własne emocje, a także dzielić się swoimi doświadczeniami emocjonalnymi z innymi i uwzględniać je w kontaktach międzyludzkich⁹. Zdolność mówienia o emocjach świadczy o tym, że dzieci potrafią dokonać obiektywnej oceny uczuć swoich, jak również innych osób. Zdolność myślenia o uczuciach i omawiania ich z innymi osobami oznacza, że z jednej strony dzieci usiłują zrozumieć własne emocje, a z drugiej wysłuchują przemyśleń innych ludzi na temat emocji i zapoznają się z ich interpretacją rozmaitych sytuacji¹⁰. M. Deptuła określiła warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych i komunikowania ich innym¹¹. Prezentuje je tabela nr 1.

⁸ M. Czub (red.), op. cit., s. 20.

⁹ H.R. Schaffer, op. cit., s. 158.

¹⁰ Ibidem, s.157.

¹¹ M. Deptuła, op. cit.

Tabela 1. Warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych i komunikowania ich innym ludziom

Cele – tworzenie warunków do:	Działania
uczenia się identyfikowania uczuć i ujmowania ich w słowa, rozwijania zasobów językowych pozwalających okazywać uczucia	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy z dzieckiem na temat przeżywanych przez nie emocji aktualnie i w przeszłości (wspominanie) • dbanie o pozytywny klimat emocjonalny w rodzinie • zapewnienie dziecku możliwości zabawy z rówieśnikami
uczenia się coraz lepszego rozumienia związku między powstającymi uczuciami a sytuacją	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy z dzieckiem na temat przeżywanych przez nie emocji oraz emocji przeżywanych przez dorosłego i ich związku z sytuacją • czytanie literatury pięknej, wspólne oglądanie filmów i rozmowy na temat przeżyć bohaterów oraz związków między sytuacją a przeżywanymi przez nich uczuciami
opanowania reguł wyrażania uczuć przyjętych w danej kulturze	<ul style="list-style-type: none"> • dostarczanie dziecku instrukcji dotyczących akceptowanych sposobów wyrażania uczuć i wzorów do naśladowania (literatura, film) • wyrażanie własnych uczuć przez dorosłego w sposób akceptowany społecznie
nabierania szacunku dla uczuć, uczenia się akceptacji zarówno przyjemnych, jak i przykrych uczuć	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do wyrażania uczuć oraz okazywanie uwagi i szacunku dla jego przeżyć

Źródło: M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 145.

Rozpoznawanie emocji innych ludzi i umiejętność empatycznego reagowania na nie

Najkorzystniejsze warunki dla rozwoju rozpoznawania cudzych emocji i adekwatnego reagowania na nie kształtują się w okresie wczesnego dzieciństwa w relacji z rodzicami. Dzieci bezpiecznie przywiązane prawidłowo rozróżniają stany emocjonalne innych osób¹². Zdobywają wiedzę o uczuciach, obserwując ludzi wokół siebie, słuchając bajek i opowiadań, czytając literaturę piękną, oglądając filmy. Schaffer podkreśla rolę rozmów z dzieckiem na temat emocji. Dzięki nim dziecko może wyjaśnić zachowanie innych, rozszerzać swoje zdolności do rozumienia coraz większej gamy uczuć oraz coraz lepiej rozumieć istotę relacji interpersonalnych¹³.

¹² M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Seria Psychologia, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

¹³ H.R. Schaffer, op. cit.

Istotna jest także rola dialogu emocjonalnego, który prowadzi rodzic z dzieckiem, odpowiadając na wyrażane przez nie uczucia własną reakcją emocjonalną, a ono z kolei reaguje na emocje rodzica. Dialog emocjonalny rodzica i dziecka rozpoczyna się już w niemowlęctwie i ma wówczas charakter wymiany niewerbalnych sygnałów emocjonalnych. W miarę rozwoju dziecka wachlarz używanych środków rozszerza się o nazywanie przez nie własnych stanów emocjonalnych, rozmowy na temat przyczyn powstawania emocji, ich wpływu na dziecko i możliwości zmieniania stanów emocjonalnych. W relacji z dorosłym dziecko uczy się, że druga osoba podziela jego doświadczenia emocjonalne, a dorosły ma możliwość wpływania na dziecięcą ocenę sytuacji przez wyjaśnianie mu przyczyn emocji i oddziaływanie na jego uczucia. Socjalizacja uczuć dokonuje się poprzez model wzajemności¹⁴. Tabela 2 prezentuje zestawienie warunków i działań sprzyjających rozwojowi zdolności do rozpoznawania emocji innych ludzi i empatycznego reagowania na nie.

Tabela 2. Warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do rozpoznawania emocji innych ludzi i empatycznego reagowania na nie

Cele – tworzenie warunków do:	Działania
<ul style="list-style-type: none"> • uczenia się odczytywania emocji przeżywanych przez innych ludzi z wyrazu twarzy, zachowania i rozumienia przyczyn powstawania emocji oraz ich subiektywnego charakteru • uświadamiania sobie faktu maskowania uczuć przez ludzi, motywów takiego działania i następstw • rozwijania zdolności analizy sytuacji społecznych i ich emocjonalnych konsekwencji • kształtowania się przekonania, że ludzie mają prawo do nietypowych czy odmiennych od dziecka zachowań emocjonalnych • nabierania szacunku dla przeżyć innych ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy na temat emocji z rodzicami, dziadkami, rodzeństwem, rówieśnikami, nauczycielami: <ul style="list-style-type: none"> – wspomnianie z dzieckiem wydarzeń z przeszłości nacechowanych emocjonalnie – przywiązywanie wagi do szczegółów, okazywanie zainteresowania i podkreślanie wagi wydarzenia przez używanie przymiotników i dodatkowych określeń, nadawanie wydarzeniu ram czasowych i przestrzennych, stawianie pytań oraz budowanie spójnej narracji – wyjaśnianie zachowania innych ludzi skoncentrowane na różnorodnych przyczynach przeżywania tych samych uczuć w zależności od indywidualnej oceny zdarzenia i różnorodnych sposobach zachowania się pod wpływem tego samego uczucia – skupianie uwagi dziecka na jego podobieństwie do innych ludzi oraz działania mierzące do budowania więzi dziecka z innymi ludźmi

¹⁴ Idem, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 273–274.

	<ul style="list-style-type: none"> - kierowanie uwagi dziecka na sytuację innej osoby i pomaganie mu w odczuwaniu przeżywanych przez nią uczuć, także gdy dziecko ma swój udział w ich powstawaniu (indukcja) • czytanie literatury pięknej i zachęcanie do jej czytania przez dziecko, zapewnienie kontaktu ze sztuką (plastyka, muzyka, teatr, film) jako podstawa do rozmów o emocjach przeżywanych przez innych ludzi i dziecko oraz współbrzmienia emocjonalnego
<p>zdobywania pozytywnych doświadczeń wynikających z podzielenia uczuć dziecka przez innych ludzi oraz z reakcji empatycznej dziecka na ich uczucia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie z dzieckiem dialogu emocjonalnego: empatyczne reagowanie na emocje dziecka i zachęcanie go do empatycznego reagowania na emocje rodzica początkowo za pomocą reakcji niewerbalnych, a w późniejszym okresie do werbalnych i behawioralnych reakcji empatycznych • wspieranie dziecka w sytuacji przeżywania stresu

Źródło: M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 154.

Kontrolowanie emocji

Trudnym wyzwaniem rozwojowym w wieku przedszkolnym jest uczenie się tego, co określa się jako reguły ekspresji emocji. Odnoszą się one do zwyczajów okazywania i komunikowania uczuć i umożliwiają wzajemne przewidywanie reakcji¹⁵. Pojęcia kontroli emocjonalnej używa się zamiennie z pojęciem „regulacji emocji”. Reguły ekspresji emocji odnoszą się do zwyczajów okazywania i modyfikowania reakcji emocjonalnych, zwłaszcza ich intensywności i czasu trwania. Regulacja emocji to *zewnętrzne i wewnętrzne procesy zaangażowane w monitorowanie, ocenę i modyfikowanie reakcji emocjonalnych, zwłaszcza ich intensywności i czasu trwania*¹⁶. Najbardziej ćwiczoną w okresie przedszkolnym kompetencją jest samokontrola emocji, czyli umiejętność samodzielnej regulacji swoich stanów emocjonalnych. Na okres przedszkolny, zdaniem Schaffera, przypadają dwa główne zadania w tym zakresie związane z kontrolą werbalną i tłumieniem odczuć emocjonalnych¹⁷. Dzięki zabawie i rozwojowi myślenia dzieci w wieku przedszkolnym zdobywają umiejętność symulowania emocji, a dzięki temu uzy-

¹⁵ H.R. Schaffer, op. cit.

¹⁶ Thompson 1994, za: H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 152.

¹⁷ Ibidem.

skują zdolność do zgodnego z konwencjami społecznymi minimalizowania lub maksymalizowania okazywania uczuć. Do szóstego roku życia dziecko nabywa i doskonali zdolność do rozumienia własnych i cudzych emocji oraz do regulowania napięcia i ekspresji uczuć. Warunki i działania umożliwiające rozwój zdolności do samokontroli przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do samokontroli

Cele – tworzenie warunków do:	Działania
uczenia się reguł zachowania pod wpływem emocji i stosowania ich w codziennym życiu, zdobywania wiedzy o sankcjach społecznych za łamanie tych reguł	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy na temat powstawania emocji i ich wpływu na dziecko, tłumaczenie, wyjaśnianie sensu reguł i okoliczności ich stosowania, zachęcanie dziecka do udziału w ustalaniu reguł oraz uczenie zasad <i>fair play</i> (np. grając w karty) • przestrzeganie reguł przez osoby znaczące i egzekwowanie ich przestrzegania przez dziecko w miarę możliwości • nagradzanie podejmowanych przez dziecko prób samokontroli • stosowanie indukcji pozytywnej w przypadku podejmowania prób samokontroli przez dziecko, gdy powstrzymało się ono od zrobienia komuś przykrości czy wyrządzenia szkody • umiarkowana kontrola zachowania się dziecka pod wpływem emocji, podejmowana w odpowiednim momencie (gdy dziecko miało już szansę podjęcia prób poradzenia sobie z nimi) • wspieranie dziecka w sytuacji utraty samokontroli (np. uspokajanie)
wzbogacania wiedzy o sposobach radzenia sobie z trudnymi uczuciami i ich możliwych następstwach	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do poszukiwania sposobów radzenia sobie z trudnymi uczuciami i dokonywanie ich oceny • przekazywanie dziecku informacji o konstruktywnych sposobach radzenia sobie z przykrymi uczuciami – rozmowa, dzielenie się doświadczeniami, przykłady z literatury i filmu • dbanie o dostarczanie dziecku dobrych wzorców – dawanie dobrego przykładu przez dorosłego, odpowiedni dobór zabaw i gier, programów telewizyjnych oraz kręgu przyjaciół
rozpoznawania możliwości kontroli sytuacji stresującej i dobierania adekwatnych strategii radzenia sobie z emocjami	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do analizy sytuacji zdarzających się bohaterom literackim i przykładów z ich życia pod kątem możliwości wpływania na nie

	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcanie dziecka do rozpatrywania adekwatności różnych sposobów radzenia sobie z emocjami w zależności od posiadania lub nieposiadania możliwości kontroli nad sytuacją
uczenia się odraczania gratyfikacji	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie dziecku okazji do czekania na swoją kolej lub na atrakcyjne dla niego wydarzenie, stosownie do poziomu dojrzałości dziecka • zachęcanie dziecka do podejmowania kolejnej próby w przypadku niepowodzenia w działaniu i wspieranie go w odnoszeniu sukcesu • zachęcanie dziecka do planowania swoich działań i nagradzania się po osiągnięciu celu
zwiększania motywacji do uczenia się samokontroli i zwiększania gotowości do respektowania reguł wyrażania emocji	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie okazji do atrakcyjnej zabawy z kompetentnymi społecznie rówieśnikami • podnoszenie atrakcyjności grupy rówieśniczej złożonej z dzieci społecznie kompetentnych przez tworzenie dziecku możliwości zaspokajania w niej istotnych potrzeb

Źródło: M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 165.

Kompetencje społeczne

Pojęcie kompetencji społecznej nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. Schaffer stwierdza, że kompetencja społeczna to „skuteczność w interakcjach” i jest ona oceniana w zależności od wieku dziecka, warunków kulturowych, w których ono żyje oraz jego celów i sytuacji¹⁸. M. Karwowska-Struczyk kompetencje społeczne ujmuje jako *złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych*¹⁹. Zdaniem M. Kielar-Turskiej kompetencja społeczna to zdolność do osiągania celów społecznych, angażowania się w złożone interakcje społeczne i nawiązywania związków przyjacielskich oraz włączenie się w grupę i zdobywanie akceptacji rówieśników²⁰. Autorka wskazuje, że szczególnie ważny dla rozwoju kompetencji społecznych jest wiek przedszkolny.

¹⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, s. 181.

¹⁹ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

²⁰ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Aby dziecko mogło skutecznie funkcjonować w grupie, w środowisku pozarodzinnym i instytucjonalnym, jego zachowanie musi nabrać charakteru społecznego, czyli przebiegać zgodnie z normami obowiązującymi w danej grupie czy społeczności oraz uwzględniać potrzeby i stany emocjonalne innych ludzi. Już w drugim roku życia dzieci stają się świadome istnienia reguł zachowania i oczekiwań z nimi związanych ze strony dorosłych. Nauka reguł postępowania odbywa się początkowo podczas codziennych czynności, w domu rodzinnym²¹. Wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że w wieku przedszkolnym wpływ środowiska rodzinnego w zakresie nauki zasad życia społecznego jest bardzo znaczący i dotyczy następujących czynników:

1. szerokiego zakresu aktywności uruchamianych w domu i dających okazję do rozmów,
2. możliwości odnoszenia aktualnych wydarzeń do wcześniejszych doświadczeń związanych z historią rodziny,
3. większych okazji do kontaktu „jeden na jeden” i większego skupienia uwagi na dziecku,
4. silnego zaangażowania emocjonalnego dziecka w sytuacje rodzinne,
5. silnego związku emocjonalnego dziecka z „nauczającym” rodzicem²².

Fakt, iż dziecko w wieku przedszkolnym spędza coraz więcej czasu poza środowiskiem rodzinnym, powoduje jego większe zaangażowanie w relacje rówieśnicze i w kontakt z autorytetami innymi niż rodzice. Im większa autonomia dziecka i jego wiara we własne możliwości, tym większe zaangażowanie w relacje, a co za tym idzie więcej okazji do urealniania swoich wyobrażeń na temat świata i innych ludzi oraz samego siebie²³.

Na początku okresu przedszkolnego sposób nawiązywania relacji z innymi, zdobywania zainteresowania, uzyskiwania wsparcia i interpretowania zachowań innych ludzi jest głównie efektem uwewnętrznionych doświadczeń rodzinnych z pierwszych dwóch lat życia, funkcjonujących w formie konstruktów kognitywno-afektywnych²⁴. W miarę poszerzania się pozarodzinnych doświadczeń dziecka, szczególnie tych dotyczących nawiązywania bliskich relacji z rówieśnikami lub autorytetami, sposoby te ulegają modyfikacjom, a pozytywne doświadczenia

²¹ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

²² Tizad, Hughes, 1984 za: H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*

²³ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005.

²⁴ Bretherton, Munholland 1999 za: M. Czub (red.), op. cit.

w tym zakresie mogą zmieniać nastawienie dziecka do innych oraz jego zachowanie w relacjach społecznych. Przyjaźnie dzieci przedszkolnych mają charakter nietrwały oraz koncentrują się wokół wspólnych aktywności i przedmiotów. Nawiązują się głównie pomiędzy dziećmi tej samej płci i utrzymują taki charakter do rozpoczęcia nauki szkolnej²⁵.

W okresie przedszkolnym rozwijają się zachowania prospołeczne, których początki można zaobserwować w wieku 2–3 lat, takie jak pocieszanie innych dzieci i zachowania altruistyczne²⁶. Równocześnie przedszkolak często przejawia zachowania agresywne wobec innych – około czwartego roku życia stopniowo zanika agresja instrumentalna przejawiana w celu zdobycia czegoś, a jej miejsce zajmuje agresja wroga, skierowana na zadanie bólu fizycznego lub emocjonalnego.

Ważne ze względu na kształtowanie się kompetencji społecznych i dla funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami są: uspołecznienie myślenia i działania, umiejętność współpracy z rówieśnikami, ale także nauczycielami, oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Uspołecznienie myślenia i działania

W okresie przedszkolnym – ze względu na zachodzące zmiany rozwojowe i poszerzenie dostępu dziecka do świata fizycznego i społecznego – obserwujemy stopniowe uspołecznienie dziecka. Wiąże się ono z pogodzeniem własnych pragnień i możliwości ich zaspokojenia z wymaganiami społecznymi, dotyczącymi treści i formy działań²⁷.

Uspołecznienie to nie tylko przyjęcie reguł społecznych, ale przede wszystkim myślenie i działanie uwzględniające innych ludzi, a nie tylko własny punkt widzenia. Dzięki doświadczeniom zdobywanym w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym dziecko uczy się, że świat w oczach innych może wyglądać zupełnie inaczej. Bardzo ważną rolę odgrywa w tym procesie środowisko przedszkolne, w którym dziecko na co dzień doświadcza wielu konfliktów poznawczych, spotykając się z różnymi punktami widzenia, z nowymi pytaniami, sposobami interpretacji rzeczywistości. Konflikt poznawczy jest nie tylko motorem napędowym rozwoju poznawczego, ale również konfrontuje dziecko z potrzebami i problemami innych osób, uwrażliwia na inne osoby w procesie myślenia i działania oraz motywuje do uczenia się właściwych sposobów działania w świecie.

²⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

²⁶ Ibidem.

²⁷ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), op. cit.

Oddziaływania środowiska rodzinnego i przedszkolnego powinny koncentrować się z jednej strony na dostarczaniu dziecku różnych możliwości kontaktów społecznych, dzięki którym dziecko, doświadczając konfliktu poznawczego, będzie mogło pracować nad pogodzeniem własnych pragnień z wymaganiami otoczenia, z drugiej – na zapewnieniu warunków, w których nowo zdobyte doświadczenia, wiedza i umiejętności będą mogły zostać właściwie zintegrowane. W ofertach kierowanych do dziecka ze strony otoczenia powinny się pojawić następujące działania:

- udostępnianie dziecku wiedzy o świecie, zasadach, regułach, normach, rolach oraz adekwatnych formach działania w danej sytuacji poprzez opowiadanie, informowanie, pokazywanie, stwarzanie możliwości obserwowania podczas wizyt w różnych instytucjach lub uczestniczenia w różnych spotkaniach;
- stwarzanie okazji do refleksji, komentowania i dyskusowania problemów i zjawisk w codziennych sytuacjach, np. podczas opowiadania bajek, czytania, wspólnych posiłków, zabaw, spacerów;
- stwarzanie okazji do przepracowania, ćwiczenia, sprawdzania, doskonalenia nowo zdobytych doświadczeń, zarówno w codziennych kontaktach z innymi dorosłymi i dziećmi, a także w zabawie²⁸.

Kształtowanie się gotowości do satysfakcjonującej współpracy z innymi

Stanowi bardzo ważne zadanie ze względu na to, że zmiany społeczne ograniczają kontakty społeczne, a zmniejszająca się liczba dzieci w rodzinie prowadzi do ograniczenia liczby naturalnych sytuacji, w których dziecko mogłoby ćwiczyć współpracę z innymi. M. Deptuła przyjmuje, że umiejętność współpracy jest szczególnie ważna dla funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami²⁹. Początek jej rozwoju przypada na okres przedszkolny, w którym dziecko zaczyna przejawiać wolę działania skierowanego na nawiązywanie dobrych stosunków z innymi ludźmi, angażuje się w zabawy wymagające współpracy z innymi i dzięki temu rozwija zdolność kontroli nad własnymi przeżyciami i zachowaniami³⁰. Wspólne działanie z innymi wiąże się z posługiwaniem się przez dziecko wieloma umiejętnościami, m.in. okazywaniem szacunku dla propozycji rówieśnika, przyjmowaniem odpowiedzialności za skutki swojego działania, zgadzaniem się z wolą

²⁸ J. Matejczuk, op. cit., s. 52.

²⁹ M. Deptuła, op. cit., s. 180.

³⁰ B. Smykowski, *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.

większości, zaangażowaniem w realizację zadań oraz adekwatnym reagowaniem na zachowania uczestników interakcji³¹.

Podjęcie współpracy z rówieśnikiem warunkowane jest osiągnięciem pewnego poziomu rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Smykowski stwierdza, że dziecko musi umieć rozpoznać przeżywane przez siebie uczucia i kontrolować własne zachowania, co pozwala mu uniezależnić się od bodźców zewnętrznych i lepiej planować i organizować własne zachowania. Rozwój zdolności do współpracy dokonuje się przede wszystkim w toku wspólnego działania z rówieśnikami. Naturalną przestrzenią do ćwiczenia współpracy z innymi jest wspólna zabawa oraz gry z regułami, a także wspólna nauka i praca. Dzięki zróżnicowanej pod względem wieku ofercie kontaktów społecznych dziecko uczy się zarówno współpracy w ramach relacji pionowych (nawiązanych z osobami o wyższych kompetencjach i wyższym statusie wynikającym z roli), jak i relacji poziomych (z osobami podobnymi pod względem kompetencji i statusu)³².

Do metod sprzyjających rozwojowi współpracy, możliwych do wykorzystania w okresie przedszkolnym, można zaliczyć metodę projektu oraz tutoring rówieśniczy³³. Głównym celem tego rodzaju oddziaływań przedszkola jest przygotowanie dziecka do pracy zespołowej w zespole klasowym, gdzie coraz częściej praca projektowa i zespołowa stają się wymogiem. Cel perspektywiczny stanowi przygotowanie podłoża do satysfakcjonującej i efektywnej współpracy z innymi ludźmi w życiu dorosłym, zarówno w sferze prywatnej, rodzinnej, jak i zawodowej.

Umiejętność rozwiązywania konfliktów

Konflikt to zdaniem H. Hamer *spór między dwiema osobami (lub większą ich liczbą) albo grupami, dotyczący: różnicy interesów, niemożności zdobycia ważnych dóbr, braku możliwości realizacji istotnych potrzeb czy wartości*³⁴. Z definicji tej wynika, że konflikt opiera się na interakcji, a osoby biorące w niej udział mają niezgodne cele, potrzeby i interesy.

Z punktu widzenia dziecka funkcjonującego w sytuacji konfliktowej ważna jest zdolność do zrozumienia punktu widzenia rówieśnika oraz gotowość do wzięcia

³¹ D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

³² B. Smykowski, *Wiek przedszkolny: jak poznać potencjał dziecka*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), op. cit.

³³ A.I. Brzezińska, *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012.

³⁴ H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować. Przewodnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1999, s. 174.

go pod uwagę w swoich działaniach. Istotną będzie w tej relacji także zdolność do empatii, do wartościowania swojego i cudzego dobra oraz zdolność do uświadamiania sobie konsekwencji różnych rozwiązań dla obu stron uczestniczących w sytuacji konfliktowej. Istotne jest także pozytywne nastawienie do partnera interakcji³⁵. M. Deptuła analizując wyróżnione przez K. Balawajder strategie rozwiązywania konfliktu, stwierdza, że warunkiem sprzyjającym uczeniu się przez dziecko bardziej konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu, np. współpracy, jest zmiana jego warunków życia. Umożliwi ona dziecku nabranie przekonania, że inni ludzie chcą się z nim porozumieć i rozwiązać konflikty, tak aby obie strony były zadowolone, ponieważ zależy im na dobrej relacji z dzieckiem. Aby dziecko mogło częściej wchodzić w konstruktywne interakcje konfliktowe, ważną jest jego wiedza o innych ludziach³⁶.

Metody i programy wspomaganie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci w wieku przedszkolnym

Okres przedszkolny to zdaniem wielu badaczy najlepszy czas na rozwijanie u dzieci kompetencji emocjonalnych i społecznych, niezmiernie ważnych dla dobrych relacji z rówieśnikami. Autorzy ci są przekonani, że jeśli dziecko będzie miało w swoim repertuarze zachowania emocjonalne i społeczne kompetentne, nie będzie wykorzystywało agresji, by zaspokoić swoje potrzeby czy osiągnąć cele³⁷.

Bierman i Erath wymieniają metody, których systematyczne stosowanie w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym prowadzi do rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych. Są to:

- modelowanie, dostarczanie instrukcji i uzasadnień ukazujących powody, dla których należy się tak zachowywać (modelowanie połączone z moralizowaniem),
- zapewnianie dziecku wielu zróżnicowanych sytuacji do stosowania w praktyce modelowanych zachowań przy zapewnieniu możliwości skorzystania z rady i wsparcia,
- nagradzanie pozytywnych zachowań, zwłaszcza nagrodami społecznymi, po to, aby zachęcać dziecko do samodzielnego naśladowania danego zachowania i poszerzania wiedzy społecznej,
- wspieranie dziecka w korzystaniu z tych umiejętności w kontakcie z rówieśnikami w celu generalizacji wyuczonych zachowań³⁸.

³⁵ M. Deptuła, op. cit.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, s. 291–293.

³⁸ Ibidem, s. 296.

Modelowanie połączone z egzekwowaniem wymagań

To rodzice i nauczyciele dostarczają dzieciom wzory zachowania się wobec innych ludzi (oddziaływanie własnym przykładem). J. Reykowski zwraca uwagę, że dziecko będzie raczej naśladowało zachowania rodziców, niż postępowało zgodnie z ich instrukcjami, ponieważ często rodzice sami ich nie przestrzegają. Według niego warunkiem opanowania umiejętności respektowania cudzych potrzeb i zachowań prospołecznych jest połączenie opiekuńczej postawy rodziców ze stanowczością. Rodzice powinni nie tylko demonstrować prospołeczne zachowania w obecności dziecka, ale także muszą umieć wyegzekwować od dziecka takie zachowania wobec innych ludzi³⁹.

Modelowanie i moralizowanie

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, jak wykazała to w swoich badaniach B. Arska-Karyłowska, korzystne jest łączenie metody modelowania z moralizowaniem. Badaczka stwierdziła, że w grupie sześciolatków korzystne wpływy modelowania i moralizowania sumują się pod warunkiem, że komentarz opisujący, wyjaśniający zachowanie modelu (moralizowanie), dotyczy tej samej klasy zachowań (moralizowanie wąskie)⁴⁰.

Metoda powierzania zadań

Jedną z metod służących kształtowaniu umiejętności prospołecznych jest metoda powierzania zadań. Bardzo duże znaczenie ma dostosowanie stopnia trudności zadań do poziomu dojrzałości dziecka, zwiększanie samodzielności wychowania i stopniowe ograniczanie roli dorosłego oraz umożliwienie dobrowolnego i świadomego wyboru zadań. Dla dzieci w wieku przedszkolnym adekwatne są zadania związane z pracami domowymi wykonywanymi wspólnie z innymi członkami rodziny czy też zadania związane z dbałością o dobro wspólne wszystkich dzieci w grupie poprzez nakrywanie stołu, roztawianie naczyń, sztućców, sprzątanie po posiłkach, opiekowanie się innymi itd. Za pomocą powierzania zadań można stworzyć warunki do rozwijania i wzmacniania wcześniej modelowanych zachowań prospołecznych⁴¹.

³⁹ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979.

⁴⁰ M. Deptuła, *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, [w:] idem (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 162.

⁴¹ Idem, *Odrzucenie rówieśnicze...*

Nagradzanie (wzmacnianie pozytywne) i karanie (wzmacnianie negatywne)

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej ten system jest nieustannie poddawany krytyce, ponieważ kara to wynik presji zewnętrznej, a nagroda często przynosi krótkotrwałą satysfakcję. Badacze twierdzą, że zarówno stosowanie kar, jak i nagród wpływa hamująco na rozwój motywacji wewnętrznej. Metoda nagradzania polega na promowaniu zachowań pożądanych z wychowawczego punktu widzenia za pomocą pochwał lub przyznawania nagród. Przyjmuje się, że prawidłowo stosowana metoda nagradzania:

- zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia poprawnego zachowania,
- pozytywnie motywuje do zachowań społecznie i moralnie pożądanych,
- wpływa na aktywność i kreatywność dzieci,
- umacnia ich poczucie godności i własnej wartości⁴².

Przy stosowaniu nagród wg Gordona rodzice i nauczyciele napotykać na problemy:

- nagroda traci wartość, gdy dziecko zbyt długo jej oczekuje,
- zachowanie dziecka jest nagradzane przez rówieśników, a u nauczyciela nie znajduje akceptacji,
- dziecko jest w stanie samodzielnie zdobyć nagrodę i tym samym zaspokoić swoją potrzebę,
- dziecko może mieć przekonanie, że zdobycie nagrody przekracza jego możliwości,
- pożądane zachowanie dziecka nie może być nagrodzone, gdyż nie zostało zauważone,
- dziecko robi coś tylko dlatego, żeby otrzymać nagrodę,
- brak nagrody jest odbierany przez dziecko jako kara,
- otrzymywanie wielu nagród może osłabić ich znaczenie⁴³.

Metoda karania natomiast to każda działalność o charakterze wychowawczym, która polega na tworzeniu awersyjnych dla dziecka zdarzeń, pozostających w czasowym związku z przejawianym przez nie zachowaniem⁴⁴. Kara może skutecznie kształtować zachowanie dziecka, ale nie mamy wpływu na to, jaki pozostawi ślad w jego psychice. Ukaranie może skutecznie przerwać niepożądane zachowanie,

⁴² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 211.

⁴³ T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1997.

⁴⁴ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.

ale może też wywołać wiele niekorzystnych reakcji emocjonalnych. Chcąc zapewnić skuteczność karania, warto uwzględnić następujące warunki:

- wyjaśniać (uświadamiać) dziecku, za jakie zachowanie związane z nieprzestrzeganiem norm zostało ukarane,
- unikać wymierzania kary w złości i pod wpływem silnych emocji,
- unikać kar zbyt surowych i zbyt łagodnych, czyli dostosować je do konkretnej sytuacji, zdarzenia, zachowania i wrażliwości dziecka.

Metoda pozytywnej dyscypliny

Współcześnie psychologowie prezentują pogląd, iż bardziej skuteczną i bezpieczniejszą dla stabilności emocjonalnej dziecka metodą jest udzielanie dzieciom wsparcia i szacunku, przy jednoczesnym stawianiu granic i wymagań. T. Gordon⁴⁵ i J. Nelsen⁴⁶ proponują odejście od tradycyjnego systemu nagroda-kara na rzecz pozytywnej dyscypliny. Promują taki model postępowania z dziećmi, w którym rodzic lub nauczyciel przyjmuje rolę doradcy, pomocnika, przyjaciela, negocjatora. Wzajemne relacje opierają się na ustalaniu wspólnych zasad, optymalnych dla obu stron, oraz wspólnym szukaniu możliwości rozwiązania każdego problemu. Akceptacja najpełniej wyraża się w poświęcaniu czasu i uwagi dziecku, udzielaniu wsparcia emocjonalnego, okazywaniu zaufania, empatii oraz szacunku dla indywidualności. W warunkach zdrowej dyscypliny przedszkolaki mają szansę zdobywać pozytywne doświadczenia związane z kształtowaniem samokontroli i samodyscypliny. Uczą się rozpoznawać emocje, kontrolować je i panować nad nimi, rozwijają poczucie własnej wartości, zdobywają umiejętności społeczne, a także uczą się sposobów reagowania na różne sytuacje.

Korzystniejsza od kar i pobłażania jest atmosfera uprzejmości, stanowczości i szacunku. Pozytywna dyscyplina oparta jest na opracowanym przez A. Adлера i R. Dreikursa społecznym modelu dyscypliny nastawionej na kierowanie⁴⁷. To podejście wychowawcze zakłada, że dziecko, które będzie traktowane z szacunkiem i stanowczością przez spokojnego, dojrzałego dorosłego, będzie w przyszłości dokonywać mądrych wyborów, dobrych dla niego i jego otoczenia społecznego. Podejście to wyklucza kary oraz przemoc psychiczną jako środki wychowawcze⁴⁸. W metodzie pozytywnej dyscypliny dorosły nie ma w sobie zgody na określone zachowania dziecka, ale samo dziecko zasługuje na szacunek, miłość i poważne traktowanie. W tym podejściu zabronione są wszelkie

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

przejawy agresji werbalnej i emocjonalnej wobec dzieci. Zamiast kar J. Nelsen proponuje, aby dzieci doświadczyły odpowiedzialności. Jeśli dorosły postępuje uprzejmie, stanowczo i z szacunkiem, dzieci szybko orientują się, że zachowując się niewłaściwie, nie osiągną pożądaných rezultatów. Metoda zakłada, że dorosły toleruje emocje dziecka, pomaga dziecku radzić sobie z nimi, ale nie ustępuje. Szczególnie ważne jest, aby powstrzymać się od komentarzy, karcenia oraz bezwzględnie od ośmieszania i poniżania dziecka. Dozwolone i wskazane jest współczucie.

Metoda indukcji

Metoda ta polega na wskazywaniu dziecku, jakie konsekwencje ma jego zachowanie dla innych ludzi. Wiąże się ona z konsekwencjami korzystnymi dla kogoś i budzącymi pozytywne emocje (indukcja pozytywna) lub z konsekwencjami niekorzystnymi i towarzyszącymi im emocjami przykrymi (indukcja negatywna). Wg Hoffmana istotę indukcji negatywnej stanowi wzbudzanie empatii wobec osoby, której stan się pogorszył na skutek działań podejmowanych przez dziecko. Ważne jest to, aby dziecko dostrzegło związek między tym faktem a własnym zachowaniem. Metoda ta dotyczy zarówno tego, co dziecko już zrobiło i tego, co dopiero zamierza zrobić. Stymuluje ona rozwój społeczny dziecka, gdyż sprzyja rozwojowi zdolności do decentracji interpersonalnej, czyli zdawaniu sobie sprawy z cudzego punktu widzenia, często odmiennego niż punkt widzenia dziecka⁴⁹.

Zdaniem M. Deptuły w stosowaniu metody indukcji ważne jest koncentrowanie uwagi na przeżywanych przez drugą osobę emocjach i zachęcanie dziecka do samodzielnego odkrycia związku między stanem danej osoby a zachowaniem dziecka⁵⁰.

Program kształtowania się umiejętności prospołecznych małego dziecka – Ellen McGinnis i Arnolda P. Goldsteina

Adresatem programu są dzieci w wieku 3–8 lat, przede wszystkim wycofane, agresywne, mające okresowe deficyty w rozwoju umiejętności i zachowań prospołecznych, dzieci z zaburzeniami zachowania, zaburzeniami w uczeniu się lub upośledzone w inny sposób⁵¹. Głównym celem programu jest uczenie dzieci umiejęt-

⁴⁹ M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.

⁵⁰ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*

⁵¹ E. McGinnis, A.P. Goldstein, *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń w zachowaniu w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Instytut Amity, Warszawa 2003.

ności i zachowań związanych z akceptacją rówieśniczą. Działania podejmowane w ramach programu są następujące:

1. diagnoza kompetencji społecznych dzieci i wybór umiejętności, których większość dzieci nie opanowała,
2. opracowanie planu uczenia umiejętności – od najłatwiejszych do coraz trudniejszych,
3. budzenie motywacji dzieci do uczenia się wybranych umiejętności,
4. identyfikowanie sytuacji, w których dana umiejętność może być przydatna,
5. prezentowanie operacji behawioralnych składających się na daną umiejętność,
6. modelowanie zachowań,
7. kierowanie odgrywaniem ról,
8. udzielanie informacji zwrotnej,
9. zachęcanie do stosowania wyuczonej umiejętności w codziennym życiu w placówce i w domu (transfer),
10. podtrzymanie – zalecanie wykorzystywania umiejętności w codziennych interakcjach, uczenie dzieci samoobserwacji i samonagradzania, nagrody grupowe, przyznawanie „biletu umiejętności” i wymienianie zbieranych biletów na nagrodę indywidualną, informowanie rodzica za pomocą pisemnej notatki o stosowaniu przez dziecko nowej umiejętności w przedszkolu⁵².

Program może być realizowany w indywidualnym kontakcie z dzieckiem, w małej grupie dzieci z deficytami w zakresie kompetencji emocjonalno-społecznych oraz w całej grupie przedszkolnej.

Program „Przyjaciele Zippiego”

Program jest dedykowany dzieciom w wieku 5–7 lat. Główny cel programu stanowi rozwijanie u dzieci zdolności dawania sobie rady z trudnościami, umiejętności społecznych, asertywności i pomagania innym. Cele szczegółowe związane są z doskonaleniem zdolności do:

1. rozpoznawania nieprzyjemnych emocji i określania strategii radzenia sobie z nimi (emocje uwzględniane to smutek, złość i rozdrażnienie, zazdrość i zdenerwowanie),
2. komunikowania własnych uczuć,
3. nawiązywania przyjaźni oraz radzenia sobie z odrzuceniem i samotnością,

⁵² Za M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 300.

4. rozstrzygnięcia konfliktów,
5. radzenia sobie ze zmianą i stratą,
6. wykorzystania rozmaitych strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach⁵³.

Program mogą realizować nauczyciele uczący w przedszkolu lub w klasach początkowych, którzy odbyli specjalistyczne szkolenie. W trakcie szkolenia nauczyciele poznają koncepcję „radzenia sobie”, na której opiera się program. Ważny element szkolenia stanowi refleksja nad zachowaniem nauczyciela, któremu dzieci opowiadają w trakcie zajęć o tym, że stykają się z przemocą domową. W trakcie zajęć jest wiele okazji do doskonalenia kompetencji emocjonalnych. Dzieci są zapraszane do refleksji nad tym, dlaczego w danym momencie tak się czuły, co pozwala im dostrzegać związek między sytuacją, myślami, jakie jej towarzyszyły i przeżywanymi uczuciami. Przedmiotem zainteresowania przez cały rok są przykre uczucia, co sprzyja rozbudzaniu szacunku i akceptowania wszystkich emocji. Prowadzone rozmowy sprzyjają rozwojowi zdolności do rozpoznawania emocji innych ludzi, co jest niezbędnym warunkiem świadomego i empatycznego reagowania na nie. Dziecko ma też możliwość dostrzegania podobieństw i różnic między sobą a innymi dziećmi, co z jednej strony sprzyja budowaniu więzi z rówieśnikami, a z drugiej – zachowaniu poczucia odrębności. Zajęcia wpływają także pozytywnie na kształtowanie kompetencji społecznych. Dziecko uczy się przestrzegania reguł społecznych, poznaje podstawowe zasady komunikowania się z innymi oraz metody proszenia o pomoc i wie, jak asertywnie bronić swoich praw. W trakcie spotkań doskonalone są zdolności do zawierania przyjaźni, a także umiejętności rozwiązywania konfliktów. Zajęcia służą również doskonaleniu strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Program „Przyjaciele Zippiego” adresowany jest do wszystkich dzieci i ma na celu podnoszenie ich kompetencji do radzenia sobie z codziennymi trudnościami oraz rozwijanie ich umiejętności społecznych. W uczeniu dzieci strategii radzenia sobie przywiązuje się znaczenie do pomagania innym i wspierania ich oraz do korzystania z ich pomocy i wsparcia⁵⁴.

Znaczenie kompetencji emocjonalnych i społecznych dla funkcjonowania dziecka przedszkolnego w relacjach z rówieśnikami

Praktycy i badacze są zgodni co do tego, że wczesna identyfikacja trudności społeczno-emocjonalnych i potencjalnych problemów w funkcjonowaniu w przyszłości jest najbardziej efektywną strategią wspomagania rozwoju.

⁵³ Ibidem, s. 310.

⁵⁴ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 311–314.

Posiadanie kompetencji emocjonalnych i społecznych adekwatnych do wieku jest podstawowym warunkiem nawiązywania i podtrzymywania dobrych relacji z rówieśnikami, wchodzenia w związki koleżeńskie, a potem przyjacielskie. Schaffer stwierdza, że *umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami odgrywa główną rolę w interakcjach z innymi i jest to szczególnie dobrze widoczne w relacjach rówieśniczych, w których popularność i przyjaźnie zależą w dużej mierze od zdolności dzieci do wrażliwego powiązania własnych emocji z emocjami innych*⁵⁵. Autor ten zwraca także uwagę, że umiejętność komunikowania własnych emocji innym ludziom rozwija się dynamicznie w okresie przedszkolnym dzięki rozwojowi zdolności posługiwania się językiem. Rozmowa o emocjach pozwala dzieciom na nabranie dystansu do własnych przeżyć, ułatwia myślenie o nich i dzielenie się przemyśleniami o uczuciach z innymi, co ma wpływ na zobiektywizowanie swoich emocji, a także przeżyć innych ludzi. M. Deptuła, analizując wyniki badań dotyczące dzieci w wieku pięciu–sześciu lat odrzucanych i ignorowanych przez rówieśników stwierdza, że miały one większe trudności z rozpoznawaniem emocji na podstawie mimiki niż ich popularni rówieśnicy. Dzieci odrzucane różnią się także od swoich akceptowanych rówieśników w zakresie rozpoznawania emocji przeżywanych przez innych na podstawie sygnałów sytuacyjnych. Prawidłowość tę stwierdzono u dzieci czteroletnich. Zarówno u dzieci w wieku przedszkolnym, jak i u dzieci w wieku szkolnym rozumienie emocji innych ludzi wiąże się wyraźnie z akceptacją w grupie. Dzieci w wieku 3–6 lat o tak zwanym trudnym temperamencie i problemach z zachowaniem miały niższe od rówieśników kompetencje w zakresie przyporządkowania emocji do sytuacji społecznych⁵⁶. M. Deptuła, odnosząc się do wyników badań analizowanych przez Harrisa, stwierdza, że dzieci w wieku przedszkolnym (średnia wieku 3,7 roku), które lepiej rozpoznawały emocje w sytuacjach typowych i nietypowych, były bardziej popularne wśród rówieśników. W badaniu podłużnym dzieci w wieku 4 i 5 lat ustalono, że te z nich, które najlepiej rozpoznawały emocje na podstawie wyrazu twarzy, w badaniach po roku i dwóch latach były bardziej akceptowane przez rówieśników. Rozwój empatii może prowadzić do kształtowania się u dziecka systemu wartości sprzyjającego zachowaniom prospołecznym⁵⁷.

Badania Eisenberg, Fabes i Losoya prowadzone wśród dzieci w wieku od 4 do 6 lat pozwalają na stwierdzenie, że chłopcy oceniani przez nauczycieli jako rzadziej przejawiający reakcje emocjonalne negatywne lub przeżywający je mniej intensywnie byli postrzegani przez obserwujących ich innych dorosłych jako

⁵⁵ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa...*, s. 153.

⁵⁶ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 167–169.

⁵⁷ C. Saarni, op. cit.

przestrzegający norm funkcjonowania społecznego⁵⁸. Zaobserwowane przez autorów tendencje występujące w okresie przedszkolnym pojawiały się także u dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej. Dzieci, u których w wieku przedszkolnym występowało silne napięcie emocjonalne i brak umiejętności radzenia sobie z nim, były w szkole podstawowej oceniane jako słabo funkcjonujące społecznie. Te, które w okresie przedszkolnym wykorzystywały konstruktywne sposoby radzenia sobie z przykrymi emocjami, były postrzegane przez rodziców jako mające mniej problemów z zachowaniem w wieku 6–8 lat i stosujące bardziej efektywne sposoby radzenia sobie z emocjami⁵⁹.

Podsumowanie

Celem przedstawionego artykułu była prezentacja z jednej strony istoty kompetencji emocjonalnych i społecznych ukazanych w kontekście rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, a z drugiej ukazanie warunków i działań, które sprzyjają ich kształtowaniu. Kompetencje emocjonalno-społeczne są kluczowymi wyznacznikami dojrzałości szkolnej i decydują o powodzeniu dziecka na dalszych etapach rozwoju, a przede wszystkim determinują jego funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi. Emocjonalne i społeczne umiejętności są ważniejsze dla sukcesu dziecka niż inteligencja poznawcza, a zatem do ich wspomagania w okresie średniego dzieciństwa należy przywiązywać dużą wagę. Potwierdzają to przytoczone w artykule wnioski wynikające z badań nad znaczeniem kompetencji emocjonalno-społecznych w funkcjonowaniu dziecka w relacjach z rówieśnikami.

BIBLIOGRAFIA

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Brzezińska A.I., *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchoźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012, s. 39–63.
- Czub M. (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Deptuła M., *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 158–184

⁵⁸ N. Eisenberg, R.A. Fabes, S. Losoya, *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyeter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

⁵⁹ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 174–175.

- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S., *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 223–280.
- Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, Instytut Wychowawczy PAX, Warszawa 1997.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Łobocki M., *Zarys teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Matejczuk J., *Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej*, [w:] A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014, s. 39–62.
- McGinnis E., Goldstein A.P., *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń w zachowaniu w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Instytut Amity, Warszawa 2003.
- Nelsen J., *Pozytywna dyscyplina*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979.
- Salovey P., Bedell P.T., Detweiler J.B., Mayer J.D., *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 632–654.
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 75–125.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Smykowski B., *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 85–103.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 165–205.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny – jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 207–258.

Stawicka M., *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Seria Psychologia, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.