

Magdalena Czub
Joanna Matejczuk



Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE




*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Magdalena Czub
Joanna Matejczuk



**ROZWÓJ
SPOŁECZNO-EMOCJONALNY
W PIERWSZYCH SZEŚCIU
LATACH ŻYCIA.
PERSPEKTYWA JEDNOSTKI,
RODZINY I SPOŁECZEŃSTWA**

Autorzy:

Magdalena Czub

Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Joanna Matejczuk

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Recenzenci:

prof. dr hab. Barbara Bokus – Uniwersytet Warszawski, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

dr hab. Lucyna Bakiera – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Redakcja stylistyczna:

Marta Miziołek-Wieteska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN: 978-83-61693-87-1

Wzór cytowania:

Czub, M. i Matejczuk, J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Skład i druk:

Business Point Sp. z o.o.

ul. Erazma Ciołka 11A/302

01-402 Warszawa

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Egzemplarz bezpłatny

spis treści

Wprowadzenie	5
Rozdział 1. Problematyka analizy zjawisk rozwojowych – ramy teoretyczne	8
Wprowadzenie	8
1.1. Perspektywa czasowa ujmowania zjawisk rozwojowych	8
1.2. Perspektywa środowiskowa ujmowania zjawisk rozwojowych	12
1.3. Perspektywa obszarów rozwoju i wychowania	17
Podsumowanie	18
Rozdział 2. Obszary rozwoju społeczno-emocjonalnego	20
Wprowadzenie	20
2.1. Podejścia do analizy rozwoju społeczno-emocjonalnego	20
2.2. Definiowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych	22
Podsumowanie	26
Rozdział 3. Konsekwencje rozwoju społeczno- -emocjonalnego w pierwszych latach życia	27
Wprowadzenie	27
3.1. Zmiany rozwojowe w całym cyklu życia	27
3.2. Kompetencje kształtowane w pierwszych latach życia	35
Podsumowanie	41
Rozdział 4. Środowisko wczesnego rozwoju społeczno- -emocjonalnego	42
Wprowadzenie	42
4.1. Społeczny charakter środowiska rozwoju	42
4.2. Pośrednicząca rola dorosłego a rozwój społeczno-emocjonalny	44
4.3. Cechy indywidualne dorosłego w relacji z dzieckiem	46
Podsumowanie	54
Rozdział 5. Rozwój społeczno-emocjonalny małych dzieci w Polsce w ocenie ich matek. Wyniki badań	55
Wprowadzenie	55
5.1. Charakterystyka projektu badawczego	56
5.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne małych dzieci w Polsce	58
Podsumowanie	64

Rozdział 6. Rozwój społeczno-emocjonalny w niemowlęctwie, wczesnym dzieciństwie i w wieku przedszkolnym.....	66
Wprowadzenie.....	66
6.1. Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych trzech latach życia.....	68
6.2. Rozwój społeczno-emocjonalny w wieku przedszkolnym.....	80
Podsumowanie.....	96
Zakończenie.....	97
Literatura.....	98

WPROWADZENIE

Człowiek, w dużej mierze, kształtowany jest przez najwcześniejsze doświadczenia w relacjach z innymi ludźmi. Dane pochodzące z wielu dyscyplin nauki wskazują, że to właśnie pierwsze lata życia i wyniesione z nich doświadczenia zasadniczo wpływają na zdolność jednostki do realizowania swojego potencjału. Współczesna wiedza psychologiczna dostarcza wielu danych wskazujących na specyficzną rolę rozwoju społeczno-emocjonalnego w kształtowaniu się kompetencji człowieka we wszystkich obszarach jego rozwoju. Wczesne doświadczenia kształtują strukturę dojrzewającego w pierwszych latach życia mózgu, kładąc stabilny i elastyczny bądź kruchy i nieadaptacyjny fundament zdrowia fizycznego i psychicznego, zdolności do nauki oraz kompetencji społecznych.

Rozwijana aktualnie wiedza psychologiczna, szczególnie ta dotycząca przebiegu procesów rozwojowych i kluczowych kompetencji zapewniających pozytywne efekty rozwoju, powinna być wykorzystywana do planowania oddziaływań podnoszących jakość polityki społecznej i edukacyjnej oraz wspierania opieki i wychowania najmłodszych dzieci. Obserwowane obecnie niekorzystne zjawiska społeczne i jednostkowe skłaniają do refleksji nad przyczynami takiego stanu rzeczy oraz poszukiwania rozwiązań i podejmowania działań w celu podnoszenia jakości życia dzieci, młodzieży i dorosłych.

Każdy badacz rozwoju człowieka identyfikuje pierwsze lata życia jako okres o dużym znaczeniu dla funkcjonowania psychospołecznego w późniejszych fazach. Wiedza psychologiczna i pochodząca z neuronauki wskazują, iż od narodzin do około 5 roku życia rozwój jednostki przebiega szczególnie dynamicznie, a jakość opieki i edukacji w tym okresie decydująco wpływa na efekty rozwoju w adolescencji i dorosłości. Zarówno starsze, jak i współcześnie rozwijane koncepcje lokują podstawy rozwoju kluczowych dla funkcjonowania psychospołecznego kompetencji we wczesnych doświadczeniach wynikających głównie z jakości doznawanej przez dziecko opieki.

W obliczu obecnego stanu wiedzy psychologicznej podkreślanie wagi rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszych latach życia wydaje się zbędną oczywistością. Przyglądając się jednak praktyce psychologicznej i społecznej, można zaobserwować niską świadomość dotyczącą konieczności inwestowania we wspieranie rozwoju najmłodszych dzieci, a w szczególności we wspieranie zdrowej emocjonalności i niezbędnych kompetencji społecznych. Odnosi się to zarówno do rodziców, jak i specjalistów oraz, co najważniejsze, osób kształtujących politykę społeczną w tym zakresie. Również w prowadzonych w Polsce badaniach psychologicznych, przeciwnie niż w innych krajach świata, funkcjonowanie psychospołeczne dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej jest obszarem ciągle zaniedbanym.

Zwrócenie powszechnej uwagi na wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego od początku życia wydaje się także szczególnie istotne w obliczu obserwowanych na gruncie społecznym i jednostkowym trudności w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży w Polsce. Współcześnie prowadzone badania i refleksje dotyczące kondycji polskiej młodzieży i osób wkraczających

w dorosłe życie wskazują na niepokojący, zarówno z punktu widzenia społecznego, jak i jednostkowego, proces nasilania się problemów społecznych, emocjonalnych i zdrowotnych młodego pokolenia.

Prowadzone w Polsce analizy i statystyki dają obraz pojawiających się trudności w codziennym funkcjonowaniu emocjonalnym młodych ludzi (Szafranec i zespół, 2011). Z danych Ministerstwa Zdrowia (2011) wynika, że chociaż liczba osób korzystających z leczenia psychiatrycznego w latach 2005–2007 utrzymuje się na podobnym poziomie, to obserwuje się wzrost wskaźników zaburzeń w grupie wiekowej 0–29 lat. Wzrost rozpowszechnienia zaburzeń w tej grupie spowodowany jest głównie wzrostem liczby zaburzeń wśród najmłodszych – dzieci i młodzieży do 18 roku życia. W tej grupie w leczeniu ambulatoryjnym o 29% podniósł się wskaźnik zaburzeń spowodowanych nadużywaniem alkoholu, o 27% wskaźnik zaburzeń rozwojowych i o 5% wskaźnik zaburzeń zachowania i emocji. W leczeniu stacjonarnym natomiast główny wzrost (o 31%) liczby leczonych osób do 18 roku życia dotyczy zaburzeń nerwicowych (Szafranec, 2011, s. 9-10). W tej samej grupie wiekowej najwyższy procent zaburzeń to te, których przyczyn upatruje się w dzieciństwie (zaburzenia zachowania i emocji) (Szafranec, 2011, s. 313). W badaniach porównawczych prowadzonych wśród krajów europejskich relatywnie duży odsetek młodych Polaków deklaruje napięcie, zmęczenie i przygnębienie, a także wskazuje problemy emocjonalne jako przyczynę niższych osiągnięć życiowych (Szafranec, 2011, s. 308-310). W badaniach prowadzonych już parę lat temu na reprezentatywnej ogólnopolskiej próbie osób między 16 a 18 rokiem życia (Oblacińska i Woynarowska, 2006) stwierdzono, iż prawie 40% młodzieży (51% dziewcząt i 29% chłopców) odczuwa podwyższony poziom stresu psychologicznego, a zgłaszane trudności dotyczą m.in. zdolności do koncentracji uwagi, stawiania czoła problemom, podejmowania decyzji i wiary w siebie.

Bardzo niepokojącym jest wzrost liczby samobójstw wśród dzieci i młodzieży. Według danych GUS (2011) samobójstwa stanowią jedną z głównych przyczyn zgonów młodzieży w Polsce, a wśród osób między 15 a 24 rokiem życia była to przyczyna prawie co piątego zgonu (w 2008 roku). Również dane Komendy Głównej Policji mówią, iż od 2002 roku rośnie liczba nieudanych zamachów na swoje życie. W grupie wiekowej 10–24 lata między rokiem 2002 a 2008 wzrost ten liczył 47%, a między rokiem 2007 i 2008 – 15,4% (GUS, 2011).

Poważnym problemem społecznym staje się także agresja i przestępczość młodych osób w Polsce. Z danych Komendy Głównej Policji wynika, iż w ostatnich latach gwałtownie rośnie liczba osób między 17 a 24 rokiem życia, które są sprawcami czynów z użyciem przemocy (pobicia, gwałty, znęcanie się fizyczne i psychiczne nad rodziną) (Szafranec, 2011).

Wyraźnie zauważalna jest także tendencja do odraczania w czasie pełnego wkroczenia w dorosłość (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011). Młodzi ludzie coraz później decydują się na zbudowanie trwałego związku, założenie rodziny, wychowywanie dzieci, opuszczenie domu rodzinnego i samodzielne zamieszkanie oraz prowadzenie własnego gospodarstwa domowego czy podjęcie stałej pracy. Przyczyny te mogą tkwić w zmianach demograficznych, ale również w braku gotowości do podjęcia nowej roli.

Powyższe dane, opisujące trudności w różnych obszarach życia społecznego i osobistego, wskazują, iż jednym z głównych problemów młodych ludzi w Polsce są obecnie niskie kompetencje społeczno-emocjonalne czy, inaczej mówiąc, trudności w szeroko pojętej, efektywnej i zgodnej z normami społecznymi regulacji emocji (obniżania napięcia w sytuacjach stresowych, rozwiązywania konfliktów, zdolności do poszukiwania rozwiązań, utrzymywania pozytywnego nastawienia do siebie i świata zewnętrznego).

Równocześnie wymagania nakładane na jednostkę we współczesnym świecie, w związku ze zmieniającymi się dynamicznie warunkami społecznymi, gospodarczymi i politycznymi, dotyczą przede wszystkim wysokich kompetencji osobistych, takich jak efektywność działania, wewnętrzna motywacja do nauki i pracy czy zdolność do skutecznej adaptacji w zmieniających się, często nieprzewidywalnych warunkach. Opracowany przez Radę Ministrów Raport 2030, który określa wyzwania cywilizacyjne i ekonomiczne, które stoją przed Polską w najbliższych latach, wskazuje najważniejsze obszary wymagające wspierania lub rozwijania. Są to m.in. poprawa spójności społecznej, wysoka aktywność zawodowa społeczeństwa, rozwój kapitału intelektualnego, solidarność, poprawa sytuacji demograficznej i wzrost kapitału społecznego (Boni, 2009). Takie, pozytywne, procesy społeczne nie mogą zaistnieć bez podniesienia jakości życia poszczególnych jednostek. Wskazane wcześniej trudności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym młodych Polaków są oczywistym wskaźnikiem konieczności planowania i podjęcia działań wspierających rozwój dzieci i młodzieży.

Niniejsza publikacja ma na celu przedstawienie wagi i przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszych latach życia, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu społecznego, w którym on zachodzi. W rozdziale pierwszym zarysowana zostanie teoretyczna rama analizy zjawisk będących przedmiotem dalszych rozważań. W kolejnych rozdziałach omówiony zostanie problem definiowania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz konsekwencji doświadczeń w pierwszych latach życia dla funkcjonowania w kolejnych okresach rozwoju. Rozdział czwarty poświęcony będzie przybliżeniu środowiskowych uwarunkowań rozwoju społeczno-emocjonalnego. W rozdziale piątym omówione zostaną wyniki projektu badawczego poświęconego zbieraniu danych na temat funkcjonowania społeczno-emocjonalnego małych dzieci w Polsce. Rozdział szósty zawiera dane dotyczące przebiegu rozwoju od urodzenia do końca okresu przedszkolnego przedstawione z punktu widzenia procesów regulacji emocji i funkcjonowania społecznego dziecka. W ostatnim, siódmym, rozdziale zarysowano najważniejsze, zdaniem autorek, współczesne zagrożenia dla rozwijającej się emocjonalności dziecka i współżycia z innymi ludźmi.

ROZDZIAŁ 1. Problematyka analizy zjawisk rozwojowych – ramy teoretyczne

Wprowadzenie

Podjęcie złożonej tematyki rozwoju społeczno-emocjonalnego wymaga przyjęcia określonych ram teoretycznych dotyczących podejścia do analizy omawianych zjawisk. Analiza przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego, jego uwarunkowań i specyfiki procesów rozwojowych zakłada ujmowanie wielu zjawisk równocześnie w odniesieniu do różnych elementów rozwoju jednostki i środowiska. Dla nakreślenia ogólnego kontekstu przedstawianych w tym opracowaniu treści dotyczących rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszej kolejności omówiona zostanie szeroka perspektywa ujmowania zjawisk rozwojowych przyjęta w tej pracy.

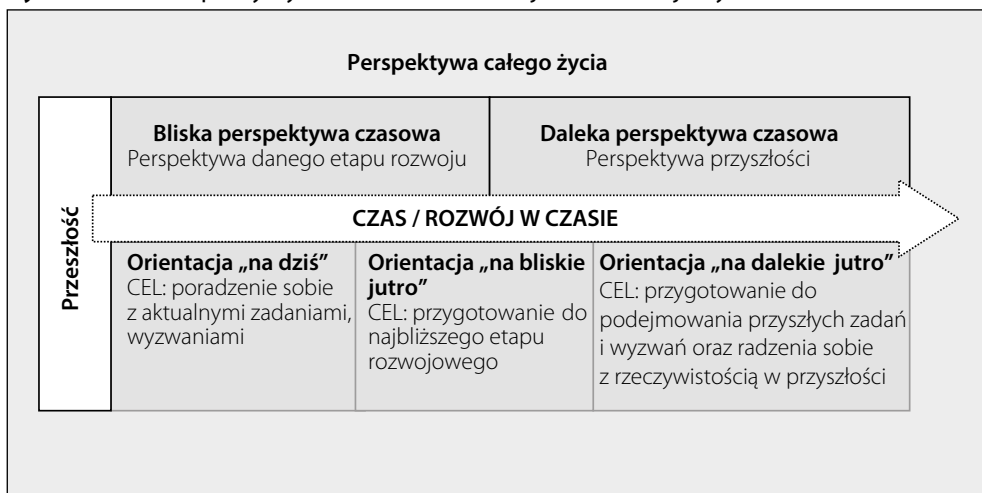
1.1. Perspektywa czasowa ujmowania zjawisk rozwojowych

Przyjętym i wykorzystywanym w tym opracowaniu założeniem jest idea rozwoju przez całe życie, czyli perspektywa *life-span* (Brzezińska, 2000; Trempała, 2011; Bee, 2004). Podejście to propaguje przekonanie, że człowiek rozwija się przez całe życie, od okresu prenatalnego aż do śmierci – każdy etap rozwoju jest ważny i „dopiero cały ich ciąg tworzy pełnię” (Tyszkowa i Przetacznik-Gierowska, 2006, s. 214). Ten sposób myślenia zakłada konieczność rozpatrywania rozwoju człowieka jako całości, przy uwzględnianiu różnych spletających się ze sobą aspektów jego funkcjonowania: biologicznego, fizycznego, społecznego, psychicznego, a także relacji między osobą a środowiskami (siedliskami), w których funkcjonuje (Bańka, 2010; Popiołek, 2010). Choć w analizie rozwoju ważne jest dostrzeganie zmienności (zmian rozwojowych), to równie istotne jest rozumienie ciągłości zjawisk rozwojowych. Jednym z jej elementów jest świadomość, że późniejsze zachowania i sposób funkcjonowania zależą od wcześniejszych doświadczeń i zachowań danego człowieka. Zgodnie z tym rozważania nad zachodzącymi w danym etapie zmianami rozwojowymi powinny odbywać się nie w izolacji, ale na tle całego życia człowieka i różnych aspektów jego funkcjonowania. Oznacza to, że analiza kolejnych etapów rozwojowych (mechanizmów, potrzeb, możliwości wspomagania rozwoju w danym etapie rozwoju) ma sens tylko wtedy, gdy uwzględniamy w myśleniu nie tylko teraźniejszość i wyzwanie danego okresu, ale również przeszłość (wcześniejsze doświadczenia, nabyte zasoby, ograniczenia) oraz przyszłość danego człowieka (przyszłe wyzwania, konteksty funkcjonowania). W analizie zjawisk rozwojowych w całym cyklu życia można przyjąć zatem założenie o konieczności jednoczesnego uwzględniania trzech perspektyw czasowych (rysunek 1.1.):

1. **Spojrzenie z perspektywy przeszłości**, czyli uwzględnienie wcześniejszych doświadczeń człowieka, mogących wpływać na jego aktualne funkcjonowanie. Przeszłe doświadczenia i przebieg procesów rozwojowych stanowią wskazówkę do wyjaśniania mechanizmu aktualnego funkcjonowania danej osoby, a także projektowania oddziaływań

- profilaktycznych, interwencyjnych lub terapeutycznych (pytanie: co ważnego wydarzyło się kiedyś?).
2. **Spojrzenie z perspektywy danego etapu rozwojowego**, czyli uwzględnienie „bliskich”, krótkoterminowych wyzwań, aktualnych zadań, potrzeb i problemów. Zakłada ona skupienie się na budowaniu zasobów pozwalających radzić sobie z bieżącymi wyzwaniami, a celem oddziaływań jest wspomaganie funkcjonowania jednostki w teraźniejszości, aby mogła adekwatnie i efektywnie realizować swój potencjał w ramach aktualnej rzeczywistości (pytanie: co się dzieje teraz, jakie są aktualne potrzeby?).
 3. **Spojrzenie z perspektywy przyszłości**, czyli uwzględnienie „dalekich”, długoterminowych wyzwań, potencjalnie możliwych w przyszłości zadań, potrzeb i celów. Zakłada koncentrację na budowaniu zasobów ważnych z perspektywy podejmowania przyszłych zadań rozwojowych oraz funkcjonowania w kolejnych etapach rozwojowych (pytanie: co będzie ważne w przyszłości?).

Rysunek 1.1. Perspektywy czasowe w analizie zjawisk rozwojowych



Źródło: opracowanie własne

W procesie analizy rozwoju jednostki szczególnie przydatne jest zbieranie danych dotyczących przeszłych doświadczeń i zdarzeń życiowych (perspektywa przeszłości) oraz umieszczanie ich w kontekście aktualnych i przyszłych zadań rozwojowych (perspektywa bliska i daleka). Odnosząc się do konceptualizacji rezultatów rozwojowych zaproponowanej przez E. Watersa i A. Sroufe’a (1983), można powiedzieć, że zachowania i kompetencje możliwe do zaobserwowania w danym momencie rozwoju same w sobie nie świadczą o poziomie osiągnięć rozwojowych, które to można ocenić jedynie w kontekście prognozy dla funkcjonowania w kolejnej fazie rozwojowej oraz w odniesieniu do przewidywanej realizacji zadań w dorosłości (dalekiej przyszłości). Funkcjonowanie jednostki w tym ujęciu rozpatruje się więc w kategoriach rezultatów bliskich, natychmiastowych (*proximate*), i dalekich (*ultimate*):

- Bliskie rezultaty odnoszą się do aktualnych problemów / wyzwań rozwojowych¹ (*salient issues*), a ich ocena wynika z analizy sposobu funkcjonowania jednostki w odniesieniu do centralnych zadań rozwojowych danej fazy oraz do zasobów stanowiących wyposażenie jednostki potrzebne do realizowania zadań kolejnej fazy, będących efektem aktualnych osiągnięć.
- Dalekie rezultaty rozwojowe odnoszą się do funkcjonowania jednostki w dorosłości; analiza kompetencji dotyczy więc nie tylko oceny aktualnego funkcjonowania i przewidywań na najbliższą przyszłość, ale także prawdopodobnych efektów aktualnego rozwoju w dalekiej perspektywie czasowej, po przejściu w dorosłość.

Każda z perspektyw – bliska i daleka – otwiera inne ważne możliwości interpretacji zjawisk rozwojowych, w tym również rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszych latach życia człowieka. Dzięki perspektywie bliskiej możliwe jest skupienie uwagi na relacjach między osobą a otaczającą ją rzeczywistością – łatwiej rozumieć dynamikę relacji między człowiekiem (noworodkiem, dzieckiem, nastolatkiem, dorosłym, seniorem) a otaczającym go światem fizycznym i społecznym. Perspektywa ta pozwala również uwzględniać typowe dla danego etapu prawidłowości rozwojowe oraz dostrzegać i być wrażliwym na aktualne – wspólne z innymi lub indywidualne – potrzeby, możliwości, sposób przeżywania świata, osiągnięcia danej osoby, a także wychodzić im naprzeciw. Możliwe staje się także projektowanie i podejmowanie takich działań opiekuńczych, wychowawczych czy edukacyjnych, które pomagają zaspokajać aktualne potrzeby osoby przy jednoczesnym uwzględnianiu wymagań, nacisków i ofert otaczającej ją teraźniejszości (Brzezińska i Matejczuk, 2011).

Daleka perspektywa z kolei pozwala zachować dystans do teraźniejszości, a przez to zobaczyć pojawiające się zjawiska i problemy z innego niż „tu i teraz” punktu widzenia. Analiza sytuacji danej osoby nie ogranicza się wówczas do aktualnych i bieżących spraw, ale uwzględnia również bliższą i dalszą przyszłość człowieka. Perspektywa ta pozwala dostrzegać (czy raczej przewidywać) wyzwania, zadania, wymagania, które mogą stać się udziałem danej osoby w kolejnych etapach życia w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości. Jednocześnie świadomość długoterminowej perspektywy rozwoju pomaga projektować i przygotowywać działania wspierające (opiekuńcze, wychowawcze, edukacyjne), tak aby ich efekt okazał się zasobem, zapleczem, kapitałem osoby w kolejnych etapach życia.

Warto jednocześnie podkreślić, że dopiero połączenie wszystkich trzech perspektyw – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – pozwala uzyskać pełen obraz. Nadmierna koncentracja

¹ Znaczenie pojęcia „wyzwania” może nasuwać skojarzenia z nadmiernym zmaganiem się lub z walką. W tym opracowaniu pojęcie „wyzwanie / wyzwania” jest użyte w aspekcie „nowej sytuacji wymagającej od kogoś wysiłku”, jest to rzeczywiście „trudne zadanie” (*Słownik języka polskiego*, 2007), przy czym „trudność” nie jest tu rozumiana jako przeszkoda, przeciwność lub walka. Wyzwanie rozwojowe jest najważniejszym, centralnym problemem danego okresu rozwojowego. Użycie słowa „wyzwanie” ma na celu również oddanie interakcyjnego charakteru zależności między procesem rozwojowym zachodzącym u dziecka i związaną z tym jego aktywnością własną a koniecznym „wysiłkiem” środowiska, którego zadaniem jest zapewnienie odpowiednich warunków, aby proces ten przebiegał optymalnie.

na jednej z perspektyw (usztywnienie) lub pomijanie którejkolwiek z nich może wpłynąć negatywnie nie tylko na interpretację danej sytuacji rozwojowej, ale i na podejmowane w związku z nią działania edukacyjne i wychowawcze (tabela 1.1).

Tabela 1.1. Analiza rozwoju w kontekście perspektyw czasowych

	Brak koncentracji...	Nadmierna koncentracja...	Optymalna koncentracja...
...na przeszłości	<p>Nieuwzględnianie znaczenia wcześniejszych okresów rozwoju dla funkcjonowania w teraźniejszości i przyszłości, brak poczucia ciągłości rozwoju i stawania się daną osobą</p> <p><u>Przykład:</u> interpretowanie trudnych / nieadaptacyjnych zachowań dziecka jedynie w kontekście sytuacji, w której one występują („wpada w furję, bo koleddy mu dokuczylili”)</p>	<p>Przekonanie, że to, co się wydarzyło w przeszłości, bezwzględnie determinuje teraźniejszość i przyszłość danej osoby – osoba staje się niewolnikiem swojej przeszłości</p> <p><u>Przykład:</u> stereotypowe i krzywdzące przekonania na temat możliwości funkcjonowania dzieci adoptowanych, z rodzin z dysfunkcjami</p>	<p>Przekonanie, że to, co się wydarzyło w przeszłości, jest ważne z perspektywy rozumienia aktualnej sytuacji danej osoby oraz że wcześniejsze okresy rozwoju stanowią fundament dalszych etapów życia</p>
...na teraźniejszości	<p>Niedostrzeganie aktualnych potrzeb lub zaprzeczenie im, brak wrażliwości na stany emocjonalne pojawiające się pod wpływem danej sytuacji; nieprzywiązywanie wagi do zgłaszanych na bieżąco problemów</p> <p><u>Przykład:</u> wypowiedzi rodziców, gdy dziecko z przejęciem opowiada o kłótni w przedszkolu: „to wcale nie problem”, gdy wyrzuci się na rowerku: „wcale cię to nie boli”, „placzesz bez powodu”</p>	<p>Gotowość do ulegania wymogom i naciskom chwili i impulsom, podejmowanie działania dla uzyskania natychmiastowego efektu, „łatwego zysku”</p> <p><u>Przykład:</u> rodzic pod wpływem płaczu dwuletniego dziecka w sklepie kupuje mu zabawkę (dziecko się uspokaja, ale nie zyskuje zdolności do radzenia sobie z podobnymi trudnymi sytuacjami w przyszłości)</p>	<p>Wrażliwość na aktualne potrzeby i problemy dziecka, uwzględnianie stanów emocjonalnych, adekwatne do sytuacji reagowanie, przykładanie wagi do aktualnie nurtujących dziecko problemów, uważne towarzyszenie dziecku w jego codziennych sprawach</p>
...na przyszłości	<p>Ograniczony horyzont czasowy, brak szerszej perspektywy analizowania, planowania i monitorowania zachodzących zmian, trudność w wyznaczaniu celów, planowaniu długofalowych oddziaływań</p> <p><u>Przykład:</u> przekonanie rodzica, że jego dziecko zawsze zostanie słodkim maleństwem, brak myślenia, że „maleństwo” za chwilę będzie przedszkolakiem, uczniem, rodzicem i musi się do tych ról już teraz stopniowo przygotowywać</p>	<p>Orientacja tylko na cele, które mogą być osiągnięte w przyszłości, nadmierne planowanie, organizowanie, sztywne wyznaczanie strategii działania, bez uwzględniania aktualnych potrzeb i pragnień dziecka; nadmierne „inwestowanie” w dziecko dla zysków w przyszłości</p> <p><u>Przykład:</u> dziecko przedszkolne przeciążone zajęciami dodatkowymi („inwestycjami w przyszłość”), bez czasu na bliskość lub wspólną zabawę z rodzicami lub innymi dziećmi</p>	<p>Umiejętność wyznaczania celów z uwzględnieniem przeszłości i teraźniejszości; świadomość, że aktualny okres rozwojowy staje się podstawą kolejnych, a nabyte w tym okresie doświadczenia stanowią ważny (ale nie jedyny) element funkcjonowania w przyszłości; gotowość do przygotowywania dziecka do kolejnych etapów życia (np. samodzielność, samoregulacja)</p>

Źródło: opracowanie własne

1.2. Perspektywa środowiskowa ujmowania zjawisk rozwojowych

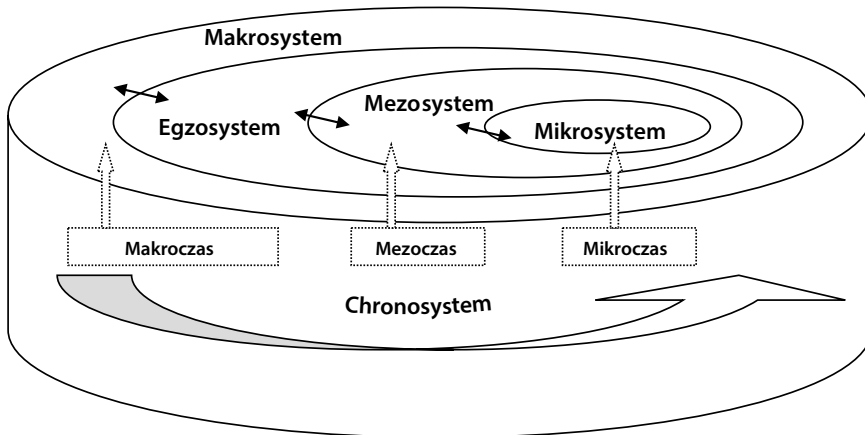
Drugą ważną perspektywą analizy zjawisk rozwojowych jest analiza kontekstu rozwoju człowieka. Perspektywa ta zwraca uwagę na konieczność rozszerzenia analizy poza samą osobę i jej relacje w najbliższym, rodzinnym środowisku (Cicchetti, Toth i Maughan, 2000; Bee, 2004). Rozwój człowieka nie odbywa się w pustej przestrzeni – wręcz przeciwnie, istnieje bardzo znaczący stały i dynamiczny, a także obustronny i wzajemny związek między osobą a jej otoczeniem (Brzezińska, 2000). W tym znaczeniu myślenie ekologiczne pomogło wyprowadzić analizę rozwoju poza „czyste laboratoria i osadzić ją w kontekście socjo-kulturowym codziennego życia dzieci” (Weisner, 2008, s. 260). Dopiero analiza tych zależności zbliża nas do odpowiedzi na pytanie dotyczące bezpośrednich i pośrednich czynników wpływających na rozwój człowieka. Urie Bronfenbrenner (1976, 1994, 1999), prekursor ekologicznej interpretacji zjawisk rozwojowych, zwraca uwagę, że na rozwój człowieka wpływają bezpośrednie relacje zachodzące w bliskim kontekście społecznego rozwoju człowieka (siedliskach), relacje między siedliskami oraz całe szeroko rozumiane społeczne środowisko rozwoju (w tym ekonomia, kultura, cywilizacja). Ten cały system, unikatowy i niepowtarzalny z perspektywy każdego człowieka, składa się według U. Bronfenbrennera z pięciu zorganizowanych podsystemów (mikro-, mezo-, exo-, makro- i chronosystemu) (rysunek 1.2.). Jednocześnie autor koncepcji określa wzajemne relacje między poszczególnymi podsystemami jako strukturę zagnieżdżoną, gdzie poszczególne podsystemy zawierają się jeden w drugim, i porównuje cały system do rosyjskich laleczek matryoszek. System ten „pomaga wspierać i ukierunkowywać rozwój człowieka” (Bronfenbrenner, 1994, s. 37). Każdy z wymienionych podsystemów ma swoją specyfikę i rolę opisaną zarówno przez autora koncepcji (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner i Moris, 2006), jak i wielu kontynuatorów jego myśli (Härkönen, 2007; Christisen, 2010; Coleman, 2013; Denham, 2003; Gabriel, Doiron, Arias de Sanchez i Wartman, 2010; Lewthwaite, 2011):

1. **Mikrosystem** jest wzorcem aktywności, ról społecznych i relacji interpersonalnych w najbliższym otoczeniu rozwijającej się osoby (w bezpośrednim siedlisku). Określone właściwości fizyczne, społeczne oraz używane symbole zapraszają do zaangażowania w trwałe i coraz bardziej złożone interakcje w najbliższym otoczeniu, umożliwiają albo hamują to zaangażowanie oraz decydują o podejmowanej w ramach owych interakcji aktywności. Siedliskiem jest rodzina, przedszkole, grupa rówieśnicza, miejsce pracy. W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego można w ramach mikrosystemu zadać następujące przykładowe pytania: jaki jest charakter relacji między dzieckiem a znaczącym dorosłym?, jaki jest klimat emocjonalny w rodzinie?, jaki charakter ma komunikacja między rodzicami, dzieckiem, rodzeństwem, dziadkami?, w ilu mikrosystemach dziecko ma szansę uczestniczyć?, czy i jakie kompetencje społeczne, językowe dziecko ćwiczy w ramach danego mikrosystemu?, czy istnieje transfer umiejętności społecznych między mikrosystemami?, czy dziecko uczy się zasad i reguł społecznych wykorzystywanych w różnych mikrosystemach?

2. **Mezosystem** jest wzorcem powiązań i procesów zachodzących pomiędzy dwoma lub więcej siedliskami, w których uczestniczy dana osoba. Innymi słowy, mezosystem jest systemem mikrosystemów. Przykładem mogą być relacje między rodziną a żłobkiem lub przedszkolem. W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego można w ramach mezosystemu zadać następujące przykładowe pytania: jak wyglądają relacje między rodziną a placówką zdrowotną (lekarzem lub innym specjalistą) zajmującą się dzieckiem?, czy w ramach środowiska domowego i żłobkowego lub przedszkolnego pojawia się współpraca?, czy środowisko domowe i przedszkolne łączą wspólne cele, czy kierują się podobnymi zasadami i wartościami?
3. **Egzosystem** zawiera powiązania i procesy w ramach dwóch lub więcej siedlisk, w których dana osoba bezpośrednio nie uczestniczy, ale widoczne są konsekwencje pośredniego wpływu tego otoczenia na jej życie i rozwój lub na siedliska, w których aktywnie działa (dla dziecka może to być miejsce zatrudnienia rodziców – nie uczestniczy w nich bezpośrednio, ale pośrednio wpływa to mniej lub bardziej znacząco na funkcjonowanie rodziny oraz relacje, emocje, atmosferę, interakcje dziecka z rodzicami). System ten obejmuje również instytucje, placówki, organy stanowiące uregulowania prawne na poziomie lokalnym, które nie opiekują się bezpośrednio dzieckiem, ale pośrednio mają wpływ na jego rozwój. W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego można w ramach egzosystemu zadać następujące przykładowe pytania: w jaki sposób władze lokalne wspierają rozwój małych dzieci oraz jakie obszary rozwoju są promowane?, czy rodzina może uzyskać pomoc socjalną, wsparcie w trudnych sytuacjach, np. w sytuacji bezrobocia?, jak wygląda opieka zdrowotna lub poradnictwo w sprawach rozwoju i wychowania dzieci dla rodziców?, jaka jest gotowość społeczności lokalnej do podejmowania inicjatyw społecznych na rzecz dzieci?
4. **Makrosystem** zawiera nadrzędne dla mikro-, mezo- i egzosystemu wzorce wyznaczone przez daną kulturę i subkulturę, ze szczególnym uwzględnieniem takich obszarów jak system przekonań, stan wiedzy, zasoby materialne, styl życia, struktura szans i zagrożeń oraz możliwe i przyjęte w granicach danego systemu modele życia. W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego można w ramach makrosystemu zadać następujące przykładowe pytania: jakie wartości są promowane w mediach dedykowanych dla dzieci i ich rodziców?, jaki jest stan wiedzy w społeczeństwie na temat znaczenia rozwoju społeczno-emocjonalnego?, jaka jest polityka państwa dotycząca opieki nad małym dzieckiem i wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego?
5. **Chronosystem** pomaga opisać rozwój człowieka w kategoriach zmiany i ciągłości w czasie. Podsystem ten wprowadza kolejny wymiar, nie tylko środowiska rozwoju, ale i czasu, w którym rozwój przebiega. Zmienność i ciągłość w czasie dotyczy zarówno zmian indywidualnych, specyficznych dla danej osoby, jak i zmian dotyczących środowiska, w którym dana osoba żyje. W późniejszych pracach zróznicowano właściwości chronosystemu i wprowadzono pojęcia (Tudge, Mokra, Hatfield i Karnik, 2009): 1) mikroczasu (*micro-time*) dla opisanego tego, co dzieje się w bezpośredniej interakcji (np. dziecka i jego opieku-

na), a także wydarzeń ważnych z perspektywy jednostki (np. śmierć bliskiej osoby, powrót mamy do pracy); 2) mezczasu (*meso-time*) dla opisu właściwości zmieniającego się środowiska, w którym dany człowiek żyje (np. likwidacja przedszkola, przeprowadzany projekt aktywizacji bezrobotnych rodziców); 3) makroczasu (*macro-time*) dla opisu zmian globalnych wpływających na kulturę (zmiany polityczne, ustrojowe). W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego można w ramach chronosystemu zadać następujące przykładowe pytania: jak wygląda dynamika relacji rodzica i dziecka?, jak indywidualne traumatyczne doświadczenie w dzieciństwie wpływa na funkcjonowanie danego człowieka w kolejnych latach życia?, jak zmiany związane z transformacją ustrojową wpływają na rozwój i wychowanie współczesnych dzieci lub relacje w rodzinie?, w jaki sposób elektroniczne wynalazki charakterystyczne dla naszych czasów lub przestrzeń wirtualna wpływają na gotowość do nawiązywania bliskich relacji z innymi ludźmi?

Rysunek 1.2. Środowiska rozwoju człowieka



Źródło: opracowanie własne na podstawie Bronfenbrenner, 1994, 2006; Christisen, 2010; Coleman, 2013

W analizie rozwoju społeczno-emocjonalnego warto sięgnąć również do prac autorów rozwijających ekologiczne myślenie U. Bronfenbrennera w kategoriach powiązanych ze sobą systemów środowiska życia jednostki i wprowadzić pojęcie poziomu ontogenetycznego (w ramach mikrosystemu), który opisuje przebieg indywidualnej adaptacji jednostki (Cicchetti, Toth i Maughan, 2000). Wyróżnienie w analizie rozwoju tego poziomu jest wyrazem przekonania, iż jednostka stanowi istotny i aktywny element własnego środowiska czy, inaczej mówiąc, iż „to, co dzieje się na poszczególnych piętrach całego systemu, zależy od tego, jak aktywny jest człowiek, jakie działania podejmuje i w jakie interakcje ze swym otoczeniem wchodzi” (Brzezińska, 2000b, s. 57).

Z punktu widzenia rozwoju społeczno-emocjonalnego poza rozpatrywaniem poszczególnych podsystemów i ich oddziaływania na rozwój człowieka w określonym czasie, w ekolo-

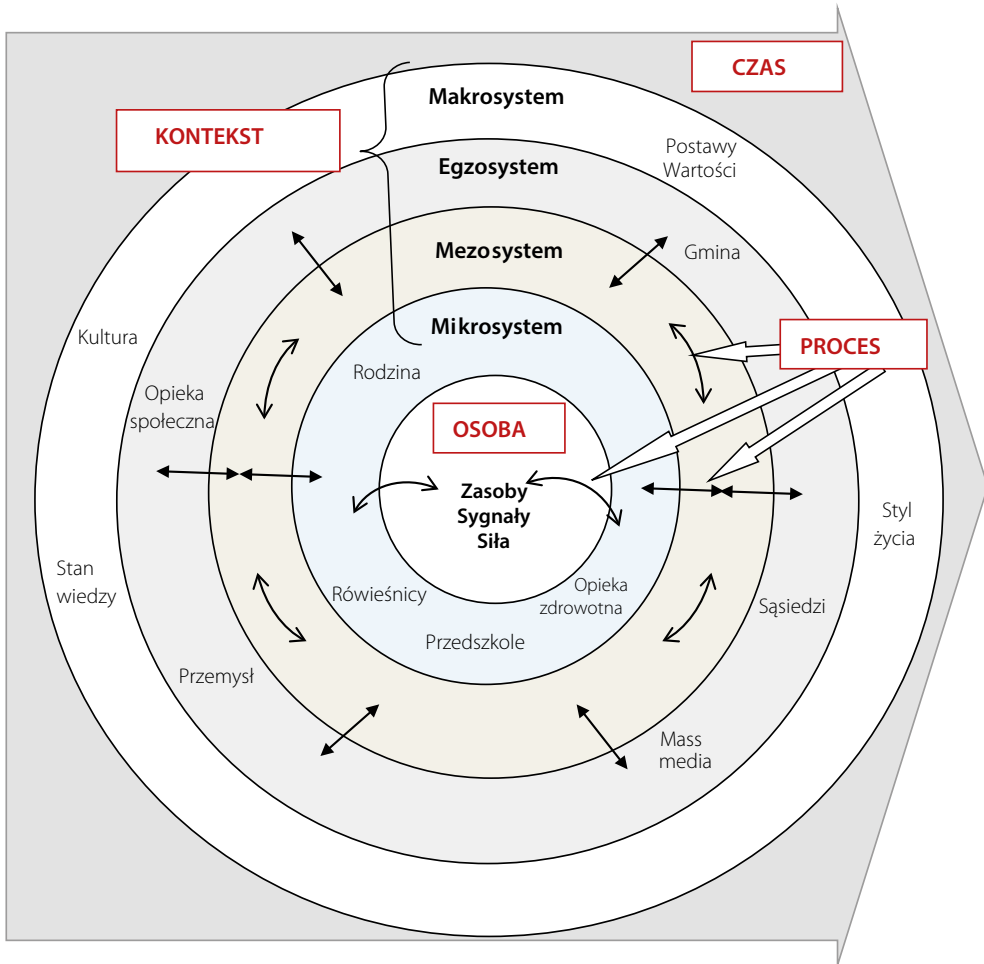
gicznej interpretacji zjawisk rozwojowych warto zwrócić uwagę również na proces (interakcje, specyfikę relacji) i osobę (dziecko, dorosły, ich właściwości, predyspozycje). Te elementy znalazły ważne miejsce w perspektywie ekologicznej. Razem z wcześniej omówionymi elementami – kontekstem i czasem – znalazły się w modelu PPCT (*Process-Person-Context-Time Model* – model proces-osoba-kontekst-czas) zaproponowanym przez U. Bronfenbrennera w późniejszych pracach dotyczących ekologicznej koncepcji rozwoju (Bronfenbrenner i Morris, 2006). W związku z tym, podejście oparte na ekologii rozwoju wyróżnia cztery elementy pomagające w opisie zjawisk rozwojowych: proces, osobę, kontekst i czas.

Proces (process) odnosi się szczególnie do całego systemu wzajemnych, złożonych relacji między daną osobą (nieustannie rozwijającą się w sferze biopsychologicznej) a otaczającymi ją w najbliższym środowisku ludźmi, przedmiotami i symbolami (Bronfenbrenner i Morris, 2006; Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009; Hirsto, 2001). To właśnie te procesy zachodzące w interakcjach (np. podczas karmienia, czynności pielęgnacyjnych, zabawy z dzieckiem, wspólnego czytania lub uczenia się nowych kompetencji) konstytuują rozwój. Pomagają danej osobie nadawać sens otaczającej rzeczywistości, a także rozumieć siebie i swoje miejsce w świecie. Dzięki nim człowiek zaczyna od najmłodszych lat poznawać i budować swoją tożsamość w świecie, a także poruszać się w świecie innych ludzi i budować relacje społeczne.

Osoba (person) w modelu PPCT jest opisana z jednej strony przez cechy biologiczne i genetyczne, z drugiej zaś przez właściwości osobiste (*personal characteristic*), które dana osoba wnosi ze sobą w sytuacje społeczne (Bronfenbrenner i Morris, 2006; Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009; Hirsto, 2001). Właściwości osobiste to: 1) sygnały, 2) zasoby, 3) siła (*demand, resource, force*). *Sygnały* dotyczą takich cech osobistych, które w bezpośredni i natychmiastowy sposób mogą wpływać na interakcję z drugą osobą i ukierunkowywać ją. Właściwości te działają jak bodźce, bezpośrednio oddziałując w kontakcie na inne osoby, wpływają na charakter relacji. Przykładem mogą być wiek, płeć, kolor skóry, wygląd zewnętrzny. *Zasoby*, z kolei, dotyczą właściwości, które nie są bezpośrednio i natychmiastowo widoczne. Są one związane z 1) właściwościami funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego (zdolności, inteligencja, wcześniejsze doświadczenia w obszarze emocji) oraz 2) właściwościami funkcjonowania społecznego (potrzeby społeczne, rodzaj opieki rodzicielskiej). Trzecia właściwość, czyli *siła*, jest związana z różnicami indywidualnymi (temperament, motywacja, upodobania).

Kontekst (context), jako trzeci element modelu PPCT, obejmuje wzajemne i dynamiczne relacje między mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemem. *Czas (time)* natomiast koresponduje z opisanym już wcześniej chronosystemem i odnosi się do zmian zachodzących zarówno w bezpośrednich relacjach, jak i w skali zmian globalnych wpływających pośrednio na rozwój i funkcjonowanie danej osoby.

Rysunek 1.3. Środowisko rozwoju człowieka – model PPCT (proces-osoba-kontekst-czas)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Bronfenbrenner i Morris, 2006; Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009; Hirsto, 2001

Myślenie ekologiczne o rozwoju człowieka, a w tym przypadku rozwoju społeczno-emocjonalnym małego dziecka, zmusza do analizy zjawiska zarówno z perspektywy bliskich związków dziecka z osobami znaczącymi w rodzinie, jak i z perspektywy społeczności lokalnej, instytucji zajmujących się małym dzieckiem i wspierających rodzinę oraz zmian cywilizacyjnych. Ten sposób myślenia, a także projektowania wsparcia w obszarze rozwoju małego dziecka widoczny jest również w dyrektywach Komisji Europejskiej (2008, 2011). Na gruncie polskim wśród szczególnie ważnych oddziaływań w obszarze wspierania rozwoju małych dzieci poza środowiskiem rodzinnym wymienić należy: świadomość społeczną dotyczącą znaczenia wczesnego rozwoju w życiu człowieka (na poziomie makro- i mezosystemu), a także koniecz-

ność rozwijania współpracy różnych podmiotów wspierających dziecko i rodzinę (na poziomie mezo- i egzosystemu) (Brzezińska i Czub, 2012).

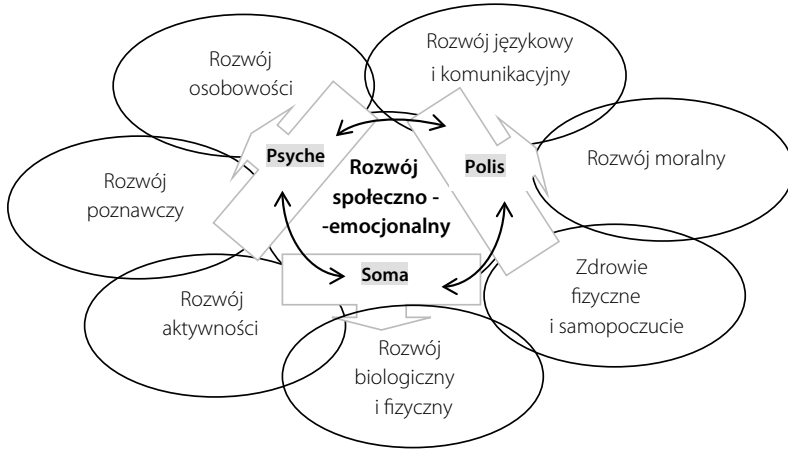
1.3. Perspektywa obszarów rozwoju i wychowania

Rozwój społeczno-emocjonalny nie odbywa się w próżni. Człowiek rozwija się w czasie i w określonym kontekście. Uwzględnienie tych wymiarów pomaga rozumieć dynamikę i mechanizmy rozwoju, a także planować oddziaływania wychowawcze, również te dotyczące sfery społeczno-emocjonalnej. Dla pełnego obrazu warto jeszcze wskazać obszary, które podlegają rozwojowi. Z perspektywy dorosłych obszary te stają się potencjalnie polem wspierania rozwoju – podejmowanych oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Do najważniejszych wymienianych w literaturze obszarów zainteresowania psychologii rozwojowej należą (Vasta, Haith i Miller, 1995; Schaffer, 2009; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010):

1. rozwój biologiczny i fizyczny – m.in.: odruchy, budowa i zmiany w obszarze układu nerwowego, kostnego, mięśniowego, rozmiar i kształt ciała, rozwój zdolności ruchowych (motoryka mała i duża), ogólny stan zdrowia, kondycja fizyczna i samopoczucie;
2. rozwój aktywności – m.in.: eksploracja, zmiana form aktywności, podejmowane działania (zabawa, nauka, praca);
3. rozwój poznawczy – m.in.: rozwój spostrzegania, pamięci, myślenia, rozwiązywania problemów;
4. rozwój mowy i komunikacji – m.in.: rozwój kompetencji językowej (słownictwo, składnia), komunikacyjnej (dostosowanie przekazu do rozmówcy i kontekstu), pragmatycznej (wykorzystanie komunikacji do osiągnięcia celów), komunikacji niewerbalnej; w późniejszym dzieciństwie również mowy pisanej i czytanej;
5. rozwój społeczny – m.in.: rodzaj i charakter relacji z osobami znaczącymi, relacje z rówieśnikami, funkcjonowanie i współpraca w grupie, zachowania prospołeczne, agresja, kompetencje społeczne;
6. rozwój moralny – m.in.: myślenie moralne, świadomość zasad i norm moralnych;
7. rozwój emocjonalny – m.in.: charakter relacji przywiązania, wyrażanie emocji, świadomość emocji, kompetencje emocjonalne, samoregulacja w obszarze emocji;
8. rozwój osobowości – m.in.: poczucie własnego ja, różnice indywidualne, tożsamość indywidualna i społeczna, tożsamość płciowa i związane z nią role społeczne.

Obszary te można pogrupować według klasycznego na gruncie psychologii podziału na czynniki związane z ciałem, psychiką i aspektami społecznymi – *soma*, *psyche* i *polis*. Oczywiście linia podziału nie jest prosta, gdyż wymienione czynniki wzajemnie się przenikają i uzupełniają (rysunek 1.3.)

Rysunek 1.4. Obszary analizy rozwoju



Źródło: opracowanie własne

Obszary te pozostają ze sobą w ścisłym powiązaniu (rysunek 1.4.). W tym znaczeniu przebiegający proces rozwoju nie jest prostą sumą poszczególnych rozwijających się aspektów ludzkiego funkcjonowania. Związki między obszarami są dynamiczne i wielokierunkowe – tworzy się złożona i bogata sieć powiązań. Wzajemne interakcje i związki między rozwijającymi się obszarami sprawiają, że konieczne jest całościowe, holistyczne podejście do interpretacji zachodzących zjawisk rozwojowych (Thelen i Smith, 2006; Fogel, King i Shanker, 2008b). Idea ta jest widoczna nie tylko w rozważaniach teoretycznych dotyczących rozwoju dzieci, ale również w różnego rodzaju projektach społecznych podejmujących tę problematykę. W odniesieniu do pierwszych lat życia zwraca się w nich uwagę na konieczność systematycznego oraz całościowego oddziaływania na wszystkie omówione obszary, adekwatnie do aktualnych potrzeb rozwojowych i indywidualnych. Szczególną uwagę poświęca się jednak rozwojowi społeczno-emocjonalnemu (z tego też powodu na rysunku 1.4. zajął on centralne miejsce). Z jednej strony stanowi on bowiem fundament rozwoju dziecka, a w przyszłości dorosłego człowieka, z drugiej – paradoksalnie – jest jednym z najbardziej zaniedbywanych obszarów rozwoju i wychowania w naszym współczesnym społeczeństwie.

Podsumowanie

Podejmując temat rozwoju społeczno-emocjonalnego i jego wspierania, należy uwzględnić szeroki kontekst zarówno uwarunkowań indywidualnych, jak i środowiskowych, w których on przebiega. Należy bardzo wyraźnie podkreślać, że ten aspekt rozwoju nie odbywa się w izolacji i chociaż dla potrzeb rozważań teoretycznych oraz formułowania zaleceń dotyczących profilaktyki i interwencji konieczne jest wyodrębnianie poszczególnych, omawianych elementów,

to analiza przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego i jego konsekwencji dla funkcjonowania jednostki wymaga zawsze uwzględnienia:

1. perspektywy czasowej (przeszłość, przyszłość i teraźniejszość);
2. perspektywy środowiskowej (różnych kontekstów rozwojowych, od tych najbliższych dziecku, czyli rodziny, po te związane z funkcjonowaniem społeczności lokalnych i całego kontekstu socjo-kulturowego);
3. perspektywy różnych obszarów rozwojowych oraz ich wzajemnych złożonych i dynamicznych powiązań.

W kolejnych rozdziałach omówione zostanie znaczenie rozwoju społeczno-emocjonalnego dla funkcjonowania jednostki zarówno w perspektywie aktualnych zadań rozwojowych, jak i funkcjonowania w kolejnych fazach rozwoju, znaczące, treściowe aspekty środowiska wczesnego rozwoju oraz najważniejsze elementy przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszych sześciu latach życia.

ROZDZIAŁ 2. Obszary rozwoju społeczno-emocjonalnego

Wprowadzenie

Zdefiniowanie obszaru będącego przedmiotem tego opracowania jest zadaniem trudnym i wymagającym przyjęcia określonych założeń. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele różnych podejść do tego problemu. Jedni autorzy traktują obszary rozwoju emocjonalnego i społecznego jako odrębne, inni rozpatrują je łącznie (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith i Stenberg, 1983; Sroufe, 1995; Saarni, 1999, 2011; Denham, Zinsser i Bailey, 2011). Wszyscy pozostają zgodni co do przekonania, iż oba te obszary pozostają w ścisłych zależnościach (szczególnie we wczesnych okresach życia) i próby konstruowania różnicujących je definicji służą przede wszystkim porządkowaniu pojęć i prowadzeniu badań. W niniejszym opracowaniu, ze względu na kryterium użyteczności aplikacyjnej, jasności wyводу oraz założeń, które zostaną przybliżone w dalszej części tego rozdziału, przyjęto łączne rozpatrywanie rozwoju społecznego i emocjonalnego.

2.1. Podejścia do analizy rozwoju społeczno-emocjonalnego

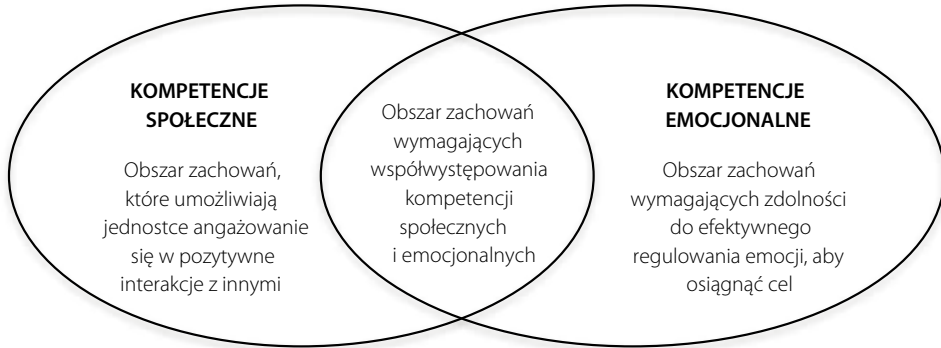
Współczesna wiedza o rozwoju człowieka, oparta na danych pochodzących z badań empirycznych, jest podstawą poglądu, iż rozwój emocjonalny i poznawczy jednostki odbywa się w obecności i za pośrednictwem innych ludzi (Wygotski, 2000a; Brzezińska, 2000b; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005; Fogel, King i Shanker, 2008a; Hurme, 2002; Filipiak, 2012; Czub, 2005; Stawicka, 2008; Shugar, 1982; Bokus, 1984). Można powiedzieć, że „Ludzie z natury są niekompletni. Muszą odnaleźć siebie w innych, stać się sobą poprzez innych” (Fogel, 2008, s. 59). Dlatego też społeczny aspekt rozwoju psychicznego człowieka jest jednym z głównych elementów w analizie procesu prowadzącego do ukształtowania wewnętrznych mechanizmów samoregulacji, a co za tym idzie, efektywnej adaptacji.

Funkcjonowanie społeczne w ścisły sposób wiąże się z funkcjonowaniem emocjonalnym, czego przykładem może być ekspresja emocji, która jest jednym z głównych regulatorów interakcji międzyludzkich. Dlatego też w rozważaniach i badaniach koncentrujących się na kompetencjach społecznych jednostki czynnikiem uznawanym za szczególnie znaczący są mechanizmy regulacji emocji. Uważa się, iż rozpoznawanie emocji i zdolność do odpowiedniego ich modulowania (obniżania napięcia, stymulowania, dostrajania ekspresji) umożliwiają zaspokajanie swoich potrzeb i realizację potencjału rozwojowego zgodnie z normami społecznymi przy równoczesnym utrzymywaniu pozytywnych relacji z innymi ludźmi (Saarni, 1999; Schaffer, 2006a, 2006b; Sameroff, Lewis i Miller, 2000). To, co nazywane jest kompetencją emocjonalną (*emotional competence*), czyli wzajemnie powiązane ze sobą komponenty ekspresji emocji, wiedzy na ich temat oraz zdolności do monitorowania i modyfikowania emocji, uznawane jest za podstawę sukcesów w kontaktach społecznych (Denham, Zinsser i Bailey, 2011). Kompetencja emocjonalna definiowana jest więc w odniesieniu do otoczenia społecznego, z podkreśleniem, iż kontekstem funkcjonowania emocjonalnego są inni ludzie, a kompetencje

emocjonalne dotyczą głównie jakości wymiany emocjonalnej (komunikowania, kontrolowania i odwzajemniania emocji) w relacjach z innymi (Saarni, 1999; Schaffer, 2006). Badacze rozwoju emocjonalnego podkreślają znaczenie udziału partnerów społecznych w kształtowaniu się regulacji emocji, a także wskazują, że różnice w zdolności do regulacji emocji odgrywają kluczową rolę w wielu aspektach funkcjonowania społecznego (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1999; Haviland-Jones, Gebelt i Stapley, 1999).

Ważne argumenty przemawiające za łącznym ujmowaniem rozwoju społecznego i emocjonalnego płyną także z obszaru badań nad rozwojem przywiązania, gdzie podkreśla się, iż więzi uczuciowe są wzorcami (prototypami) funkcjonowania emocjonalnego (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith i Stenberg, 1983). *Explicite* wyrażał to także A. Sroufe w swojej conceptualizacji przywiązania jako diadycznej regulacji emocji. Opisywał on rozwój zdolności do samoregulacji pobudzenia jako proces, w którym pierwszym „regulatorem” afektu u dziecka jest partner społeczny (opiekun), a interakcja z nim umożliwia dziecku utrzymanie równowagi emocjonalnej (Sroufe, 1995; Czub, 2003a, 2003b; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Podobnie R. Thompson (1994, s. 41) twierdził, iż „kontakty społeczne tworzą najbardziej istotny kontekst dla ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z emocjami, a efektywność tych umiejętności zależy w znaczący sposób od reakcji partnerów społecznych i wyzwań środowiska społecznego [...]”.

Z powyższych powodów w niniejszym opracowaniu analizę kompetencji społecznych i emocjonalnych potraktowano jako dotyczącą wzajemnie przenikających się i nakładających na siebie obszarów, które należy ujmować łącznie. Jest to szczególnie istotne z aplikacyjnego punktu widzenia, gdy analiza rozwoju społeczno-emocjonalnego ma na celu planowanie działań wspierających pozytywną adaptację, działań profilaktycznych i interwencyjnych. Proponowane ujęcie wiąże się jednakże z wieloma trudnościami w definiowaniu takiego obszaru analizy (Waters i Sroufe, 1983; Thompson, 1994; Bost, Vaughn, Washington, Cilinski i Bradbard, 1998; Emde, Korfmacher i Kubicek, 2000; Sroufe, Engeland, Carlson i Collins, 2005). Wielu autorów wskazuje na konieczność stałego uwzględniania wzajemnych zależności pomiędzy zachowaniami będącymi wyrazem emocji a zachowaniami uznanymi za społeczne (por. rysunek 2.1.), jak np. w przypadku analizy funkcjonowania dziecka wśród rówieśników, kiedy to poddawane są jej kompetencje społeczne (sposób nawiązywania relacji z innymi, zdolność do współpracy, umiejętność rozwiązywania konfliktów) i kompetencje emocjonalne (ekspresja emocji, modyfikowanie reakcji emocjonalnych, kontrola impulsów), a ich wzajemne zależności (zarówno w toku przeszłego rozwoju, jak i w aktualnym działaniu) utrudniają lub wręcz uniemożliwiają odrębne analizy.

Rysunek 2.1. Związek pomiędzy kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi

Źródło: opracowanie własne za Czub, 2014a

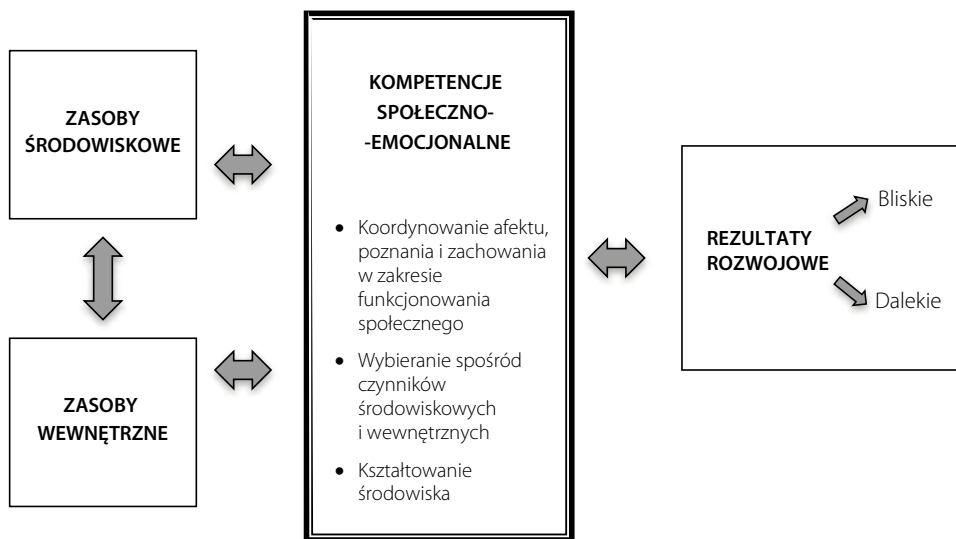
2.2. Definiowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych

W związku z trudnościami w precyzyjnym określeniu rozwoju społeczno-emocjonalnego w literaturze przedmiotu znaleźć można dwa główne, uzupełniające się podejścia do definiowania kompetencji społeczno-emocjonalnych. Jedno z nich stosowane jest na potrzeby badań naukowych i koncentruje się na sformułowaniu ogólnej ramy teoretycznej do analizy przebiegu rozwoju i jego rezultatów (Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005), podczas gdy drugie, stosowane na potrzeby praktyki psychologicznej i kreowania polityki społecznej, koncentruje się na identyfikowaniu szczegółowych, nabywanych w toku rozwoju, kompetencji związanych z funkcjonowaniem jednostki w środowisku i wśród innych ludzi (Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004; Masten i Obradovic, 2006).

Jedno z ważnych ujęć tego problemu, które stało się ramą teoretyczną prowadzonych przez ponad 30 lat *Minnesota Study of Risk and Adaptation*, mających na celu śledzenie indywidualnych ścieżek rozwoju i analizę czynników determinujących efektywną adaptację i jej zakłócenia, zaproponowali E. Waters i A. Sroufe (1983; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Kompetencje społeczno-emocjonalne definiują oni jako zdolność do korzystania z zasobów osobistych i środowiskowych w celu osiągnięcia „dobrych rezultatów rozwojowych” (*good developmental outcomes*) rozumianych jako realizacja zadań rozwojowych w danej fazie i wynikającej z tego prognozy dla funkcjonowania w kolejnej fazie rozwojowej, a także w odniesieniu do przewidywanej realizacji zadań w dorosłości. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne rozpatruje się tu w kategoriach rezultatów bliskich, natychmiastowych (*proximate*), i dalekich (*ultimate*) (por. rozdział 1). Kluczowe dla analizy jest w tym ujęciu pojęcie „korzystania” z zasobów, które można też określić jako koordynowanie zasobów do realizacji celów. Autorzy podkreślają trzy aspekty tego procesu (por. rysunek 2.2.). Pierwszym i, jak się wydaje, kluczowym aspektem jest koordynowanie afektu, poznania i zachowania w procesie realiza-

cji celów w kontekście społecznym. Zdolność ta służy kształtowaniu relacji ze środowiskiem zewnętrznym w taki sposób, który przynosi korzyści jednostce i dostarcza jej pozytywnych doświadczeń.

Rysunek 2.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne wg Watersa i Sroufe'a



Źródło: opracowanie własne na podstawie Waters i Sroufe, 1983; Masten, Burt i Coatsworth, 2006

Drugi aspekt to wybieranie korzystnych z punktu widzenia potrzeb i celów jednostki zasobów osobistych i środowiskowych w taki sposób, aby kreować nowe zasoby czy okazje do realizacji nowych celów. Zdolność do wyboru odpowiednich zasobów ma znaczenie zarówno w odniesieniu do indywidualnych potrzeb jednostki, jak i w kontekście społecznym i kulturowym (Erikson, 1996, 2000, 2004), a co za tym idzie, analiza tego aspektu kompetencji winna być prowadzona w odniesieniu do ekosystemów życia danego człowieka (Bronfenbrenner, 1979, 1994, 1999; Bronfenbrenner i Moris, 2006). Przykładowo to, co nazwiemy z punktu widzenia efektywnego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego korzystnym wyborem dla dziecka w kulturze zachodniej, może być wyborem nieprzystosowanym dla dziecka w kulturze islamskiej. Ocena dokonywanego przez jednostkę wyboru zawsze musi odnosić się do różnych systemów jej środowiska (np. systemu kultury czy systemu rodziny) (por. rozdział 1).

Trzeci aspekt kompetencji wiąże się z kształtowaniem własnego środowiska rozwoju i, odnosząc się do tradycji konstruktywizmu, można go nazwać aktywnością własną jednostki, uwykułając jej czynne uczestnictwo w poznawaniu i przeobrażaniu środowiska (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 1996; Tyszkowa, 1990; Schaffer, 2006). Kształtowanie środowiska zakłada zarówno wpływ na nie, jak i kreowanie jego zasobów.

Różnice indywidualne w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego dotyczą, w tym ujęciu, różnic jakościowych w zdolności do koordynowania zasobów, a nie ilościowych różnic w zakresie liczby lub poziomu realizacji poszczególnych zasobów (kompetencji szczegółowych). Mówimy tu, np., o zdolności do takiego kierowania swoim zachowaniem i regulowania emocji, które umożliwia zaspokojenie własnej potrzeby, zgodnie z normami społecznymi i kulturowymi, bez wchodzenia w konflikt z innymi ludźmi, a nie o wysokim lub niskim poziomie umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Tak definiowany konstrukt kompetencji społeczno-emocjonalnych umożliwia analizę przebiegu rozwoju w tym obszarze pod kątem aktualnego i późniejszego funkcjonowania psychospołecznego jednostki. Aby możliwe było dookreślenie istotnych, koniecznych do uwzględnienia zmiennych pozwalających na taką analizę, należy wyodrębnić centralne dla rozwoju społeczno-emocjonalnego i specyficzne dla danego okresu rozwojowego problemy (wyzwania, zadania). Na przestrzeni lat w psychologii rozwojowej opracowano wiele list opisujących zadania i problemy rozwojowe specyficzne dla danego etapu rozwoju człowieka, a ich analiza wskazuje, iż istnieje duża zgodność pomiędzy badaczami w definiowaniu kluczowych zagadnień rozwojowych w danym okresie życia (Erikson, 1997, 2000, 2004; Schaffer, 2006; Sroufe, 1995; Masten i Coatsworth, 1998; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005).

Dla potrzeb praktyki psychologicznej i opisu możliwych do zaobserwowania zjawisk przyjmuje się, że kompetencje społeczno-emocjonalne to zdolność do rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i zachowań, do rozumienia uczuć innych osób oraz do nawiązywania harmonijnych, przyjaznych związków i relacji z innymi ludźmi (Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004). W modelach służących konstruowaniu programów profilaktycznych i interwencyjnych (*Social and Emotional Learning*) bierze się najczęściej pod uwagę pięć kategorii kompetencji społeczno-emocjonalnych: samoświadomość, świadomość społeczną, odpowiedzialne po-

dejmowanie decyzji, zarządzanie własnym zachowaniem oraz zarządzanie relacjami z innymi (tabela 2.1.) (Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004).

Tabela 2.1. Kategorie kompetencji społeczno-emocjonalnych

Kategoria	Kompetencje składowe
Samoświadomość	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikowanie i rozpoznawanie własnych emocji • Postrzeganie siebie adekwatne do rzeczywistości • Adekwatne rozpoznawanie swoich cech (silnych i słabych stron) • Efektywność w osiąganiu celów
Świadomość społeczna	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do przyjmowania perspektywy (punktu widzenia) innych osób (empatia poznawcza) • Empatia emocjonalna • Akceptacja różnic pomiędzy ludźmi • Szacunek do innych
Odpowiedzialne podejmowanie decyzji	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność analizowania sytuacji w celu identyfikacji głównego / najważniejszego problemu • Umiejętność rozwiązywania problemów • Zdolność do refleksji nad własnym zachowaniem • Zdolność do brania odpowiedzialności
Zarządzanie własnym zachowaniem	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrola impulsów (hamowanie, modulowanie, akceptowana społecznie ekspresja) • Wewnętrzna motywacja do działania • Autodyscyplina • Umiejętność stawiania sobie celów i organizowania działania
Zarządzanie relacjami z innymi	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności komunikacyjne (przekazywania i odbierania / interpretowania informacji) • Zdolność do emocjonalnego angażowania się i budowania związków z innymi ludźmi • Umiejętność negocjacji • Umiejętność odmawiania w sposób akceptowany społecznie • Umiejętność rozwiązywania konfliktów z innymi • Zdolność do zwracania się po pomoc i udzielania pomocy

Źródło: opracowanie własne za Czub, 2014a

Na podstawie przeglądu literatury poświęconej diagnozie i wspieraniu rozwoju społeczno-emocjonalnego można natomiast, w analizie funkcjonowania dzieci, wyróżnić następujące kategorie kompetencji w tym obszarze (Marvin i Britner, 1999; McCarty, Clifton i Collard, 1999; Bronson, 2000; Lerner i Dombro, 2000; Fogel, 2001; Lamb i Bornstein, 2002; Schaffer, 2006; Thompson, 2006; Lagattuta i Thompson, 2007; Siegel, 2009):

- zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji z dorosłymi;
- zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami;
- świadomość siebie jako odrębnej osoby w relacjach z innymi;
- ekspresja emocji (wyrażanie uczuć poprzez ekspresję mimiczną, ruchy, gesty, słowa);

- empatia (zdolność do dzielenia doświadczeń emocjonalnych z innymi);
- regulacja emocji (zdolność do zarządzania własnymi reakcjami emocjonalnymi, samodzielnie i z pomocą innych osób);
- zgodna z oczekiwaniami społecznymi kontrola impulsów (zdolność do odroczenia gratyfikacji i hamowania reakcji raniących innych ludzi);
- rozumienie stanów umysłowych innych ludzi (ich reakcji, sposobu komunikowania się i zachowania);
- poczucie kompetencji (zdolności i możliwości wpływania na środowisko zewnętrzne).

Wymienione kompetencje, których źródło rozwoju znajduje się we wczesnym dzieciństwie, stanowią w konsekwencji fundament kształtowania się zarówno zasobów pozwalających na samoregulację (w obszarze poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym), jak i satysfakcjonujące funkcjonowanie oraz realizowanie swoich potrzeb i pragnień w społeczeństwie.

Podsumowanie

Trudność w definiowaniu i wyodrębnianiu kompetencji społeczno-emocjonalnych wynika z olbrzymiej złożoności problemu. Bez względu na spór badaczy wokół dookreślenia obszaru analizy zjawisk społeczno-emocjonalnych, najistotniejsze jednak wydaje się samo podjęcie tej tematyki, szczególnie w odniesieniu do pierwszych lat życia. Ponieważ niniejsze opracowanie ma na celu w większym stopniu wprowadzenie do świadomości społecznej wagi i znaczenia podstaw efektywnej adaptacji kształtujących się w pierwszych latach życia, bardziej użyteczne wydaje się łączne ujmowanie procesów i mechanizmów rozwoju społecznego i emocjonalnego, a także kompetencji w tym zakresie. Taki sposób rozumienia zjawisk w obszarze społeczno-emocjonalnym będzie przyjęty ze względu na użyteczność przedstawianych treści w całym tym opracowaniu.

ROZDZIAŁ 3. Konsekwencje rozwoju społeczno- -emocjonalnego w pierwszych latach życia

Wprowadzenie

Rozpatrywanie zjawisk rozwojowych w całym cyklu życia pozwala rozumieć nie tylko dynamikę zmian w poszczególnych okresach życia człowieka, ale także myśleć w kategoriach ciągłości rozwoju i dynamicznych powiązań pomiędzy okresami. Dotyczy to również obszaru rozwoju społeczno-emocjonalnego i konsekwencji tego rozwoju dla funkcjonowania człowieka w kolejnych okresach życia. Warto zwrócić uwagę na konieczność zrozumienia dynamiki rozwoju ważnych i kluczowych dla danego okresu funkcji, a także leżących u ich podstaw potrzeb (wyzwań, zadań) rozwojowych. Dokonując przeglądu prac dotyczących kompetencji społeczno-emocjonalnych rozwijających się w początkowych okresach życia, można zauważyć punkty styczne tych teorii. Mimo że wyrastają z różnych źródeł naukowych, zwracają one uwagę na to, że fundamenty kompetencji związanych z rozwojem społeczno-emocjonalnym i samo-regulacją konstytuują się właśnie w pierwszych latach życia. Jednocześnie, choć podejścia operują różnym aparatem pojęciowym, można dostrzec korespondencję między samymi opisywanymi obszarami kompetencji (np. bazowa ufność – E. H. Erikson, przywiązanie – J. Bowlby, pozytywne relacje – R. M. Ryan i E. L. Deci). Ważne jest również to, że autorzy opisanych w tym rozdziale teorii zwracają uwagę na fundamentalne znaczenie dorosłych, otoczenia społecznego dla kształtowania się kluczowych kompetencji dziecka, a także na konsekwencje wczesnych doświadczeń dla funkcjonowania w dalszych latach życia (w roli ucznia, nastolatka, pracownika, rodzica). Warto jeszcze podkreślić, że innym elementem wspólnym badaczy jest zwrócenie uwagi na to, że okres pierwszych lat życia jest okresem sensytywnym dla zaspokojenia podstawowych potrzeb, na bazie których mogą się ukształtować zręby podstawowych, kluczowych kompetencji człowieka.

3.1. Zmiany rozwojowe w całym cyklu życia

Zrozumienie logiki pojawiania się i dominacji poszczególnych funkcji, potrzeb, wyzwań i zadań w kolejnych etapach rozwoju oraz wzajemnych powiązań między człowiekiem (dzieckiem, a później dorosłym) a jego otoczeniem w procesie kształtowania się danej funkcji wydaje się niezbędnym elementem na drodze wyjaśniania zjawisk w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego i znaczenia wczesnych doświadczeń w kontekście całego cyklu życia. Rozwój danej funkcji w określonym etapie ma także ścisły związek z doświadczeniami dziecka na gruncie emocjonalnym i społecznym (początkowo w relacji ze znaczącymi dorosłymi w rodzinie, a następnie w szerszym kontekście społecznym).

3.1.1. Siły psychospołeczne i ich znaczenie w całym cyklu życia

E. H. Erikson (1997, 2000, 2004), autor psychospołecznej teorii rozwoju, zaproponował rozpatrywanie zjawisk rozwojowych od urodzenia aż do śmierci. Odwołał się przy tym nie tylko do

źródeł biologicznych i psychicznych rozwoju, ale podkreślił również społeczną genezę zmian rozwojowych (wzory relacji w rodzinie, wzorce kulturowe, historyczne). Akcentował konieczność całościowego ujmowania rozwoju i określał człowieka jako nieustannie rozwijającą się całość. Poszczególne etapy rozwoju są w cyklu całego życia ściśle ze sobą powiązane i realizują się w przewidzianym czasie oraz w określonej z góry, zaplanowanej sekwencji po to, by ostatecznie stworzyć funkcjonalną całość: „każda część ma swój czas szczególnego rozwoju, aż w końcu wszystkie tworzą funkcjonalną całość” (Erikson, 2004, s. 48).

Czas szczególnego rozwoju, czyli dany okres rozwojowy, definiowany jest przez specyficzne potrzeby i umiejętności, a także zadania rozwojowe. Jest to czas wyłaniania się i rozwoju określonej, związanej z danym okresem siły psychospołecznej. E. H. Erikson wyróżnił osiem takich okresów. W ich ramach wskazał za pomocą dymensji aspekt pozytywny i negatywny, między którymi rozgrywają się najważniejsze dla danego okresu procesy (Erikson, 2000): 1) w pierwszym roku życia to podstawowa ufność a podstawowa nieufność, 2) w drugim i trzecim roku życia to autonomia a wstyd i zwątpienie, 3) w wieku przedszkolnym to inicjatywa a poczucie winy, 4) w wieku szkolnym to pracowitość a poczucie niższości, 5) w okresie dorastania to tożsamość a niepewność roli, 6) we wczesnej dorosłości to intymność a izolacja, 7) w średniej dorosłości to kreatywność, generatywność a stagnacja, 8) w późnej dorosłości to integralność ego a rozpacz.

Każdy z wymienionych okresów ma swój określony czas dominacji, czyli największej wrażliwości (okres sensorywny). W tym czasie dana funkcja ujawnia się z największą siłą, jest szczególnie wrażliwa na wpływy oraz na zranienia. Staje się ona centralnym elementem danego okresu, wokół niej rozgrywają się ważne dla jednostki oddziaływania, aktywności, relacje ze znaczącymi osobami. Kluczowe znaczenie dla kształtowania się poszczególnych sił psychospołecznych ma, poza czynnikami biologicznymi i psychicznymi, oddziaływanie społeczne. Wpływy społeczne mogą wzmacniać lub blokować procesy rozwojowe, w konsekwencji tworząc określone fundamenty rozwoju w kolejnych okresach (Sękowska, 2000). Zależność jest dwustronna: otoczenie społeczne mocno wpływa na dynamikę rozwoju danej funkcji (uzyskiwaną równowagę między aspektem pozytywnym i negatywnym), a z drugiej strony specyficzne dla danej osoby rozwiązanie (kompetencje, wzajemny układ mocnych i słabych stron) wyniesione z danego okresu decyduje o gotowości do budowania interakcji aktualnie i w przyszłości, a także o możliwości znalezienia swojego miejsca w świecie, określenia swojej tożsamości indywidualnej i społecznej.

W każdym z okresów trwa ważny z punktu widzenia rozwoju tożsamości kryzys (Smykowski, 2012). Jest to moment przełomowy, „punkt zwrotny, moment rozstrzygający” (Erikson, 2000, s. 282), decydujący w konsekwencji o proporcji siły psychicznej i słabości, równowadze „między postępem i regresją, integracją i opóźnieniem” (Erikson, 2000, s. 282). Rozgrywające się w każdym okresie konflikty, szczególnie te wewnętrzne, decydują o tym, „w jaki sposób jednostka staje się oddzielną osobowością” (Erikson, 2004, s. 48). Można powiedzieć, że historia rozwiązywania poszczególnych kryzysów w kolejnych okresach jest historią stawania się nie-

powtarzalną osobą. Jednocześnie autor koncepcji podkreśla, że kryzysy nie są rozwiązywane raz na zawsze – w tym sensie nie jest to koncepcja deterministyczna – pojawia się raczej w pewnym stopniu określony poziom równowagi między aspektami pozytywnymi i negatywnymi. Choć u podstaw rozwoju leżą czynniki biologiczne i psychiczne, to o tej równowadze w dużym stopniu decydują czynniki społeczne, początkowo bardzo mocno związane z rodziną, a później z innymi obszarami życia społecznego i wzorcami danej kultury. To ten stopień równowagi decyduwać będzie o możliwości konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i kryzysów w przyszłości.

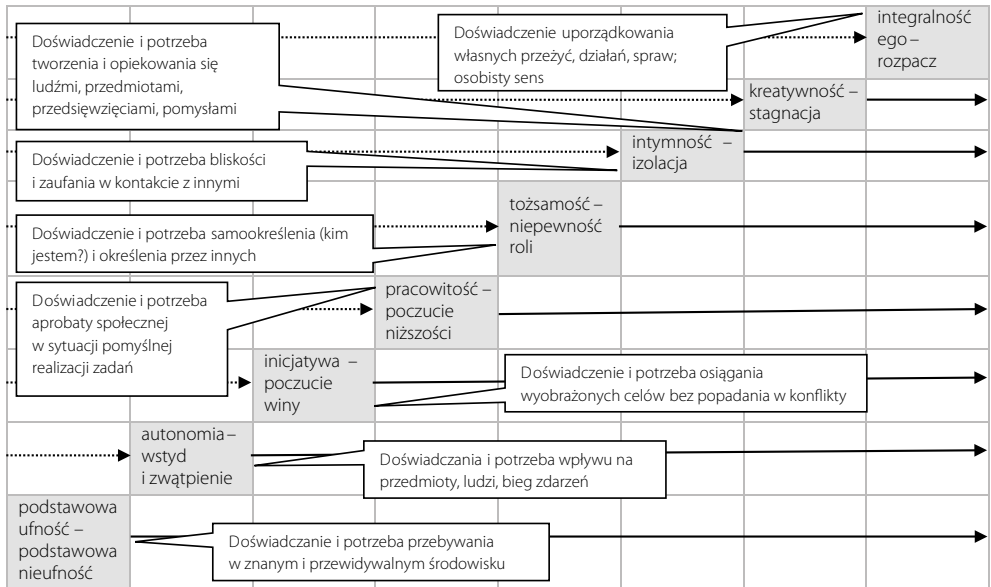
Z punktu widzenia omawianej tu problematyki rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszych sześciu latach życia rozwój skoncentrowany jest wokół uzyskania równowagi w ramach trzech następujących dymensji (Erikson, 2000; Sękowska, 2000; Hall i Lindzey, 2001; Elliot i Placce, 2000):

- **Podstawowa ufność vs podstawowa nieufność** rozumiana jako możliwość doświadczenia zaufania do świata, siebie i innych ludzi. Dziecko ma szansę uzyskać pełne nadziei przekonania na temat świata i swojego miejsca w nim – nabiera w określonym stopniu poczucia, że jest w stanie sprostać różnym zadaniom, a świat i inni ludzie będą je wspierać, lub nie, w realizacji jego zamierzeń. Doświadczenia z tego okresu sprzyjają pojawianiu się pozytywnych lub negatywnych wewnętrznych atrybucji dotyczących interpretacji otaczającej rzeczywistości, interpretacji intencji i działań osób pojawiających się w otoczeniu. Pozwalają również zdobyć odpowiedni stopień poczucia pewności siebie w sytuacjach nowych i trudnych, szczególnie w sytuacji konfrontacji własnych zasobów z wymaganiami otoczenia. Doświadczenie nabyte w tym okresie decyduje również o charakterze relacji z innymi ludźmi, jest fundamentem bliskich i intymnych relacji w kolejnych etapach życia.
- **Autonomia vs wstyd i zwątpienie** rozumiana jako poczucie odpowiedniego stopnia kontroli nad sobą i własnymi działaniami. Stanowi bazę kształtowania się poczucia własnej odrębności, świadomości własnych potrzeb, a także pewności siebie. Na tej podstawie rozwija się gotowość i możliwość wyrażania własnej woli, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, wytrwałości w podejmowanych działaniach. To również ważny obszar konfrontowania własnej woli z wolą innych osób, realizowania własnej autonomii z poszanowaniem woli innych oraz panujących zasad społecznych. Doświadczenia z tego okresu stają się fundamentem równowagi między wyrażaniem własnej woli a poczuciem wstydu lub zwątpienia. Funkcja ta staje się również osią kształtowania się takich zasobów dziecka, a później dorosłego, jak samodzielność, samokontrola i poczucie sprawstwa.
- **Inicjatywa vs poczucie winy** rozumiana jako możliwość doświadczenia kreowania sytuacji, inicjowania działań, wpływania na kształt rzeczywistości, zarówno w doświadczeniach w świecie realnym, jak i w świecie wyobrażeń, fantazji i fikcji. Doświadczenie inicjatywy pomaga dziecku coraz bardziej samodzielnie wyznaczać cele i konsekwentnie je realizować; do nabytej we wcześniejszym okresie rozwoju autonomii dołączone zostają

cechy „przedsiębiorczości, planowania oraz »atakowania« jakiegoś zadania po to, aby być po prostu aktywnym i stale w ruchu” (Erikson, 1997, s. 265). Ta właściwość w aspekcie pozytywnym sprawia, że dziecko nie tylko jest gotowe do podejmowania działań, ale i samo poszukuje obszarów własnej aktywności oraz czerpie radość z przejawianego działania. Funkcja ta sprzyja aktywnemu i twórczemu podejściu do realizacji zadań i rozwiązywania problemów. W aspekcie negatywnym może się pojawić doświadczenie poczucia winy za przejawianą w działaniu lub tylko w wyobrażeniu aktywność.

Poszczególne funkcje mogą, zgodnie z sugestią twórcy teorii, być zaprezentowane na diagramie epigenetycznym (rysunek 3.1.). Obrazuje on system faz „wzajemnie od siebie zależnych” (Erikson, 2000, s. 284). Każdy kolejny kryzys jest ściśle, wręcz organicznie powiązany z wcześniejszymi i kolejnymi kryzysami. W tym sensie dana siła powstaje na ramionach wcześniejszej i stanowi fundament następnej. Poza czasem dominacji, każda z funkcji towarzyszy człowiekowi w całym cyklu życia i jest ważnym elementem jego tożsamości oraz funkcjonowania w świecie społecznym. Istnieje jeszcze przed swoim okresem dominacji jako zapowiedź (na rysunku linia przerywana) oraz ma swoje miejsce i ważną funkcję, również po okresie sensorywnym (na rysunku linia ciągła). Oznacza to, że funkcja rozwijająca się we wczesnym dzieciństwie ma swoją kontynuację w wieku szkolnym, okresie dorastania, w dorosłości; jest nadal w kolejnych etapach ważną, choć nie najważniejszą, siłą psychospołeczną. Na przykład poczucie autonomii, którego fundamentem jest ufność wyniesiona z pierwszego roku życia, choć jest dominującym tematem w okresie wczesnego dzieciństwa, to staje się również fundamentem inicjatywy, działań i aktywności podejmowanych przez dziecko przedszkolne, jest niezbędna dla budowania poczucia kompetencji przez ucznia, stanowi ważny element formowania się tożsamości u nastolatka, budowania intymności w dorosłości, determinuje pojawienie się twórczej i generatywnej postawy w środkowej dorosłości, a także pomaga w osiągnięciu poczucia integracji w wieku późnej dorosłości. W każdym etapie rozwoju zatem można uznać autonomię (i analogicznie wszystkie inne siły psychospołeczne) za ważną potrzebę człowieka, a także „narzędzie” do konstruktywnego rozwiązywania kolejnych kryzysów, budowania własnej tożsamości indywidualnej i społecznej.

Rysunek 3.1. Sekwencja rozwoju sił psychospołecznych wg modelu epigenetycznego E. H. Eriksona



Źródło: opracowanie własne na podstawie Erikson, 2000, 2004

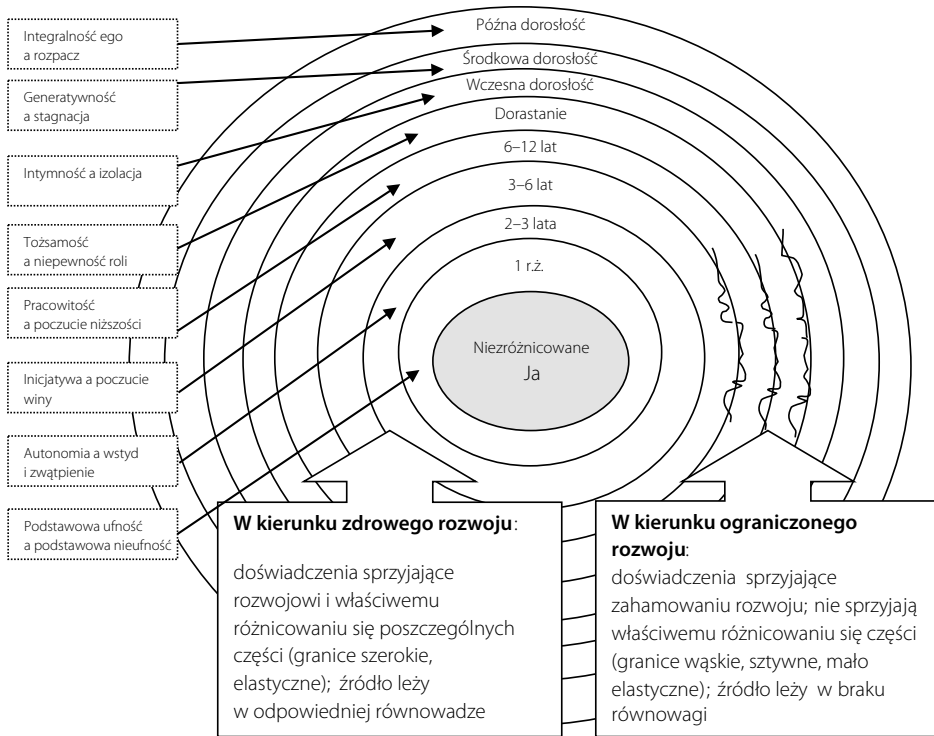
3.1.2. Konsekwencje i przejawy równowagi sił psychospołecznych w całym cyklu życia

Ciekawa interpretacja rozwoju sił psychospołecznych oraz ich przejawów w życiu i funkcjonowaniu człowieka została wprowadzona przez kontynuatora myśli E. H. Eriksona, D. E. Hamacka (1988, 1990). Autor porównuje rozwój człowieka do wzrastania drzewa. Wskazuje, że jeśli pojawią się sprzyjające warunki zewnętrzne, to wzrost będzie odbywał się w odpowiednim tempie, będzie równomierny i prawidłowy. W przypadku człowieka sprzyjające warunki oznaczają w dużej mierze odpowiednie środowisko społeczne pozwalające zaspokajać kluczowe dla danego okresu potrzeby. W przytoczonej metaforze kolejne kryzysy porównywane są do kręgów, słoju pojawiających się w pniu drzewa podczas jego naturalnego wzrostu w środowisku (Hamachek, 1985). Słoję te widoczne są na przekroju drzewa jako większe lub mniejsze, mniej lub bardziej regularne, lepiej lub gorzej wykształcone kręgi. Ich kształt zależy od właściwości środowiska, w którym roślina wzrastała, np. od odpowiednich proporcji światła, deszczu i temperatury. Trudności powstaną wtedy, gdy proporcje zostaną zaburzone – pojawia się zbyt dużo lub zbyt mało danego czynnika (np. wody, światła) w sensytywnym okresie wzrostu, w którym roślina potrzebowała odpowiedniego oddziaływania.

Analogicznie możemy rozpatrywać rozwój człowieka (rysunek 3.2.) – również w tym przypadku to interakcja różnych czynników wewnętrznych oraz wpływów zewnętrznych, szczególnie społecznych w relacji ze znaczącymi ludźmi, będzie decydowała o specyfice rozwoju. Oznacza to, że człowiekowi potrzebne jest doświadczenie równowagi między siłami związa-

nymi z rozwojem biologicznym i psychicznym, a także w ramach oddziałujących na niego sił zewnętrznych, społecznych. Podobnie również doświadczenie braku, nadmiaru lub równowagi i adekwatności wpływów ze względu na kluczowe potrzeby w wyraźny sposób może odcisnąć się na historii rozwoju danego człowieka, jego tożsamości indywidualnej oraz funkcjonowaniu społecznym. Odpowiednie, właściwe proporcje oraz równowaga zawsze muszą być określane z punktu widzenia potrzeb rozwojowych i indywidualnych, zadań rozwojowych oraz wewnętrznych zasobów danej osoby w określonym czasie.

Rysunek 3.2. Rozwój sił psychospołecznych – metafora drzewa według D. E. Hamachka



Źródło: opracowanie własne na podstawie Hamachek, 1985

Metafora drzewa i jego wzrostu w środowisku skłania również do interpretacji doświadczeń wyniesionych z danego okresu sensytywnego w kategoriach zdrowego lub ograniczonego rozwoju. W odniesieniu do pierwszych sześciu lat życia przejawy te są widoczne w następujących charakterystykach związanych z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym dziecka (Hamachek, 1985, s. 141):

- **podstawowa ufność** – dążenie do nawiązywania relacji z innymi, otwarta postawa, dobry kontakt wzrokowy, przyjazny stosunek do kontaktu cielesnego (np. przytulania), umiejętność dzielenia się sobą i tym, co posiada;

- **podstawowa nieufność** – unikanie relacji z innymi, postawa zamknięta, obronna, podejrzliwa, samotność i brak szczęścia, ubogi kontakt wzrokowy, trudność w dzieleniu się sobą i tym, co posiada;
- **autonomia** – zdrowa niezależność, oparcie w sobie, zdolność do pracy samodzielnej i z innymi, asertywność, kiedy wymaga tego sytuacja, odporność na wpływy;
- **wstyd i zwątpienie** – odwrócenie uwagi, trudność w samodzielnej pracy, potrzeba struktury i instrukcji, problem z podejmowaniem decyzji, łatwość ulegania naciskom, poczucie zakłopotania i zawstydzenia w sytuacji wykonywania zadania, ekspozycji społecznej;
- **inicjatywa** – zaciekawienie ludźmi i zjawiskami, wyznaczanie sobie celów i umiejętność domykania działań, poczucie przyjemności wynikające z uczenia się i eksperymentowania;
- **poczucie winy** – pomniejszanie własnej wartości, słaby kontakt wzrokowy, niski poziom energii.

W zaproponowanej przez D. E. Hamachka metaforze pnia drzewa widać ponadto związki między poszczególnymi okresami w rozwoju – kolejne słoje nabudowują się na poprzednich i korzystają z wcześniej uzyskanych kształtów i form. Widać również znaczenie najwcześniejszych doświadczeń dla kształtowania się całości – centralną częścią drzewa i w dużej mierze decydującą o dalszym wzroście jest środek pnia, reprezentowany przez wczesne doświadczenia, czyli podstawową ufność, autonomię i inicjatywę.

3.1.3. Kluczowe potrzeby człowieka w całym cyklu życia

Łącząc wiedzę pochodzącą z teorii E. H. Eriksona z wynikami badań prowadzonych na gruncie teorii samostanowienia, opracowanej przez E. Deciego i R. Ryana, znajdujemy potwierdzenie kluczowego znaczenia pierwszych lat życia dla rozwoju zdrowej, odpornej na stres i niekorzystne zdarzenia osobowości.

Teoria samostanowienia (*self-determination theory*) powstała jako teoria motywacji i opiera się na założeniu, iż „zaspokojenie psychologicznych potrzeb autonomii, kompetencji i związków z innymi ludźmi przyczynia się do życiowej aktywności, poczucia integracji i satysfakcjonującego funkcjonowania” (Vansteenkiste i Ryan, 2013, s. 263). Autorzy koncepcji wskazują więc, iż osobiste kompetencje umożliwiające przezwyciężanie trudności i efektywne korzystanie zarówno z zasobów wewnętrznych jednostki, jak i środowiskowych stanowią rezultat zaspokojenia trzech podstawowych i niezbywalnych potrzeb psychicznych człowieka. Według Deciego i Ryana (2000a), podstawowe życiowe umiejętności, takie jak zdolność do samostanowienia, czyli autonomicznego decydowania o sobie i swoim życiu, zdolność działania na podstawie własnej, wewnętrznej motywacji, zdolność do twórczego angażowania się w aktywność, a także dobre samopoczucie i zdrowie, zarówno psychiczne, jak i fizyczne, są efektem zaspokojenia trzech podstawowych potrzeb psychicznych: 1) potrzeby utrzymywania pozytywnych relacji / związków z innymi, 2) potrzeby autonomii i 3) potrzeby kompetencji. Pierwsza

z nich odnosi się do poczucia więzi jednostki zarówno z bliskimi osobami, jak i ze społecznością, w której żyje (bliską, lokalną i szerszą, kulturową czy państwową). Druga potrzeba dotyczy własnego wyboru opartego na własnych wartościach i preferencjach jako podstawy podejmowanych działań. Trzecia zaś zaspokojona jest wówczas, gdy jednostka doświadcza własnej skuteczności w działaniu oraz efektywnie realizuje swoje cele w oparciu o posiadane zdolności i umiejętności.

Teoria samostanowienia powstała w latach 80. ubiegłego wieku (Deci i Ryan, 1985, 2000c) i stała się podstawą wielu badań empirycznych, które w chwili obecnej stanowią ogromny zbiór dowodów naukowych potwierdzających wagę zaspokojenia wyżej wymienionych potrzeb (Vansteenkiste i Ryan, 2013; Ryan, Deci, Grolnick i La Guardia, 2006; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe i Ryan, 2000). Wyniki prowadzonych badań wskazują na to, iż zaspokojenie potrzeby związków z innymi ludźmi, potrzeby autonomii i potrzeby kompetencji przejawia się m.in. w:

- działaniu, którego podstawą jest wewnętrzna motywacja, czyli swobodna eksploracja, ciekawość, chęć podejmowania nowych wyzwań, dążenie do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy, a także zdolność do podejmowania ryzyka (Deci i Ryan, 2000b, 2008);
- działaniu opartym na uwewnętrznionych (przyjętych w oparciu o autonomię i własną potrzebę) wartościach społecznych (Ryan, Deci, Grolnick i La Guardia, 2006);
- osobistym poczuciu dobrostanu (*well-being*) – zdrowia psychicznego i satysfakcji z życia (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe i Ryan, 2000).

Równocześnie badania mówią o negatywnych konsekwencjach frustracji wskazywanych przez autorów teorii samostanowienia potrzeb. Wykazano np., iż niezaspokojenie potrzeb kompetencji, autonomii i utrzymywania pozytywnych relacji z innymi ludźmi prowadzi do poczucia bezradności, trudności w podejmowaniu aktywności, a nawet zaniku wewnętrznej motywacji (Boggiano, 1998). Przyczynia się również do zakłóceń w funkcjonowaniu psychofizycznym, takich jak zaburzenia odżywiania, depresja czy zaburzenia zachowania (Williams, Grow, Freedman, Ryan i Deci, 1996; Deci, Ryan i Grolnick, 1995).

Zarówno autorzy teorii, jak i wyniki prowadzonych w tym nurcie badań wskazują na wagę równoczesnego zaspokojenia wszystkich trzech, określanych jako kluczowe, potrzeb, które tworzą fundament zrównoważonego rozwoju i realizacji własnych celów w zgodzie z wymaganiami społecznymi. E. Deci i R. Ryan piszą więc o podstawowych potrzebach jako obecnych przez całe życie, nie umieszczając ich zaspokojenia w jakimś konkretnym okresie rozwojowym. Korzystając jednak z wiedzy obecnej na gruncie innych dziedzin psychologii, takich jak psychologia rozwojowa czy psychologia osobowości (np. teoria E. H. Eriksona i J. Bowlby'ego), można spojrzeć na teorię samostanowienia w szerszym kontekście wiedzy psychologicznej i wskazać na szczególne znaczenie pierwszych lat życia, w których kształtują się podstawy tych trzech kompetencji.

Odnosząc wyniki badań prowadzonych w oparciu o teorię samostanowienia do konceptualizacji E. H. Eriksona, należy wskazać, iż podstawy zaspokojenia kluczowych dla dobrostanu życiowego potrzeb budują się w pierwszych kilku latach życia. Oparte na zaufaniu związki z innymi są, w dużej mierze, efektem doświadczeń w pierwszym roku życia, czego empiryczne potwierdzenie przynoszą również badania prowadzone w ramach koncepcji przywiązania J. Bowlby'ego (Cassidy i Shaver, 1999; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). W drugim i trzecim roku życia, kiedy głównym procesem jest wyłaniająca się autonomia dziecka, tworzą się podstawy przekonania o możliwości samodzielnego działania i podejmowania decyzji oraz przekonania o możliwości zaspokojenia, obecnej przez całe życie, potrzeby samostanowienia (Ryan, Deci, Grolnick i La Guardia, 2006; Sroufe, 1995). I wreszcie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, kiedy to zgodnie z konceptualizacją E. H. Eriksona głównymi procesami rozwojowymi (przebiegającymi na bazie osiągnięć z poprzednich faz) są inicjatywa i produktywność, powstają podwaliny poczucia kompetencji – zdolności do samodzielnego działania, przekonania o własnych możliwościach, kreatywności, a także przekonania dotyczącego świata zewnętrznego (innych ludzi, instytucji) jako wspierającego bądź utrudniającego możliwość efektywnego radzenia sobie w środowisku (Deci i Flaste, 1996; Deci i Ryan, 2000a).

3.2. Kompetencje kształtowane w pierwszych latach życia

Przyjmowana przez wielu badaczy perspektywa organizacyjna (*organizational perspective*) ujmuje rozwój w kategoriach „budowania” kolejnych kompetencji w oparciu o osiągnięcia poprzednich faz, a dokładniej jakości realizacji kluczowych, najważniejszych dla danego okresu wyzwań (*salient issues*). Dlatego też w analizie funkcjonowania jednostki w danym momencie rozwoju nie można pomijać wcześniejszych, specyficznych dla danej fazy rozwoju osiągnięć. Sformułowanie teorii przywiązania i rozpoczęcie rozległych badań prowadzonych na jej gruncie (Cassidy i Shaver, 1999) dostarczyło wielu danych wskazujących na kluczowe znaczenie pierwszych lat życia dla przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego, a w ścisłym związku z nim, także rozwoju poznawczego. Wielu badaczy podkreśla, iż kompetencje tworzące się na początku życia stanowią podstawę adaptacji w kolejnych okresach. Poczucie bezpieczeństwa wynikające z jakości relacji przywiązaniowej kształtuje wiele aspektów rozwijającej się osobowości, takich jak prospołeczność, jakość regulacji emocjonalnej, samoocena, autonomia czy zdolność do współpracy (Thompson, 2006).

Ważne dane dotyczące związków wczesnych doświadczeń z późniejszym funkcjonowaniem przynoszą również badania wywodzące się z dziedziny jednostkowej odporności na stres (Rolf i in., 1990; Masten i Powell, 2003) czy badań nad zjawiskiem rezyliencji (*resilience*) definiowanym jako „proces rozwojowy, dzięki któremu dziecko zdobywa zdolność do korzystania zarówno z wewnętrznych, jak i zewnętrznych źródeł, aby osiągnąć pozytywną adaptację” (Yates, Egeland i Sroufe, 2005, s. 248), lub proces prowadzący do „pozytywnych rezultatów, pomimo występowania poważnych zagrożeń w procesie rozwoju lub adaptacji” (Masten, 2001, s. 228). Główne odkrycia badaczy zajmujących się tymi problemami zawierają się w stwierdzeniu, że

„małe dzieci charakteryzujące się zdrowymi relacjami przywiązaniowymi i dobrymi zasobami adaptacyjnymi, z dużym prawdopodobieństwem będą miały dobry start w życiu, wyposażone w zasoby jednostkowe i społeczne, które umożliwią im sukces w szkole i w społeczeństwie” (Masten i Gewirtz, 2006, s. 2).

Rozpatrując uwarunkowania rozwoju kluczowych dla satysfakcjonującej adaptacji kompetencji, można z dużą pewnością stwierdzić, iż ich podstawy leżą w doświadczeniach związanych z jakością opieki w pierwszych latach życia. Poziom zaufania do siebie i innych, zdolność do samoregulacji emocji i umiejętności społeczne są w dużej mierze efektem procesu formowania się przywiązania (a co za tym idzie zdolności do samoregulacji) w niemowlęctwie oraz kształtowania się autonomii we wczesnym dzieciństwie. Oba te procesy prowadzą do wytworzenia kompetencji samoregulacyjnych, co stanowi podstawę dalszego rozwoju (Sroufe, 1995; Cassidy i Shaver, 1999; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005; Deci i Ryan, 2000a, 2000b). Poniżej omówione zostaną podstawy kompetencji społeczno-emocjonalnych kształtujące się w pierwszych latach życia.

3.2.1. Wewnętrzne modele operacyjne (*internal working models*)

Możliwości adaptacyjne jednostki są odzwierciedleniem wewnętrznych mechanizmów umysłowych leżących u podstaw zachowania. J. Bowlby (2007) w ramach teorii przywiązania stworzył koncepcję wewnętrznych modeli operacyjnych, będących umysłową reprezentacją doświadczeń w relacji przywiązania. Opisuje się je jako kognitywno-afektywne reprezentacje „Ja” i innych (początkowo głównego opiekuna – figury przywiązania) oraz reprezentacje relacji pomiędzy nimi. Wewnętrzne modele operacyjne są odzwierciedleniem stosunku opiekuna do dziecka, jego zachowań wobec dziecka, sposobu zaspokajania potrzeb i reagowania na zachowania dziecka. Na podstawie tych konkretnych, powtarzających się wielokrotnie doświadczeń dziecko tworzy wyobrażenie siebie i innych ludzi, a także tego, jak zachowywać się w stosunku do innych (nawiązywać i utrzymywać kontakty) (Bretherton i Munholland, 1999). Wewnętrzne modele operacyjne zawierają treści dotyczące 1) reprezentacji „Ja” w relacji z opiekunem i towarzyszącego tej relacji afektu oraz 2) reprezentacji osoby opiekuna w relacji z dzieckiem wraz z towarzyszącym tej relacji afektem (Stawicka, 2008). Dlatego też znacząco wpływają na styl percepcji, reaktywności i regulacji afektu, stanowią filtr dla postrzegania i interpretacji zdarzeń, kształtują przewidywania dotyczące możliwości zwracania się o pomoc do innych, ich intencji i możliwości oraz determinują poczucie własnej wartości, samoakceptacji, bycia kochanym i godnym opieki oraz miłości (Bowlby, 1988; Crittenden, 1997; Sroufe, 1995). Wewnętrzne modele operacyjne są strukturami dynamicznymi (operacyjnymi), które jednostka aktywnie wykorzystuje w ocenie sytuacji, planowaniu własnego zachowania oraz w generowaniu przewidywań jego skutków. Można powiedzieć, że są one „drogowskazami dla przyszłych działań [...] i są przywoływane i wykorzystywane w generowaniu wewnętrznych strategii regulacji afektu, szczególnie w sytuacji stresu” (Schore, 1996, s. 71). Ich działanie jest podobne do działania nawyku, w dużej mierze automatyczne i nieświadome (Bretherton

i Munholland, 1999; Bowlby, 2007, 1973, 1980). Aspekt poznawczy (oceny sytuacji) jest zawsze związany z towarzyszącym mu aspektem afektywnym (emocjami pochodzącymi z wcześniejszych doświadczeń).

Wewnętrzne modele operacyjne odgrywają ważną rolę w regulacji emocjonalnej i behawioralnej jednostki, ponieważ znacząco wpływają na procesy interpretacji i atrybucji. Funkcje wewnętrznych modeli operacyjnych to (Stawicka, 2008):

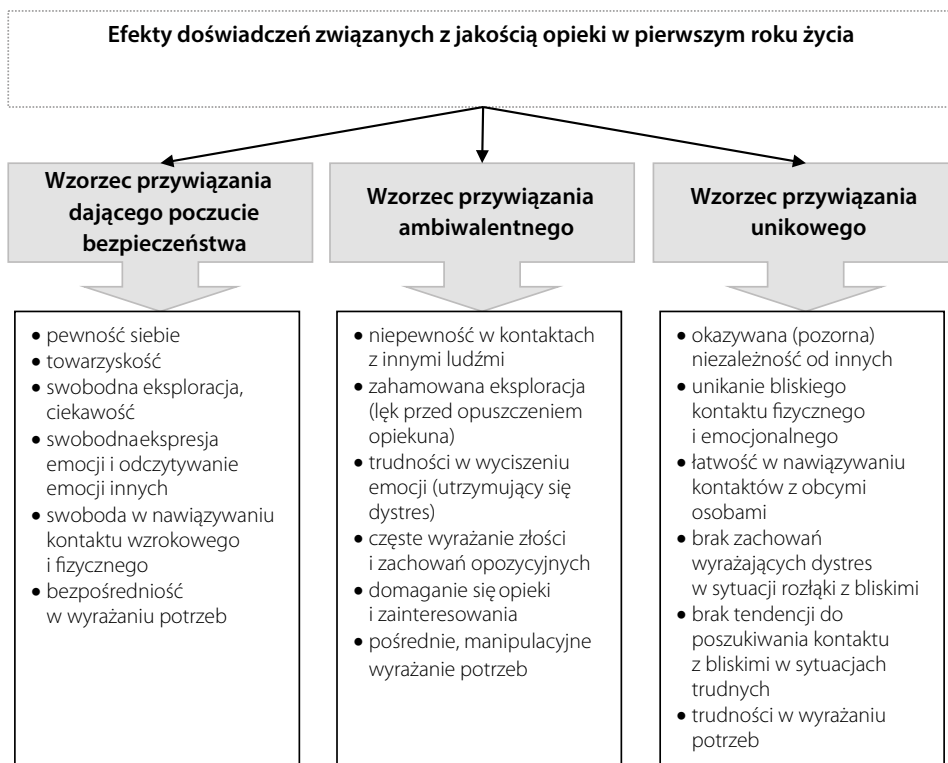
- ukierunkowywanie uwagi,
- organizacja procesów pamięci,
- ocena napływających bodźców i informacji,
- tworzenie planu działania,
- generowanie oczekiwań,
- ocena i monitorowanie własnego działania,
- sposób regulacji emocji.

Podsumowując, można stwierdzić, iż pierwsze doświadczenia w relacji z opiekunem (rodzicem), dające poczucie bezpieczeństwa i stabilności, w późniejszych okresach życia umożliwiają pozytywną interpretację zachowań innych ludzi i przewidywanie pozytywnego rozwoju wydarzeń, a co za tym idzie, kreowanie „życiowej” rzeczywistości.

3.2.2. Wzorce przywiązania

Efekty wczesnego rozwoju można analizować również poprzez odniesienie do behawioralnych przejawów wewnętrznych reprezentacji relacji przywiązaniowej, opisywanych w teorii przywiązania jako wzorce przywiązania (*patterns of attachment*). Są to wzorce nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi ludźmi, które odzwierciedlają jakość opieki oraz ustosunkowanie głównego opiekuna / opiekunów (figury przywiązania) do dziecka (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978). Jako główny czynnik determinujący wzorzec przywiązania dziecka podaje się responsywność matki, tzn. jej dostępność i wrażliwość na sygnały dziecka, która określa jakość komunikacji pomiędzy nią a niemowlęciem. Jeśli matka stale monitoruje stan dziecka i wrażliwie reaguje na jego potrzeby, nawiązuje kontakt poprzez wzrok, mimikę i wokalizację, a jej zachowanie jest stabilne i przewidywalne dla dziecka, stwarza mu to możliwość opartego na zaufaniu, otwartego i bezpośredniego komunikowania swoich potrzeb i trudności oraz zwracania się o pomoc.

Wzorce te, które początkowo określają sposób organizacji zachowania dziecka wobec figury przywiązania, w późniejszym okresie przekładają się na sposób jego funkcjonowania poza relacją z opiekunem (rysunek 3.3.) – nawiązywanie kontaktów z innymi, uzyskiwanie opieki i pomocy, rozwiązywanie konfliktów itp. (Siegel, 2009; Czub, 2003a, 2003b; Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978).

Rysunek 3.3. Efekty doświadczeń przywiązaniowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978; Czub 2014b

Badania wykazały, że wzorce przywiązania i oparty na nich sposób funkcjonowania jednostki wykazują stałość także w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji (Sroufe, Duggal, Weinfield i Carlson, 2000; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Doświadczenia związane z wzorcami przywiązania mają zatem swoje konsekwencje widoczne zarówno w perspektywie krótkoterminowej, jak i długoterminowej. Badania poświęcone związkom wzorców przywiązania powstałych w pierwszym roku życia z późniejszym funkcjonowaniem jednostki wskazują, iż analiza poszczególnych wzorców, a co za tym idzie, stylów atrybucji i sposobów regulacji emocji umożliwiła przewidywanie sposobu funkcjonowania społeczno-emocjonalnego osoby oraz jej ewentualnych trudności emocjonalnych w późniejszych okresach życia (Sameroff, Lewis i Miller, 2000; Friedrich, 2002).

Wzorec bezpiecznego przywiązania wykazuje silne związki z efektywnym i dającym satysfakcję uczestnictwem w grupach rówieśniczych. Dzieci przedszkolne charakteryzujące się poczuciem bezpieczeństwa częściej inicjują kontakty z rówieśnikami, częściej reagują na propozycje wspólnej aktywności i, co najistotniejsze, prezentują pozytywne nastawienie i emocje w kontaktach z innymi dziećmi (Sroufe, Coffino i Carlson, 2010). Badania prowadzone na

adolescentach wykazały natomiast, że bezpieczne przywiązanie nie koreluje bądź koreluje ujemnie zarówno z różnorodnymi zaburzeniami osobowości, jak i zaburzeniami zachowania. W późniejszych okresach życia poczucie bezpieczeństwa wyniesione z relacji przywiązaniowej jest prekursorem zdolności jednostki do nawiązywania relacji intymnych, kontaktów z płcią przeciwną oraz zdolności do otwartości w kontaktach z innymi (Nakash-Eisikovits, Dutra i Westen, 2002). W każdym wieku, począwszy od wczesnego dzieciństwa, poprzez wiek szkolny i adolescencję, dzieci charakteryzujące się bezpiecznym wzorcem przywiązania, a co za tym idzie, efektywną regulacją emocji, prezentują mniej problemów emocjonalnych niż dzieci z niedającym poczucia bezpieczeństwa wzorcem przywiązania.

Dzieci i młodzież charakteryzujące się wzorcem przywiązania ambiwalentnego mogą przejawiać trudności w nauce szkolnej i zachowania nieakceptowane społecznie. Prezentowana przez nie trudność w bezpośrednim komunikowaniu potrzeb i zwracaniu się o pomoc przyczynia się do manifestowania problemów poprzez nieprawidłowe zachowania, takie jak nadmierna zależność od innych, prezentowanie bezradności lub wyrażanie złości (Friedrich, 2002). Badania wykazały, że adolescenti charakteryzujący się ambiwalentnym wzorcem przywiązania mają tendencje do zależnościowych zaburzeń osobowości, zaburzeń typu *borderline* oraz do depresyjności (Nakash-Eisikovits, Dutra i Westen, 2002).

Dzieci charakteryzujące się wzorcem przywiązania unikowego mają tendencję do hamowania ekspresji emocji oraz do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami. Może to być przyczyną nadmiernego skupiania się na informacjach poznawczych i osiągnięciach szkolnych, a także nazbyt silnego posłuszeństwa wobec autorytetów. W okresie adolescencji brak dostępu do swoich uczuć może poważnie utrudniać realizację zadań rozwojowych związanych z budowaniem relacji intymnych oraz prowadzić do wycofywania się z relacji społecznych (Nakash-Eisikovits, Dutra i Westen, 2002).

Rozpoczęte w połowie lat 70. ubiegłego wieku i prowadzone przez ponad 30 lat badania podłużne potwierdzają znaczenie wczesnych doświadczeń w relacji z opiekunem (Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Ważne obszary funkcjonowania psychospołecznego, na których analizowano wpływ jakości opieki w pierwszym okresie życia na dalsze funkcjonowanie, dotyczyły (Czub, 2005):

1. poczucia własnej wartości,
2. kompetencji społecznych,
3. zależności od innych,
4. empatii,
5. prężności ego (*ego resilience*).

We wszystkich tych obszarach stwierdzono, iż funkcjonowanie dzieci charakteryzujących się bezpiecznymi wzorcami przywiązania jest bardziej efektywne i pożądane społecznie. Szczególnie istotne wydają się wyniki badań dotyczące prężności ego – kompetencji do elastycz-

nego reagowania na zmieniające się okoliczności (w szczególności na frustrację), wytrwałości w działaniu oraz zaradności i pomysłowości. U dzieci z historią przywiązania bezpiecznego rejestrowano istotnie wyższy poziom prężności ego. Dzieci z przywiązaniem ambiwalentnym miały trudności z zachowaniem kontroli w sytuacji trudnej i reagowały impulsywnie. Natomiast dzieci z przywiązaniem unikowym zdradzały objawy skrępowania i nadmiernej kontroli (Arend, Gove i Sroufe, 1979). Warto zwrócić również uwagę na dane z badań dotyczących empatii. Mówią one, iż relacja przywiazaniowa, a co za tym idzie, jakość opieki doświadczanej przez dziecko ma wpływ na poziom empatii. Najbardziej empatyczne są dzieci z przywiązaniem bezpiecznym, a te, u których w niemowlęctwie stwierdzono przywiązanie unikowe, wykazują najniższy poziom empatii. Dzieci ambiwalentne nie różnią się istotnie poziomem empatii od dzieci z obu pozostałych grup, jednak zdają się mieć specyficzne trudności w oddzielaniu przykrości doświadczanej przez inną osobę od przykrości odczuwanej przez siebie; doświadczają dystresu w reakcji na przykrość, która spotyka kogoś innego (Weinfield, Sroufe, Egeland i Carlson, 1999).

Warto również podkreślić, iż żadne z wielu badań prowadzonych w celu przeanalizowania związków wzorców przywiązania z temperamentem takich związków nie wykazało. Badania potwierdzają, że sposób zachowania jednostki w kolejnych okresach rozwojowych jest raczej efektem doświadczeń w relacji z opiekunem, a nie uwarunkowań biologicznych związanych z temperamentem (Sroufe, Coffino i Carlson, 2010).

3.2.3. Regulacja emocji

Podstawą optymalnej adaptacji umożliwiającej zgodne z normami społecznymi, efektywne zaspokajanie potrzeb i realizowanie celów jest zdolność do regulowania własnych stanów emocjonalnych, a co za tym idzie, zachowania i procesów poznawczych. W kategoriach rozwoju zdolności do samoregulacji emocji można opisać wczesny rozwój dziecka w kontakcie z opiekunem, uznając dorosłego za przewodnika i model prowadzący dziecko do samodzielności w zakresie regulowania swoich stanów emocjonalnych i związanych z nimi zachowań (Sroufe, 1995; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005).

Prawidłowa, wrażliwa opieka w początkowych okresach życia prowadzi do coraz większej niezależności dziecka w zakresie regulowania własnego napięcia i stanów emocjonalnych. Jeśli opiekun dobrze wypełnia swoją funkcję, dziecko staje się coraz bardziej niezależne i aktywnie dążące do realizowania własnych celów, działając efektywnie nawet w obliczu dużego napięcia. Zaczyna nabierać wiary we własną skuteczność i zdolność radzenia sobie z pobudzeniem. Dlatego też jakość relacji pomiędzy dzieckiem a opiekunem wynikająca z jakości sprawowanej nad dzieckiem opieki odgrywa decydującą rolę w rozwoju zdolności do regulowania pobudzenia fizjologicznego, kontroli impulsów i ekspresji emocji (Sroufe, 1995).

Dzieci charakteryzujące się wzorcem bezpiecznego przywiązania od urodzenia doświadczają adekwatnej regulacji napięcia przez rodzica (kojenia oraz dostarczania stymulacji) oraz zwiększającego się zakresu samodzielnego wpływania na własne stany emocjonalne. Dzięki

temu mają większe możliwości samodzielnego modulowania swojego napięcia (np. obniżania doświadczanego stresu) i są bardziej efektywne w regulowaniu swojego zachowania (np. wyrażają negatywne emocje poprzez komunikację werbalną, a nie agresywne zachowania). Cechują się również wyższą samooceną i większym zaufaniem do własnych możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Posiadają umiejętność adekwatnego wyrażania emocji i dzielenia się z innymi swoimi stanami afektywnymi. Są zdolne do radzenia sobie z wyższym pobudzeniem, a ich zachowanie nie ulega dezorganizacji pod wpływem stresu (Sroufe, Duggal, Weinfield i Carlson, 2000; van der Kolk, 1994). Osoby charakteryzujące się wzorcami przywiązania niedającymi poczucia bezpieczeństwa prezentują większe trudności w efektywnym regulowaniu stanów emocjonalnych.

Podsumowanie

Analizując doświadczenia dziecka w relacji z opiekunem / opiekunami z pierwszych lat życia, można wnioskować o jego późniejszej zdolności do uczestniczenia w kontaktach społecznych, do regulowania pobudzenia, do realizowania potencjału intelektualnego oraz do czerpania satysfakcji z życia.

Ogólnie mówiąc, poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb społeczno-emocjonalnych, sposób poradzenia sobie z podstawowym dla danego okresu kryzysem, wyzwaniem, zadaniem mają znaczący wpływ na dalszy rozwój i funkcjonowanie psychospołeczne jednostki. Warto jednocześnie podkreślić, że doświadczenia dziecka w tym obszarze są silnie zdeterminowane przez jakość opieki doświadczanej w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie, a także okresie przedszkolnym. Doświadczenie prawidłowej, adekwatnej do potrzeb opieki zapewnia poczucie bezpieczeństwa i zaufania do świata, leży u podstaw wewnętrznego poczucia własnej wartości, konstytuuje sprawność w radzeniu sobie z trudnościami, pomaga budować efektywne mechanizmy utrzymywania równowagi emocjonalnej i pozytywne nastawienie do innych. Opieka niedająca poczucia bezpieczeństwa i zaspokojenia pozostałych ważnych w omawianym okresie potrzeb społeczno-emocjonalnych skutkuje skłonnością do negatywnego reagowania w obliczu przeszkód, nasileniem reakcji agresywnych, ograniczeniem zdolności do empatycznego zrozumienia drugiej osoby oraz większą zależnością emocjonalną od innych. Należy jednak podkreślić, że omawiane związki między wczesnodziecięcymi doświadczeniami a rozwojem w kolejnych latach życia mają raczej charakter probabilistyczny, a nie deterministyczny.

ROZDZIAŁ 4. Środowisko wczesnego rozwoju społeczno-emocjonalnego

Wprowadzenie

Jeśli się przyjmie, iż rozwój człowieka dokonuje się za pośrednictwem relacji ze środowiskiem (por. rozdziały 1 i 2), analiza środowiska wczesnego rozwoju dziecka pozwala zwrócić uwagę na ważne czynniki i procesy wspierające lub hamujące pozytywną adaptację. W niniejszym opracowaniu główne zainteresowanie kierowane jest na mikrosystem, który odgrywa największą rolę w rozwoju dzieci od początku życia do rozpoczęcia nauki szkolnej.

W opisie cech i znaczenia środowiska rodzinnego i pozarodzinnego w rozwoju społeczno-emocjonalnym szczególna uwaga zwrócona zostanie na społeczny charakter środowiska rozwoju, pośredniczącą rolę dorosłego w relacji dziecka ze światem zewnętrznym (epizody wspólnego zaangażowania, rusztowanie – *scaffolding*) oraz cechy zachowania i funkcjonowania osób znaczących w relacji z dzieckiem (wrażliwość opiekuna i cechy stylu wychowawczego).

4.1. Społeczny charakter środowiska rozwoju

Jak opisano wcześniej, mikrosystem dotyczy zarówno właściwości środowiska społecznego, jak i fizycznego oraz relacji, które są udziałem dziecka i jego najbliższego otoczenia. Najważniejszym elementem mikrosystemu małego dziecka są dorośli – osoby znaczące – oraz sposób, w jaki kreują środowisko rozwojowe. Niezbędne jest bowiem, szczególnie w odniesieniu do rozwoju społeczno-emocjonalnego, uwzględnienie związku między dzieckiem a drugim człowiekiem, pośredniczącym w poznawaniu świata, a w konsekwencji również w kształtowaniu się tożsamości indywidualnej i społecznej dziecka, jego przekonań na temat świata i siebie samego oraz budowaniu zasobów niezbędnych do dalszego funkcjonowania (por. rozdział 3). L. Wygotski (1971) mówi o społecznej sytuacji rozwoju, która staje się podstawą zmian rozwojowych w obszarze strefy aktualnego i najbliższego rozwoju. Podkreśla ponadto unikatowość tej relacji i mówi, że jest to „specyficzny, wyjątkowy, jedyny, niepowtarzalny stosunek między dzieckiem a otaczającym je środowiskiem” (Wygotski, 2002a, s. 78). W takiej interpretacji środowisko, w przypadku małych dzieci szczególnie środowisko rodzinne, staje się fundamentalnym czynnikiem decydującym o kierunku i jakości zmian rozwojowych.

Rodzice oraz inne osoby zajmujące się dzieckiem od najwcześniejszych lat pomagają zaspokajać podstawowe potrzeby, towarzyszą w rozwoju społeczno-emocjonalnym oraz w budowaniu kompetencji kluczowych, takich jak: 1) zaufanie do świata, siebie i innych ludzi oraz poczucie, że świat jest dobry, przyjazny i można sobie z satysfakcją w nim radzić; 2) poczucie własnej odrębności, autonomii, wolnej woli, świadomość własnych potrzeb, pewność siebie oraz zdolność do dokonywania wyborów, samodzielność, samokontrola i poczucie sprawstwa; 3) gotowość do podejmowania działań, poszukiwania obszarów własnej aktywności oraz czerpania radości z przejawianego działania, inicjowania działań; 4) przekonanie o efek-

tywności własnych działań i o własnej przydatności, wynikające z doświadczanego poczucia sukcesu i uznania w oczach innych (por. rozdział 3). W różnych środowiskach rozwojowych zadania te są realizowane w różny sposób, w zależności od charakteru tego środowiska, właściwości opiekunów i cech interakcji głównych opiekunów z dzieckiem. W poniższym rozdziale opisanych zostanie kilka cech środowiska rodzinnego, które decydują o możliwości budowania tych kluczowych kompetencji.

Właściwości środowiska rozwoju społeczno-emocjonalnego związane z jego społecznym charakterem można prześledzić na przykładzie badań prowadzonych w ramach teorii zaproponowanej przez U. Bronfenbrennera (1979, 1994). W badaniach zwrócono uwagę na rolę najbliższego otoczenia w rozwoju małych dzieci, szczególnie na relację między dzieckiem a dorosłym, traktowaną jako podstawowy element mikrosystemu. Relacja ta staje się ważnym czynnikiem w poznawaniu otoczenia fizycznego i społecznego, pełni funkcję pośredniczącą między światem zewnętrznym a dzieckiem, stając się ważnym stymulatorem rozwoju. Operacjonalizacja wybranych elementów mikrosystemu pozwoliła na opis najbliższego środowiska rozwojowego małego dziecka oraz tworzenie hipotez dotyczących wielkości i jakości stymulacji oraz wsparcia dla rozwoju różnych obszarów funkcjonowania, w tym społeczno-emocjonalnego, dostarczanych dziecku w środowisku domowym (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014).

Unikatowe badania w tym obszarze na gruncie polskim przeprowadzone zostały z użyciem inwentarza opracowanego przez B. M. Caldwell i R. Bradleya – HOME (*Infant / Toddler Home Observation for Measurement of the Environment*), w adaptacji autorek projektu badawczego (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014). W skali tej zwrócono uwagę na właściwości środowiska związane z aspektem społeczno-emocjonalnym i pośredniczącą rolą rodzica / opiekuna, relację między dzieckiem a dorosłym oraz kompetencje dorosłego przejawiające się w organizowaniu społecznego środowiska sprzyjającego zaspokajaniu potrzeb dziecka. Są to skale badające takie właściwości dorosłego, jak: 1) responsywność rodziców rozumianą jako gotowość do odpowiadania (reagowania) na zachowanie dziecka i łatwość w komunikacji; 2) akceptacja zachowań dziecka, szczególnie wobec jego mniej optymalnych zachowań; 3) zaangażowanie rozumiane jako aktywny udział rodzica w opiece i edukacji dziecka oraz gotowość do pobudzania coraz to dojrzszych zachowań dziecka. Pozostałe skale zwracają uwagę na pozaoosobowe właściwości środowiska, takie jak: 1) organizacja, stopień przewidywalności i regularności w rytmie dnia; 2) materiały rozwojowe, czyli zaopatrzenie w materiały do zabawy stymulujące rozwój, oraz 3) różnorodność rozumianą jako zróżnicowanie i urozmaicenie osób i zdarzeń w środowisku dziecka (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014). Wszystkie te skale jednak, bezpośrednio lub pośrednio, opisują kontekst społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka, gdyż w tym rozumieniu nawet właściwości środowiska fizycznego są elementem interakcji między dzieckiem i dorosłym. Autorki projektu opisują tę właściwość słowami: „Przestrzeń fizyczna, w jakiej żyje i zaspokaja swe potrzeby dziecko jest w istocie przestrzenią społeczną – organizowaną, aranżowaną i wypełnia-

ną przedmiotami z jednej strony, a udostępnianą i obdarzaną znaczeniami z drugiej, przez innych ludzi” (Brzezińska i Hornowska, 2011, s. 74). Można zatem mówić o społecznym charakterze fizycznego środowiska rozwoju dziecka, gdyż to dorosły pośredniczy w jego poznaniu. Uzyskane przez autorki projektu wyniki pozwoliły na wyodrębnienie i opisanie środowisk ryzyka. Z badań wynika, iż 28% dzieci w wieku pomiędzy 3 a 18 miesiącem życia oraz 14% dzieci w wieku pomiędzy 18 a 42 miesiącem życia wzrasta w środowiskach stanowiących ryzyko dla rozwoju. Środowiska te charakteryzują się następującymi cechami i zachowaniami dorosłego: niskie kompetencje w zakresie rozpoznawania i adekwatnego zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka, niska akceptacja, niedostateczne zaangażowanie w stymulowanie rozwoju dziecka (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014). Wyniki badań skłaniają do dalszej eksploracji środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce, a także do wykorzystania wyników badań w praktyce, np. do prowadzenia psychoedukacji rodziców i opiekunów, podnoszenia świadomości osób tworzących środowiska rozwojowe małych dzieci, podejmowania działań profilaktycznych i interwencyjnych w celu zmniejszenia czynników ryzyka pojawiających się w najbardziej zagrożonych środowiskach.

4.2. Pośrednicząca rola dorosłego a rozwój społeczno-emocjonalny

Badacze rozwoju od dawna zajmują się poszukiwaniem elementów relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłym, które mają szczególne znaczenie dla rozwoju kompetencji dziecka. Rozpoznanie i opisanie takich cech relacji jest niezwykle ważne z punktu widzenia wspierania rozwoju dziecka, konstruowania programów wychowawczych i edukacyjnych, a także rozwijania kompetencji rodziców i wychowawców. Zwraca się tu szczególną uwagę na pośredniczącą rolę dorosłego. Zainteresowanie tym problemem znalazło odbicie w badaniach nad epizodami wspólnego zaangażowania oraz nad procesem budowania rusztowania w relacji dziecka z dorosłym. Wyniki badań prowadzonych w tym nurcie podkreślają znaczenie interakcji oraz zwracają uwagę, że rozwój odbywa się dzięki aktywności własnej dziecka i relacji społecznej, jaka tworzy się między dzieckiem i dorosłym (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża 1992; Brzezińska, 2000).

4.2.1. Epizody wspólnego zaangażowania

Jedną z takich znaczących cech relacji jest liczba i jakość epizodów wspólnego zaangażowania (*joint involvement episodes*). R. H. Schaffer (1994) opisuje środowisko rozwoju dziecka przez ich pryzmat i zwraca uwagę na znaczenie tego typu relacji między dzieckiem i dorosłym w procesie rozwoju podstawowych procesów poznawczych i społecznych (Schaffer, 2006, 2009). Osoby dorosłe w interakcji z dzieckiem pełnią szczególną funkcję we „wspieraniu, strukturuwaniu i poszerzaniu wysiłków dziecka, aby zrozumieć świat, dlatego stają się partnerami w procesie kształtowania jego drogi rozwoju” (Schaffer, 1994, s. 151). Epizody wspólnego zaangażowania, jako przestrzeń spotkania i współpracy z dzieckiem, są w tym znaczeniu polem dającym możliwość wypełniania opisanej funkcji rodzicielskiej.

Epizody wspólnego zaangażowania można opisać jako kontakt, w trakcie którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś problem, zagadnienie, temat i podejmują wspólną aktywność wokół niego (Schaffer, 1994). Ich cechą jest zaangażowanie uczestników w daną aktywność, często zabawę, rozgrywającą się wokół jakiegoś przedmiotu, zdarzenia, tematu rozmowy. Epizody wspólnego zaangażowania w początkowym okresie życia w znacznej mierze tworzy dorosły, zapraszając dziecko do uczestniczenia w danym działaniu. Wymaga to od dorosłego takich cech, jak aktywne zaangażowanie w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka, chęć pomocy dziecku oraz gotowość do odpowiadania w sytuacji interakcji. Schaffer (1994, s. 155) pisze, że „im więcej dziecko doświadczy takich spotkań, tym bardziej będzie to sprzyjało jego rozwojowi”.

Autor podkreśla rolę epizodów wspólnego zaangażowania w rozwoju społecznym, zwracając uwagę, że umiejętności społeczne mogą rozwinąć się tylko podczas interakcji społecznych i wymagają kontaktu z drugim człowiekiem, a również pewnego rodzaju wsparcia oraz współpracy ze strony najbliższych partnerów dziecka. Epizody wspólnego zaangażowania stwarzają szansę nabywania i rozwoju podstawowych kompetencji społeczno-emocjonalnych (Hoves i Smith, 1995; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden i Bell, 2002). Jednocześnie ich efekty mogą być opisane nie tylko w kategoriach natychmiastowych korzyści (nowych umiejętności, kompetencji), ale również w perspektywie długoterminowej. Stwarzają one bowiem szansę na budowanie fundamentów rozwijania się nowych umiejętności i kompetencji społeczno-emocjonalnych w przyszłości.

Na pośredniczącą rolę dorosłego zwrócono również uwagę w polskich badaniach prowadzonych nad nawiązywaniem interakcji społecznych dziecko–dorosły i koordynowaniem linii działania (Shugar, 1982; Bokus, 1984): „droga od przedmiotu do dziecka oraz od dziecka do przedmiotu prowadzi poprzez aktywność dorosłego” (Bokus, 1984, s. 10). Badania te zwróciły uwagę na ciekawy aspekt dynamiki relacji między dzieckiem a osobą dorosłą: dziecko czynnie „wciąga” dorosłego do swojej aktywności przedmiotowej, a zachowanie dziecka może być wzmacniane przez osobę dorosłą, która „rozpoczyna interakcję włączając się w linię działania dziecka” (Bokus, 1984, s. 12). Takie działania dorosłego zostały określone jako przystosowawcze zachowania osoby dorosłej. Oparte są one na gotowości dorosłego do spostrzegania i monitorowania zainteresowania dziecka światem zewnętrznym (aktywność przedmiotowa dziecka) oraz wykorzystania tych obserwacji w celu nawiązywania i podtrzymywania relacji z dzieckiem.

4.2.2. Budowanie rusztowania

Kolejną cechą relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłym, odgrywającą ważną rolę w procesie kształtowania się nowych kompetencji, jest, związana z ideą epizodów wspólnego zaangażowania, zdolność rodzica / opiekuna do budowania tak zwanego rusztowania (*scaffolding*). W tym przypadku również podkreśla się interakcję czynników po stronie dziecka i jego otoczenia. Przebieg procesu kształtowania się kompetencji zależy od zasobów dziecka (początkowo

wrodzonych, później będących efektem transakcji ze środowiskiem) oraz oferty środowiska. Niezwykle ważną cechą tego środowiska jest oferowane przez inne osoby wsparcie, którego konsekwencje autorzy koncepcji określają właśnie jako rusztowanie (*scaffolding*) (Wood, Bruner i Ross, 1976). Pojęcie to oznacza te strategie rodziców, które mają na celu wspieranie dziecka w procesie uczenia się i nabywania kompetencji w obszarze będącym jeszcze dla dziecka niedostępnym bez wsparcia dorosłego. Prezentowane przez dorosłego werbalne i niewerbalne wyjaśnienia, instrukcje, komentarze, podpowiedzi zostają przez dziecko uwewnętrznione i stają się strukturą dla jego dalszych, już bardziej niezależnych, działań (Wygotski: za Schaffer, 1994).

Najważniejszym realizowanym przez *scaffolding* zadaniem jest towarzyszenie na drodze od regulacji zewnętrznej przez innych do samoregulacji (Schaffer, 1994). Dynamika przechodzenia od regulacji zewnętrznej do samoregulacji w przypadku budowania rusztowania polega w dużej mierze na stopniowym zmniejszaniu pomocy i wycofywaniu się przez dorosłego oraz progresywnym przejawianiu samodzielności i niezależności w działaniu przez dziecko (Schaffer, 1994). Dzięki odpowiednim – adekwatnym do potrzeb i stopniowo wycofującym się – wspierającym, zachęcającym, pomagającym, wyjaśniającym, modelującym działaniom dorosłego dziecko uczy się nie tylko radzić sobie w określonych sytuacjach (trudnych emocji, poruszania się w sytuacjach wymagań społecznych, rozwiązywania nieporozumień, konfliktów), ale nabywa również kompetencji do samodzielnego radzenia sobie z podobnymi trudnościami w przyszłości (Wood, Brunner i Ross, 1976; Hammond, Muller, Bibok i Liebermann-Finestone, 2011; Brzezińska i Nowotnik, 2012). W przeglądowym opracowaniu na temat badań w paradygmacie *scaffoldingu* zwrócono uwagę na relację między zachowaniami rodziców a rozwojem poznawczym i społeczno-emocjonalnym (Salonen, Lepola i Vauras, 2007). Wskazano na związki *scaffoldingu* rodzicielskiego z samoregulacją dzieci w obszarze poznawczym i motywacyjnym, rozwojem motywacji wewnętrznej, wyższym poziomem niezależności w funkcjonowaniu, a także gotowością do uczenia się społecznego, czyli z innymi ludźmi, w grupie, zgodnie z wymaganiami.

4.3. Cechy indywidualne dorosłego w relacji z dzieckiem

Kolejny ważny obszar badań prowadzonych nad środowiskiem społeczno-emocjonalnego rozwoju dzieci to zachowania, cechy i postawy rodziców składające się na reprezentowany przez nich styl funkcjonowania dorosłego w roli opiekuna. Prekursorem w tym obszarze badań była D. Baumrind, która zaproponowała pierwsze charakterystyki takich stylów (Baumrind, 1966; Bee, 2004; Smykowski, 2005b). Ważne obserwacje dotyczące sposobu sprawowania opieki nad dzieckiem i znaczenia osobistych właściwości opiekuna dla przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego płyną również z badań i konceptualizacji prowadzonych na gruncie teorii przywiązania (Ainsworth, Bell i Stayton, 1971).

4.3.1. Style funkcjonowania rodziców

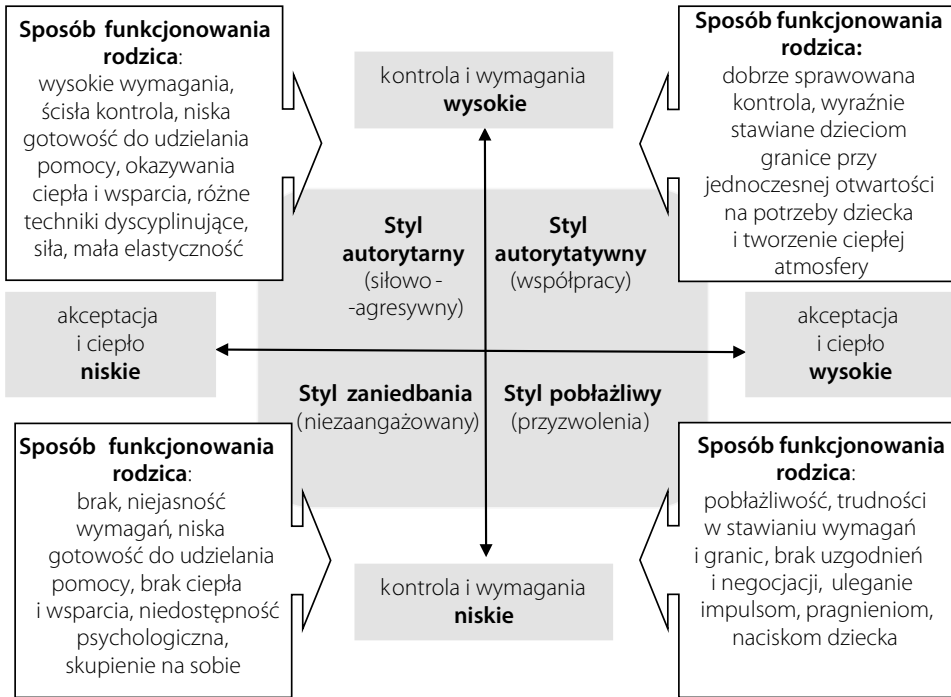
Zainteresowanie stylami funkcjonowania dorosłych w roli opiekunów, zwanymi później stylami wychowawczymi (*parenting style*), było początkowo skupione wokół następujących wymiarów funkcjonowania rodziny, wpływających na rozwój i zachowanie dziecka: 1) ciepło i opieka; 2) poziom oczekiwań kierowanych do dziecka, zwany też dojrzałością wymagań; 3) jasność i stałość reguł; 4) komunikacja pomiędzy dzieckiem i rodzicem. Służyły one do opisu środowiska rozwojowego dziecka tworzonego za pośrednictwem dorosłych, rodziców i opiekunów, a także poszukiwania konsekwencji ich nasycenia dla rozwoju dziecka. Badania pozwoliły wyodrębnić dwa główne wymiary różnicujące środowisko rodzinne ze względu na styl funkcjonowania rodziców. Tymi wymiarami były (Darling i Steinberg, 1993; Bee, 2004):

- poziom kontroli i wymagań,
- poziom akceptacji i ciepła.

Warto zwrócić uwagę, że nie same pojedyncze wymiary, ale tworzona przez nie konfiguracja stała się podstawą opisu danego stylu wychowawczego (rysunek 4.1.). Wyodrębnione zostały następujące style (Baumrind, 1966, 1971, 2013):

1. autorytarny (*authoritarian*) charakteryzujący się wysokim poziomem wymagań oraz niskim poziomem akceptacji (odrzućenie), opieki i komunikacji; styl ten zwany jest również siłowo-agresywnym; pojawia się tu ryzyko wystąpienia przemocy wobec dziecka;
2. pobłażliwy (*permissive, indulgent*) charakteryzujący się niskim poziomem wymagań, kontroli oraz wysokim poziomem akceptacji, opieki i komunikacji;
3. autorytatywny (*authoritative*) charakteryzujący się optymalną kombinacją poziomu kontroli, akceptacji i psychologicznej autonomii;
4. odrzucający, niedbały lub niezaangażowany (*rejecting- neglecting*) charakteryzujący się niskim poziomem wymagań oraz niskim poziomem akceptacji (odrzućenie), opieki i komunikacji.

Rysunek 4.1. Style wychowawcze – sposób funkcjonowania rodzica



Źródło: opracowanie własne na podstawie Baumrind, 1966, 1978, 2013

Badania prowadzone w nurcie stylów funkcjonowania w roli rodzica wskazywały na ważne, bliskie i dalekie, konsekwencje dla rozwoju dziecka, szczególnie w sferze samoregulacji emocji, kompetencji społecznych, obrazu siebie. Odpowiednio do poszczególnych stylów zanotowano następujące korelacje (Bibi, Chaudhry, Abid Awan i Tariq, 2013; Darling, 1999; Kerr, Stattin i Özdemir, 2012; De la Torre-Cruz, García-Linares i Casanova-Arias, 2013):

- Autorytarne rodzicielstwo wiązało się u dziecka z niską samooceną, niską satysfakcją z życia, niskimi kompetencjami społecznymi, wyższym poziomem agresji i wrogich zachowań, wyższym poziomem depresji.
- Autorytatywne rodzicielstwo wiązało się u dziecka z wyższym poziomem zaufania, wyższą samooceną, wyższym poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych, pozytywnym stosunkiem do siebie (*self-liking*), wyższym poziomem motywacji; łączyło się ponadto z optymizmem, silniejszym zaangażowaniem się w zadania, poczuciem dobrostanu (*well-being*) i zdrowia, częstymi zachowaniami kooperatywnymi.
- Pobłażliwe rodzicielstwo wiązało się u dziecka z problemami z zachowaniem w szkole, mniejszą odpowiedzialnością, wysoką samooceną, lepszymi umiejętnościami społecznymi.

- Odrzucające, niedbałe rodzicielstwo wiązało się z niską samooceną, niewielkim zadowoleniem z siebie, obawą przed uczuciami, niskim zaufaniem do siebie i innych.

Warto również dodać, że opisane konsekwencje były widoczne zarówno w społeczno-emocjonalnym funkcjonowaniu dzieci, jak i młodzieży, a także osób dorosłych. Potwierdzony został zatem, poprzez konstrukt stylów wychowawczych, silny oraz długotrwały efekt oddziaływań rodzicielskich na rozwój społeczno-emocjonalny.

4.3.2. Wrażliwość opiekuna

Badania dotyczące formowania się wzorców przywiązania pokazały, iż zasadniczym czynnikiem wpływającym na poczucie bezpieczeństwa dziecka, a co za tym idzie, podstawy jego stosunku do siebie, innych ludzi i świata, jest jakość sprawowanej nad nim opieki, która wyznaczona jest przez cechy opiekuna określane jako wrażliwość macierzyńska lub opiekuńcza (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978). Wrażliwość opiekuna definiuje się poprzez zdolność do dostrzegania wysyłanych przez dziecko sygnałów i komunikatów płynących z jego zachowania oraz zdolność do właściwego ich interpretowania oraz szybkiego, adekwatnego reagowania na nie (Ainsworth, Bell i Stayton, 1971). Ainsworth opisała również trzy dodatkowe cechy zachowania opiekuna, które odgrywają znaczną rolę w kształtowaniu się kompetencji społeczno-emocjonalnych: dostępność, współdziałanie oraz akceptację (por. tabela 4.1.).

Wysoka wrażliwość opiekuna wyraża się przede wszystkim w stałym nakierowaniu uwagi na dziecko. Nie oznacza to ciągłego przebywania przy dziecku i skupienia wyłącznie na nim. Wrażliwy opiekun, pomimo zaangażowania w wykonywanie czynności innych niż opiekuńcze czy przebywania w innym pomieszczeniu, pozostaje zainteresowany sygnałami płynącymi od dziecka i nastawiony na ich odbiór. Wrażliwość taka przejawia się również w zdolności do rejestrowania sygnałów bardzo słabych i subtelnych. Wystosowanie odpowiedniej reakcji wymaga od opiekuna nie tylko zarejestrowania sygnałów, ale również właściwej ich interpretacji (zgodnej z faktycznym stanem dziecka i jego potrzebami). Dla prawidłowego odczytania uczuć i pragnień dziecka niezbędna okazuje się zdolność do przyjęcia jego perspektywy oraz empatia. W innym przypadku reakcje opiekuna mogą okazać się niedostosowane do faktycznego stanu dziecka, np. kiedy uporczywe próby zwrócenia uwagi na siebie opiekun zinterpretuje jako przejawy głodu i zacznie nakłaniać je do jedzenia. Zarejestrowanie i poprawna interpretacja sygnałów i komunikatów płynących od dziecka stanowią podstawę do podjęcia działania, czyli sformułowania zindywidualizowanej, uwzględniającej aktualną sytuację i potrzebę dziecka odpowiedzi przez opiekuna.

Tabela 4.1. Cechy zachowania opiekuna warunkujące jakość opieki nad dzieckiem

<p>Wrażliwość vs brak wrażliwości:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdolność do dostrzegania sygnałów i komunikatów zawartych w zachowaniu dziecka • umiejętność adekwatnego ich interpretowania • właściwy sposób reagowania na te sygnały 	<p>Wrażliwy opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdolny do postrzegania świata z perspektywy dziecka • dostrzega i poprawnie interpretuje jego sygnały • reaguje szybko i adekwatnie • jego działania są spójne i przewidywalne <p>Niewrażliwy opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reaguje na komunikaty dziecka nieadekwatnie (zgodnie z własnymi, często błędnymi interpretacjami) • inicjuje kontakt z dzieckiem w zależności od swoich potrzeb i nastrojów
<p>Akceptacja vs odrzucenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdolność do utrzymania pozytywnego nastawienia do dziecka • zdolność do utrzymania pozytywnych emocji własnych i zdolność do radzenia sobie z wewnętrznymi konfliktami 	<p>Akceptujący opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • akceptuje złość i trudne zachowania dziecka • akceptuje dziecko nawet wtedy, gdy trudno nawiązać z nim kontakt • nie obwinia dziecka za swoje negatywne nastroje • z zadowoleniem przyjmuje rodzicielstwo i odpowiedzialność za dziecko <p>Odrzucający opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • często czuje złość lub inne negatywne emocje w stosunku do dziecka • negatywnie ocenia pojawienie się dziecka w swoim życiu • prezentuje zachowania odrzucające wobec dziecka (agresję, irytację)
<p>Dostępność vs ignorowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdolność do kierowania uwagi na dziecko • zdolność do angażowania się w opiekę nad dzieckiem 	<p>Dostępny opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w trakcie wykonywania innych czynności utrzymuje uwagę skierowaną na dziecko • utrzymuje zainteresowanie stanem i nastrojem dziecka • nastawiony na odbieranie sygnałów płynących od dziecka <p>Ignorujący opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zaabsorbowany własnymi myślami i czynnościami • nie kieruje uwagi na dziecko • w czasie, kiedy jest zajęty innymi czynnościami, nie zauważa sygnałów płynących od dziecka
<p>Współdziałanie vs ingerowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdolność do respektowania autonomii dziecka • zdolność do dostosowania się do aktualnych potrzeb i nastrojów dziecka 	<p>Współdziałający opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respektuje dziecko jako odrębną, autonomiczną istotę • jeśli nie ma takiej konieczności, nie zakłóca naturalnej aktywności dziecka • monitoruje aktywność dziecka, ale nie kontroluje jej nadmiernie <p>Ingerujący opiekun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • działa, nie biorąc pod uwagę potrzeb i nastroju dziecka (np. przytula na siłę, zmusza do jedzenia) • nadmiernie kontroluje zachowanie dziecka i kieruje nim

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ainsworth, Bell i Stayton, 1971

Niezwykle ważną cechą zachowania wrażliwego opiekuna jest konsekwencja, spójność i przewidywalność. Zarówno niemowlę, jak i starsze dziecko potrzebuje ustalonej rutyny wydarzeń i pewności co do reakcji otoczenia na swoje sygnały. Niespójne, chaotyczne reakcje opiekuna wywołują w dziecku lęk i poczucie niepewności co do możliwości wpływu na otoczenie, a co za tym idzie, brak wiary we własne możliwości zaspokajania potrzeb oraz w przewidywalność otoczenia społecznego. Warunki, w których kształtuje się poczucie bezpieczeństwa dziecka (bezpieczne przywiązanie), to spójne i przewidywalne, podejmowane we właściwym momencie i adekwatne do potrzeb dziecka działania opiekuna.

Bardzo ważną cechą zachowania opiekuna związaną z wrażliwością, opisywaną przez innych badaczy, jest jego zdolność do rozwiązywania sytuacji konfliktowych i przywracania harmonii w diadzie opiekun – dziecko (Biringen, 2000, 2004). W trakcie opieki nad dzieckiem występuje wiele sytuacji, w których zachowanie dorosłego nie jest dopasowane do potrzeb („wymagań”) dziecka. Sytuacje takie są nie tylko nieuniknione, ale wręcz pożądane, gdyż sprzyjają rozwojowi kompetencji pozwalających na rozwiązywanie konfliktów i porozumiewanie się. Do zadań dostępnego i wrażliwego emocjonalnie opiekuna należy dostrzeganie momentów niedopasowania wzajemnych potrzeb lub działań i skuteczne na nie reagowanie. Może odbywać się to np. poprzez negocjacje z dzieckiem, oferowanie mu innej, pozytywnej aktywności czy przekierowywanie jego uwagi. Rodzic, który ze względu na własne ograniczenia emocjonalne, nie zauważa momentów dysharmonii lub reaguje na nie złością czy negatywnymi emocjami skierowanymi na dziecko, kreuje w nim przekonanie o niemożności pozytywnego, „pokojowego” rozwiązywania konfliktów i utrudnia nabywanie kompetencji do regulowania napięcia. Po okresie niemowlęcym dziecko zaczyna samodzielnie regulować swoje stany emocjonalne, nabywa zdolności do samokontroli, tolerowania pewnego poziomu frustracji i rozszerza zakres reakcji emocjonalnych (Sroufe, Duggal, Weinfield i Carlson, 2000). Wówczas gdy rozpoczyna się kształtowanie autonomii, najistotniejsza staje się możliwość trenowania samoregulacji w bezpiecznym i wspierającym środowisku zewnętrznym. Zdolność opiekunów do przyzwolenia dziecku na jak najszerszą aktywność z równoczesnym przewidywaniem sytuacji przekraczających jego możliwości odgrywa tu decydującą rolę. W tym, trochę późniejszym, okresie szczególnej wagi nabierają kompetencje z wymiaru „współdziałanie vs ingerowanie” (por. tabela 4.1.). Wyznaczanie odpowiedniego kontekstu dla ćwiczenia (doskonalenia) umiejętności dziecka, nakreślanie oczekiwań co do jego zachowań i monitorowanie jego możliwości regulacyjnych, przy równoczesnym akceptowaniu i wspieraniu jego autonomii, to główne zadania dorosłego w tym okresie (Sroufe, Duggal, Weinfield i Carlson, 2000).

4.3.3. Zdolność do wyjaśniania zachowania

Od lat 90. ubiegłego wieku badacze zajmujący się psychopatologią rozwojową oraz rozważaniami w obszarze teorii przywiązania, a co za tym idzie, rozważaniami dotyczącymi optymalizacji środowiska wychowawczego, zaczęli podkreślać, iż jednym z czynników o dużym znaczeniu dla prawidłowego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i poznawczego jest

zdolność do rozumienia i wyjaśniania zachowań innych ludzi i własnych w kategoriach stanów mentalnych (Allen, Fonagy i Bateman, 2014; Wallin, 2011; Siegel, 2009; Fonagy i Target, 1997). Kompetencję tę nazywa się zdolnością do mentalizacji, czyli do spostrzegania własnych i cudzych stanów umysłu (myśli, uczuć, motywów, potrzeb), świadomością tego, iż umysł pośredniczy w doświadczaniu świata, oraz zdolnością do świadomego myślenia o stanach umysłu. Kształtowanie się kompetencji do mentalizacji rozpoczyna się w pierwszych miesiącach życia, kiedy mózg dziecka, za pośrednictwem mimiki, tonu głosu oraz momentów wspólnego kierowania uwagi (*joint referencing*), jak np. wspólne patrzenie na przedmiot lub wskazywanie, odbiera informacje o subiektywnym stanie umysłu innej osoby (Siegel, 2009). W pierwszym roku życia wspólne kierowanie uwagi jest formą komunikacji pomiędzy dorosłym a dzieckiem, dzięki której dziecko zaczyna poznawać stany umysłowe partnera. Od tego momentu „umysł wykazuje zdolność do wykrywania, że inna osoba ma umysł ze skupioną na czymś uwagą, jakąś intencją i jakimś stanem emocjonalnym” (Siegel, 2009, s. 180). Taka zdolność bywa również nazywana dziecięcą „teorią umysłu” i jej rozwój jest konieczny do późniejszego refleksyjnego funkcjonowania.

Zdolność do mentalizacji, a co za tym idzie, wyobrażenia sobie przeżyć i pragnień dziecka, z jednej strony umożliwia rodzicowi „dostrojenie się” do jego rzeczywistych potrzeb i adekwatne ich zaspokajanie, a z drugiej pomaga dziecku w rozpoznawaniu swoich uczuć i stanów wewnętrznych, wspierając samoregulację. Mentalizacja jest również podstawą rozwijającej się u dziecka zdolności do interpretowania i przewidywania zachowań innych osób, tego co można nazwać „inteligencją lub wrażliwością społeczną” (Firth, 2012; Wallin, 2011).

Z powyższych powodów uważa się, iż rodzicielska zdolność do mentalizacji jest podstawowym czynnikiem sprzyjającym bezpiecznemu stylowi przywiązania u dziecka. Poczucie bezpieczeństwa dziecka jest z kolei warunkiem potrzebnym do aktywacji jego zdolności do mentalizacji. P. Fonagy i M. Target (1997) sugerują, że pewne formy przywiązania pozabezpiecznego, w których rodzic nie skupia się na stanach umysłowych dziecka i w których stany umysłowe rodzica są intruzywne lub dezorganizujące, mogą prowadzić do upośledzenia w rozwijaniu zdolności do mentalizacji u dziecka. Badania prowadzone w zakresie zdolności rodziców do mentalizacji wykazały, iż duża zdolność do takiej refleksji jest czynnikiem znacząco (trzy, czterokrotnie) zwiększającym prawdopodobieństwo bezpiecznego przywiązania u dzieci. Odkryto również, że refleksyjność opiekuna może przełamać „destrukcyjny cykl” przekazywania swoim dzieciom poczucia braku bezpieczeństwa przez rodziców doświadczonych traumatycznymi przeżyciami w dzieciństwie (Wallin, 2011).

4.3.4. Wymiary kompetencji rodzicielskich jako podstawa diagnozy

W praktyce psychologicznej, na potrzeby diagnozy umożliwiającej określenie poziomu kompetencji rodzicielskich zarówno w zakresie wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego, jak i w celu tworzenia indywidualnych planów pomocy, konstruuje się różnego rodzaju modele do oceny zdolności rodziców do zapewniania dziecku odpowiednich warunków rozwoju

w tym obszarze. Jednym z wartych uwzględnienia i zastosowania na gruncie polskim schematów diagnozy jest stosowany w Wielkiej Brytanii i innych krajach Europy *The Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*, który oferuje podstawę do gromadzenia i analizowania informacji na temat dziecka i rodziny (*Working Together to Safeguard Children*, 2010). W analizie opartej na tym schemacie poświęca się dużo uwagi kompetencjom rodzicielskim, uznany za kluczowe dla wspierania prawidłowego rozwoju dziecka (tabela 4.2).

Tabela 4.2. Wymiary kompetencji rodzicielskich

<p>1.</p> <p>Podstawowa opieka</p> <p>Kategoria dotyczy zaspokajania potrzeb fizycznych dziecka</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zapewnianie pożywienia, ciepła, schronienia • Zapewnianie opieki medycznej • Dbłość o czystość oraz odpowiednie ubranie, a także o właściwą higienę osobistą
<p>2.</p> <p>Zapewnianie bezpieczeństwa</p> <p>Kategoria dotyczy zapewnienia dziecku odpowiedniej ochrony przed krzywdą i niebezpieczeństwem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ochrona przed krzywdą i zagrożeniem • Ochrona przed kontaktami z zagrażającymi osobami (dorosłymi / dziećmi) • Ochrona przed aktami autoagresji • Uczenie dziecka rozpoznawania zagrożeń i niebezpieczeństw, zarówno w domu, jak i w innych miejscach
<p>3.</p> <p>Ciepło emocjonalne</p> <p>Kategoria dotyczy zaspokajania potrzeb emocjonalnych dziecka, pozwalających mu czuć się cenionym i budować poczucie własnej tożsamości</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zaspokajanie potrzeb dziecka związanych z poczuciem bezpieczeństwa • Zapewnianie stabilnych i czułych relacji ze znaczącymi dorosłymi • Zapewnianie odpowiedniego kontaktu fizycznego (pocieszanie i przytulanie)
<p>4.</p> <p>Stymulacja</p> <p>Kategoria dotyczy wspomaganie uczenia się i rozwoju intelektualnego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stymulacja poznawcza (np. poprzez zachęty, organizowanie sytuacji społecznych) • Wspieranie potencjału i rozwoju poznawczego dziecka (np. poprzez interakcje, rozmowy i odpowiadanie na wypowiedzi i pytania dziecka, zachęcanie go do zabawy i przyłączanie się do niej) • Umożliwianie dziecku doświadczania sukcesów • Zapewnienie odpowiedniej edukacji
<p>5.</p> <p>Udzielanie wskazówek i stawianie granic</p> <p>Kategoria dotyczy umożliwienia dziecku regulowania jego emocji i kontrolowania zachowań, tak by mogło stać się autonomiczną osobą dorosłą</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrowanie i modelowanie właściwego zachowania i kontroli emocjonalnej oraz interakcji z innymi • Ustanawianie granic umożliwiający dziecku rozwinięcie uewnętrznego modelu wartości moralnych i sumienia oraz zachowań społecznych • Nakierowanie dziecka na doświadczenia eksploracyjne i uczące • Wspieranie w rozwiązywaniu problemów społecznych / interpersonalnych • Wspieranie w radzeniu sobie z trudnymi emocjami • Wzmacnianie troski o innych • Efektywne dyscyplinowanie i kształtowanie zachowania

<p>6.</p> <p>Stabilność</p> <p>Kategoria dotyczy zapewnienia wystarczająco stabilnego środowiska rodzinnego umożliwiającego dziecku rozwój i utrzymanie bezpiecznego przywiązania do opiekuna / opiekunów w celu zagwarantowania optymalnego rozwoju</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ochrona bezpiecznych relacji przywiązania • Zapewnianie ciepła emocjonalnego • Konsekwentne reagowanie na określone zachowania zgodnie z postępani rozwojowymi dziecka • Zapewnianie dziecku możliwości utrzymywania kontaktów z ważnymi członkami rodziny oraz innymi znaczącymi osobami
---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Working Together to Safeguard Children*, 2010

Podsumowanie

Można zwrócić uwagę na kilka, prezentowanych w literaturze przedmiotu, sposobów ujmowania i interpretowania relacji dziecka z otoczeniem, rozumienia relacji zachodzących w bezpośrednim środowisku dziecka, szczególnie tym rodzinnym. Większość z nich podkreśla złożony charakter zależności oraz wzajemne dynamiczne interakcje między jednostką i otoczeniem, dzieckiem i dorosłym.

Szczególnie istotne wydaje się propagowanie tej wiedzy w praktyce społecznej w celu zwrócenia uwagi na znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń dla rozwoju w całym cyklu życia oraz w celu uwrażliwienia na konieczność modelowania wzorców tworzenia odpowiedniego środowiska rozwoju dla małych dzieci, a także rozwijania kompetencji rodzicielskich. Adresatami takich oddziaływań mogliby być oczywiście rodzice i przyszli rodzice, ale także specjaliści pracujący z małymi dziećmi i ich rodzicami (psychologowie, pedagodzy, nauczyciele, opiekunowie, pracownicy socjalni, asystenci rodziny). Zwiększenie świadomości społecznej dotyczącej znaczenia i roli środowiska rozwojowego w pierwszych latach życia mogłoby pomóc w tworzeniu spójnych, systemowych i osadzonych w długofalowej perspektywie czasowej projektów wspierających i interwencyjnych dla dzieci i ich rodzin, a także zmienić przekonania społeczne na temat wspomagania rozwoju małych dzieci i roli dorosłego w tym procesie.

ROZDZIAŁ 5. Rozwój społeczno-emocjonalny małych dzieci w Polsce w ocenie ich matek. Wyniki badań

Wprowadzenie

W Polsce do tej pory nie prowadzono kompleksowych i zakrojonych na dużą skalę badań dotyczących jakości funkcjonowania w obszarze społeczno-emocjonalnym dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Nie zostały dotąd zaadaptowane ani opracowane kwestionariusze i skale oceny funkcjonowania małego dziecka, których stosowanie mogłoby wzbogacać proces tworzenia programów wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci od urodzenia do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego. Zainteresowanie badaniami w tym obszarze jest w Polsce niewielkie i dopiero od niedawna pojawiają się dane na temat rozwoju małych dzieci oraz jakości środowiska ich rozwoju (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Brzezińska, Czub i Ożadowicz, 2012).

Prowadzone na świecie badania potwierdzają pozytywny wpływ wczesnych doświadczeń związanych z opieką i edukacją zarówno na funkcjonowanie w szkole i czas trwania nauki, jak i na funkcjonowanie społeczne mierzone jakością zatrudnienia, poziomem dochodów i stanu posiadania w dorosłości. Korzyści wynikające ze wspierania wczesnego rozwoju społeczno-emocjonalnego widoczne są także w zakresie niższej przestępczości, a prowadzone w tym obszarze badania wskazują, iż z punktu widzenia ekonomii państw dobrej jakości wczesna opieka i edukacja przynoszą wymierne korzyści (Brzezińska, Czub i Czub, 2012). Współczesna, oparta na wynikach badań naukowych wiedza psychologiczna wskazuje także na kluczowe znaczenie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dla sukcesów odnoszonych w trakcie nauki szkolnej (Raver, 2002; Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004; Shala, 2013). Podstawą osiągnięć w nauce w pierwszych latach uczęszczania do szkoły są takie kompetencje, jak zdolność do podejmowania wyzwań, koncentracji na zadaniu, postępowania zgodnie z regułami, nawiązywania kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami oraz kontrolowania negatywnych emocji (Raver, 2002; Shala, 2013). Fundament kształtowania i rozwoju tych kompetencji społeczno-emocjonalnych powstaje również, co potwierdzają badania, we wczesnym dzieciństwie.

Z powyższych powodów szczególna troska o wspieranie rozwoju w pierwszych latach życia, zarówno w krótkiej, jak i w dłuższej perspektywie, przynosi wymierne korzyści jednostkowe i społeczne. Jednostce w kolejnych latach życia zapewniają one coraz większą samodzielność w zaspokajaniu potrzeb i lepsze samopoczucie, warunkują lepsze efekty kształcenia na wszystkich poziomach edukacji oraz dają większe szanse odniesienia sukcesu na rynku pracy (znalezienie i utrzymanie pracy) oraz sukcesu życiowego. Istnieje również związek między wczesnymi doświadczeniami a kształtowaniem w przyszłości oceny samego siebie oraz innych ludzi, a także poczucia własnej wartości i możliwości zaspokajania potrzeb (Bretherton i Munholland, 1999; Czub, Brzezińska, Czub i Appelt, 2012). W odniesieniu do społeczeństwa zmniejszają zakres problemów zdrowotnych i społecznych, także dotyczących rynku pracy, a co za tym idzie, obniżają koszty państwa związane z kompensowaniem deficytów edu-

cyjnych, opieką społeczną, rozwiązywaniem problemów zdrowotnych czy pracą wymiaru sprawiedliwości (Brzezińska, Czub i Czub, 2012). Korzyści płynące z właściwych oddziaływań wychowawczych w sferze rozwoju społeczno-emocjonalnego w okresie wczesnego dzieciństwa są zatem widoczne: 1) w krótkoterminowej oraz długoterminowej perspektywie czasowej życia jednostki i społeczeństwa, 2) w obszarze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego osoby w mikrosystemie oraz korzyści lokowanych w środowisku życia osoby, w mezo-, egzo- i makrosystemie.

5.1. Charakterystyka projektu badawczego

Kierując się opisanymi wyżej przekonaniem, Zespół Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie na przełomie lat 2013/2014 zrealizował projekt poświęcony opracowaniu i standaryzacji narzędzi diagnostycznych umożliwiających ocenę rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci w wieku od 1,5 roku do 5,5 lat. Misją projektu było rozpoczęcie badań dotyczących podstaw funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci w Polsce. Pierwszym etapem był projekt *Standaryzacja baterii narzędzi do diagnozy psychospołecznego funkcjonowania dziecka w wieku 1,5–5,5 lat*, którego celem było przygotowanie zestawu narzędzi kwestionariuszowych umożliwiających zarówno indywidualną ocenę rozwoju, jak i prowadzenie szerszych badań naukowych dotyczących jakości życia i rozwoju małych dzieci w Polsce. Efektem projektu jest opracowany podręcznik do diagnozy rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci w wieku między 1,5 roku a 5,5 lat (Czub, 2014a), w którym przedstawiono i udostępniono do powszechnego użycia przesiewowe narzędzia diagnostyczne oraz zaprezentowano pierwsze dane na temat funkcjonowania małych dzieci w Polsce. Zostaną one omówione poniżej. W projekcie opracowano i wykorzystano następujące narzędzia kwestionariuszowe, przygotowane przez Zespół Wczesnej Edukacji:

1. **Kwestionariusz *Styl adaptacji*** umożliwiający ocenę dwóch wymiarów funkcjonowania społecznego: 1) uspołecznienia (dotyczy angażowania się dziecka w nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych; alfa Cronbacha wynosiła 0,72–0,78 w zależności od wieku i płci) oraz 2) eksternalizacji (dotyczy zachowań buntowniczych, opozycyjnych i agresywnych; alfa Cronbacha wynosiła 0,81–0,83 w zależności od wieku i płci);
2. **Skala *Reakcja na nowość*** umożliwiająca ocenę tempa adaptacji dziecka do nowych warunków oraz sposobu reagowania przez dziecko na nowe bodźce: osoby, miejsce, przedmioty (alfa Cronbacha wynosi 0,72–0,76 w zależności od wieku i płci);
3. **Skala *Koncentracja*** umożliwiająca ocenę kompetencji dziecka w zakresie skupiania uwagi i wytrwałości (alfa Cronbacha wynosi 0,71–0,75 w zależności od wieku i płci);
4. **Kwestionariusz *Ocena zachowania i kompetencji społecznych*** (polska adaptacja kwestionariusza *Social Competence and Behavior Evaluation Inventory*; LaFreniere i Dumas, 1996), zastosowany wobec dzieci między 25 a 66 miesiącem życia (3645 osób), umożliwiający ocenę funkcjonowania dziecka w trzech wymiarach:

- **kompetencje społeczne** – zdolność dziecka do dostosowania swojego zachowania do sytuacji społecznej, zdolność do pomagania innym, dzielenia się itp. (alfa Cronbacha = 0,84);
 - **lęk-wycofanie** – skłonność do wycofywania się z kontaktów społecznych, przeżywanie uczuć wstydu, lęku lub zakłopotania (alfa Cronbacha = 0,79);
 - **złość-agresja** – skłonność do reagowania złością i agresją w sytuacjach społecznych, trudności z tolerowaniem frustracji, wchodzenie w konflikty z dziećmi i dorosłymi (alfa Cronbacha = 0,84).
5. **Kwestionariusz rozwoju dziecka w rodzinie** (KRDR) – ustrukturuwany wywiad, zbierający dane społeczno-demograficzne oraz informacje na temat dziecka i jego rodziny; składał się z czterech części: status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka, rozwój w okresie pre- i perinatalnym, środowisko rozwoju dziecka, rozwój w okresie dzieciństwa.

Badanie główne poprzedzono badaniem pilotażowym, którego celem była wstępna ocena właściwości psychometrycznych narzędzi i ich modyfikacja. Badanie pilotażowe było realizowane od września do grudnia 2013 roku na reprezentatywnej dla całego kraju, losowej próbie 784 rodziców i opiekunów prawnych dzieci w wieku 18–66 miesięcy (od 1,5 roku do 5,5 lat), losowanej z operatu PESEL (Powszechny Elektroniczny System Ewidencji Ludności).

Badanie główne realizowano od stycznia do czerwca 2014 roku na reprezentatywnej dla całego kraju, losowej próbie 4156 rodziców i opiekunów prawnych dzieci w wieku 18–66 miesięcy, losowanej z operatu PESEL (Powszechny Elektroniczny System Ewidencji Ludności). Wywiad realizowany był z tą osobą (rodzicem / opiekunem prawnym), która w ciągu ostatnich sześciu miesięcy spędzała z dzieckiem więcej czasu i miała szerszą wiedzę na temat jego rozwoju. Były to w 90% (3744) kobiety (matki lub opiekunki prawne), dlatego też w niniejszym opracowaniu podane są wyniki badań dotyczące tej grupy dzieci (tabela 5.1.).

W poszczególnych warstwach wyznaczonych ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania wylosowanych dzieci wskaźnik *response rate* przedstawiał się następująco:

- wieś i miasta do 5000 mieszkańców: 66,16%,
- miasta od 5001 do 100 000 mieszkańców: 65,56%,
- miasta powyżej 100 000 mieszkańców: 66,21%.

Tabela 5.1. Rozkład badanych dzieci według wieku i płci

Wiek dziecka	Płeć dziecka	
	dziewczynki	chłopcy
18–42 miesiące (1,5–3,5 r.ż.)	933	953
43–66 miesięcy (1,5–5,5 r.ż.)	931	927

Źródło: opracowanie własne

5.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne małych dzieci w Polsce

Głównym celem realizowanego projektu było przygotowanie narzędzi diagnostycznych i badawczych, które zostaną upowszechnione wśród psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, żłobkach, przedszkolach oraz ośrodkach pomocy rodzinie, a także wykorzystane do dalszych badań naukowych nastawionych na rozpoznanie jakości funkcjonowania małych dzieci w Polsce w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego. Ze względu na dużą liczebność próby w badaniu głównym dokonano również eksploracyjnej analizy danych zebranych podczas badania. Nie mogą stanowić one podstawy do wyciągania jednoznacznych wniosków, ale są materiałami niosącymi ważne informacje i wspierającymi stawianie pytań i hipotez badawczych potrzebnych do dalszych poszukiwań.

5.2.1. Autonomia i samoregulacja

Kwestionariusz rozwoju dziecka w rodzinie zawierał pytania dotyczące zachowań związanych z autonomią dziecka oraz jego zdolnością do samodzielnego regulowania napięcia emocjonalnego (przejawiającą się m.in. zdolnością do uspokajania się, wyrażania swoich potrzeb i uczuć).

Poniżej (tabele 5.2.–5.7.) przedstawione zostały odpowiedzi rodziców na niektóre z tej kategorii pytań, z podziałem na grupę rodziców małych dzieci (od 1,5 roku do 3,5 lat) oraz dzieci przedszkolnych (od 3,5 do 5,5 lat).

Tabela 5.2. Pytanie: „Czy dziecko chce robić wiele rzeczy samodzielnie (np. jeść, decydować, w co albo czym będzie się bawić)?”

Odpowiedź	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
nigdy / prawie nigdy	3%	1%
często	33%	23%
zawsze / prawie zawsze	64%	76%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5.3. Pytanie: „Czy dziecko wymaga, żeby ciągle nim kierować (mówić mu, co ma robić, w co ma się bawić, pilnować, gdy coś ma zrobić)?”

Odpowiedź	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
nigdy / prawie nigdy	57%	64%
często	38%	32%
zawsze / prawie zawsze	5%	4%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5.4. Pytanie: „Czy dziecko walczy o swoje, chce robić różne rzeczy po swojemu?”

Odpowiedź	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
nigdy / prawie nigdy	3%	3%
często	48%	49%
zawsze / prawie zawsze	49%	48%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5.5. Pytanie: „Czy dziecko, gdy jest zdenerwowane, potrafi wyciszyć się w ciągu 10–15 minut?”

Odpowiedź	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
nigdy / prawie nigdy	28%	14%
często	16%	15%
zawsze / prawie zawsze	56%	71%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5.6. Pytanie: „Czy dziecko podporządkowuje się podstawowym zwyczajom domowym (np. siada przy stole do posiłku, sprząta zabawki, gdy się je o to poprosi)?”

Odpowiedź	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
nigdy / prawie nigdy	3%	1%
często	37%	29%
zawsze / prawie zawsze	60%	70%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5.7. Pytanie: „Czy dziecko używa słów lub określeń zrozumiałych dla innych, żeby powiedzieć, co czuje (np. że się cieszy albo jest smutne czy złe)?”

Odpowiedź	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
nigdy / prawie nigdy	13%	2%
często	23%	9%
zawsze / prawie zawsze	64%	89%

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione powyżej wyniki sugerują, iż ciekawe – zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia – byłoby podjęcie dalszych badań w obszarze rozwoju autonomii u dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole.

W przeprowadzonych badaniach nie zaobserwowano różnic w opisywanym przez matki zachowaniu dzieci dwu- i pięcioletnich w obszarze zachowań związanych z dążeniem do autonomii. Zgodnie z wiedzą rozwijaną przez psychologię rozwojową należałoby oczekiwać, iż rodzice dzieci w drugim i trzecim roku życia będą zgłaszać większe nasilenie dążenia do samodzielności i realizowania własnych pomysłów przez dziecko niż rodzice dzieci w wieku przedszkolnym (Brazelton i Sparrow, 2013; Wojciechowska, 2005; Erikson, 2000, 2004; Bee, 2004). Tymczasem otrzymane wyniki wskazują, iż dążenie do samodzielności rośnie wraz z wiekiem (tabele 5.2. i 5.3.), a obserwowane przez matki nasilenie zachowań dotyczących uporczywości i negatywności nie różni się u dzieci młodszych i starszych (tabela 5.4.).

Taki obraz wyników można interpretować w różny sposób: 1) dzieci nie przejawiają nasilenia zachowań autonomicznych w kryzysie 2–3 roku życia lub 2) matki nie dostrzegają (lub deklarują, iż nie dostrzegają) różnic w zachowaniu dzieci starszych i młodszych. Jako że zarówno wiele badań, jak i obserwacji codziennych wskazuje, iż w zachowaniu dzieci przejawia się kryzys autonomii (Brazelton i Sparrow, 2013; Wojciechowska, 2005), pierwsza sytuacja może być związana z brakiem przyzwolenia na zachowania buntownicze ze strony dorosłych (jako efekt np. czynników kulturowych, brak społecznego przyzwolenia na zachowanie dzieci związane z przejawianiem buntu, oporu; etykietowanie przejawów dziecięcej autonomii jako zachowań nieadekwatnych społecznie, „niegrzecznych”, owianych w związku z tym społecznym tabu) lub brakiem interpretacji zachowania dziecka jako dążenie do samodzielności (jako efekt wynikający z konstrukcji pytań w badaniu, w tym z nieprecyzyjnego sformułowania pytania kwestionariuszowego). Jeśli natomiast u podłoża uzyskanych odpowiedzi leży sposób widzenia zachowania dziecka przez matkę, to można by postawić hipotezę dotyczącą oporu matki co do przyznania, iż u dziecka występują buntownicze zachowania, w obawie o ocenę własnych kompetencji wychowawczych lub hipotezę związaną z niskimi kompetencjami w obszarze rozpoznawania i interpretowania zachowań dziecka oraz leżących u ich podstaw potrzeb, pragnień i intencji. Przeprowadzone badanie było zbyt ogólne, by można było podejmować próby odpowiedzi na powstałe wątpliwości. Uzyskane wyniki wskazują jednak, iż warto podjąć bardziej szczegółowe poszukiwania dotyczące rozwoju autonomii u dzieci w Polsce.

5.2.2. Uspołecznienie i eksternalizacja

Kwestionariusz *Styl adaptacji* został opracowany w celu oceny kompetencji społecznych dziecka oraz jego skłonności do zachowań opozycyjnych i agresywnych (Piotrowski, 2014a). Pierwszy wymiar kwestionariusza – uspołecznienie – mierzy umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych zarówno z innymi dziećmi, jak i dorosłymi (otwartość i samodzielność, zdolność do wyrażania potrzeb i opinii, aktywność w działaniach grupowych). Drugi wymiar – eksternalizacja – służy do oceny skłonności dziecka do reagowania złością i agresją na frustrację w kontaktach z innymi ludźmi oraz skłonności do zachowań opozycyjnych. Prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny w tych zakresach oceniany jest poprzez wysoki poziom uspołecznienia i niski poziom zachowań eksternalizowanych. Należy podkreślić, iż kwestionariusz jako narzędzie

dzie o charakterze przesiewowym służy do określenia jedynie ryzyka trudności w badanych obszarach, a nie do określania zaburzeń. Otrzymane wyniki pozwalają na wyciąganie wstępnych wniosków i stawianie hipotez niezbędnych do dalszych badań.

W trakcie prowadzonych analiz podzielono wyniki otrzymane przy pomocy omawianego kwestionariusza na dwie kategorie – wskazujące na występowanie dużego i małego ryzyka trudności rozwojowych. Jako wskazujące na występowanie dużego ryzyka trudności rozwojowych na skali „uspołecznienie” określono wyniki, które znajdowały się poniżej pierwszego odchylenia standardowego od średniej (od $-3z$ do $-1z$; od 1 do 3 punktów na 9-punktowej skali staninowej), czyli w zakresie wyników bardzo niskich i niskich. Wyniki określone jako wskazujące na małe ryzyko trudności rozwojowych w tym wymiarze znajdowały się powyżej pierwszego odchylenia standardowego poniżej średniej (od $-1z$ do $+3z$; od 4 do 9 punktów na 9-punktowej skali staninowej), czyli w zakresie wyników średnich i wysokich (Piotrowski, 2014a). Na skali „eksternalizacja” na wysokie ryzyko trudności rozwojowych wskazywały wyniki znajdujące się powyżej pierwszego odchylenia standardowego od średniej (od $+1z$ do $+3z$; od 4 do 9 punktów na 9-punktowej skali staninowej), a wyniki znajdujące się poniżej pierwszego odchylenia standardowego powyżej średniej (od $-3z$ do $+1z$; od 1 do 3 punktów na 9-punktowej skali staninowej) zostały uznane za wskazujące na niskie ryzyko trudności rozwojowych w tym obszarze (Piotrowski, 2014a).

Poniższe tabele (5.8. i 5.9.) wskazują na rozkład wyników określający, jaki procent badanych dzieci, w ocenie ich matek, znajduje się w grupie wysokiego ryzyka, w odniesieniu do dwóch grup wiekowych.

Tabela 5.8. Procent badanych dzieci należących do grup wysokiego i niskiego ryzyka trudności rozwojowych na wymiarach „uspołecznienie” i „eksternalizacja” w grupie dzieci w wieku od 1,5 roku do 3,5 lat

		Eksternalizacja		
		Duże ryzyko trudności	Małe ryzyko trudności	
Uspołecznienie	Duże ryzyko trudności	3%	12%	ogółem 15%
	Małe ryzyko trudności	13%	72%	ogółem 85%
		ogółem 16%	ogółem 84%	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piotrowski, 2014

Tabela 5.9. Procent badanych dzieci należących do grup wysokiego i niskiego ryzyka trudności rozwojowych na wymiarach „uspołecznienie” i „eksternalizacja” w grupie dzieci w wieku od 3,5 do 5,5 lat

		Eksternalizacja		
		Duże ryzyko trudności	Małe ryzyko trudności	
Uspołecznienie	Duże ryzyko trudności	3%	14%	ogółem 17%
	Małe ryzyko trudności	11%	72%	ogółem 83%
		ogółem 14%	ogółem 86%	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piotrowski, 2014

Powyższe wyniki otrzymane z użyciem kwestionariusza *Styl adaptacji* winny stać się przyczynkiem do dalszych badań w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci w Polsce. Można bowiem zauważyć, że duże ryzyko trudności (związanych z uspołecznieniem lub / i eksternalizacją) w obu grupach wiekowych osiągnęło 28%. Choć pozornie otrzymane wyniki nie wskazują na bardzo duże rozpowszechnienie trudności emocjonalnych w obu grupach wiekowych, to zastanawiającym jest fakt, iż w grupie dzieci starszych występuje wyższy procent wysokiego ryzyka w zakresie uspołecznienia (dzieci przejawiające trudności w swobodnym nawiązywaniu kontaktów, uczestniczeniu w zajęciach grupowych). Są to dzieci, jak można przypuszczać, raczej wycofane i nieśmiałe, gdyż tylko w 3% tej grupy występują równocześnie trudności w uspołecznieniu i eksternalizacji (zarówno u dzieci młodszych, jak i starszych). Niepokojący jest również fakt, iż grupa dzieci przejawiających ryzyko trudności związanych z uspołecznieniem jest większa (niewiele, ale jednak) wśród dzieci starszych – przedszkolnych. Można tu postawić dwie hipotezy: 1) u dzieci młodszych matki rzadziej obserwują takie trudności, ponieważ dzieci nie uczęszczają jeszcze do placówki edukacyjnej i w związku z tym dopiero wymagania środowiska przedszkolnego zwracają uwagę rodziców na obszar rozwoju związany z uspołecznieniem dziecka, lub 2) dzieci wycofane, nieprzejawiające zachowań agresywnych nie zwracają na siebie uwagi dorosłych, a co za tym idzie, nie otrzymują odpowiedniego wsparcia i ich problemy nasilają się z wiekiem. Natomiast ryzyko trudności rozwojowych dotyczących zachowań eksternalizowanych, zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań, nieznacznie obniża się z wiekiem. Można tu postawić hipotezę, że dzieci, które nie podporządkowują się zasadom, prezentują zachowania buntownicze oraz agresję w kontaktach z innymi, podlegają szczególnym oddziaływaniom ze strony dorosłych i otrzymują pomoc ze strony środowiska rodzinnego lub / i instytucjonalnego przedszkolnego. Jednocześnie uzyskane wyniki mogą skłaniać do formułowania hipotez w obszarze oddziaływań wychowawczych. Ryzyko trudności związanych z eksternalizacją spada wraz z wiekiem, gdyż rodzice zwracają uwagę na przejawy autonomii (buntu, oporu) we wczesnym dzieciństwie i stosują konstruktywne lub niekonstruktywne strategie zmiany zachowań agresywnych, buntowniczych na bardziej

akceptowane społecznie. Jednocześnie w mniejszym stopniu zwracają uwagę na rozwijanie repertuaru kompetencji społeczno-emocjonalnych pozwalających na satysfakcjonujące bycie z innymi ludźmi, nawiązywanie kontaktu, wyrażanie potrzeb i opinii, współpracę w grupie (uspołecznienie). Warto zatem podjąć dalsze badania nad stylami uspołecznienia dziecka oscylujące między tendencją do zmniejszania zachowań niepożądanych a rozwijaniem zasobów prospołecznych.

W badaniu przeprowadzono również analizy korelacji wyników na wymiarach „uspołecznienie” i „eksternalizacja” z innymi zmiennymi. Nie stwierdzono zależności wyników otrzymywanych na tych wymiarach od płci dziecka ani od wielkości miejscowości, w której ono zamieszkiwało. Stwierdzono niewielką zależność dotyczącą poziomu wykształcenia rodziców – dzieci rodziców z wykształceniem zasadniczym zawodowym uzyskały niższe wyniki na skali „uspołecznienie” niż dzieci z grup o innych poziomach wykształcenia rodziców. Stwierdzono również istotne związki statystyczne pomiędzy wynikami na obu wymiarach a sytuacją finansową rodziny. W rodzinach znajdujących się w trudnej sytuacji ekonomicznej (rodzice w opisie swojej sytuacji finansowej odpowiadali: „Pieniądzy nie starcza nawet na najpilniejsze potrzeby” lub „Musimy odmawiać sobie wielu rzeczy, aby pieniędzy starczyło na życie”) odnotowano wyższe wyniki na skali „eksternalizacja” i niższe na skali „uspołecznienie”.

5.2.3. Koncentracja

Warte przedstawienia są również wyniki uzyskane za pomocą skali „koncentracja”, którą rozumie się jako zdolność dziecka do utrzymania uwagi na zadaniu mimo występujących w otoczeniu dystraktorów oraz kontynuowania działania mimo pojawiających się trudności.

Podobnie jak w przypadku wcześniej przedstawianego kwestionariusza, wyniki na skali „koncentracja” zostały określone jako wskazujące na występowanie dużego ryzyka trudności rozwojowych (poniżej pierwszego odchylenia standardowego od średniej; od $-3z$ do $-1z$; od 1 do 3 punktów na 9-punktowej skali staninowej) oraz jako wskazujące na małe ryzyko trudności rozwojowych (powyżej pierwszego odchylenia standardowego poniżej średniej; od $-1z$ do $+3z$; od 4 do 9 punktów na 9-punktowej skali staninowej) (Piotrowski, 2014b).

Zarówno w grupie dzieci młodszych (między 18 a 42 miesiącem życia), jak i w grupie dzieci w wieku przedszkolnym (między 43 a 66 miesiącem życia) około jedna piąta dzieci, w ocenie matek odpowiadających na pytania w skali „koncentracja”, charakteryzowała się wynikami wskazującymi na występowanie dużego ryzyka trudności rozwojowych w zakresie zdolności do koncentracji uwagi i utrzymywania działania celowego (tabela 5.10).

Tabela 5.10. Procent badanych dzieci należących do grup wysokiego i niskiego ryzyka trudności rozwojowych na wymiarze „koncentracja” w obu grupach wiekowych

	Wiek dziecka	
	18–42 miesiące	43–66 miesięcy
Duże ryzyko trudności	22%	19%
Małe ryzyko trudności	78%	81%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piotrowski, 2014b

Analiza związków wyników na skali „koncentracja” z innymi zmiennymi wykazała, iż nie wystąpiły różnice pomiędzy dziećmi z rodzin o różnym statusie wykształcenia rodziców oraz statusie materialnym, a także z miejscowości o różnej liczbie mieszkańców. Nie zaobserwowano również różnic w tym zakresie pomiędzy dziećmi, które uczęszczały do placówek opiekuńczo-edukacyjnych (żłobek, klubik, przedszkole), a dziećmi, które do takich placówek nie uczęszczały. Większe znaczenie dla poziomu kompetencji w obszarze koncentracji uwagi miały czynniki okołoporodowe. Niska waga urodzeniowa dziecka oraz trudności emocjonalne występujące u matki po porodzie miały związek z niższymi wynikami uzyskiwanymi w omawianej skali (Piotrowski, 2014b).

Różnice zaobserwowano w zależności od płci dziecka oraz zmiennych dotyczących innych obszarów funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. Stwierdzono wyższe wyniki na skali „koncentracja” u dziewczynek niż u chłopców. Dzieci, których matki podawały, iż podporządkowują się one zasadom panującym w domu, oraz te, które mają wyższą zdolność do samo-regulacji (potrafią uspokoić się w ciągu 10–15 minut, nie mają trudności z zasypianiem), charakteryzowały się one wyższą zdolnością do koncentracji i utrzymywania uwagi na zadaniu. Większa zdolność do koncentracji była również związana z wyższymi wynikami na wymiarze kompetencji społecznych i niższą skłonnością do reakcji agresywnych i opozycyjnych (Piotrowski, 2014b).

Podsumowanie

Informacje uzyskane dzięki eksploracyjnej analizie danych z projektu *Standaryzacja baterii narzędzi do diagnozy psychospołecznego funkcjonowania dziecka w wieku 1,5–5,5 lat* stanowią zarówno potwierdzenie wagi prowadzenia badań w tym obszarze, jak i inspirację do dalszych poszukiwań. Odnosząc przedstawione powyżej dane i wynikające z nich hipotezy do polityki społecznej i edukacyjnej, należy podkreślić, iż wydaje się niezwykle istotne, aby dokonać bardziej szczegółowego rozpoznania kondycji małych dzieci w Polsce. Na przykład, jeśli przeniesiemy otrzymane w badaniach z użyciem kwestionariusza *Styl adaptacji* wyniki na praktykę życia społecznego, to okaże się, że 14% dzieci przejawiających zachowania opozycyjne czy

agresywne to mniej więcej, średnio, troje, czworo dzieci na jedną dwudziestopięcioosobową klasę w zerówce lub szkole podstawowej oraz czworo dzieci wycofanych, mających trudności w kontaktach z rówieśnikami. Takie wstępne szacowanie jest istotnym argumentem przemawiającym za podjęciem dalszych badań w tym obszarze. Podobnie, szacując, iż co piąte dziecko może przejawiać trudności w koncentracji uwagi, koniecznym wydaje się wczesne rozpoznawanie tego typu problemów i planowanie oddziaływań profilaktycznych oraz interwencyjnych (również w dalekiej perspektywie, np. wspierania matek doświadczających trudności emocjonalnych po urodzeniu dziecka).

Kontynuowanie badań w tym obszarze może zatem pomóc 1) zrozumieć złożone jednostkowe i społeczne czynniki leżące u podstaw jakości opieki i wychowania małych dzieci w Polsce; 2) przewidywać konsekwencje podejmowanych działań opiekuńczych i wychowawczych dla dalszego rozwoju i funkcjonowania dzieci; 3) opracowywać i weryfikować programy wspierające dziecko, rodzinę i instytucje zajmujące się małymi dziećmi. Pozwoli również zadać kolejne pytania związane ze stylami opieki i wychowania przyjętymi w rodzinie i instytucjach zajmujących się małymi dziećmi oraz pytania związane z obszarami ryzyka oraz możliwości wspierania społeczno-emocjonalnego rozwoju małych dzieci. Zainteresowanie rozwojem małych dzieci w Polsce może również wpłynąć na charakter społecznych przekonań na ten temat – zmianę błędnych przekonań i rozwijanie nowych, a w konsekwencji uwrażliwić aktualnych i przyszłych rodziców, opiekunów i nauczycieli małych dzieci na znaczenie wczesnych doświadczeń społeczno-emocjonalnych dla jednostkowego i społecznego rozwoju i dobrostanu.

ROZDZIAŁ 6. Rozwój społeczno-emocjonalny w niemowlęctwie, wczesnym dzieciństwie i w wieku przedszkolnym

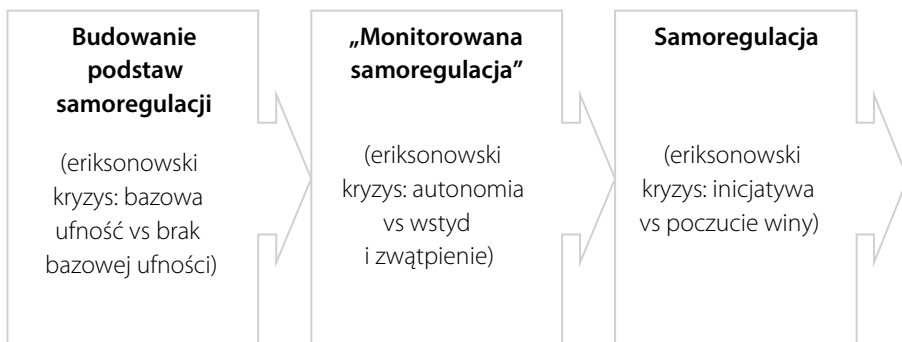
Wprowadzenie

Od narodzin do 5 / 6 roku życia rozwój we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka przebiega niezwykle dynamicznie. Są to lata, kiedy dziecko kształtuje podstawowe fizyczne, poznawcze i emocjonalne kompetencje, których rozwój dokonuje się dzięki interakcjom społecznym. Współczesne podejście do analizy przebiegu i konsekwencji rozwoju przyjmuje, iż emocjonalność kształtowana w środowisku społecznym stanowi swoistą bazę dla wszystkich innych obszarów rozwoju, takich jak fizjologia, zachowanie, funkcjonowanie poznawcze czy motywacja (Izard, 1991; Keltner i Gross, 1999; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005; Tooby i Cosmides, 2008).

Szczególne znaczenie pierwszych pięciu lat życia wynika również z faktu, iż jest to najważniejszy okres w rozwoju mózgu. Badacze szacują, że około 85% rozwoju mózgu przebiega w pierwszych pięciu latach życia, a najwięcej połączeń nerwowych tworzy się w pierwszych trzech latach (Shonkoff i Phillips, 2000). Doświadczenia z pierwszych lat życia tworzą kontekst dalszego rozwoju, ponieważ wpływają decydująco na tworzącą się sieć połączeń w mózgu, a różnorodność bodźców, doświadczeń oraz zachowań dziecka w pierwszych latach życia ma wpływ na liczbę zachowanych połączeń między komórkami. Okres sensytywny dla wielu kompetencji także przypada na pierwsze lata życia, np. dla kontroli emocjonalnej na pierwsze trzy lata, dla kompetencji społecznych na okres między drugim a piątym rokiem życia (*Early Years Study*, 1999).

Badacze zajmujący się przebiegiem rozwoju człowieka, opisując najważniejsze procesy rozwojowe w pierwszych latach życia, choć różnie je definiują lub operacjonalizują, najczęściej odwołują się do tych związanych z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi (Bowlby, 2007; Deci i Ryan, 2000a; Sroufe, 1995). W niniejszym rozdziale poświęconym opisowi najistotniejszych z punktu widzenia kompetencji społeczno-emocjonalnych procesów zachodzących we wczesnym etapie rozwoju skoncentrowano się na kluczowych tego rodzaju wyzwaniach (*salient issues*) proponowanych przez A. Sroufe'a, które odpowiadają Eriksonowskiemu rozumieniu kryzysów rozwojowych i są ich uszczegółowieniem oraz zoperacjonalizowaniem w kontekście rozwoju społeczno-emocjonalnego (Sroufe, 1995; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Pierwsze lata życia można określić jako ważną drogę w procesie rozwoju samoregulacji. Przebiega ona od budowania podstaw samoregulacji, przez samoregulację mocno wspomaganą z zewnątrz przez opiekuna („monitorowana samoregulacja”), do samoregulacji w coraz większym stopniu zależnej od procesów wewnętrznych i uwewnętrznionych standardów (rysunek 6.1.).

Rysunek 6.1. Kluczowe wyzwania w rozwoju w pierwszych sześciu latach życia



Źródło: opracowanie własne na podstawie Erikson, 1997; Sroufe, 1995; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005

Kluczowe wyzwania dla rozwoju w pierwszych sześciu latach życia zostały opisane szczegółowej w tabeli 6.1.

Tabela 6.1. Kluczowe procesy w rozwoju w pierwszych sześciu latach życia

	Kryzys rozwojowy wg E. H. Eriksona	Kluczowe wyzwania rozwoju wg A. Sroufe’a
1 rok życia	bazowa ufność vs brak ufności	<ul style="list-style-type: none"> • Główne wyzwanie: podstawy samoregulacji • Dodatkowe wyzwania: <ul style="list-style-type: none"> ◦ 0–3 miesiąc życia – regulacja stanów fizjologicznych ◦ 4–6 miesiąc życia – wzajemna wymiana dziecko–dorosły, dotycząca regulacji pobudzenia ◦ 7–12 miesiąc życia – ustanowienie efektywnej relacji przywiązaniowej (diadyczna regulacja emocji)
2 i 3 rok życia	autonomia vs wstyd	<ul style="list-style-type: none"> • Główne wyzwanie – „monitorowana samoregulacja” • Dodatkowe wyzwania: <ul style="list-style-type: none"> ◦ autonomia ◦ świadomość siebie i innych ◦ świadomość standardów zachowania ◦ emocje samoświadomościowe
4 i 5 rok życia	inicjatywa vs poczucie winy	<ul style="list-style-type: none"> • Główne wyzwanie – „samoregulacja” • Dodatkowe wyzwania: <ul style="list-style-type: none"> ◦ przejawianie inicjatywy ◦ wspierane przez innych poleganie na sobie ◦ zarządzanie swoim zachowaniem ◦ poszerzanie kręgów społecznych ◦ internalizacja zasad i wartości

Źródło: opracowanie własne na podstawie Erikson, 1997; Sroufe, 1995; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005

W poniższym rozdziale omówione zostaną najważniejsze procesy w rozwoju społeczno-emocjonalnym w okresie niemowlęctwa, wczesnego dzieciństwa i w wieku przedszkolnym.

6.1. Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych trzech latach życia

Pierwsze trzy lata życia to z punktu widzenia rozwoju społeczno-emocjonalnego okres przeznaczony głównie na nabywanie podstaw zdolności do regulowania swoich stanów fizjologicznych i emocjonalnych, przede wszystkim modulacji pobudzenia i wzrastającej w tym zakresie autonomii. Do najważniejszych zmian rozwojowych w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie w obszarze społeczno-emocjonalnym należą (Erikson, 1997; Bowlby, 2007; Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005):

- W aspekcie kryzysu rozwojowego i pracy nad kluczowym konfliktem (kluczowym wyzwaniem) jest to osiągnięcie poczucia zaufania do siebie i świata zewnętrznego (poczucia bezpieczeństwa, a co za tym idzie, zdolności do eksploracji) oraz norm, zasad, wymagań społecznych.
- W aspekcie doskonalenia funkcjonowania wśród ludzi jest to ukształtowanie przekonań dotyczących własnej wartości i możliwości polegania na innych osobach oraz ukształtowanie strategii nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi.
- W aspekcie regulacji emocji jest to ukształtowanie podstaw do radzenia sobie z pobudzeniem fizjologicznym i emocjonalnym oraz zdolności do wyrażania emocji i potrzeb.

Niemowlę przychodzi na świat wyposażone w odruchy i systemy sygnalizacji potrzeb nastawione na świat społeczny (Czub, 2005, 2014b). Kształtowanie się kompetencji do samodzielnego regulowania pobudzenia, a później emocji jest głównym wyzwaniem zarówno dla dziecka, jak i dla jego opiekunów. Kompetencja ta przechodzi przez kolejne fazy rozwoju (tabela 6.2.), doskonaląc się w sprzyjającym środowisku, i stanowi podstawę osiągnięć w innych obszarach funkcjonowania.

6.1.1. Podstawy regulacji emocji i funkcjonowania społecznego

A. Sroufe (1995), odwołując się do teorii przywiązania i prowadzonych w jej ramach badań, opisał rozwój w pierwszym roku życia w kategoriach rozwoju zdolności do samoregulacji emocji, uznając głównego opiekuna dziecka (figurę przywiązania) za przewodnika i model prowadzący dziecko od całkowitej zależności do samodzielności w zakresie regulowania swoich stanów emocjonalnych i związanych z nimi zachowań (dla opisu faz rozwoju przywiązania zobacz: Czub, 2003a).

W pierwszych miesiącach życia dziecko nie jest zdolne do regulowania swojego pobudzenia. Jest to okres, w którym w zachowaniu dziecka przejawia się dystres (negatywne pobudzenie) lub brak zaspokojenia potrzeb. Sygnały wysyłane przez dziecko nie są skierowane ku żadnej wybranej osobie, choć od początku preferowanym ich odbiorcą jest drugi człowiek (Marvin

i Britner, 1999). W tym okresie zarówno obniżenie napięcia, jak i zaspokojenie potrzeb zależy od prawidłowego odczytania przez dorosłego sygnałów płynących od dziecka i podjęcia adekwatnej aktywności. W tym pierwszym okresie rodzic musi zapewnić regularną opiekę oraz właściwy sposób i czas odpowiedzi na sygnały płynące od niemowlęcia. Jest to czas na ustanowienie odpowiedniej dla dziecka i dorosłego rutyny wzajemnych kontaktów. Wówczas niemowlę doświadcza systematycznego obniżania nieprzyjemnego napięcia, a kumulujące się takie pozytywne doświadczenia prowadzą do przekonania o możliwości radzenia sobie z pobudzeniem oraz stanowią podwaliny zdolności do samodzielnego radzenia sobie z napięciem. „Regulacja stanów fizjologicznych polegająca na ustanowieniu regularnych cykli sen – aktywność prowadzi do zdolności modulowania reakcji na stymulację oraz rozwija zdolność do koncentracji uwagi i dostosowywania się do zmieniających się bodźców” (Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005, s. 47).

Tabela 6.2. Fazy rozwoju zdolności do regulacji emocji

	Do około 3 miesiąca życia	Po około 3 miesiącu życia	Po około 8 miesiącu życia	Po około 18 miesiącu życia
Główny proces	Orientacja i sygnalizowanie bez wyróżniania konkretnej osoby	Orientacja i sygnalizowanie skierowane do wyróżnionej osoby	Utrzymywanie bliskości z wyróżnioną osobą	Kształtowanie relacji partnerskiej
Zachowanie dziecka	<ul style="list-style-type: none"> • Początki zainteresowania światem zewnętrznym • Niezróżnicowane sygnalizowanie potrzeb • Nieukierunkowane sygnalizowanie potrzeb • Uśmiech społeczny 	<ul style="list-style-type: none"> • Początki wyróżniania jednego opiekuna (figury przywiązania) • Początki zachowań celowych • Łańcuchowe systemy zachowań sygnalizujących potrzeby • Inicjowanie interakcji 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywne utrzymywanie bliskości z wybranym opiekunem (figurą przywiązania) • Kontrolowanie poziomu bliskości • Podążanie za opiekunem • Okazywanie radości w kontakcie z opiekunem • Korzystanie z figury przywiązania jako „bezpiecznej bazy” • Przejawy lęku separacyjnego • Konsolidacja przywiązania 	<ul style="list-style-type: none"> • Początki zdolności do postrzegania figury przywiązania jako odrębnej osoby • Początki zdolności do wglądu w motywy drugiej osoby • Początki zdolności do uzgadniania celów z drugą osobą • Zdolność do spójnego funkcjonowania pod nieobecność figury przywiązania • Początki zdolności do korzystania z wewnętrznej reprezentacji figury przywiązania jako „bezpiecznej bazy”

<p>Regulacja emocji</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regulacja pobudzenia przez wrodzone mechanizmy fizjologiczne • Obniżanie napięcia i regulowanie pobudzenia całkowicie zależne od kompetencji opiekuna • Potrzeba powtarzania doświadczeń regulacji napięcia przez opiekuna – „rutyna opieki” 	<ul style="list-style-type: none"> • Początki zaangażowania w komunikację prowadzącą do regulacji • Kształtowanie się podstaw strategii regulowania pobudzenia • Potrzeba stymulacji i regulacji przez opiekuna • Zdolność do samodzielnego radzenia sobie z pobudzeniem wynikającym z pozytywnych emocji • Niezdolność do radzenia sobie z negatywnymi emocjami – konieczna pomoc ze strony opiekuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywne komunikowanie potrzeb • Dążenie do kontaktu z opiekunem nastawione na regulację pobudzenia • Diadyczna regulacja emocji – aktywna rola dziecka i opiekuna w regulacji pobudzenia • Początki kontroli mimicznej ekspresji emocji • Emocje zależne od kontekstu środowiskowego 	<ul style="list-style-type: none"> • Początki zdolności do samodzielnego regulowania pobudzenia i emocji • Początki poczucia autonomii • Wybiórcze korzystanie z pomocy opiekuna w regulacji emocji
--------------------------------	--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bowlby, 2007; Marvin i Britner, 1999; Sroufe, 1995

W kolejnej fazie rozwoju, między 4 a 6 miesiącem życia, niemowlę zaczyna coraz aktywniej angażować się w relację z opiekunem. Dochodzi do wzajemnych wymian emocjonalnych, charakteryzujących się wzrostem pozytywnych emocji, które można zaobserwować w zwiększaniu lub zmniejszaniu zaangażowania w aktywność i kontakt. Dzięki tej rozwijającej się zdolności do koordynowania i podtrzymywania interakcji niemowlę uczy się utrzymywać stabilność emocjonalną przy różnych poziomach napięcia (Sroufe, Duggal, Weinfeld i Carlson, 2000). Dotyczy to zarówno negatywnego, jak i pozytywnego napięcia, które jest konsekwencją zaangażowania niemowlęcia w daną sytuację lub interakcję. Doświadczenie różnych poziomów pobudzenia, monitorowane przez rodzica, rozwija w niemowlęciu przekonanie, że z jednej strony jest zdolne do samodzielnego radzenia sobie z pobudzeniem, a z drugiej, że można polegać na zewnętrznym świecie społecznym. Rola opiekuna w tym okresie polega na dbaniu o to, by niemowlę nie doświadczało nadmiernej stymulacji, oraz na obniżaniu napięcia dziecka w sytuacjach, gdy zbliża się ono do granicy swoich możliwości. Powtarzające się cykle napięcia – ulga są podstawą kompetencji modulowania pobudzenia i przekonania, że dystres nie prowadzi do dezorganizacji tylko do przywrócenia równowagi (Sroufe, 1995).

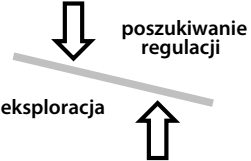
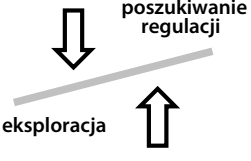
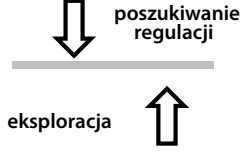
W trakcie interakcji z dzieckiem opiekun stymuluje jego pobudzenie (podwyższa i obniża) poprzez zmianę intensywności, zróżnicowania, tempa aktywności oraz odpoczynku. Następuje również podzielenie wspólnego pobudzenia (emocji) za pośrednictwem odzwierciedlania ekspresji twarzy w twarz. Zadaniem opiekuna w tym okresie jest także angażowanie niemowlęcia w doświadczenia charakteryzujące się coraz wyższym (ale optymalnym) poziomem pobudzenia, dzięki czemu kształtuje się elastyczny, adaptacyjny system nerwowy. W tym czasie tworzą się również podstawy różnych strategii nawiązywania relacji z innymi ludźmi (strategii przywiązaniowych lub wzorców przywiązania), czego konsekwencją jest późniejsze funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. Jest to jednak okres, w którym dziecko nie postrzega jeszcze opiekuna (figury przywiązania) jako odrębnej, autonomicznej osoby.

Druga połowa pierwszego roku życia charakteryzuje się znacznym zwiększeniem aktywności dziecka, które dąży do wywołania reakcji otoczenia. Jest to okres, w którym dziecko dzięki wzrastającym możliwościom fizycznym i komunikacyjnym często doświadcza wysokiego pobudzenia. Zachowanie partnerów społecznych dziecka (szczególnie głównego opiekuna), ich responsywność i wrażliwość na stan dziecka odgrywają w tym okresie ważną rolę w kształtowaniu się doświadczeń własnej skuteczności w radzeniu sobie ze stresem i organizacją zachowania. Dorosły nadal pełni funkcję pośrednika między dzieckiem a otoczeniem i „modulatora” pobudzenia dziecka. Zdolność opiekuna do umożliwiania dziecku swobodnej eksploracji z równoczesnym monitorowaniem poziomu napięcia oraz zdolność do efektywnego ingerowania w momentach, gdy jest on zbyt wysoki, ma duże znaczenie dla kształtującej się zdolności do regulacji emocji i przekłada się na różnice w powstających strategiach zachowania oraz przekonaniach dotyczących siebie i innych (Weinfeld, Sroufe, Egeland i Carlson, 1999; Bretherton i Munholland, 1999). Jeśli opiekun dobrze wypełnia swoją funkcję, dziecko staje się coraz bardziej niezależne i aktywnie dąży do realizowania własnych celów, działając efektywnie nawet w obliczu dużego napięcia. Zaczyna nabierać wiary we własną wartość i zdolność radzenia sobie z pobudzeniem. Opiekun (figura przywiązania) staje się więc „bezpieczną bazą” dla eksploracji i opanowywania stresu. Dziecko, radząc sobie coraz bardziej samodzielnie z napięciem, tylko w sytuacji zagrożenia, bólu lub niepokoju zwraca się do opiekuna i przywiera do niego w celu obniżenia dystresu. Okres ten, w którym następuje konsolidacja przywiązania do wybranego opiekuna, opisywany jest przez A. Sroufe’a (1995) jako okres diadycznej regulacji emocji, ponieważ dotyczy nie tylko powstającej pomiędzy dzieckiem a opiekunem więzi emocjonalnej, ale także roli opiekuna jako „regulatora” emocji dziecka. W pierwszej połowie pierwszego roku życia regulowanie stanów emocjonalnych odbywa się głównie poprzez aktywność opiekuna. W drugiej połowie pierwszego roku życia dziecko intencjonalnie, w sposób ukierunkowany wysyła komunikaty do opiekuna, podejmuje działania celowe, aby nawiązać kontakt, i elastycznie wybiera spośród dużego repertuaru zachowań te, które służą przywróceniu równowagi emocjonalnej. „O przywiązaniu mówimy wówczas, gdy można zaobserwować aktywność dziecka, modyfikowaną w celu osiągnięcia regulacji emocji i kierowaną w stronę konkretnej, wyróżnionej osoby” (Sroufe, 1995, s. 173).

W drugim roku życia dziecko zaczyna samodzielnie regulować swoje stany emocjonalne. Nabywa zdolności do samokontroli, tolerowania pewnego poziomu frustracji, rozszerza zakres reakcji emocjonalnych, włączając w to wstyd, dumę, poczucie winy (Sroufe, Duggal, Weinfield i Carlson, 2000). Najistotniejsza w tym okresie początków kształtowania się autonomii jest możliwość trenowania samoregulacji w bezpiecznym i wspierającym środowisku zewnętrznym. Zdolność opiekunów do przyzwolenia dziecku na jak najszerzą aktywność z równoczesnym przewidywaniem sytuacji przekraczających jego możliwości odgrywa tu decydującą rolę. Wyznaczanie odpowiedniego kontekstu do ćwiczenia (doskonalenia) umiejętności dziecka, nakreślanie oczekiwań co do jego zachowań i monitorowanie jego możliwości regulacyjnych to główne zadania dorosłego w tym okresie (Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Sposób realizowania tych zadań decyduje o uzyskaniu autonomii w zakresie regulowania stanów emocjonalnych i swobody w kierowaniu ekspresją emocji. W tej fazie rozwoju rozpoczyna się kształtowanie relacji partnerskiej pomiędzy figurą przywiązania a dzieckiem. Zaczyna ono rozumieć zachowania, cele, uczucia oraz motywy matki i na tej podstawie rozwija się znacznie bardziej złożona relacja – partnerstwo (Bowlby, 2007). Zdolność do rozróżniania siebie od matki i postrzegania jej jako odrębnej osoby, kierującej się własnymi celami i coraz bardziej zrozumiałymi dla dziecka motywami, jest największym osiągnięciem tego okresu rozwoju. Dziecko staje się także zdolne do hamowania swojego zachowania, a dzięki rozwojowi mowy łatwiejsze staje się uzgadnianie celów pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Dzięki temu zarówno matka, jak i dziecko może wzajemnie zmieniać swoje zachowania poprzez uwzględnianie celów i planów drugiej osoby.

Jedną z najważniejszych kompetencji zasadniczo wpływających na dalszy rozwój we wszystkich obszarach funkcjonowania jest zdolność do eksploracji, która kształtuje się w pierwszym roku życia jako konsekwencja rozwoju zdolności dziecka do regulacji emocji i zdolności opiekuna do pełnienia funkcji „regulatora”, czyli „bezpiecznej bazy” dla eksploracji. „Bowlby podkreślał rolę przywiązania w zwiększaniu bezpieczeństwa i dodawaniu odwagi do niezależności. Odróżnił przywiązanie od zależności i twierdził, że rozwój przywiązania nie jest tylko niedojrzałą fazą zależności ale raczej cechą, która powinna służyć późniejszej dojrzałości w funkcjonowaniu społecznym” (Rutter, 1997, s. 18). Gotowość do zachowania równowagi między eksploracją a poszukiwaniem regulacji lub też brak tej równowagi mogą pociągać za sobą znaczące konsekwencje dla aktualnego i przyszłego rozwoju (tabela 6.3.).

Tabela 6.3. Konsekwencje wczesnych doświadczeń w regulacji emocji

Doświadczenia w obszarze eksploracji vs poszukiwania zewnętrznej regulacji	Konsekwencje dla funkcjonowania społeczno-emocjonalnego
<p>Dominacja doświadczeń związanych z eksploracją</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skłonność do zachowań zagrażających własnemu bezpieczeństwu ▪ Trudności w zwracaniu się o pomoc i korzystaniu z „ukojenia” oferowanego przez drugą osobę (pozorna niezależność) ▪ Nadmierna koncentracja na realizacji zadań ▪ Trudności w rozpoznawaniu i rozumieniu uczuć (własnych i cudzych) ▪ Trudności w ekspresji emocji ▪ Niska zdolność do decentracji i dostrzegania oraz uwzględniania potrzeb i pragnień innych ludzi w podejmowanych działaniach ▪ Trudności we współpracy z innymi
<p>Dominacja doświadczeń związanych z poszukiwaniem zewnętrznej regulacji</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koncentracja na utrzymywaniu bliskości z opiekunem ▪ Tendencja do absorbowania innych swoją osobą ▪ Nadmierne poszukiwanie pomocy u innych osób ▪ Trudności w nawiązywaniu nowych kontaktów, poznawaniu nowych miejsc ▪ Obawa przed odrzuceniem ▪ Lęk przed zmiennością i nowością ▪ Tendencja do rezygnacji z własnych pragnień na rzecz spełnienia oczekiwań i wymagań społecznych ▪ Skłonność do nasilania ekspresji emocji
<p>Doświadczenie równowagi między eksploracją a poszukiwaniem zewnętrznej regulacji</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zdolność do czerpania przyjemności z kontaktu z drugą osobą przy równoczesnej zdolności do samodzielnego funkcjonowania ▪ Zdolność do samodzielnego radzenia sobie z sytuacjami stresowymi i wykonaniem zadania pomimo występujących przeszkód ▪ Swobodna ekspresja emocji i potrzeb ▪ Zdolność do zrównoważonego poszukiwania bliskości z innymi ludźmi w celu uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978

Podsumowując, można powiedzieć, iż kluczowe wyzwania w rozwoju społeczno-emocjonalnym w pierwszych etapach życia dziecka dotyczą głównie kształtowania się kompetencji do modulowania pobudzenia i kształtowania umiejętności efektywnego radzenia sobie z emocjami jako podstawy eksploracji. Rola zewnętrznego środowiska polega w tym okresie

na: 1) interweniowaniu w celu zmniejszania dystresu, lęku i frustracji dziecka; 2) kontroli okazji do pojawiania się pobudzenia emocjonalnego (poprzez stawianie wyzwań i organizowanie środowiska); 3) modelowaniu i selekcji wzmacnień ekspresji pozytywnych emocji; 4) indukcji emocji (poprzez empatię i wzmacnianie); oraz 5) udzielaniu słownych instrukcji dotyczących emocji i strategii ich regulowania (Thompson, 1994).

6.1.2. Podstawy rozwoju autonomii i samoświadomości

Badacze zajmujący się rozwojem są zgodni w identyfikowaniu wczesnego dzieciństwa jako okresu, w którym następuje jakościowa zmiana w funkcjonowaniu dziecka dotycząca spostrzegania siebie i innych, samoświadomości i samodzielności (Erikson, 1997; Sroufe, 1995; Schaffer, 2006; Siegel, 2009). Główny proces rozwojowy w drugim i trzecim roku życia dotyczy uniezależniania się dziecka od otoczenia, akcentowania samodzielności i własnej woli. Kształtowanie się autonomii odbywa się w kontekście opisanego wyżej przechodzenia od diadycznej regulacji pobudzenia do samoregulacji. Wzrastające możliwości motoryczne i komunikacyjne dziecka z jednej strony umożliwiają mu coraz sprawniejsze samodzielne funkcjonowanie w różnych sytuacjach, z drugiej natomiast stanowią wyzwanie dla mechanizmów regulacji, stawiając dziecko wobec wyzwań zmiennych warunków, niespodziewanych efektów własnego działania i świadomości odmiennych celów i potrzeb partnerów interakcji (tabela 6.4.).

Tabela 6.4. Charakterystyka wzrostu autonomii w okresie poniemowlęcym

Obszar	Charakterystyka
Wzrost niezależności	<ul style="list-style-type: none"> • Większa autonomia w funkcjonowaniu dzięki rozwojowi motoryki małej i dużej • Rozwój języka i reprezentacji symbolicznej oraz teorii umysłu • Wzrost samodzielności (funkcjonowanie w dystansie do opiekuna dzięki komunikacji werbalnej) • Odnoszenie społeczne (<i>social referencing</i>)
Rozwój samoświadomości	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznawanie siebie w lustrze • Postępy w rozwoju poznawczym
Rozwój rozumienia autonomiczności swojej i innych (odróżnianie siebie od innych)	<ul style="list-style-type: none"> • W drugim roku życia – rozpoznawanie granic pomiędzy działaniem swoim i innych • W trzecim roku życia – początki rozumienia indywidualności swojej i innych oraz różnych ról społecznych (np. większe zadowolenie z samodzielnego wykonania zadania, niż wówczas gdy wykonają je inni)
Podstawy świadomości zasad i standardów oraz początki samoregulacji	<ul style="list-style-type: none"> • Początki rozumienia zakazów i nakazów • Początki rozpoznawania prawidłowości w otoczeniu i zachowaniu • Wrażliwość na oznaki dystresu u innych • Wrażliwość na negatywne sygnały emocji • Negatywne emocje wywołane własnym działaniem przekraczającym normy

Zmiany rozwojowe w doświadczaniu emocji	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do utrzymania zorganizowanego zachowania pomimo doświadczania pobudzenia • Zdolność do tolerowania wysokiego poziomu pobudzenia (zarówno negatywnego, jak i pozytywnego) • Emocje pojawiające się z powodu antycypacji wydarzenia • „Emocje wtórne” powstające w wyniku oceny siebie i swojego działania (duma, wstyd, zakłopotanie, poczucie winy)
--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sroufe, 1995

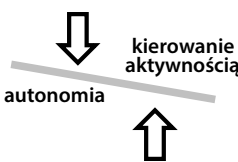

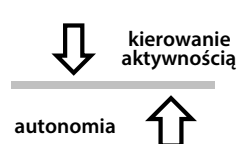
Jednym z najważniejszych regulatorów emocji, a zarazem czynników promujących autonomię dziecka, jest społeczne odnoszenie się (*social referencing*) umożliwiające dziecku korzystanie z informacji na temat danej sytuacji pochodzących z ekspresji emocjonalnej dorosłego (Sroufe, 1995; Siegel, 2009). Dziecko dwu-, trzyletnie nie musi w każdej sytuacji korzystać z kontaktu fizycznego z rodzicem, aby się uspokoić bądź upewnić co do bezpieczeństwa. Ekspresja dorosłego, jego mimika i mowa ciała stanowią źródło informacji dotyczących właściwości sytuacji lub innej osoby. Proces odnoszenia się odgrywa również ważną rolę w początkach przyswajania reguł i podporządkowywaniu się im. Półtoraroczne dziecko wrażliwie reaguje na oznaki dystresu u drugiej osoby, co skłania je do podporządkowywania się oczekiwaniom ze strony innych oraz przyczynia się do kształtowania empatii.

Wzrastająca świadomość dotycząca zachowań i motywów innych ludzi rozwija się równoległe z samoświadomością (przejawiającą się już w drugim roku życia, np. rozpoznawaniem siebie w lustrze). Początkowo dziecko, odróżniając siebie od innych, dostrzega różnice między własnymi możliwościami a możliwościami dorosłego („dorosły potrafi zrobić to, czego ja nie umiem”), ale nie potrafi jeszcze postrzegać sprawstwa danej czynności, wyrażając zdziwienie, że dorosły nie postępuje w ten sam sposób co ono. W kolejnej fazie dziecko zaczyna dostrzegać, kto jest sprawcą danej aktywności, ale nie jest jeszcze zdolne do uwzględniania autonomii drugiej osoby (kiedy czegoś pragnie, kieruje np. ręką dorosłego, aby to zrobił). Pod koniec drugiego roku życia pojawia się autentyczne rozumienie różnicy pomiędzy „ja” a „inni”. Dobrym przykładem jest zdolność dziecka do zabawy „w chowanego”. Łączy ona kompetencje do regulacji emocji (poczekania w ukryciu, aż ktoś je znajdzie) z samoświadomością bycia odrębną osobą, która jest ukryta i niewidoczna dla drugiego człowieka. Na tej bazie rozwija się poczucie sprawstwa, a co za tym idzie, odpowiedzialności za własne działania i odczuwanie satysfakcji z samodzielnego osiągnięcia celów.

Proces wyłaniania się autonomii dziecka A. Sroufe (1995) nazywa monitorowaną samoregulacją (*guided self-regulation*). Podkreśla on, iż chociaż z jednej strony dążenie do realizowania własnych pragnień i samostanowienia jest motorem rozwoju i główną potrzebą dziecka w tym okresie, to aktywność ta musi odbywać się w środowisku, które kontroluje granice zdolności do samodzielnego regulowania pobudzenia przez dziecko i nie dopuszcza, aby przeżywało nadmierne, długotrwałe lub powtarzające się napięcie. „Małe dziecko robi postępy w sferze samodzielnego działania i samoregulacji jedynie wówczas, gdy rozwija się w granicach wyznaczonych przez związek z opiekunem, [...] wszystkie postępy zależą od obecności i prze-

wodnictwa dorosłego” (Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005, s. 67). Rola dorosłego w tym okresie rozwoju polega głównie na wspieraniu autonomii przy równoczesnym kontrolowaniu zachowań przekraczających możliwości dziecka i odróżnianiu sytuacji, w których samodzielność wspiera rozwój, od tych, które mogą prowadzić do dezorganizacji (tabela 6.5.).

Tabela 6.5. Konsekwencje wczesnych doświadczeń w obszarze autonomii

Doświadczenia w obszarze autonomii vs kierowanie aktywnością	Konsekwencje dla funkcjonowania społeczno-emocjonalnego
<p>Dominacja doświadczeń związanych z autonomią</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trudności w przyjmowaniu zasad i standardów postępowania (wybiórcze podporządkowywanie się) ▪ Trudności w regulowaniu emocji związane z nadmiernym pobudzeniem – dezorganizacja zachowania w sytuacjach pobudzenia / napięcia / stresu ▪ Poczucie osamotnienia, braku wsparcia
<p>Dominacja doświadczeń związanych z kierowaniem aktywnością</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introjeksja zasad społecznych – powierzchowne podporządkowanie, brak poczucia integracji ▪ Trudności w identyfikowaniu się z własnym działaniem ▪ Poczucie niespełnienia, realizowania cudzych potrzeb ▪ Skłonność do zachowań buntowniczych ▪ Niskie poczucie własnej wartości, skłonność do wstydu i lęku
<p>Doświadczenie równowagi między autonomią a kierowaniem aktywnością</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identyfikacja ze standardami i zasadami społecznymi (internalizacja) ▪ Zdolność do uważnego, refleksyjnego działania ▪ Zdolność do brania odpowiedzialności za swoje działania ▪ Zdolność do efektywnego realizowania zadań i osiągnięcia celów ▪ Zdolność do analizy sytuacji ze względu na przyjmowany cel ▪ Wewnętrzna motywacja ▪ Poczucie samorealizacji, akceptacji dla własnych działań ▪ Wewnętrzne umiejscowienie kontroli

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005; Ryan, Deci, Grolnick i La Guardia, 2006

6.1.3. Najważniejsze osiągnięcia w rozwoju społeczno-emocjonalnym od urodzenia do trzeciego roku życia

Pierwsze trzy lata życia są okresem niezwykle dynamicznego rozwoju w każdym z obszarów funkcjonowania, a ukształtowane w tym okresie kompetencje stanowią fundament dalszego funkcjonowania. Nieuzasadnionym byłoby stwierdzenie, iż osiągnięcia w jednej ze sfer rozwoju mają większe znaczenie niż w innej. Można jednak stwierdzić, iż umiejętności związane z funkcjonowaniem emocjonalnym i społecznym kreują niejako wewnętrzne środowisko rozwoju jednostki i w dużej mierze wyznaczają zakres realizacji potencjału w innych obszarach rozwoju. Dlatego też dokładna znajomość przebiegu rozwoju w tym obszarze oraz jego konsekwencji ma istotne znaczenie zarówno dla praktyki psychologicznej, jak i dla interpretacji wyników badań naukowych prowadzonych na gruncie psychologii rozwoju w różnych jej obszarach.

Analiza danych dotyczących rozwoju społeczno-emocjonalnego w pierwszych trzech latach życia dostarcza bogatych informacji na temat kompetencji społeczno-emocjonalnych, które pojawiają się kolejno w normatywnym przebiegu rozwoju. Tabela 6.6. przedstawia efekty takiej analizy uwzględniającej różne obszary rozwoju społeczno-emocjonalnego (por. rozdział 2).

Tabela 6.6. Kompetencje społeczno-emocjonalne w pierwszych trzech latach życia

Obszar rozwoju społeczno-emocjonalnego	Około 8 miesiąca życia	Około 18 miesiąca życia	Około 36 miesiąca życia
Relacje z dorosłymi	<ul style="list-style-type: none"> • Celowe angażowanie się w interakcje i dążenie do wpływu na zachowanie innych • Poszukiwanie bliskości z wybraną osobą (szczególnie w sytuacjach dyskomfortu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Uczestnictwo w zabawach polegających na wymianie, podążanie za wzrokiem dorosłego, poszukiwanie wsparcia u dorosłego • Bezpieczna eksploracja otoczenia w obecności bliskiego dorosłego, poszukiwanie u niego bezpieczeństwa w sytuacji dystresu 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakty z dorosłymi w celu rozwiązywania problemów, komunikowanie swoich doświadczeń i pomysłów • Sporadyczne nawiązywanie kontaktu wzrokowego, werbalnego lub fizycznego z bliskim dorosłym w trakcie własnej aktywności
Relacje z rówieśnikami	<ul style="list-style-type: none"> • Okazywanie zainteresowania rówieśnikami – patrzanie, dotykanie twarzy i ciała • Reagowanie na obecność rówieśników 	<ul style="list-style-type: none"> • Krótkotrwałe angażowanie się w wymiany z rówieśnikami • Preferencja kontaktu z jednym lub dwójkiem wybranych dzieci i powtarzania tej samej zabawy 	<ul style="list-style-type: none"> • Angażowanie się w proste zabawy oparte na współpracy • Rozwój pierwszych przyjaźni i angażowanie się w bardziej złożone zabawy z wybranymi rówieśnikami

<p>Ekspresja emocji</p>	<ul style="list-style-type: none"> Wyrażanie wielu zróżnicowanych emocji, takich jak: zadowolenie, radość, smutek, złość, strach, obrzydzenie 	<ul style="list-style-type: none"> Wyrażanie emocji wyraźnie i intencjonalnie Ekspresja złożonych emocji (np. dumy) 	<ul style="list-style-type: none"> Wyrażanie złożonych, wynikających z samoświadomości emocji, takich jak: duma, zażenowanie, poczucie winy Werbalny opis emocji własnych i cudzych Udawanie emocji (np. w zabawie)
<p>Empatia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reagowanie na wyrazy emocji u innych 	<ul style="list-style-type: none"> Zmiana zachowania w reakcji na emocje innych ludzi Okazywanie zrozumienia przyczyn emocji innych ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> Rozumienie, że uczucia innych ludzi są różne od uczuć własnych Początki zdolności do pocieszania drugiej osoby
<p>Regulacja emocji</p>	<ul style="list-style-type: none"> Proste zachowania w celu samouspokojenia się Komunikowanie potrzeby pomocy w sytuacji dystresu 	<ul style="list-style-type: none"> Zróżnicowane zachowania samouspokajające Aktywne unikanie lub ignorowanie sytuacji stresowych Proste komunikowanie potrzeb (słowa, gesty) 	<ul style="list-style-type: none"> Zdolność do antycypowania potrzeby uspokojenia się i przygotowywanie się do tego Wybór spośród wielu zachowań samouspokajających tego, które jest odpowiednie do sytuacji
<p>Kontrola impulsów</p>	<ul style="list-style-type: none"> Zachowania impulsive 	<ul style="list-style-type: none"> Pozytywne reakcje na możliwość wyboru i granice stawiane przez dorosłych w celu udzielenia dziecku pomocy w kontrolowaniu zachowania 	<ul style="list-style-type: none"> Ćwiczenie kontroli swojego zachowania i kontroli ekspresji emocji – z własnej inicjatywy
<p>Teoria umysłu (rozumienie stanów umysłowych – emocji, potrzeb i intencji – innych osób)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Zdolność do rozpoznawania, czego może oczekiwać od bliskich dorosłych Rozumienie tego, co należy zrobić, aby zwrócić na siebie uwagę drugiej osoby Naśladowanie wyrazu twarzy i prostych zachowań innych osób 	<ul style="list-style-type: none"> Zdolność do uzyskania odpowiedniej reakcji znanego dorosłego poprzez użycie gestów, wokalizacji, kierowanie uwagi Korzystanie z ekspresji emocjonalnej dorosłego jako wskazówki, jak się zachować w nowej sytuacji Uczenie się złożonych zachowań i reakcji poprzez modelowanie 	<ul style="list-style-type: none"> Zdolność do mówienia o uczuciach i potrzebach własnych oraz innych ludzi Zdolność do uczestniczenia w zabawie „na niby”, odgrywania ról

Samoświadomość	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość bycia odrębną osobą • Świadomość bycia w relacji z innymi ludźmi 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość bycia odrębną osobą posiadającą określone cechy, myśli, uczucia 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do rozpoznawania własnych uczuć, potrzeb i określania przynależności do grup (np. rodziny, żłobka)
Poczucie kompetencji	<ul style="list-style-type: none"> • Początki rozumienia wpływu na rzeczywistość 	<ul style="list-style-type: none"> • Eksperymentowanie z różnymi działaniami mającymi skutkować jakimś efektem, uporczywość w podejmowaniu prób, okazywanie satysfakcji z efektu 	<ul style="list-style-type: none"> • Widoczna świadomość własnego wpływu na rzeczywistość (konkretnych umiejętności) i komunikowanie jej podczas opisywania siebie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Marvin i Britner, 1999; McCarty, Clifton i Collard, 1999; Bronson, 2000; Lerner i Dombro, 2000; Fogel, 2001; Lamb i Bornstein, 2002; Schaffer, 2006; Thompson, 2006; Lagattuta i Thompson, 2007; Siegel, 2009

6.2. Rozwój społeczno-emocjonalny w wieku przedszkolnym

W okresie przedszkolnym zachodzi wiele dynamicznych zmian rozwojowych. Dzieje się to z jednej strony za sprawą bardzo intensywnego dojrzewania organizmu, z drugiej zaś pod wpływem kontaktu dziecka ze światem zewnętrznym. Kontakt ten w okresie przedszkolnym przybiera szczególnie charakter. Można mówić o eksplozji zainteresowania dziecka światem zewnętrznym, zarówno fizycznym, jak i społecznym (Bee, 2004). Należy wspomnieć, że dziecko zaczyna poruszać się także w zupełnie nowej dla siebie przestrzeni świata fantazji i wyobraźni (Brzezińska, 1984a). Ma niekończący się głód i potrzebę poznawania, doznawania, uczestniczenia w tym realnym i wyobrażonym świecie, wkradania się w świat ludzi i przedmiotów i smakowania go, rozumienia otaczającej rzeczywistości, jej praw i wymagań, a także relacji międzyludzkich. Jest to także okres intensywnego poznawania siebie, swoich pragnień, emocji, potrzeb, a także ograniczeń, tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych, związanych z prawami fizyki oraz wymaganiami i zasadami społecznymi (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010). Jednocześnie następuje proces uwewnętrznienia zarówno przekonań na temat siebie i świata, jak i wymagań, zadań, norm, ról społecznych podawanych przez społeczeństwo w procesie socjalizacji (internalizacja zasad) (Schaffer, 2009). Wszystkie te zmiany, zachodzące w obszarze poznawczym, fizycznym, społecznym, moralnym, emocjonalnym, pomagają dziecku lepiej rozumieć świat, samego siebie i innych ludzi oraz stwarzają możliwość, aby identyfikować i zaspokajać własne potrzeby oraz pragnienia w akceptowany społecznie sposób.

Do najważniejszych zmian rozwojowych w wieku przedszkolnym w obszarze społeczno-emocjonalnym należą (Smykowski, 2005a, 2005b; Vasta, Haith i Miller, 1995; Wygotski, 2002a; Brzezińska, 1984b; Kielar-Turska, 2011):

- W aspekcie kryzysu rozwojowego i pracy nad kluczowym konfliktem (kluczowym wyzwaniem) okresu przedszkolnego: gotowość do pogodzenia dwóch przeciwstawnych tendencji – przejawiania i poskramiania inicjatywy, a także proces uwewnętrznienia prze-

- konań na temat siebie i świata zewnętrznego oraz norm, zasad, wymagań społecznych;
- W aspekcie doskonalenia funkcjonowania wśród ludzi: 1) poszerzenie świata społecznego o środowisko pozarodzinne, głównie przedszkolne, pojawienie się nowych osób znaczących (np. nauczycieli przedszkolnych), wzrost znaczenia relacji rówieśniczych; 2) proces uspołecznienia myślenia i działania, intensywne zmiany związane z socjalizacją, w tym szczególnie zmiany dotyczące internalizacji zasad i norm moralnych, a także zmian w obszarze rozumienia i wnioskowania moralnego oraz dokonywania ocen moralnych czynów (etap heteronomii moralnej);
 - W aspekcie uspołecznienia i regulacji emocji: zmiany w rozumieniu i nazywaniu własnych stanów emocjonalnych, pragnień i potrzeb, a także emocji, przeżyć i potrzeb innych ludzi (empatia poznawcza i emocjonalna).

Jednym z najistotniejszych, kluczowych wyzwań okresu przedszkolnego jest postępujący rozwój w obszarze samoregulacji. Najważniejsze przejawy wzrostu samoregulacji w wieku przedszkolnym zostały zebrane w tabeli 6.7.

Tabela 6.7. Charakterystyka zmian w obszarze samoregulacji w okresie przedszkolnym

Obszar	Charakterystyka
Wzrost samokontroli	<ul style="list-style-type: none"> ● Większa zdolność do wyobrażenia sobie i antycypacji własnych zachowań powoduje w działaniu: <ul style="list-style-type: none"> ○ większą zdolność do kierowania i nawet monitorowania własnego zachowania ○ większą zdolność do hamowania reakcji ○ większą gotowość do podjęcia kreatywnego działania w sytuacji trudnego zadania (stopniowe odejście od niepohamowanego okazywania frustracji) ● Większy poziom samokontroli w relacjach z rodzicami ● Odejście od zachowań buntowniczych (między 2–5 r.ż.) na rzecz zachowań opartych o negocjacje lub prostą odmowę ● Pojawia się możliwość regulacji zachowania dzięki mowie zewnętrznej i wewnętrznej
Internalizacja standardów	<ul style="list-style-type: none"> ● Pojawiają się oznaki uwewnętrznienia norm i standardów zachowania, przejawiające się w stopniowym odchodzeniu od podlegania kontroli zewnętrznej na rzecz kontroli wewnętrznej ● Bardziej dojrzałe reakcje na sukces i porażkę – reakcje mniej zależne od reakcji dorosłego ● Większa zdolność do zauważenia własnych błędów i przewinień ● Większa gotowość do podjęcia działań na rzecz zmniejszenia skutków swojego przewinienia ● Większa gotowość do powstrzymywania się od łamania zakazów przekazywanych przez rodziców, nawet pod ich nieobecność ● Większa gotowość do przyznania się do przewinienia

Regulacja emocji	<ul style="list-style-type: none"> • Emocje mniej zależne od pojawiających się afektywnych reakcji rodziców, bardziej zależne od czynników wewnętrznych • Reakcje emocjonalne lepiej zorganizowane i lepiej osadzone w kontekście • Negatywne emocje są w mniejszym stopniu zależne od strachu przed karą – wzrost wpływu takich wewnętrznych czynników, jak poczucie własnej wartości oraz samoocena • Większa gotowość do odczuwania poczucia dumy (wynikająca nie tyle z informacji zwrotnej od rodziców, ile uwewnętrzniczonych standardów) • Zdolność do przenoszenia wypieranych treści oraz niepokoju ze świata realnego do świata fantazji i zabawy w celu pracy nad nimi
-------------------------	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sroufe, 1995; Davis, 2011

6.2.1. Podstawy rozwoju inicjatywy i sumienia

W każdym okresie rozwojowym pojawia się centralny, wyznaczany przez kryzysy rozwojowe problem, który staje się z perspektywy dziecka najważniejszym zadaniem danego okresu, a z perspektywy dorosłych wyzwaniem, pretekstem do zmierzenia się z nowym doświadczeniem w obszarze wychowania. W wieku przedszkolnym tym ważnym, dynamizującym zmiany kluczowym wyzwaniem (*salient issue*) jest doskonalenie zdolności do samodzielnej regulacji emocji i zachowania dokonujące się poprzez rodzącą się inicjatywę i kształtujące się sumienie (Erikson, 1997, 2004; Szczukiewicz, 1998). Obydwa te obszary z równą intensywnością przeżywania, przeżycia, działania i dylematy dziecka, stają się podstawą stosunku do siebie samego i otaczającego świata, a także wpływają na budowanie relacji dziecka z otoczeniem społecznym teraz i w przyszłości.

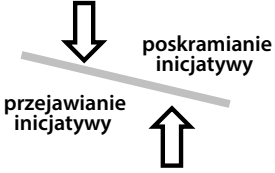
W sposobie funkcjonowania dziecka zaczyna dominować z jednej strony tak zwany styl intruzyny (Piaget, 1966; Smykowski, 2005b), czyli silna tendencja do „wściskania się”, wkraczania, atakowania, rywalizowania, która popycha dziecko do działania, wyznaczania i realizowania celów, identyfikacji i zaspokajania własnych pragnień prawie za wszelką cenę i bez względu na ewentualne niebezpieczeństwa (Sękowska, 2000). Z drugiej strony pojawia się jednocześnie silna tendencja do konfrontowania tych pragnień z wymaganiami społecznymi. Formuje się uwewnętrznione w coraz większym stopniu sumienie, które pomaga dziecku czy wręcz zmusza je do dokonywania oceny moralnej własnych czynów, poskramia inicjatywy ze względu na wymagania i normy społeczne. Dziecko i jego otoczenie muszą zatem zmierzyć się w wieku przedszkolnym z koniecznością pogodzenia tendencji do przejawiania inicjatywy z gotowością do jej poskramiania, kiedy to jest konieczne. W efekcie rozwiązania tego kryzysu dziecko w mniejszym lub większym stopniu mieści w sobie dwie przeciwstawne tendencje – do odczuwania i przejawiania inicjatywy, ale także poskramiania lub realizowania jej w zależności od okoliczności i z uwzględnieniem kontekstu społecznego.

Inicjatywę możemy zdefiniować jako doświadczenie tworzenia sytuacji, realizowania pomysłów i zmieniania rzeczywistości, zarówno w świecie realnym, jak i w świecie wyobrażeń i fantazji. Fundamentem budowania inicjatywy, a w perspektywie kolejnego etapu rozwojowego również zrębów poczucia kompetencji, są wcześniejsze doświadczenia dziecka związane

z poczuciem bezpieczeństwa i doznawaniem autonomii oraz wolnej woli (Erikson, 2004; Czub, 2005; Appelt, 2005). Dziecko przedszkolne potrafi już, w zależności od doświadczeń w mniejszym lub większym stopniu, postrzegać siebie jako osobę autonomiczną zdolną do wyrażania własnej woli. Zdobyło również pierwsze ważne doświadczenie spotkania się własnej woli z wolą innych ludzi. W wieku przedszkolnym staje przed kolejnym ważnym zadaniem. Musi, pozostając wierny swojej woli, stawiać cele i dążyć do ich realizacji (przejawiać inicjatywę) przy jednoczesnej gotowości do poskramiania tej najważniejszej potrzeby i dostosowywania jej przejawów do zasad i norm społecznych oraz dobra innych ludzi.

Pozytywne rozwiązanie tego kryzysu będziemy rozumieć jako zachowanie w miarę dynamicznej równowagi między przejawianiem i poskramianiem inicjatywy. Trudności dają o sobie znać w sytuacji, w której, głównie pod wpływem nieodpowiednich oddziaływań społecznych, pojawi się i ugruntuje tendencja do dominacji przejawiania lub poskramiania inicjatywy (tabela 6.8).

Tabela 6.8. Konsekwencje wczesnych doświadczeń w obszarze inicjatywy

Doświadczenia w obszarze przejawiania i poskramiania inicjatywy	Postawa i cechy dziecka	Konsekwencje dla funkcjonowania społeczno-emocjonalnego
<p style="text-align: center;">Dominacja doświadczeń związanych z przejawianiem inicjatywy</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nadmierna koncentracja na realizacji własnych pragnień, celów, zamierzeń ▪ Niska zdolność do decentracji i dostrzegania oraz uwzględniania potrzeb i pragnień innych ludzi w podejmowanych działaniach ▪ Niska zdolność do refleksji nad społecznymi konsekwencjami własnych działań ▪ Mniejszy repertuar kompetencji i umiejętności społecznych 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trudności w przestrzeganiu reguł społecznych ▪ Trudności w obszarze przejawiania zachowań prospołecznych, altruistycznych czy empatycznych ▪ Konflikty oraz agresja bądź lęk w reakcji na pojawiające się ograniczenia ▪ Kształtowanie się postaw aspołecznych, a niekiedy antyspołecznych ▪ Trudności w obszarze współpracy z innymi, w synchronizacji własnych celów z celami innych ludzi lub wymaganiami sytuacji

<p>Dominacja doświadczeń związanych z poskramianiem inicjatywy</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duża koncentracja na ocenach moralnych własnych czynów ▪ Nadmierne odczuwanie poczucia winy, obwinianie siebie, i w konsekwencji stosowanie różnych form karania siebie, samoograniczania ▪ Niska zdolność do identyfikacji własnych pragnień, rozpoznawania swoich potrzeb, wyznaczania celów 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Silna tendencja do spełniania oczekiwań społecznych ▪ Tendencja do rezygnacji z własnych pragnień na rzecz spełnienia oczekiwań i wymagań społecznych ▪ Niska zdolność do przeciwstawienia się wymaganiom i naciskom społecznym
<p>Doświadczenie równowagi między przejawianiem i poskramianiem inicjatywy</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecko mieści w sobie dwie przeciwstawne tendencje: przejawiania i poskramiania inicjatywy i radzi sobie z wynikającymi z tego napięciami ▪ Zdolność do identyfikacji własnych potrzeb i pragnień ▪ Zdolność do przejawiania inicjatywy bez poczucia winy 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umiejętność stawiania i realizacji celów z poszanowaniem kontekstu społecznego (norm i wymagań) ▪ Przekonanie o możliwości realizacji własnych pragnień, potrzeb w sposób akceptowany społecznie ▪ Większy repertuar kompetencji i umiejętności społecznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Erikson, 2004; Smykowski, 2005a, 2005b; Matejczuk, 2014b

Inicjatywa i sumienie są również dwoma najbardziej wrażliwymi obszarami zmian w wieku przedszkolnym i są w związku z tym szczególnie podatne zarówno na prawidłowe, jak i nieprawidłowe oddziaływania otoczenia. Obszary te są bardziej wrażliwe na zranienia, nadużycia i zaniedbania. Konsekwencje tych zaniedbań będą szczególnie widoczne w obszarze kształtującej się tożsamości oraz w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym dziecka (Hamachek, 1985, 1988; Erikson, 1997).

Zagrożeniem tego okresu będzie nadmierne odczuwanie poczucia winy (Erikson, 2000, 2004). Jest ono definiowane jako stan emocjonalny wywoływany przez świadomość przekroczenia norm moralnych (Reber, 2000, s. 829). We wcześniejszym okresie życia, we wczesnym dzieciństwie, dziecko miało już możliwość spotkania się ze stanem emocjonalnym pojawiającym się pod wpływem przekraczania granic społecznych – ze wstydem. Wstyd ma jednak bardziej charakter zewnętrzny, niewewnętrzny, zależy od obecności w otoczeniu innych osób i komunikatów przez nie wysyłanych (Wojciechowska, 2005). Jest odczuwany pod wpływem

tego, że inni ludzie wiedzą i widzą nieodpowiedni czyn. Poczucie winy powstaje natomiast nawet pod nieobecność bezpośredniej oceny innych osób i jest efektem oceny wewnętrznej opartej na zinternalizowanych normach i zasadach społecznych i moralnych.

Poczucie winy odczuwane w nadmiernym stopniu może prowadzić do tendencji spostrzegania siebie jako osoby popełniającej okropne czyny, w świecie realnym lub w fantazjach. Identyfikowana w ten sposób wina sprawia, że dziecko chce karać siebie za swoje czyny, porażki i destrukcyjne myśli. Pojawia się tendencja do wewnętrznego samokarania (Sękowska, 2000; Smykowski, 2005b). Czynnikiem ryzyka, sprzyjającym kształtowaniu się nadmiernego poczucia winy, będą metody wychowawcze stosowane przez rodziców i nauczycieli dziecka, w których dominuje: zawstydzanie, poniżanie, wyśmiewanie jego działań i ich rezultatów, stawianie nadmiernych wymagań oraz poddawanie dziecka ciągłym ocenom i krytyce. Te negatywne oddziaływania mogą przyczynić się do funkcjonowania i oceny samego siebie w atmosferze odczuwanego nadmiernego poczucia winy za przejawianą inicjatywę, zadawane pytania, ujawniane pragnienia.

Efektami oddziaływań społecznych prowadzących do zachowania równowagi między przejawianą i poskramianą inicjatywą bez poczucia winy będzie z kolei gotowość dziecka, a w przyszłości dorosłego człowieka, do samodzielnego stawiania sobie celów i wytrwałego, twórczego ich realizowania, bez zapominania o wrażliwości na potrzeby innych ludzi oraz gotowości do rozumienia i bezpiecznego dla siebie i innych poruszania się w świecie zasad i norm społecznych.

6.2.2. Doskonalenie funkcjonowania wśród ludzi – uspołecznienie i socjalizacja

Okres przedszkolny został określony przez M. Debesse'a (1996) jako czas otwierania się duszy dziecka ku światu, zarówno w sensie zainteresowania światem, jak i gotowości do poruszania się w nim. W okresie przedszkolnym, ze względu na poszerzenie dostępnego dziecku świata fizycznego i społecznego oraz dzięki przebiegającym zmianom rozwojowym, wyraźne są dynamiczne zmiany w obszarze uspołecznienia myślenia i działania dziecka. Ważną rolę w tym procesie odgrywa, poza środowiskiem rodzinnym, także środowisko przedszkolne. Środowisko społeczne dziecka przedszkolnego poszerza się również o grupę rówieśniczą – wspólne z innymi dziećmi zabawy, gry oraz nauka (Schaffer, 2010).

Uspołecznienie dotyczy gotowości do porzucenia swojej jednostkowej, jednowymiarowej perspektywy myślenia i działania pod wpływem konfliktu poznawczego wynikającego ze zdobywania wiedzy na temat sposobów rozumienia rzeczywistości przez innych ludzi (Piaget, 1966; Smykowski, 2005b). Uspołecznienie możemy określić również jako gotowość dziecka do pogodzenia tendencji związanych z własnymi pragnieniami i możliwością ich spełnienia w świecie w sposób akceptowany społecznie.

Jest to także ważny obszar zmian o aspekcie samoregulacji. Można go określić jako naukę poruszania się na continuum między działaniem po linii najmniejszego oporu, czyli tendencji do bezpośredniego, szybkiego realizowania pragnień, a linii największego oporu, czyli tendencji

do włączenia samokontroli działania, powstrzymywania się od działań lub ich modyfikacji ze względu na wyższe wartości i korzyści (Smykowski, 2005b). W tym sensie uspołecznienie wiąże się z rozwijaniem samoregulacji umożliwiającej satysfakcjonujące działanie i realizowanie własnych pragnień zgodne z regułami świata społecznego.

Jednym z aspektów uspołecznienia jest gotowość do uwzględniania reguł społecznych. Innym ważnym aspektem jest stopniowe nabywanie gotowości do myślenia i działania, uwzględniającego innych ludzi, inny niż tylko własny punkt widzenia. W okresie przedszkolnym dziecko ma możliwość porzucenia swojej egocentrycznej, jednowymiarowej perspektywy; uczy się, że świat, problemy, zadania, wydarzenia w oczach innych osób mogą wyglądać w różny sposób. Nieocenioną rolę w tym procesie poza środowiskiem rodzinnym odgrywa również środowisko przedszkolne, w którym dziecko na co dzień doświadcza wielu konfliktów poznawczych, spotykając się bez przerwy z różnymi punktami widzenia, z nowymi pytaniami, problemami, sposobami interpretacji rzeczywistości przedstawianymi zarówno przez dorosłych, jak i przez inne dzieci. Uspołecznienie w grupie przedszkolnej może przejawiać się (i rozwijać) również w działaniach dziecka związanych z koordynowaniem własnych aktywności z działaniami innych osób – dorosłych i dzieci. Koordynowanie to jest możliwe poprzez nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji, często skoncentrowanych wokół aktywności przedmiotowej (zabaw, zabawek, przedmiotów), nie tylko z dorosłym, ale także z rówieśnikami (innymi dziećmi). Badania (Bokus, 1984) wskazały na kilka podejmowanych w trakcie nawiązywania interakcji dziecko – dziecko sposobów działania w wieku przedszkolnym: 1) ukierunkowywanie przez dziecko (inicjatora) uwagi partnera (innego dziecka) na własną aktywność; 2) wzbudzenie u partnera aktywnego zainteresowania linią aktywności własnej; 3) zapewnienie sobie przez dziecko dominacji własnej linii działania. Doświadczany przez dziecko konflikt, a także konieczność koordynowania własnych działań z działaniami innych ludzi (dorosłych i dzieci), sprzyja rozwojowi samoregulacji w obszarze społeczno-emocjonalnym, gdyż: 1) konfrontuje dziecko z potrzebami, pragnieniami i problemami innych osób; 2) uwrażliwia na konieczność uwzględniania innych osób w procesie myślenia i działania; 3) motywuje do uczenia się właściwych sposobów działania w świecie, tak aby realizować własne pragnienia z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego; 4) prowokuje do krytycznego i wnikliwego myślenia o procesach społecznych, w których dziecko uczestniczy (Matejczuk, 2014b).

Rozpatrując kwestie oddziaływania środowiska rodzinnego i pozarodzinnego w obszarze uspołecznienia, można zwrócić uwagę na następujące zagadnienia (Schaffer, 2006; Davis, 2011):

- problem dostarczenia dziecku optymalnie bogatej i zróżnicowanej oferty związanej z kontaktami społecznymi (znaczący dorośli oraz inne dzieci), dzięki którym będzie mogło doświadczać konfliktu poznawczego i podejmować starania o godzenie tendencji własnych z wymaganiami otoczenia;

- problem zapewnienia warunków, odpowiedniego wsparcia, aby nowo zdobyte doświadczenia, wiedza i umiejętności mogły zostać właściwie zintegrowane, wykorzystane i uwnętrznione:
 - udostępnienie dziecku wiedzy o świecie, zasadach, regułach, normach, rolach oraz adekwatnych formach działania w danej sytuacji,
 - stwarzanie okazji do refleksji, komentowania i dyskusowania wokół problemów i zjawisk,
 - stworzenie okazji do przepracowania, ćwiczenia, sprawdzania, doskonalenia nowo nabytych doświadczeń.

Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że uspołecznienie pomaga dziecku zarówno w krótko-, jak i długoterminowej perspektywie, w budowaniu relacji, komunikacji i współpracy, zarówno w odniesieniu do relacji pionowych (nawiązywanych z osobami o wyższych kompetencjach i wyższym statusie wynikającym z roli), jak i poziomych (z osobami podobnymi pod względem kompetencji i pełnionej funkcji, czyli rówieśnikami oraz młodszymi i starszymi kolegami) (Smykowski, 2005a).

Kolejnym ważnym procesem przebiegającym w okresie przedszkolnym, przygotowującym dziecko do satysfakcjonującego i bezpiecznego funkcjonowania wśród ludzi, jest socjalizacja. Socjalizację możemy zdefiniować jako proces, w wyniku którego dziecko przyswaja normy, zasady społeczne oraz zwyczaje i uznaje je za swoje, a poprzez to integruje się ze społeczeństwem oraz przygotowuje się do przyjmowania ról społecznych (Bernstein, 1980; Schaffer, 2009). Nabyte w procesie socjalizacji umiejętności i kompetencje społeczne, przekonania na temat siebie i świata oraz wartości pomagają dziecku nie tylko rozumieć rzeczywistość społeczną, ale i znaleźć w niej dla siebie odpowiednie miejsce. W poprzednich okresach rozwojowych – w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie – socjalizacja odbywała się głównie w rodzinie (grupie pierwotnej) i oparta była na relacji z bliską osobą znaczącą (socjalizacja pierwotna). Socjalizację w okresie przedszkolnym możemy określić jako wtórną. W tym czasie, równoległe do socjalizacji w rodzinie, przebiega socjalizacja 1) w instytucjach – przede wszystkim w przedszkolu, ale również na różnych zorganizowanych zajęciach dodatkowych; 2) za pośrednictwem grup rówieśniczych, kontaktów ze starszymi i młodszymi dziećmi, które w okresie przedszkolnym odgrywają ważną rolę w rozwoju społecznym; 3) za pośrednictwem mediów (telewizja, Internet), a także placówek kulturalno-społecznych (teatr, kino, dom kultury), społeczności lokalnej przekazującej tradycje i zwyczaje

Celem socjalizacji wtórnej, poza gotowością do rozumienia i przestrzegania ustaleń społecznych, jest także uczenie ról społecznych oraz przygotowanie do pełnienia określonych funkcji i wypełniania zadań społecznych w przyszłości. U dzieci przedszkolnych odbywa się to zarówno poprzez doświadczenia w świecie realnym, uczestniczenie w życiu społecznym, pełnieniu obowiązków, jak i w świecie zabawy. Zabawa, szczególnie ta „na niby” (tematyczna, w rolę), otwiera bowiem przed dzieckiem przedszkolnym możliwość poznawania ról społecznych, za-

wodowych i wcielania się w nie. Role te mogą stać się, oczywiście w innej formie, jego udziałem w przyszłości (Wygotski, 2002b). Zabawa jest dla dziecka także pretekstem do poznawania świata, siebie i innych ludzi, a także do ćwiczenia reguł społecznych i zasad współpracy z innymi ludźmi – w tym sensie sprzyja rozwojowi samoregulacji w obszarze podejmowania działania i organizowania własnej aktywności wśród innych ludzi zgodnie z przyjmowaną rolą oraz realizowanym zadaniem (Brzezińska, 1985, 2010).

Ważnym czynnikiem zmian związanych z socjalizacją wtórną będą zmiany w obszarze funkcjonowania moralnego. Okres przedszkolny to czas ważnych doświadczeń i zmian w rozwoju moralnym (internalizacja standardów, zmiany w myśleniu i działaniu w kategoriach dobra i zła). W okresie tym, przywołując słowa M. Sękowskiej (2000, s. 122), „kładziony jest kamień węgielny moralności”. Rozwija się ona jako system zinternalizowanych (uwewnętrznionych) norm moralnych (Reber, 2000) nazywany również sumieniem. System ten jest nabywany w procesie rozwoju, gdy dochodzi do przejścia i uwewnętrznienia standardów dobra i zła obowiązujących w społeczeństwie, głównie za sprawą znaczących dorosłych (rodziców, opiekunów). Odbywa się to na bazie ocen przekazywanych dziecku świadomie i nieświadomie, intencjonalnie i nieintencjonalnie, w sposób werbalny i niewerbalny, bezpośredni i pośredni przez znaczących dla niego dorosłych, czyli głównie rodziców i znaczących opiekunów. Na tej podstawie dziecko nie tylko uczy się społecznych standardów postępowania, poszerza wiedzę na temat zasad, norm i reguł społecznych, ale wyrabia sobie także przekonanie o sobie i swoich działaniach (Schaffer, 2006, 2009; Kielar-Turska, 2000).

Szczególnie istotny w odniesieniu do wieku przedszkolnego jest właśnie ten proces uwewnętrznienia, internalizacji. Myślenie moralne staje się bowiem ważnym elementem wewnętrznej kontroli postępowania (Reber, 2000), a co za tym idzie, stanowi ważny składnik samoregulacji. Można mówić w tym okresie o zapoczątkowanej drodze od zewnętrznej do wewnętrznej kontroli opartej na uwewnętrznionych standardach postępowania. W okresie przedszkolnym, przywołując słowa A. Sroufe'a (1995), wyłania się „ja” moralne (*moral self*), pełniące ważną funkcję w regulacji zachowania dziecka. Zmiany w tym obszarze są widoczne w postępowaniu dziecka np. pod nieobecność dorosłego, gdy w większym stopniu działaniem kierują uwewnętrznione standardy. Dziecko w mniejszym stopniu potrzebuje dorosłego do regulowania swojego działania, np. w kwestii odrzucania lub zaspokajania swoich potrzeb (Sroufe, 1995), w większym stopniu natomiast, bez konieczności ingerencji dorosłego, zwraca uwagę na wyrządzone przez siebie szkody, dostrzega swoją winę, a także wykazuje tendencję do naprawienia spowodowanego przez siebie nieszczęścia. Wydaje się również bardziej gotowe do powstrzymania się od łamania ograniczeń wyznaczonych przez rodziców, widoczna jest większa mobilizacja w kierunku przestrzegania wytycznych rodziców, a także gotowość do przyznania się do złamania reguł wprowadzonych przez rodziców.

Patrząc z innego, poznawczego punktu widzenia, można scharakteryzować okres przedszkolny rozwoju moralnego jako heteronomię moralną (Piaget, 1971) lub okres przedkonwencjonalny (Trempała, 2002; Socha, 2000) i podać ważne właściwości myślenia moralnego w tym czasie.

Warto pamiętać, że myślenie moralne dziecka przedszkolnego, choć jest jeszcze obciążone licznymi niedociągnięciami (Vasta, Haith i Miller, 1995; Bee, 2004), jest ważnym krokiem w nabywaniu zasobu społecznego w postaci gotowości do rozumienia i przestrzegania zasad obowiązujących w danym społeczeństwie. Dziecko przedszkolne spostrzega reguły moralne jako nadane z zewnątrz, istniejące obiektywnie i niezmiennie (jak prawa fizyki). Zależą one od dorosłego, a dziecko powinno ich przestrzegać (reguła jednostronnego szacunku). Zachowanie moralne w myśleniu dziecka w tym wieku to wypełniania zakazów i nakazów nadanych przez osoby mające władzę (reguła przymusu) oraz unikanie nieprzyjemnych konsekwencji swoich czynów (kar). W tym sensie moralność dziecka przedszkolnego to podporządkowanie się autorytetowi i unikanie kar. Dziecko, ograniczone egocentryzmem poznawczym i centracją, skupia się podczas ocen moralnych na fizycznych właściwościach dokonywanych czynów i ma trudność w dostrzeganiu intencji. Wraz z rozwojem zacznie się stopniowo odrywać w ocenach moralnych od obiektywnych właściwości czynów na rzecz dostrzegania i rozumienia intencji, które leżą u podstaw zachowań, działań własnych i innych osób. Zasady przestaną się również dziecku kojarzyć tylko z presją zewnętrzną na rzecz rozumienia ich jako umowy społecznej stworzonej przez ludzi dla zachowania porządku społecznego, regulowania stosunków międzyludzkich oraz swojego własnego zachowania i emocji (samoregulacji). Procesy te zostają zapoczątkowane właśnie w wieku przedszkolnym, będą się doskonaliły w kolejnych latach życia dziecka, dając mu coraz większą możliwość wpływu na sytuację (rozumienie, interpretacja, działanie samodzielne i z innymi ludźmi). Kamień węgielny pod ten proces zostaje położony właśnie w wieku przedszkolnym.

6.2.3. Uspołecznienie i regulacja emocji

Możliwy do zaobserwowania w okresie przedszkolnym wzrost samoregulacji w obszarze emocji możemy rozpatrywać w odniesieniu do trzech wymienionych przez R. Schaffera (2009), fundamentalnych dla przystosowania społecznego i zdrowia psychicznego człowieka, aspektów:

- świadomość własnych stanów emocjonalnych (wzrost samoświadomości własnych uczuć i zachowań) (Harris, 2008);
- kontrola jawnych oznak własnych emocji (związana z socjalizacją emocji, świadomością wymogów społecznych dotyczących ekspresji emocji, dostosowanie przejawów emocji do standardów danej kultury, uwewnętrznienie standardów danej kultury jako wzorca reagowania);
- rozpoznawanie emocji innych osób (większa gotowość do uwzględniania innych punktów widzenia w interpretacji stanów emocjonalnych innych ludzi – empatia poznawcza – oraz większa zdolność do korespondowania ze stanami emocjonalnymi innych ludzi – empatia emocjonalna (Davis, 2001).

Pojawiające się zmiany w obszarze emocji będą przede wszystkim związane ze zmianami w funkcjonowaniu poznawczym, głównie stopniowej decentracji, dzięki której dziecko zysku-

je możliwość rozpatrywania zjawisk, wydarzeń z różnych perspektyw. Odejście od jednostkowej perspektywy pozwala na bardziej złożoną analizę zachowań i przeżyć własnych i innych ludzi. Drugim, równie ważnym czynnikiem zmian będzie pojawienie się funkcji symbolicznej, szczególnie opanowanie mowy i doskonalenie komunikacji z innymi, dzięki której stany emocjonalne mogą zostać nazwane oraz mogą być komunikowane i dyskutowane z innymi. Wśród nowych pojawiających się w wieku przedszkolnym strategii samoregulacji (autoregulacji) emocji można wymienić następujące (Schaffer, 2006, 2009; Berk, 2012):

- zabawa „na niby”, dzięki której możliwe staje się stymulowanie i ekspresja bardzo zróżnicowanej gamy emocji, nawet emocji trudnych, konfliktowych przy jednoczesnym poczuciu bezpieczeństwa zapewnianym przez sytuację zabawową (Wygotski, 2002b);
- kontrola werbalna zapewniająca możliwość nazywania, definiowania, wyjaśniania, różnicowania emocji, rozmawiania o emocjach z innymi ludźmi;
- kontrola werbalna (w znaczeniu mowy wewnętrznej) zapewniająca możliwość refleksji i myślenia o emocjach własnych i innych ludzi, tworzenia teorii, uzasadnień dotyczących stanów emocjonalnych;
- osadzenie emocji w danym kontekście – emocje są osadzone, definiowane, komunikowane w kontekście sytuacyjnym, społecznym i kulturowym (Saarni, 2008);
- tłumienie odczuć emocjonalnych pojawiające się jako rozmyślne maskowanie lub minimalizowanie doświadczanych emocji (choć rozumienie rozbieżności między emocjami przeżywanymi a ujawnianymi pojawia się dopiero około 6 roku życia (Schaffer, 2009);
- możliwość przeżywania i rozumienia emocji konfliktowych (Hurme, 2009), która pojawia się pod koniec wieku przedszkolnego i będzie się stopniowo doskonalić w dalszych etapach życia dziecka.

W tabeli 6.9. zebrane zostały specyficzne dla wieku przedszkolnego przejawy nowych osiągnięć w obszarze rozwoju emocjonalnego.

Tabela 6.9. Osiągnięcia w obszarze rozwoju emocjonalnego – wiek przedszkolny

Obszar	Początek wieku przedszkolnego (2–5 r.ż.)	Koniec wieku przedszkolnego (5–7 r.ż.)
Regulacja emocji i radzenie sobie z nimi	<ul style="list-style-type: none"> Opanowanie funkcji symbolicznej pomaga w regulacji emocji (słowa, komunikacja, zabawy) Możliwość wywołania emocji (np. przykrości) za pośrednictwem symbolu Rozumienie emocji w perspektywie czasu (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) Komunikacja z innymi zwiększa świadomość i samoświadomość emocji, pomaga w dokonaniu trafniejszej oceny i interpretacji własnych i cudzych stanów emocjonalnych i zdarzeń wywołujących emocję 	<ul style="list-style-type: none"> Emocje samoświadomościowe (wstyd i poczucie winy) mają wpływ na regulację emocji i mogą być w tym celu używane Nadal ważną strategią radzenia sobie z emocjami jest poszukiwanie wsparcia u dorosłych, ale wzrasta gotowość do samodzielnego radzenia sobie nawet w sytuacjach trudnych Możliwość doświadczania w jednym czasie więcej niż jednej emocji, choć jeszcze pojawia się trudność w odczuwaniu dwóch przeciwstawnych, konfliktowych emocji
Ekspresja emocji	<ul style="list-style-type: none"> Możliwość udawania ekspresji emocjonalnej w zabawie, ale również podczas droczenia się i dokuczania innym Świadomość dotycząca tego, że emocje mogą być udawane i że można „fałszywą” mimiką celowo wprowadzić kogoś w błąd, możliwość wykorzystania tego w praktyce 	<ul style="list-style-type: none"> Zachowanie „kamiennej twarzy”, „zimnej krwi” w relacjach rówieśniczych Mniejsza liczba wybuchów złości Większa zdolność do maskowania emocji negatywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Saarni, 2011; Smykowski, 2005a; Kielar-Turska 2000; Gerstman, 1986

6.2.4. Empatia poznawcza i emocjonalna

Ważnym obszarem rozwoju w wieku przedszkolnym będzie empatia. Jej szczególne znaczenie dla rozwoju społeczno-emocjonalnego zostało podkreślone przez wielu badaczy. Empatia została określona jako: 1) fundamentalny czynnik relacji interpersonalnych (Barak, 1990); 2) potrzeba niezbędna dla prawidłowego rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego (Obuchowski, 1995); 3) niezbędny element w procesie komunikacji (Steward i Thomas, 2000; McCrosky i Richmon, 1996); 4) ważny element tworzenia tożsamości (Evarding, 1993); 5) element rozwoju moralnego (Spinrad i Losoya, 1999; Pecukonis, 1997); 6) czynnik sprzyjający cechom charakteru takim jak cierpliwość, otwartość, zrozumienie, ciepło (Levenson i Ruef, 1992); 7) predyktor zachowań prospołecznych i altruistycznych oraz czynnik obniżający poziom agresji (Litvak-Miller i McDougall, 1997).

W badaniach nad mechanizmem i rozwojem empatii w wieku przedszkolnym (i późniejszym) należy uwzględnić dwa obszary (Davis, 2001; Howe, Cate, Brown i Hadwin, 2008):

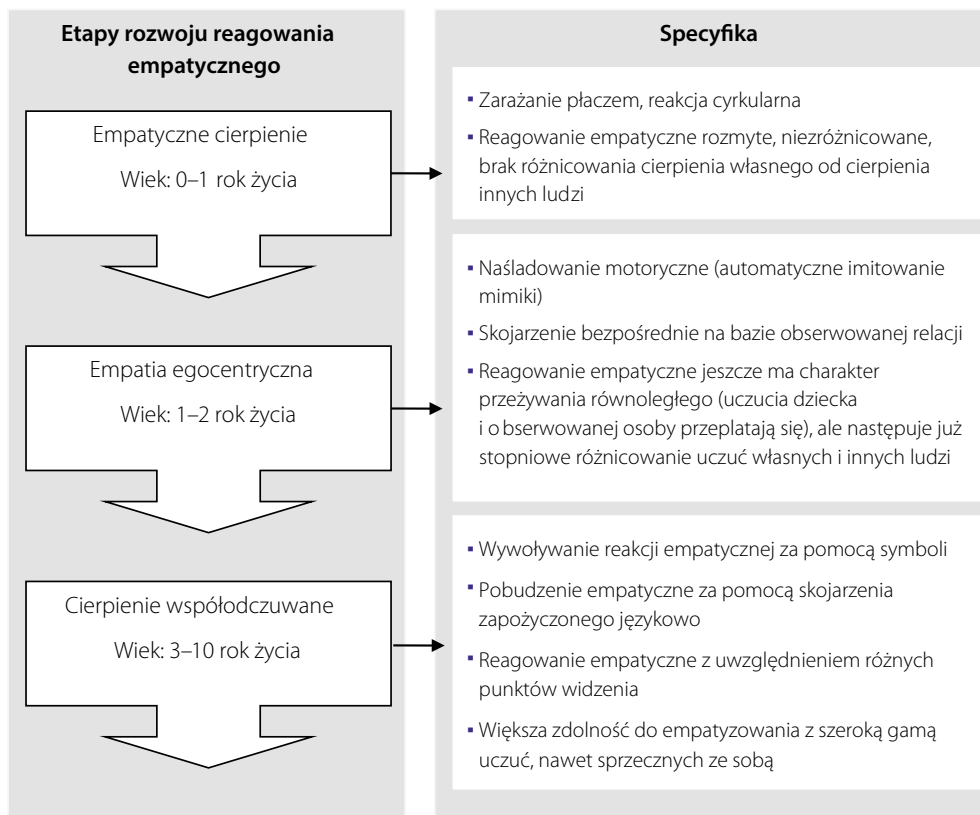
- **poznawczy**, związany ze zdolnością do adekwatnej interpretacji znaczeń emocjonalnych, zdolnością do podzielenia perspektywy innej osoby (oparty na decentracji);

- **emocjonalny**, związany ze zdolnością do współodczuwania, współczucia oraz afektywnego reagowania i wywoływania reakcji emocjonalnej pod wpływem spostrzegania cudzych emocji.

Zmiany w obszarze empatii przebiegające w wieku przedszkolnym można określić jako przejście od reakcji wrodzonych, odruchowych („zarażanie płaczem”, reakcja cyrkularna w niemowlęctwie, empatyczne cierpienie), poprzez odczuwanie równoległe, przeplatające się (oparte na małej gotowości odróżniania siebie od innych oraz własnych i cudzych stanów emocjonalnych we wczesnym dzieciństwie), do empatii bardziej dojrzałej, określanej jako cierpienie współodczuwane (rysunek 6.2). W wieku przedszkolnym, dzięki stopniowej decentracji, reakcje empatyczne, wcześniej mocno zależne od własnego punktu widzenia, mogą się od niego stopniowo uwalniać na rzecz uwzględnienia perspektywy przeżyć emocjonalnych drugiego człowieka. W tym sensie empatia egocentryczna ustępuje miejsca empatii opartej na większej swobodzie i elastyczności w dostrzeganiu, rozpoznawaniu i rozumieniu stanów wewnętrznych innych ludzi. Decentracja, a także pojawiająca się również za pośrednictwem zabawy gotowość do wchodzenia w role pomagają dziecku analizować sytuację z różnych punktów widzenia. Orientacja dziecka w sytuacji społecznej jest zatem pełniejsza, a interpretacja stanów emocjonalnych innych ludzi trafniejsza i bardziej obiektywna. Stwarza to stopniowo (pod koniec wieku przedszkolnego i później) możliwość empatyzowania z różnymi, nawet odmiennymi od własnych emocjami.

Kolejna ważna zmiana w obszarze rozwoju empatii w wieku przedszkolnym związana jest z nabywaniem funkcji symbolicznej w tym wieku, szczególnie funkcji językowych. Otwiera ona bowiem możliwość nie tylko bezpośredniego wywoływania i przeżywania reakcji empatycznej, ale także możliwość wywołania jej za pomocą symboli (słów, rysunków, muzyki, filmu). Większa kompetencja językowa pozwala wywoływać, a także opisywać reakcje emocjonalne i empatyczne za pomocą słów – pobudzenie empatii za pomocą skojarzenia językowego (Hoffman, 1975, 1979).

Rysunek 6.2. Rozwój empatii w pierwszych latach życia



Źródło: opracowanie własne na podstawie Davis, 2001; Matejczuk, 2005

Wśród czynników sprzyjających socjalizacji zachowań empatycznych należy szczególnie zwrócić uwagę na właściwości środowiska rodzinnego. Predyktorami przyszłych zachowań empatycznych będą: klimat emocjonalny w rodzinie oraz specyficzne zachowania i postawy rodziców, związane szczególnie z zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa i modelowaniem postaw i zachowań empatycznych. Należą do nich (Davis, 2001):

- jakość relacji między dzieckiem i rodzicami – pojawieniu się reakcji empatycznych towarzyszy wzmacniająca, ciepła, wspierająca i akceptująca postawa matek (Spinrad i Losoya, 1999); doświadczanie przemocy i pozbawienie poczucia bezpieczeństwa zmniejsza zdolność do okazywania reakcji empatycznej i współczucia (Litvak-Miller i McDougall, 1997);
- empatia rodziców jako dyspozycja – zachowania i reakcje rodziców ujawniające ich dyspozycje do reagowania empatycznego, w tym szczególnie gotowość rodziców do tworzenia sytuacji ustosunkowywania się do własnych przeżyć i emocji uczy prawidłowego identyfikowania potrzeb i motywacji własnych i innych ludzi; dyspozycje rodziców zostają

przez dziecko przyswojone i uwewnętrznione np. za pomocą modelowania i wzmacniania (Davis, 2001; Spinrad, Losoya, 1999);

- techniki sprawowania funkcji rodzicielskich i dyscyplinowania – rozwojowi empatii sprzyjają techniki prowokujące dziecko do refleksji nad własnym postępowaniem, przyczynami i konsekwencjami działań oraz do analizowania wydarzeń z różnych punktów widzenia (dyscyplina indukcyjna) (Davis, 2001); zachowaniom empatycznym sprzyja również technika sokratyczna (dystansowanie), polegająca na wprowadzaniu poznawczego niepokoju za pomocą pytań i dyskusji prowokujących do głębszej analizy sytuacji oraz myślenia w kategoriach potrzeb, motywacji i emocji uczestników danego zdarzenia (Davis, 2001); niespójna dyscyplina prowadzona przez rodziców koreluje z niższym poziomem empatii (Cornell i Frick, 2007).

Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że okres przedszkolny jest okresem sensytywnym dla rozwoju empatii. W tym czasie, dzięki zmianom w obszarze empatii, może zwiększyć się poziom orientacji w emocjach, potrzebach, motywach działania własnych i innych ludzi. Empatia sprzyja także pojawieniu się i rozwojowi strategii potrzebnych do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, np. związanych z przykrymi i sprzecznymi emocjami (Spinrad i Losoya, 1999; Perry, 1996).

6.2.5. Najważniejsze osiągnięcia w rozwoju społeczno-emocjonalnym w wieku przedszkolnym

Głównym wyzwaniem okresu przedszkolnego jest praca w obszarze samoregulacji. Dotyczy ona następujących obszarów:

- samoregulacja w obszarze poznawczym – dziecko uczy się rozumieć i porządkować świat wokół oraz myśleć o tym świecie w twórczy i coraz bardziej samodzielny sposób;
- samoregulacja w obszarze emocji – dziecko dowiaduje się coraz więcej o świecie emocji, swoich i innych ludzi, uczy się różnicować, nazywać przeżywane stany emocjonalne, rozumieć ich przyczyny oraz oddziaływać na emocje;
- samoregulacja w obszarze motywacji – dziecko zaczyna nie tylko ulegać własnym pragnieniom, ale i widzieć cele własnych działań, organizować aktywność ze względu na cel i wartości, rozumieć motywy działań;
- samoregulacja w obszarze działania – dziecko podejmuje próby regulowania własnych działań i zachowań tak, aby z jednej strony realizować własne pragnienia, a z drugiej pozostać w zgodzie z wymaganiami zewnętrznymi, kontekstem społecznym i kulturowym.

W wieku przedszkolnym pojawia się wiele nowych kompetencji społeczno-emocjonalnych, które będą stanowiły ważną podstawę rozwoju społeczno-emocjonalnego w kolejnych etapach życia. Kompetencje kształtujące się w wieku przedszkolnym zostały zaprezentowane w tabeli 6.10.

Tabela 6.10. Kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym

Obszar rozwoju społeczno-emocjonalnego	Około 48 miesiąca życia	Około 60 miesiąca życia
Relacje z dorosłymi	<ul style="list-style-type: none"> • Swobodne i pewne nawiązywanie kontaktu ze znanymi dorosłymi, szczególnie w znanym otoczeniu • Utrzymywanie przyjaznych, pozytywnych relacji z najbliższymi opiekunami • Poszukiwanie uspokojenia w obecności najbliższych dorosłych • Zdolność do radzenia sobie z oddzieleniem od najbliższych przy pomocy innych znanych dorosłych • Poszukiwanie uspokojenia w kontakcie z wychowawcą, nauczycielem • Podporządkowanie regułom, ograniczone przez frustrację lub stres 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do pozostawiania w trwającym dłuższy czas kontakcie ze znanymi dorosłymi, częste wymiany, przejmowanie inicjatywy • Inicjowanie współpracy z bliskimi dorosłymi, znaczący wkład we współpracę • Poszukiwanie uspokojenia w obecności najbliższych dorosłych • Zdolność do komfortowego przebywania z dala od najbliższych dorosłych przez dłuższy czas • Poszukiwanie uspokojenia w kontakcie z wychowawcą, nauczycielem • Wzrastająca zdolność do podporządkowywania się regułom, szczególnie w sytuacjach otrzymania pochwały, akceptacji
Relacje z rówieśnikami	<ul style="list-style-type: none"> • Swobodne nawiązywanie interakcji z rówieśnikami, okazjonalna współpraca • Uczestnictwo w prostych zabawach „na niby” • Poszukiwanie pomocy w sytuacjach konfliktów z rówieśnikami • Uczestnictwo w aktywnościach grupowych, podporządkowywanie się regułom 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywne i intencjonalne nawiązywanie relacji z rówieśnikami • Uczestnictwo w zabawach „na niby” – planowanie, koordynowanie i współpraca • Podejmowanie negocjacji z rówieśnikami w sytuacjach konfliktu i poszukiwanie pomocy dorosłych • Zdolność do współpracy w grupie
Ekspresja emocji	<ul style="list-style-type: none"> • Posługiwanie się słowami do opisu różnorodnych emocji własnych i cudzych • Częste wyrażanie silnych emocji (pozytywnych i negatywnych) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprawne posługiwanie się językiem dla opisu stanów emocjonalnych • Ćwiczenie ekspresji emocji w zabawie
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Okazywanie troski wobec osób w stanie stresu • Dbałość o potrzeby innych 	<ul style="list-style-type: none"> • Reakcje troski wobec osób w stanie stresu i podejmowanie prób pomocy
Regulacja emocji i kontrola impulsów	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do samouspokojenia i kontrolowania impulsów w sytuacjach o niskim i średnim natężeniu napięcia (nadal występuje potrzeba wsparcia ze strony dorosłych) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wzrastająca zdolność do samouspokojania przy coraz wyższym napięciu (potrzeba monitorowania i spordycznej pomocy ze strony dorosłych)

Teoria umysłu	<ul style="list-style-type: none"> • Dążenie do zrozumienia uczuć i zachowań innych ludzi • Zainteresowanie podobieństwami i różnicami pomiędzy ludźmi 	<ul style="list-style-type: none"> • Początki rozumienia psychologicznych przyczyn ludzkiego zachowania • Początki autobiograficznego porządkowania doświadczeń z rozdzieleniem na doświadczenia własne i cudze
Samoświadomość	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do opisywania swoich cech fizycznych, zachowania i pozytywnych cech 	<ul style="list-style-type: none"> • Porównywanie własnych cech do cech innych osób • Wzrastająca świadomość własnych cech psychicznych, takich jak myśli i uczucia
Poczucie kompetencji	<ul style="list-style-type: none"> • Dążenie do samodzielnego wykonywania zadań, do wykazania się umiejętnościami 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do brania odpowiedzialności za wykonanie prostych zadań i dzielenia się zadaniami podczas współpracy z innymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sroufe, 1995; Bronson, 2000; Squires, Bricker i Twombly, 2003; Schaffer, 2006; Thompson, 2006; Lagattuta i Thompson, 2007; Siegel, 2009; Fonagy, Gergely, Jurist i Target, 2010

Podsumowanie

Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia skoncentrowany jest na trzech kluczowych dla tego okresu wyzwaniach: stworzeniu bezpiecznej relacji z drugim człowiekiem, spotkaniu własnej woli z wolą innych ludzi oraz znalezieniu sposobów na przejawianie inicjatywy zgodnie z własnymi pragnieniami i z wymaganiami otoczenia. Można dostrzec trzy ważne kroki w tym procesie. Pierwszym jest budowanie podstaw samoregulacji, kiedy to dziecko uczy się radzić sobie z pobudzeniem fizjologicznym i emocjonalnym. Drugi krok to „monitorowana samoregulacja”, dzięki której dziecko może rozwijać samoświadomość dotyczącą siebie, swoich potrzeb i rodzącej się autonomii oraz konfrontować własną wolę z wymaganiami społecznymi. Trzeci krok i wielkie wyzwanie to nauka samoregulacji (jeszcze oczywiście wspieranej przez innych), dzięki której dziecko uczy się zarządzać swoim zachowaniem, opierając się już nie tylko na wskazówkach zewnętrznych, ale również na uwewnętrznionych standardach i przekonaniach. Wszystkie te kroki wymagają obecności dorosłego, który powinien być wrażliwy i rozumieć zmieniające się wraz z wiekiem potrzeby dziecka oraz elastycznie i adekwatnie na nie reagować. Jest to wielkie wyzwanie z perspektywy rodziców, ale także całego społeczeństwa.

ZAKOŃCZENIE

Stabilne, oferujące adekwatną do potrzeb indywidualnych i zgodną ze społecznymi standardami opiekę, środowisko rozwoju małego dziecka stanowi kluczowy warunek dalszego zdrowego rozwoju, prowadzącego do efektywnej, zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa, adaptacji. Rozwój dziecka przebiega w środowisku społecznym, które początkowo kształtowane jest przez najbliższych (rodziców, członków rodziny) by stopniowo rozszerzać się na osoby spoza rodziny, opiekunów, wychowawców instytucji edukacyjnych. Badania wskazują, że małe dzieci, które doświadczają bezpiecznych, opartych na zaufaniu relacji z innymi ludźmi, nie przeżywają nieprzyjemnego stresu w kontakcie z nowymi osobami i wyzwaniem, co więcej, doświadczenie dających poczucie bezpieczeństwa relacji z opiekunem w pierwszych latach życia stanowi czynnik ochronny przed negatywnymi skutkami trudnych wydarzeń i stresu przeżywanymi w późniejszym wieku.

Wiele badań wskazuje, iż inwestycja w tworzenie optymalnych warunków do rozwoju małych dzieci, począwszy od momentu narodzin, jest najbardziej efektywną i wymagającą najniższych nakładów finansowych inwestycją w zdrowe społeczeństwo. Interwencja w kolejnych etapach rozwoju, kiedy ujawniają się negatywne konsekwencje nieprawidłowych doświadczeń w pierwszych latach życia (np. trudności w nauce, problemy w radzeniu sobie z emocjami lub nieprawidłowe zachowania społeczne), wymaga znacznie dłuższego czasu i większych nakładów finansowych na specjalistyczną pomoc.

Od momentu narodzin (a nawet jeszcze w okresie prenatalnym), poprzez pierwszych kilka lat życia jakość środowiska, w którym rozwija się i uczy dziecko, oraz relacji z dorosłymi i opiekunami wyznacza kierunek dalszego rozwoju i kładzie podwaliny pod funkcjonowanie emocjonalne i społeczne. Te obszary rozwoju stanowią zaś podstawę osiągnięć we wszystkich innych dziedzinach życia.

Z powyższych powodów rozwijanie i propagowanie wiedzy na temat uwarunkowań i przebiegu wczesnego rozwoju społeczno-emocjonalnego ma szczególne znaczenie dla wielu dziedzin życia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem stosunków społecznych i osiągnięć edukacyjnych.

LITERATURA

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. i Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange- situation behavior of one-year-olds. W: H. R. Schaffer (red.), *The origins of human social relations* (s. 17-58). London–New York: Academic Press.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. i Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Allen, J. G., Fonagy, P. i Bateman, A. W. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Appelt, K. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 95-130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Arend, R. A., Gove, F. L. i Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.

Bańka, J. (2010). Życie człowieka jako istnienie w czasie. W: K. Popiołek i A. Chudzicka-Czupała, *Czas w życiu człowieka* (s. 38-52). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Barak, A. (1990). Counselor training in empathy by game procedure. *Counselor Education and Supervision*, 3, 170-179.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.

Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent–child relations. *Journal of Social Issues*, 34, 179-196.

Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revised: history and current status. W: R. E. Larzelere, A. S. Morris i A. W. Harniss (red.), *Authoritative Parenting: Synthesizing Nurture and Discipline for Optimal Child Development*. Washington, DC: American Psychological Association.

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

Berk, L. E. (2012, 9th Ed.). *Child development*. New Jersey: Pearson Education.

Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G. Wales Shugar i M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557-596). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bibi, F., Chaudhry, A. G., Abid Awan, E. i Tariq, B. (2013). Contribution of Parenting Style in life domain of Children. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 12(2), 91-95.

Bińczycka, J. (2005). *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Biringen, Z. (2000). Emotional availability: conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 104-114.

Biringen, Z. (2004). *Raising a secure child*. New York: Perigee Book.

Boggiano, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: a test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.

Bokus, B. (1984). *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Boni, M. (red.) (2009). *Polska 2030. Zadania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Bost, K., Vaughn, B., Washington, W., Cilinski, K. i Bradbard, M. (1998). Social competence, social support and attachment: demarcation of construct domains, measurement and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69(1), 192-218.

Bowlby, J. (1973/1985). *Attachment and loss: Volume 2. Separation. Anxiety and Anger*. Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, J. (1980/1991). *Attachment and loss: Volume 3. Loss. Sadness and depression*. Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brazelton, T. B. i Sparrow, J. D. (2013). *Rozwój dziecka. Od 0 do 3 lat* (tłum. A. Błaż). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bretherton, I. i Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships: a construct revised. W: J. Cassidy i Ph. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical application* (s. 89-115). New York: The Guilford Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy. *Psychologia Wychowawcza*, 5, s. 537-549.

Bronfenbrenner, U. (1994, 2nd Ed.). Ecological models of Human development. W: International Encyclopedia of Education, Vol. 3. Oxford: Elsevier. Reprinted: W: M. Gauvain i M. Cole (red.) (1993, 2nd Ed.). *Readings on the development of children* (s. 37-43). New York: Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. W: L. Friedman i T. D. Wasch (red.), *Measuring environment across the life: emerging methods and concepts* (s. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Bronfenbrenner, U. i Moris, P. A. (2006, 6th Ed.). The Bioecological Model of Human Development. W: W. Damon i R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Bronson, M. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55(2), 32-37.

Brzezińska, A. (1984a). Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. *Oświata i Wychowanie*, 19-B, 44-49.

Brzezińska, A. (1984b). Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. *Oświata i Wychowanie*, 19-B, 16-20.

Brzezińska, A. (2000a). Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (w serii: *Nieobecne Dyskursy*, część VI) (s. 103-125). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.

Brzezińska, A. (2000b). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. I., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2010, wyd. II. popr.). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 95–292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Brzezińska, A. i Burtowy, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Brzezińska, A. I. i Czub, M. (2012). Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim. *Polityka Społeczna*, 15-19.

Brzezińska, A. I. i Czub, T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, 1, 31-44.

Brzezińska, A. I., Czub, M. i Czub, T. (2012). Krótko- i długofalowe korzyści wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji. *Polityka Społeczna*, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 19-23.

Brzezińska, A. I., Czub, M. i Ożadowicz, N. (2012). Adaptacja dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego. *Edukacja*, 4(120), 5-21.

Brzezińska, A. I. i Hornowska, E. (2011). Otoczenie a rozwój dziecka. *Forum Akademickie*, 7-8, 74-75.

Brzezińska, A., Kaczan, R., Piotrowski, K. i Rękosiewicz, M. (2011). Odroczone dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67-107.

Brzezińska, A. I. i Matejczuk, J. (2011). Psychologiczne konsekwencje (euro)sieroctwa: styl życia rodziny, diagnoza i wsparcie. *Studia Edukacyjne*, 17, 71-87.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Mielcarek, M. i Ratajczyk, A. (2014). Typy rodzin a czynniki ryzyka na tle współczesnych przemian. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 197-205). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Brzezińska, A. I. i Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja* 1(117), 61-74.

Campos, J., Barrett, K., Lamb, M., Goldsmith, H. i Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. W: M. Haith, J. Campos i P. Mussen (red.), *Handbook of child psychology: Infancy and developmental psychobiology* (Vol. 2, s. 783-915). New York: John Wiley & Sons.

Cassidy, J. i Shaver, Ph. R. (red.). (1999). *Handbook of attachment. Theory, research and clinical application*. New York: The Guilford Press.

CBOS (2007). *Czy można ufać ludziom?* Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

CBOS (2008). *Zaufanie społeczne w latach 2002–2008*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

CBOS (2010a). *Opinie o poczuciu bezpieczeństwa i zagrożeniu przestępczością*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

CBOS (2010b). *Zaufanie społeczne*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

Christisen, J. (2010). Proposed Enhancement of Bronfenbrenner's Development Ecology Model. *Education Inquiry*, 1(2), 101-110.

Cicchetti, D., Toth, S. i Maughan, A. (2000). An ecological – transactional model of child maltreatment. W: A. Sameroff, M. Lewis i S. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (s. 689-722). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Coleman, M. (2013). *Empowering Family-Teacher Partnerships: Building Connections within Diverse Communities*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Cornell, A. H. i Frick, P. J. (2007). The Moderating Effects of Parenting Styles in the Association Between Behavioral Inhibition and Parent-Reported Guilt and Empathy in Preschool Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 305-318.

Crittenden, P. (1997). Patterns of attachment and sexual behavior: risk of dysfunction versus opportunity for creative integration. W: L. Atkinson i K. J. Zucker (red.), *Attachment and psychopathology* (s. 47-97). New York: The Guilford Press.

Cudak, H. (2012). Strukturalne przeobrażenia rodziny polskiej. *Pedagogika Rodziny*, 2(3), 73-82.

Czub, M. (2003a). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2(29), 31-49.

Czub, M. (2003b). Społeczna natura rozwoju emocjonalnego. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński i M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 55-70). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Czub, M. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 41-66). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Czub, M. (2014a). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Czub, M. (2014b). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo* (seria *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Czub, M. (red.). (2014, w druku). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.

Czub, M., Brzezińska, A. I., Czub, T. i Appelt, K. (2012). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej. *Polityka Społeczna*, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, 24-27.

Czub, T. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 67-95). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. University of Illinois. <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/digests/1999/darlin99.pdf> Dostęp: 20.09.2014.

Darling, N. i Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 3, 487-496.

Davis, D. (2011). *Child development. A practitioner' guide*. New York–London: The Guilford Press.

Davis, M. H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C. i Casanova-Arias, P. F. (2013). Relationship between parenting styles and aggressiveness in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13118> Dostęp: 13.09.2014.

Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000a). The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000c). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as unifying concept. *Psychological Inquiry*, 4, 319-338.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.

Deci, E. L., Ryan, R. M. i Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. W: D. Cicchetti i D. J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology*, (Vol. 1, s. 618-655). New York: John Wiley & Sons.

Deci, R. i Flaste, R. (1996). *Why we do what we do. Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.

Denham, S. (2003). *Family Health: A Framework for Nursing*. Philadelphia: FA Davis Publishers.

Denham, S. A., Zinsser, K. i Bailey C. S. (2011). Emotional intelligence in the first five years of life. M. Lewis (red. tematu). W: R. E. Tremblay, M. Boivin i R. D. Peters (red.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyANGxp1.pdf> Dostęp: 2.10.2014.

Early Years Study: Reversing the real brain drain. Final Report. (1999). Toronto: Ontario Children's Secretariat.

Eisenberg, N., Fabes, R. i Losoya, S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey i D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 223-281). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Elliot, J. i Place M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Emde, N., Korfmacher, J. i Kubicek, F. (2000). Toward a theory of early relationship-based intervention. W: J. Osofsky i H. Fitzgerald (red.), *WAIHM Handbook of infant mental health: Vol. 2. Early intervention, evaluation and assessment* (s. 3-24). New York: John Wiley & Sons.

Erikson, E. H. (1997). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Everding, H. E. (1998). Educating adults for empathy: implications of cognitive role-taking and identity formation. *Religious Education*, 4, 413-431.

Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Firth, Ch. D. (2012). The role of metacognition in human social interactions. *Philosophical Transactions of Royal Society B*, 367(1599), 2213-2223.

Fogel, A. (2001). *Infancy: Infant, family and society*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

Fogel, A. (2008). Relationships that support human development. W: A. Fogel, B. King i S. Shanker (red.), *Human development in twenty-first century. Visionary ideas from systems scientists* (s. 57-65). New York: Cambridge University Press.

Fogel, A., King, B. J. i Shanker, S. G. (2008a). *Human development in the twenty-first century*. New York: Cambridge University Press.

Fogel, A., King, B. i Shanker, S. (2008b). Introduction: Why a dynamic systems approach to fostering human development? W: A. Fogel, B. King i S. Shanker (red.), *Human development in twenty-first century. Visionary ideas from systems scientists* (s. 1-9). New York: Cambridge University Press.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. i Target, M. (2010). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.

Fonagy, P. i Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.

Friedrich, W. N. (2002). *Psychological assessment of sexually abused children and their families*. London: Sage Publication.

Gabriel, M., Doiron, R., Arias de Sanchez, G. i Wartman, C. (2010). The research in early child development framework. W: R. Doiron i M. Gabriel (red.), *Research in early child development in Prince Edward Island: A research monograph* (s. 11-17). Charlottetown, PE: Centre for Education Research, University of Prince Edward Island.

Gerstman, S. (1986). *Rozwój uczuć* (s. 31-40, 54-61). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

GUS (2011). *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009 roku. Studia i analizy statystyczne*. Kraków: Główny Urząd Statystyczny.

Hall, C. S. i Lindzey, G. (2001). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hamachek, D. E. (1985). The self's development and ego growth: conceptual analysis and implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 64, 136-142.

Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework: a formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66, 354-360.

Hamachek, D. E. (1990). Evaluating self-concept and ego status in Erikson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Development*, 68, 677-683.

Hammond, S. I., Muller, U., Carpendale, J. M., Bibok, M. B. i Liebermann-Finestone, D. P. (2011). The Effects of Parental Scaffolding on Preschoolers' Executive Function. *Developmental Psychology* 48(1), 271-281.

Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. W: *Scientific Articles of V International Conference Person. Color. Nature. Music*. Dyneburg: Dyneburg University.

Harris, P. (2008). Children's understanding of emotion. W: M. L. Lewis, J. M. Haviland-Jones i L. F. Barrett (red.), *Handbook of emotions* (s. 320-331). New York-London: The Guilford Press.

Haviland-Jones, J., Gebelt, J. i Stapley, J. (1999). Zagadnienia rozwoju emocjonalnego. W: P. Salovey i D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 389-426). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Hirsto, L. (2001). Children in their learning environments: Theoretical perspectives. Helsinki: University of Helsinki. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/children.pdf> Dostęp: 24.09.2014.

Hoffman, L. M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.

Hoffman, L. M. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist*, 34(10), 958-966.

Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K. i Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Hoves, C. i Smith, E. W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

Howe, A., Cate, I. M., Brown, A. i Hadwin, A. (2008). Empathy in Preschool Children: The Development of the Southampton Test of Empathy for Preschoolers (STEP). *Psychological Assessment*, 20(3), 305-309.

Hurme, H. (2002). Rozwój emocjonalny. W: J. Trempała i B. Harwas-Napierała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych* (s. 45-66). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Keltner, D. i Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion*, 13, 467-480.

Kerr, M., Stattin, H. i Özdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology*, 48(6), 1540-1553.

Kielar-Turska, M. (2009). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podęcznik akademicki* (s. 202-233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

van der Kolk, B. A. i Fislser, R. E. (1994). Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 58(2), 145-157.

Komisja Europejska (2008). *Realizacja celów barcelońskich w zakresie struktur opieki nad dziećmi do osiągnięcia wieku szkolnego* (SEC/2008/2597) [dokument roboczy]. Bruksela.

Komisja Europejska (2011). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość* (COM/2011/66), [komunikat]. Bruksela.

Kowalczyk-Szymańska, M. (2005). Zagrożenia przebiegu procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej – jakościowa analiza opinii. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 16, 111-125.

LaFreniere, P. J. i Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377.

Lagattuta, K. i Thompson, R. (2007). The development of self-conscious emotions: cognitive processes and social influences. W: J. Tracy, R. Robins i J. Tangney (red.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (s. 91-113). New York: Guilford Press.

Lamb, M. i Bornstein, M. (2002). *Development in infancy: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Lerner, C. i Dombro, A. (2000). *Learning and growing together: understanding and supporting your child's development*. Washington, DC: Zero to Three Press.

Levenson, R. W. i Ruef, A. M. (1992). Empathy: a physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(32), 234-246.

Lewthwaite, B. (2011). *Applications and Utility of Urie Bronfenbrenner's Bio-ecological Theory*. Manitoba: University of Manitoba Educational Research Network.

Litvak-Miller, W. i McDougall, D. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 3, 22-30.

Marvin R. i Britner P. (1999). Normative development: the ontogeny of attachment. W: J. Cassidy i P. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical implications* (s. 44-67). New York: The Guilford Press.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A. S., Burt, K. B. i Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. W: D. Cicchetti i D. Cohen (red.), *Developmental psychopathology* (Vol. 3, s. 696-738). New York: John Wiley & Sons.

Masten, A. S. i Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

Masten, A. S. i Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. W: R. Tremblay, R. Barr i R. Peters (red.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf> Dostęp: 10.10.2014.

Masten, A. i Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.

Masten, A. i Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. W: S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability adaptation in the context of childhood adversities* (s. 1-28). Cambridge: University Press.

Matejczuk, J. (2005). Czynniki stymulujące rozwój empatii. *Edukacja*, 4, 77-87.

Matejczuk, J. (2014a). *Rozwój. Wiek przedszkolny* (seria *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Matejczuk, J. (2014b). *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny* (seria *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

McCarty, M., Clifton, R. i Collard, R. (1999). Problem solving in infancy: the emergence of an action plan. *Developmental Psychology*, 35(4), 1091-1101.

McCrosky, J. C. i Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication. An interpersonal perspective*. Illinois: Waveland Press.

- Mularska-Kucharek, M. (2011). Zaufanie jako fundament życia społecznego na podstawie badań w województwie łódzkim. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(44), 76-92.
- Nakash-Eisikovits, O., Dutra, L. i Westen, D. (2002). Relationship between attachment patterns and personality pathology in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(9), 1111-1123.
- Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego. (2011). Warszawa: Ministerstwo Zdrowia.
- Oblacińska, A. i Woynarowska, B. (2006). *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Pecukonis, E. V. (1997). A cognitive/affective empathy training program as a function of Ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 25, 59-75.
- Perry, C. M. (1996). How do we teach what is right? Research and issues in ethical and moral development. *Journal for a Just and Caring Education*, 4, 400-411.
- Piaget, J. (1971). *Rozwój ocen moralnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piotrowski, K. (2014a, w druku). Kwestionariusz Styl Adaptacji. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Piotrowski, K. (2014b, w druku). Skala Koncentracja. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Popiołek, K. (2010). Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia. W: K. Popiołek i A. Chudzińska-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka* (s. 86-100). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Makiełto-Jarża, G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 16(3), 1-20.

Reber, A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. i Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.

Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuechterlen, K. i Weintraub, S. (1990). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: University Press.

Rutter, M. (1997). Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. W: L. Atkinson i K. J. Zucker (red.), *Attachment and Psychopathology*. New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. i La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. W: D. Cicchetti i D. Cohen (red.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1). New York: John Wiley & Sons.

Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey i D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 75-126). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Saarni, C. (2008). The Interface of Emotional Development with Social Context W: M. L. Lewis, J. M. Haviland-Jones i L. F. Barrett (red.), *Handbook of emotions* (s. 332-347). New York-London: The Guilford Press.

Saarni, C. (2011a). Emotional development in childhood. M. Lewis (red. tematu). W: R. E. Tremblay, M. Boivin i R. D. Peters (red.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SaarniANGxp1.pdf> Dostęp: 2.10.2014.

Salonen, P., Lepola, J. i Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 77-96.

Sameroff, A., Lewis, M. i Miller, S. (red.). (2000). *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Schaffer, H. R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska i G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schaffer, H. R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 59-87.

Sękowski, M. (2000). Neopsychologiczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka* (s. 101-143). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), 787-791.

Shonkoff, J. i Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C: National Academy of Sciences Presses.

Shugar, G. W. (1982). Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Siegel, D. J. (2009). *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. i Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Norwich: Queen's Printer.

Sitarska, B. (2012). Współczesne dziecko. *Kultura i Wychowanie*, 4(2), 90-113.

Słownik języka polskiego (2007). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smykowski, B. (2005a). Wiek przedszkolny: jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165-205). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Smykowski, B. (2005b). Wiek przedszkolny: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207-258). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Spinard, T. L. i Losoya, S. H. (1999). The relations of parental affect and encouragement of children's moral emotions and behavior. *Journal of Moral Education*, 3, 323-338.

Squires, J., Bricker, D. i Twombly, E. (2003). *The ASQ:SE User's Guide*. London: Paul. H. Brookes Publishing.

Sroufe, A. (1995). *Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: University Press.

Sroufe, A., Coffino, B. i Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: lesson from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review*, 30, 36-51.

Sroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N. i Carlson, E. (2000). Relationships, development and psychopathology. W: A. Sameroff, M. Lewis i S. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (s. 75-93). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E. i Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: The Guilford Press.

Stawicka, M. (2008). *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Steward, J. i Thomas, M. (2000). Słuchanie diadyczne: lepienie wzajemnych znaczeń. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi* (s. 234-256). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Szafraniec, K. i zespół (2011). *Raport Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Thelen, E. i Smith, L. B. (2006). Dynamic Systems Theories. W: R. M. Lemer (red.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, s. 258-312). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Thompson, R. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. W: N. Fox (red.), *Monographs of the Society for Research in Child Development* (seria 240, Vol. 59, (s. 25-53).
- Thompson, R. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, self, conscience. W: N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tooby, J. i Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. W: M. Lewis, J. Haviland-Jones i L. F. Barrett (red), *Handbook of emotions* (s. 114-137). New York: Guilford.
- Trempała, J. (2002). Rozwój moralny. W: J. Trempała i B. Harwas-Napierała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych* (s. 106-127). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E i Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 198-210.
- Tyszkowa, M. (1990). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tyszkowa, M. i Przetacznik-Gierowska, M. (2006). Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska i M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Vansteenkiste, M. i Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.

Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wallin, D. J. (2011). *Przywiązanie w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Waters, E. i Sroufe, A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

Weinfield, N. S., Sroufe, A., Egeland, B. i Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. W: J. Cassidy i R. Shaver (red.), *Handbook of attachment* (s. 68-89). New York: Guilford Press.

Weisner, T. S. (2008). The Urie Bronfenbrenner Top 19: Looking back at his Bioecological Perspective. *Mind, Culture, and Activity. An International Journal*, 15, 258-262.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

Wojciechowska, J. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 131-164). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wood, D., Brunner, J. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology*, 17, 89-100.

Working Together to Safeguard Children. A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children. (2010). Nottingham HM Government: Department for children, schools and families.

Wygotski, L. S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wygotski, L. S. (2002a). Problem wieku rozwojowego. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (s. 61-90). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Wygotski, L. S. (2002b). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (s. 141-163). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Yates, T., Egeland, B. i Sroufe, A. (2005). Rethinking resilience. A developmental process perspective. W: S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability adaptation in the context of childhood adversities* (s. 1-28). Cambridge: University Press.

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. i Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. W: J. Zins, R. Weissberg, M. Wang i H. J. Walberg (red.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (s. 1-22). New York: Teachers Press, Columbia University.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Praca została napisana z dużym kunsztem. Ukazuje bogactwo warsztatu naukowego, ale także dobre pióro Autorek, co nie jest częste w publikacjach tego typu. Forma książki jest przezroczysta dla ukazywanych treści. Dzięki temu mogą one wybrzmieć dobitniej, a jest to niezwykle ważne, jeżeli chodzi o wprowadzenie do świadomości społecznej wagi i znaczenia mechanizmów rozwoju społeczno- -emocjonalnego dzieci. Na tę pozycję czeka spore grono czytelników.

prof. dr hab. Barbara Bokus – Uniwersytet Warszawski, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Tekst stanowi ważne uzupełnienie na rynku wydawniczym problematyki odnoszącej się do funkcjonowania i rozwoju dziecka we wczesnym i średnim dzieciństwie. Praca jest bardzo interesująca, obfituje w wielowątkowe rozważania, porównania, interpretacje. Wnosi istotny wkład w wiedzę o rozwoju społeczno-emocjonalnym dziecka i konsekwencjach jego przebiegu dla funkcjonowania dorosłych.

dr hab. Lucyna Bakiera – Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

www.ibe.edu.pl