

HANNA KUBIAK

ORCID 0000-0002-1795-8528

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ALEKSANDRA KUBIAK-FRĄTCZAK

ORCID 0000-0001-7531-1637

Uniwersytet Zielonogórski

EDUKACJA EMOCJONALNA A ROZWÓJ EMOCJONALNY DZIECKA

ABSTRACT. Kubiak Hanna, Kubiak-Frątczak Aleksandra, *Edukacja emocjonalna a rozwój emocjonalny dziecka* [Emotional Education and the Emotional Development of a Child]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 23-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.2

In recent years, the need to consciously care for the emotional development of children has been increasingly recognized in the social space. The concepts of emotional intelligence (Goleman, 2007) or emotional competence (Saarni, 1988, pp. 115-82) reflect the interest in this particular sphere of development. This type of intelligence includes the ability to understand one's own and others' emotions, which is the source of competences related to reading emotions, being aware of and "managing" them. They are to enable the achievement of a wide range of goals: interpersonal, professional and related to self-development. Realizing this potential largely depends on the course of the emotional development process. The aim of this article is to outline the framework for the emotional development of a child, to search for ways to strengthen protective factors and to indicate methods of supporting children and adults – parents, teachers, educators, psychologists, and doctors.

Key words: development of emotional regulation, emotional education

Data przesłania tekstu: 02.11.2022. Data przyjęcia tekstu do druku: 28.11.2022.

Fundamenty rozwoju emocjonalnego

Rozwój emocji, mający swe podstawy w zapisanym genetycznie programie rozwoju (Panskepp, 1998), realizującym się już w życiu płodowym,

rozpoczyna się od ukształtowania tak zwanej orientacji emocjonalnej (Kornas-Biela, 2012, ss. 147-171), rozumianej jako predyspozycja do pozostawania w stanie niepokoju lub rozluźnienia, poczucia bezpieczeństwa lub zagrożenia, optymizmu lub pesymizmu. Co istotne, zakłada się, że już w tym okresie rozwoju dziecko prenatalne jest „dynamicznie rozwijającym się podmiotem reagowania, orientacji, ekspresji” (Kornas-Biela, 2012, s. 147), pozostającym w związku ze środowiskiem wewnątrzmacicznym, a zatem z doświadczeniami matki i pośrednio – z szerszym środowiskiem społecznym. Ważne jest zatem, w jaki sposób matka przeżywa stres, jaka jest jej indywidualna odpowiedź neurohormonalna na różnego typu sytuacje. Zapisana w społecznej świadomości wartość spokojnego przeżywania okresu ciąży przez kobietę okazuje się w świetle wiedzy o rozwoju układu nerwowego istotnym czynnikiem tworzącym korzystny kontekst emocjonalnego rozwoju dziecka. Uznano, że warunkiem podstawowym prawidłowego przebiegu tego rozwoju jest doświadczanie wrażliwej i wystarczająco dobrej opieki w całym okresie dzieciństwa – od początku życia do zakończenia procesu indywidualizacji (Bomba, 2009, ss. 35-429). Odczytywanie i zaspokajanie dziecięcych potrzeb wymaga od rodziców emocjonalnej dostępności, zdolności do okazywania troski, umiejętności cieszenia się kontaktem z dzieckiem (Kopec, Kubiak, 2018). W korzystnym przebiegu rozwoju dziecięce emocje są regulowane w toku kojących interakcji z rodzicami (Gerhardt, 2004), a z czasem nabywa ono tej umiejętności i potrafi przyjąć swój smutek czy lęk. Początkowo, to dojrzały umysł rodzica mieści i reguluje emocjonalne doświadczenia dziecka, a poczucie „bycia zaopiekowanym” tworzy warunki dojrzewania dla dziecięcego mózgu (Siegel, 2009). Jedną z najważniejszych potrzeb w tym okresie rozwoju jest zbudowanie relacji przywiązaniowej z opiekunem. Dziecko rodzi się po to, aby wchodzić w kontakt z drugim człowiekiem (Trevarthen, 2007, ss. 101-123). Tworząca się relacja między dzieckiem a jego opiekunem/nami stanowi, według Bowlby’ego, matrycę kolejnych relacji, w jakie osoba będzie wchodziła na późniejszych etapach życia (Bowlby, 2007). Ta podstawowa relacja określana jest mianem rozwojowego tygla (Stawicka, Górską, 2016, ss. 42-64) i pełni rolę regulatora zjawisk emocjonalnych, poznawczych, fizjologicznych oraz neuropsychologicznych, które są ze sobą ściśle powiązane. Praktycznie, wszystkie wychowywane w rodzinach niemowlęta nawiązują ze swoimi opiekunami relacje przywiązaniowe. Różnią się one jednak pod względem jakości i najbardziej korzystny z punktu widzenia rozwoju jest bezpieczny typ więzi. Natomiast, pozabezpieczne relacje przywiązaniowe (lękowo-unikające, lękowo-ambivalentne i zdeorganizowane) wiążą się z ryzykiem rozwojowym. Wczesne doświadczenia relacyjne zostają uwewnętrznione przez dziecko w postaci tak zwanych modeli operacyjnych, zawierających przekonania na temat siebie samego (w tym odnośnie własnej skuteczności w regu-

lowaniu swojego stanu pobudzenia), figury przywiązania (w tym tego, czy na pojawiające się potrzeby dziecka reaguje responsywnie i skutecznie) oraz panujących między nimi relacji (w tym sposobów zachowania dziecka, które skutkują bliskością ze strony opiekuna). Reprezentacje te mają istotny wpływ na przebieg procesów regulacji emocjonalnej, gdyż w znaczącym stopniu decydują o sposobie interpretacji sytuacji zachowań innych ludzi także na późniejszych etapach życia dziecka (Czub, 2014).

Pojęcie relacji odnosi się nie do charakterystyki poszczególnych osób, ale do tego, co dzieje się w przestrzeni pomiędzy nimi. Zatem, rozwój dziecka, także emocjonalny, pozostający w związku z ową podstawową relacją, jest ściśle związany ze społeczną sferą rozwoju, a na jeszcze bardziej podstawowym poziomie – ze społeczną naturą niemowlęcia (Carpendale, Lewis, 2015, ss. 381-424). Rodzic może być skutecznym przewodnikiem dziecka w świecie doświadczeń emocjonalnych, jeżeli sam radzi sobie ze swoimi emocjami. Jedną z ważniejszych kompetencji rodzicielskich jest mentalizowanie, czyli zdolność do odczytywania stanów umysłu własnego oraz dziecka (Allen, Fonagy, Bateman, 2014). Umiejętność rozpoznania swoich stanów emocjonalnych, orientowanie się w świecie własnych myśli, postaw i motywacji otwiera możliwość ich zmiany, jeśli zaistnieje taka potrzeba. Wysokie kompetencje w zakresie mentalizacji umożliwiają też rodzicowi trafne odczytywanie potrzeb niemowlęcia, a w konsekwencji – responsywnie na nie reagowanie, a także prawidłowe odzwierciedlanie dziecięcych stanów emocjonalnych, co stanowi bazę dla rozwoju mentalizacji u dziecka (Stawicka, Górka, 2016, ss. 42-65).

W miarę upływu czasu i rozszerzania się świata dziecięcych doświadczeń, podczas wchodzenia w rzeczywistość przedszkola czy szkoły, kompetencje związane ze sferą emocjonalną rozwijają się (Cole, 2014, ss. 203-207). Zmiany dotyczą ekspresji emocji, ich rozumienia i wreszcie regulowania (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233). Dokonują się one zawsze w kontekście społecznym (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233). Dzieci w wieku przedszkolnym doskonalą się w umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji, coraz lepiej wiążą ich pojawianie się z określonymi sytuacjami. Mają jeszcze problem z regulowaniem emocji czy rozpoznawaniem emocji mieszanych (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233), a te kompetencje są kluczowe dla jakości życia człowieka.

Regulacja emocji w kontekście rozwojowym

Konstrukt regulacji emocjonalnej uważany jest za podstawowy dla opisanego przebiegu rozwoju emocjonalnego od ponad 25 lat (Silk, 2019, ss. 2009-2014). Zdrowie emocjonalne opiera się na umiejętności „zarządzania” emocja-

mi, akceptowania i ich regulowania. Część tego procesu przebiega w obszarze nieobjętym refleksją, zwłaszcza jeżeli mechanizm jest sprawny, a osoba reguluje emocje adekwatnie do wieku i sytuacji. Cele regulowania emocji mogą być bardzo różne. Należą do nich na przykład pozostawanie w przyjemnym, pozytywnym nastroju, utrzymywanie działania w drodze do celu, czy powściągnięcie impulsów, których realizacja może szkodzić osobie lub otoczeniu (np. w napadzie złości). Nie istnieje mierzalny wzorzec odczuwania emocji czy ich natężenia. Można powtórzyć za Arystotelesem, że emocja jest adekwatna, „kiedy jest dostosowana do sytuacji i wyrażona z intensywnością proporcjonalną do okoliczności” (Andre, Jolien, Ricard, 2017, s. 94). Oczywiście, ocena proporcjonalności lub jej braku pozostaje subiektywna. Podobnie kryterium adaptacyjności emocji, uwzględniające, czy emocja pozwala zbliżyć się osobie do osiągnięcia celu, można podać w wątpliwość – bo kto miałby oceniać sam cel. Pozostaje przyjąć, że człowiek uczy się w toku życia regulowania emocji i takiego nimi zarządzania, aby pomagały mu one osiągnąć zdrowie i zadowolenie z życia, przy uwzględnieniu kontekstu środowiskowego – zatem między innymi nie krzywdzeniu innych.

Początkowo to matka czy ojciec w pełni reguluje emocje dziecka, przy czym oczywiście jest, że opiekunowie bywają w różnym stopniu biegli w tej sztuce. Mogą posługiwać się jedną z wielu strategii zmierzających do tego celu lub kilkoma z nich po kolei, w zależności jak zareaguje dziecko (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2015). Na przykład, rodzice mogą decydować, czy dziecko pozostaje z nimi w kontakcie cielesnym – mogą brać dziecko na ręce lub tego nie czynić, kłaść je koło siebie na łóżku lub z tego zrezygnować. Mogą też uspokajać dziecko patrząc mu w oczy, mówiąc do niego nasyconym emocjami tonem, śpiewając, zapewniając mu pełne uczucie pieśczoły (pocałunki, głaskanie). Inną strategią jest zwracanie dziecięcej uwagi na obiekty zewnętrzne, co w trudnych emocjonalnie momentach również może pomagać dziecku obniżyć poziom napięcia.

Wybór strategii regulującej emocje przez dorosłego opiekującego się dzieckiem¹ zależy między innymi od czynników kulturowych. Jak wynika z badań prowadzonych przez Lavelli i jej zespół (2019), na przykład matki włoskie wybierają raczej strategie obejmujące pozostawanie z dzieckiem twarzą w twarz, natomiast matki z Kamerunu nadają strukturę dziecięcym reakcjom poprzez nasycony rytmem kontakt cielesny z dzieckiem. Oczywiście, czynniki indywidualne, temperament, osobowość i przeżycia matki niewątpliwie mają swój udział w budowaniu wzorów regulacji emocjonalnej, jednak warto zwrócić uwagę na to, że elementem pośredniczącym między biologicznymi predyspozycjami a wzorcem zachowań związanych z pełnieniem roli

¹ Czynniki kulturowe mają znaczenie także przy wyborze strategii samoregulacyjnych.

macierzyńskiej są doświadczenia, które zachodzą zawsze w określonym kontekście kulturowym (Lavelli, Carra, Germano, 2019, ss. 1850-1867).

W badaniach dotyczących jakości relacji matka-dziecko, analizowanych metodą videotreningu (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2007), również zwraca się uwagę na elastyczność matki, to znaczy jej umiejętność doboru strategii regulującej emocje w zależności od reakcji dziecka. Podejmowanie określonych działań w celu kojenia emocji dziecka jest działaniem aktywnym i stanowi wyraz świadomego dążenia do kierowania emocjami dziecka. Okazuje się, że przynajmniej tak samo istotny w regulowaniu tychże jest sam kontekst społeczny, w którym dziecko przebywa – sama obecność rodziny, a potem również rówieśników może wpływać kojąco na dziecięce emocje. Oznacza to jednocześnie, że w przypadku „negatywnego” kontekstu społecznego dziecko w kontakcie z innymi będzie doświadczać frustracji. Czynniki społeczne są zatem tymi najważniejszymi, wpływającymi na dobrostan dziecka lub jego brak (Silk, 2019, ss. 2009-2014). Co istotne, zachowania przejawiane przez bliskie osoby stają się dla dziecka swoistym wzorcem reagowania i rozumienia świata (na skutek modelowania) (Czub, 2014).

W pierwszych doświadczeniach społeczno-emocjonalnych dziecko zazwyczaj może liczyć na pomoc dorosłego – najpierw rodzica, następnie nauczyciela przedszkola, a potem szkoły. Funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, dające możliwość swobodnej zabawy, testowania ról społecznych, ustalania własnego miejsca w hierarchii grupy, potrzebuje już określonego poziomu kompetencji emocjonalnych (Viddal, Berg-Nielsen, Belsky, Wichstrøm, Lars, 2017, ss. 1316-1329). Dziecko w tym wieku uczy się również rozwiązywania problemów społecznych, co wymaga między innymi przetwarzania informacji społecznych, przyjmowania cudzej perspektywy, przewidywania społecznych konsekwencji i rozważania wyników działania (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233). W zależności od metod wychowawczych stosowanych przez opiekunów, dziecko przedszkolne może rozwijać w sobie motywację wewnętrzną, której źródłem są odczucia własne (takie jak zadowolenie lub spełnienie) lub wrażliwość na motywację zewnętrzną (zależną od kar i nagród stosowanych przez środowisko – np. rodziców, nauczycieli, dziadków). Rozwojowi motywacji wewnętrznej sprzyja prowadzenie z dzieckiem rozmów na temat jego zachowań, potrzeb i pragnień, a także stwarzanie mu możliwości dokonywania własnych wyborów i planowania działań (Matejczuk, 2014).

Dziecko kompetentnie funkcjonujące w grupie społecznej korzysta więc z zasobów poznawczych, społecznych i emocjonalnych, których rozwój jest ze sobą powiązany. Oznacza to również, że rozwój umiejętności emocjonalnych prowadzi do rozwoju w innych sferach i zarazem z niego wynika. Widać to na przykładzie kompetencji związanych z uwagą, że zdolność tworze-

nia wspólnego pola uwagi, pełniąca ważne funkcje społeczne (por. koncepcja epizodów wspólnego zaangażowania się – Schaffer, 2006), powiązana jest ściśle z rozwojem języka, który według Wygotskiego (1972) stanowi podstawowe narzędzie kulturowe, służące poznawaniu i rozumieniu świata. Z badań wynika, że dzieci panujące nad swoimi emocjami i zachowaniem (co jest skutkiem sprawnie działającego mechanizmu samoregulacji) osiągają lepsze rezultaty również w nauce (Davoudzadeh, McTernan, Grimm, 2015, ss. 183-192). Wiadomo, że umiejętność powściągnięcia frustracji umożliwia osiągnięcie różnych celów (por. koncepcja Wooda (rusztowanie) – np. Schaffer, 2010), a funkcje regulacji emocjonalnej i poznawczej są ze sobą powiązane.

Natura emocji, jak wspomniano powyżej, jest zasadniczo adaptacyjna – stanowią one sygnał informujący człowieka o znaczeniu sytuacji, w jakiej się znajduje (Greenberg, 2015). Jednak w niektórych wypadkach, w przypadku dzieci – zazwyczaj z powodów związanych z brakiem wystarczających zasobów w środowisku (przede wszystkim społecznym) lub brakiem dopasowania między dzieckiem a środowiskiem (np. temperamentem dziecka i rodzica) – ten mechanizm sygnałowy nie funkcjonuje dobrze, nie służy dziecku; emocje nie zostają wówczas odpowiednio odczytane lub uwzględnione w postępowaniu dziecka (oraz względem niego).

Ważne jest, aby uznać, że nie istnieje jedna najlepsza strategia radzenia sobie z emocjami. O wysokich kompetencjach w tym obszarze będzie świadczyć raczej elastyczność w ich stosowaniu, umiejętność dopasowania do kontekstu, natężenia emocji, celu, niż posługiwanie się konkretnym narzędziem służącym regulowaniu emocji (Benson, English, Conroy, Pincus, Gerstorff & Ram, 2019, ss. 1951-1964). Dzieci uczą się okazywać i regulować emocje również w określonym kontekście społecznym. Zatem, może okazać się, że sposoby dobrze działające i odbierane w jednym środowisku, nie pełnią tej samej funkcji w innym – na przykład zwracanie się o pomoc do dorosłego może być dobrze widziane i skuteczne w rodzinie, ale nie w grupie rówieśniczej. Z badań wynika, że efektywność strategii regulowania emocji różni się w zależności od tego, kto i w jakim kontekście emocjonalnym je stosuje. Na przykład, odwracanie uwagi od bodźców wywołujących emocje jest skuteczniejsze w obecności innej osoby, niż w samotności w przypadku chłopców z wysokim poziomem lęku, ale takiej zależności nie można potwierdzić w całej populacji chłopców. Oznacza to, że skuteczność zastosowania strategii zależy od bardzo wielu czynników. Można założyć, że w toku życia mamy szansę stać się ekspertem w odniesieniu do samego siebie – możemy obserwować, jakie strategie są dla nas skuteczne i w jakich sytuacjach, natomiast uogólnianie tej wiedzy na całą populację jest obarczone dużym ryzykiem błędu. W najbardziej korzystnej sytuacji będą zatem osoby dysponujące szerokim spektrum strategii radzenia sobie z emocjami i takie, które jeśli doświadczą

porażki w próbach „okielźnienia” własnych emocji, zechcą spróbować kolejny raz, w nieco inny sposób.

Podsumowując, bezpieczna więź, wsparcie rodziców i innych opiekunów, ich uważność na dziecięce potrzeby i emocje oraz możliwość zabawy w gronie rówieśników tworzą kontekst sprzyjający rozwojowi poznania, społecznego bycia, poznawania i regulowania własnych emocji. Rośnie społeczna świadomość dotycząca wagi tych czynników dla prawidłowego przebiegu rozwoju dziecka. Wyżej wymienione korzystne zdarzenia można traktować jako czynnik ochronny, minimalizujący ryzyko wystąpienia zaburzeń emocjonalnych i – szerzej – psychicznych.

Z drugiej jednak strony, w ostatnich latach obserwuje się wysokie tempo przemian społecznych (w tym: zwiększającą się liczbę rozwodów, wzrost bezrobocia, emigracji w celach zarobkowych oraz czasu przeznaczanego na pracę (Namysłowska, 2011, ss. 5-11), a także pojawianie się zagrożeń związanych z nowymi technologiami (Mazur, Małkowska-Szkutnik (red.), 2018), rosnącą częstotliwość zaburzeń psychicznych u dzieci i dorosłych (już niemal co czwarte dziecko jest wychowywane przez rodzica z zaburzeniami psychicznymi (Reupert, Maybery, 2007, ss. 362-369; Kubiak, w druku), występujące u dzieci problemy ze snem, nastrojem i napięciem (Mazur, Małkowska-Szkutnik (red.), 2018), wreszcie – ograniczoną dostępnością leczenia psychiatrycznego i wsparcia terapeutycznego (Namysłowska, 2013, ss. 4-9). Okoliczności te można traktować jako czynniki ryzyka z obszaru zdrowia psychicznego. Oznacza to, że istnieje konieczność uwzględnienia ich w procesie wychowania i edukacji emocjonalnej, rozumianej jako rozwijanie podstawowych kompetencji społecznych i emocjonalnych dziecka (Grant, 1997, ss. 1-2; Jasielska, 2009). Jak wskazano powyżej, ta edukacja od początku odbywa się w ramach relacji z bliską i ważną osobą, choć z czasem, kiedy staje się w coraz większym stopniu uświadamiana przez osobę edukowaną i edukującą², może się od relacji odrywać i dokonywać w szerszej przestrzeni społecznej (niekiedy wykluczającej osobistą relację)³.

Rozwijanie kompetencji emocjonalnych

W niniejszej części artykułu zaproponowane zostaną wybrane metody wspomagania rozwoju emocjonalnego dzieci i towarzyszących im dorosłych.

Rozwój kompetencji emocjonalnych, jak wskazano powyżej, odbywa się w relacji dziecka z bliskimi, a więc w przestrzeni intymnej i zazwyczaj je-

² Jeśli uznamy szeroką definicję edukacji, możemy przyjąć, że przebiega ona w ramach procesów o różnym stopniu uświadamiania.

³ Na przykład, w toku kampanii społecznych czy samokształcenia.

dynie w określonym stopniu dostępnej „z zewnątrz”. Jednakże, analiza skuteczności programów dla rodziców, opiekunów i nauczycieli małych dzieci, ukierunkowanych na rozwój kompetencji rodzicielskich, wrażliwości i uważności, wskazuje na wysoki stopień skuteczności tych oddziaływań. Poniżej opisano pokrótce takie metody, jak: 1) VIPP-SD; 2) terapia skoncentrowana na emocjach; 3) program Self-Reg (który może być co prawda rozumiany jako element terapii skoncentrowanej na emocjach, ale odnosi się do tak kluczowych kompetencji i zyskał tak dużą popularność, że opisano go w niniejszym tekście nieco szerzej).

Ze wspomnianego powyżej znaczenia relacji przywiązaniowej dla rozwoju emocjonalnego w ogóle, a regulacji emocji w szczególności, można wnioskować, że najważniejsze metody wspomagające funkcjonowanie dzieci **we wczesnym dzieciństwie** będą ukierunkowane na wspieranie bezpiecznej więzi między nimi a ich opiekunami. Jedną z metod stanowiących przykład psychoterapii diady rodzic-dziecko o udowodnionej skuteczności jest *Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD)* (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2007, 2015) – metoda krótkoterminowa, obejmująca siedem wizyt w domu rodzinnym dziecka. Składa się ona z trzech faz: celem pierwszej (sesja pierwsza i druga) jest nawiązanie pozytywnej relacji pomiędzy terapeutą a opiekunem dziecka, druga (sesja trzecia i czwarta) ukierunkowana jest na korektę zachowań dorosłego i wzmocnienie pozytywnych odniesień do dziecka, a w trzeciej (sesja piąta, szósta i siódma) ma dojść do utrwalenia przyswojonych umiejętności (Mesman, Stolk, van Zeijl, Alink, Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Koot, 2008). Metoda VIPP-SD opiera się na wykorzystywaniu wideofeedbacku w toku szczegółowej obserwacji zachowań dziecka i reakcji rodzica (opiekuna). Podczas pracy dokonywana jest mikroanaliza interakcji matka-dziecko, przy czym terapeuta zwraca uwagę matki na ekspresję mocnych stron dziecka i pozytywnych momentów w interakcji pomiędzy dzieckiem a opiekunem (Kopeć, Kubiak, 2018). Rodzic jest dla siebie modelem, a zatem ma możliwość doświadczać siebie jako podmiotu okazującego wrażliwość, responsywnego i troskliwego wobec dziecka.

Ramy teoretyczne VIPP-SD stanowią dwie teorie – teoria przywiązania J. Bowlby’ego oraz teoria przymusu Pattersona (za: Kopeć, Kubiak, 2018). Obydwa podejścia uzupełniają się w poszukiwaniu rozwiązań dotyczących reagowania na zachowania dziecka, stanowiące ekspresję jego frustracji. Z jednej strony praca ukierunkowana jest na zmianę modelu relacji, promuje bezpieczną więź, ma wzmacniać rodzicielską wrażliwość i responsywność, z drugiej – na poszukiwanie reakcji niewzmacniających eksternalizacyjnych zachowań dziecka, a wskazujących mu na granice. Efektem tej pracy jest obniżenie poziomu stresu rodzicielskiego. Stosowana w grupach ryzyka roz-

wojowego, może znaleźć zastosowanie również jako element profilaktycznej edukacji emocjonalnej.

Celem interwencji zmierzających do poprawy jakości więzi między rodzicem a dzieckiem nie jest nauczenie dorosłych konkretnych zachowań służących radzeniu sobie z emocjami dziecka. Tym celem jest zmiana rodzicielskiej postawy tak, aby rodzic we wrażliwy i elastyczny sposób mógł towarzyszyć dziecku w rozwoju, także emocjonalnym. Tę postawę można nazwać czułą obecnością, wyrażającą się gotowością bycia przy dziecku w jego radościach i problemach, udzielaniu mu potrzebnego wsparcia, ale jedynie w zakresie, w jakim dziecko rzeczywiście tego potrzebuje.

Temu samemu celowi służą również inne programy wspomagania rozwoju emocjonalnego dzieci. Istnieje wiele sposobów wpływania na własne emocje czy ich kształtowania. Poniżej omówiono krótko jedynie wybrane, przedstawione na podstawie koncepcji terapii skoncentrowanej na emocjach (Benson i in., 2019, ss. 1951-1964). Zgodnie z tym ujęciem, „kompetencja emocjonalna obejmuje a. dostęp do doświadczenia emocjonalnego, b. umiejętność regulowania i przekształcania nieadaptacyjnych emocji oraz c. rozwój pozytywnych narracji tożsamościowych” (Greenberg, 2015).

Tak zwane zasady zmiany emocjonalnej (Greenberg, 2015) można traktować jako wskazówki dotyczące tego, jakie kompetencje emocjonalne u dzieci należy rozwijać. Są to (Greenberg, 2015):

- a) świadomość emocji,
- b) ekspresja emocji,
- c) regulacja emocji,
- d) refleksja nad doświadczeniem emocjonalnym,
- e) transformacja emocji,
- f) korygujące doświadczenie emocjonalne.

Zanim osoba podejmie czynności zmierzające do regulowania emocji, musi je sobie uświadomić (a), to jest **rozpoznać i przyjąć**, zaakceptować, że taka emocja występuje. Dziecko uczy się rozpoznawania własnych emocji od swoich najbliższych, ale najpierw to oni je u niego identyfikują i nazywają. Rozwijaniu tej kompetencji poświęcono między innymi kilka popularnych książek dla rodziców, autorstwa Faber i Maslish (2013). W społecznej świadomości istnieje wiedza dotycząca potrzeby towarzyszenia dziecku w procesie rozpoznania jego emocji, natomiast na pewno ważne i przydatne jest ćwiczenie tej umiejętności. Treningi temu poświęcone⁴ są ukierunkowane na rozwijanie rodzicielskiej wrażliwości, tylko w nieco innym kontekście, niż ma to miejsce w treningu VIPP-SD, adresowanym głównie do rodzin z małymi dziećmi. W toku tego samego treningu można się uczyć również

⁴ Prowadzone na przykład w ramach tak zwanych szkół dla rodziców w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

ekspresji emocji (b) dopasowanej do sytuacji. Dzieci rozwijające się⁵ prawidłowo, okazują zazwyczaj emocje w sposób zrozumiały dla wrażliwego otoczenia, a edukacja emocjonalna w tym obszarze skupiona jest na okazywaniu emocji nie krzywdząc innych i dopasowując ekspresję do wymogów sytuacji. Specjalnego postępowania wymagają dzieci, u których ekspresja emocji nie przebiega prawidłowo – na przykład niektóre dzieci z ASD (naucze m.in. tej kompetencji poświęcone są treningi umiejętności społecznych) czy z zaburzeniami eksternalizacyjnymi (por. trening kontroli gniewu Kendall, 2010).

O **regulacji** emocji (c) wspomniano już powyżej (w podrozdziale: Regulacja emocji w perspektywie rozwojowej), wskazując na interpersonalne korzenie intrapersonalnej docelowo funkcji⁶. Warto dodać, że znalezienie bezpiecznego, życzliwego i niekrzywdzącego środowiska jest warunkiem sprawnego regulowania emocji (Greenberg, 2015) nie tylko w dzieciństwie, ale także później. Jednakże, w miarę upływu czasu pozostawanie w takim środowisku staje się możliwe dzięki wyborom człowieka; w okresie wczesnego dzieciństwa, jeśli zaistnieje, jest wynikiem kompetencji opiekunów dziecka. Dużą rolę w regulacji odgrywają także umiejętności uspokajania się – choćby poprzez świadome oddychanie, liczenie (po kolei i wspak), odwracanie uwagi, skupianie się na tu i teraz (Snel, 2016)⁷, czy bardziej zaawansowane – zmienianie mowy wewnętrznej i tolerowania cierpienia, dyskomfortu, niewygody (Andre, 2015; Miller, Rathus, Linehan, 2011). Ta ostatnia zdolność, choć nie zawsze doceniana, ma podstawowe znaczenie z punktu widzenia przebiegu i jakości całego ludzkiego życia.

Brak zgody na cierpienie niesie ze sobą najczęściej skłonność do unikania oraz złość i smutek, czyli poczucie krzywdy przeżywane w wyniku niepowodzenia tego unikania, do którego zawsze dochodzi. Jeśli założyć, że cierpienie wpisane jest w życie, to unikać go zawsze nie sposób. Jak wskazują przedstawiciele psychologii pozytywnej, ważne jest, aby nie cierpieć zbyt długo i zbyt mocno (Andre, 2015). Kojenie emocji – dokonywane wobec kogoś czy siebie – zawiera w sobie element współczucia (Greenberg, 2015), uznania, że osoba pocieszająca, „kojąca” chce pomóc komuś lub sobie doznać spokoju. W toku rozwoju człowiek uczy się również **refleksji nad emocjami** (d), co wiąże się niewątpliwie z rozwojem języka, samoświadomości i szerzej – kształtowaniem się Ja. Z badań wynika (Pennebaker, Smyth, 2018), że proces zrozumienia i zaakceptowania przeżywanych przez człowieka emocji może znacząco wspomóc ekspresywne pisanie, którego istotą jest opisywanie (a przez to

⁵ W przeciwieństwie do dzieci z niektórymi zaburzeniami rozwojowymi, na przykład w toku ASD.

⁶ Por. historię nabywania kompetencji w teorii Wygotskiego.

⁷ Por. założenia *mindfulness*, na przykład pozycje poświęcone pracy z dziećmi.

porządkowanie) doświadczeń emocjonalnych, zwłaszcza uważanych przez podmiot za trudne. Zatem, jak najbardziej warto uczynić wzmacnianie tych umiejętności tematem pracy z dziećmi i młodzieżą.

Kolejnym etapem opracowywania emocjonalnych doświadczeń jest **ich transformacja** (e) (Greenberg, 2015). Jej istota polega na niwelowaniu nieadaptacyjnych stanów emocjonalnych przez inne, adaptacyjne. Ważne, aby prób transformacji nie dokonywać zbyt szybko, zanim informacja zawarta w pierwszym doświadczeniu zdąży dotrzeć do osoby. „Nowe” emocje zastępują te pierwsze (pod względem kolejności pojawiania się w danej sytuacji) na skutek rozszerzenia uwagi i dostrzeżenia tych reakcji, które w odpowiedzi na sytuację występują, ale nie w centrum pola uwagi, lecz na jej peryferiach (Greenberg, 2015). Trudność stanowić może, zwłaszcza na początku procesu uczenia się wydobywania peryferyjnych emocji, ich dostrzeżenie – siła tych wcześniejszych może być tak duża, że osoba je przeżywająca może mieć kłopot nawet przy stwierdzeniu nieadaptacyjności przeżywanej emocji, w poszukiwaniu „czegoś jeszcze” odczuwanego wobec sytuacji/problemu. Jeżeli jednak osoba nauczy się zwracać uwagę na te dotąd pomijane przeżycia, może to zapoczątkować rekonstrukcję jej wspomnień. Zatem, wprowadzenie nowych myśli, emocji, refleksji do wspomnień zmienia je i może uruchomić nowy sposób reagowania na podobne bodźce mogące pojawić się w przyszłości.

Praca ta wygląda oczywiście inaczej na poszczególnych etapach rozwoju – u dziecka dokonuje się najczęściej w wyniku wspierającego kontaktu z dorosłym, wspomagającym jej inicjowanie i przebieg. Dzieci mogą na przykład tworzyć i omawiać rysunki dotyczące sytuacji wywołujących emocje, słuchać opowiadań i rozmawiać o nich, brać udział w zabawach symbolicznych zawierających kontekst społeczny, wreszcie – uczestniczyć w terapii ukierunkowanej między innymi na wskazane wyżej cele. W ostatnim czasie zaproponowano wiele programów dla dzieci – rozwijających identyfikację, ekspresję, regulację emocji i refleksję nad nimi. Należy do nich na przykład metoda samoregulacji Self-reg (Shanker, Barker, 2016) (zastosowanie samoregulacji wymaga też uruchomienia innych kompetencji emocjonalnych).

Z uwagi na szerokie zastosowanie wyżej wymienionej metody, poniżej zostanie ona w skrócie zaprezentowana.

W myśl założeń Self-reg, rodzic pełni rolę partnera dziecka w procesie nabywania przez nie umiejętności samoregulacyjnych, to jest kompetencji umożliwiających zachowanie równowagi psychofizjologicznej lub powrót do niej mimo działania bodźców o charakterze stresującym. Stan równowagi rozumiany jest tutaj jako optymalny dla jednostki poziom pobudzenia wewnętrznego. Opiekun małego dziecka zamiast koncentrować się na próbach kontroli zachowań problemowych, wynikających z nadmiernego lub niedo-

statecznego poziomu pobudzenia, powinien pełnić rolę „zewnętrznego regulatora” (Shanker, Barker, 2016, s. 49) dziecięcych stanów. Takie działanie składa się z pięciu etapów. Pierwszy polega na rozpoznaniu nadmiernego stresu u dziecka i wymaga od dorosłego uważności na dziecięce sygnały, a także umiejętności przeformułowywania obserwowanych zachowań oraz odczytywania ich jako objawów podwyższonego lub obniżonego poziomu pobudzenia u dziecka. Drugi etap opiera się na określeniu stresorów, a kolejny – na ich redukcji. Wyróżnia się pięć rodzajów stresorów, które mogą oddziaływać na człowieka. Są to: a) stresory biologiczne, do których należą między innymi nieodpowiednia dieta, hałas, zbyt wysoka lub zbyt niska temperatura, niedostateczna ilość snu, ruchu lub odpoczynku; b) stresory emocjonalne, takie jak silne, złożone i nowe emocje oraz uwikłanie emocjonalne; c) stresory poznawcze, na przykład przeciążenie informacyjne, wymagania dotyczące zbyt długiego względem możliwości okresu koncentracji lub niezrozumiałe wrażenia sensoryczne; d) stresory społeczne, w tym konflikty interpersonalne, doświadczenie bycia ofiarą (lub świadkiem) przemocy, niejasne sytuacje; e) stresory prospołeczne, na przykład konflikty pomiędzy wartościami własnymi a osób bliskich, sytuacje wieloznaczne w sensie moralnym, poczucie winy. Przezorny dorosły będzie starał się zauważyć, jak zmiany wprowadzane przez niego do środowiska (nierzadko metodą prób i błędów) wpływają na samopoczucie dziecka. Kolejny etap – budowanie samoświadomości – opiera się na uczeniu dziecka, w jaki sposób może rozróżnić stan spokoju od stanu pobudzenia, a także na wspólnym odkrywaniu, co je u niego wywołuje. Pomocne w tym procesie może być wykonywanie ćwiczeń oddechowych oraz stosowanie technik *mindfulness*. Na etapie piątym – pomocy dziecku w tworzeniu własnych strategii samoregulacyjnych – dziecko przy pomocy opiekuna szuka konkretnych sposobów, które prowadzą do osiągnięcia przez nie przyjemnego stanu zrelaksowania (Shanker, Barker, 2016). Samodzielność dziecka dotycząca wdrażania kompetencji samoregulacyjnych rozszerza się wraz z upływem czasu. Refleksyjna funkcja umysłu przejawia się w pełni w adolescencji, a młodzież wykazująca się rozwojowo egocentryzmem emocjonalnym (Oleszkiewicz, Senejko, 2013) często ujawnia skłonność do analizowania własnych emocji; w tym okresie rozwoju może więc wymagać raczej pomocy w odszukaniu w tej refleksji konstruktywnych elementów.

W dorosłości edukacja emocjonalna jest najczęściej skutkiem uświadomionej i ukierunkowanej pracy nad sobą, uwzględniającej oczywiście pomoc innych osób – terapeutów, pedagogów, psychologów. Jeżeli osoba doświadczała w przeszłości wstydu, odrzucenia, czy niezrozumienia, podczas okazywania swoich emocji potrzebuje zrównoważenia tych sytuacji poprzez poczucie bycia zaakceptowanym w relacji z drugim, bliskim i ważnym człowiekiem. Zmiana w sposobie przeżywania emocji poprzedzona jest (f) **kory-**

gującym doświadczeniem emocjonalnym (Greenberg, 2015) Może ono zaistnieć w przestrzeni terapeutycznej, ale również w kontakcie z życzliwym nauczycielem, opiekunem, a niekiedy rodzicem, zwłaszcza jeżeli ten dokonał refleksji nad pełnioną przez siebie rolą rodzicielską, wprowadził zmianę w traktowaniu dziecka.

Podsumowanie

Powyżej przedstawiono podstawy rozwoju emocjonalnego dzieci, wskazując, że jego prawidłowy przebieg wymaga obecności wspierających, życzliwych i zaangażowanych dorosłych. Zazwyczaj są to osoby stanowiące naturalne środowisko wychowawcze dziecka – jego rodzice, nauczyciele, dziadkowie, niekiedy starsze rodzeństwo. W kontekście coraz częściej pojawiających się trudności emocjonalnych u dzieci i młodzieży, a także wskazywanej w przestrzeni społecznej „zapaści” psychiatrii dziecięco-młodzieżowej, bardzo istotna staje się prawidłowo prowadzona edukacja emocjonalna. Warto upowszechniać jej znaczenie poprzez wskazywanie dzieciom i młodzieży, ale także dorosłym, kierunku rozwoju, jakim jest głębsze poznawanie siebie, również w obszarze emocji. Wiedza ta stanowi pierwszy krok do świadomego kierowania własnym życiem. Prowadzi zatem do wewnętrznej wolności, której poszukiwanie jest jedną z wartości zawsze dostępnych, niezależnych od biegu życiowych zdarzeń. We współczesnym, płynnym i zmiennym, świecie poszukiwanie pewności staje się koniecznością, stanowiącą antidotum na lęk i zagubienie.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

- Allen, J., Fonagy, P., Bateman, A. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Andre, Ch. (2015). *I nie zapomnij być szczęśliwym*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Andre, Ch., Jolien, A., Ricard, M. (2017). *Trzech przyjaciół w poszukiwaniu mądrości*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Benson, L., English, T., Conroy, D., Pincus, A., Gerstorf, D., Ram, N. (2019). *Age differences in emotion regulation strategy use, variability, and flexibility: An experience sampling approach*. *Developmental Psychology*, 55, 1951-1964
- Bomba, J. (2009). *Spojrzenie na depresję z perspektywy psychoterapii*. *Psychoterapia*, 1 (148), 35-429
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Carpendale, J., Lewis, Ch. (2015). *The development of social understanding*. W: R. Lerner, L. Lynn, U. Müller (red.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes*, 2 (ss. 381-424). New York: John Wiley & Sons
- Cole, P. (2014). *Moving ahead in the study of the development of emotion regulation*. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 203-207
- Czub, M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Davoudzadeh, P., McTernan, M., Grimm, K. (2015). *Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach*. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183-192
- Faber, A., Mazlish, E., (2013). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina
- Gerhardt, S. (2004). *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina (oryginał 1995)
- Górska, D., Stawicka, M. (2016). *Mentalizacja w kontekście przywiązania*. W: L. Cierpiakowska, D. Górska (red.), *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej* (ss. 42-64). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Grant, G. (1997). *Cinsortium on the School-Based Promotion of Social Competence*. *Curriculum Content for Enhancing Social and Emotional Functioning. Addressing Barriers to Learning*, 2, 1-2
- Greenberg, L. (2015). *Terapia skoncentrowana na emocjach*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Jasielska, A. (2015). *Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*. *Forum Oświatowe*, 40
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M. (2015). *Manual VIPP-SD. Video-feedback Intervention to promote Positive parenting and Sensitive Discipline*. Leiden: Centre for Child and Family Studies, Leiden University
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M. (2007). *Promoting positive parenting. An attachment-based intervention*. New York - London: Lawrence Enbaun Associates
- Kielar-Turska, M. (2012). *Średnie dzieciństwo - wiek przedszkolny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 202-233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kopeć, D., Kubiak, H. (2018). *Metoda Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) w pracy terapeutycznej z rodzicami dzieci z grupy ryzyka rozwojowego* [The method of Video-feedback Intervention to promote Positive Parent-

- ing and Sensitive Discipline (VIPP-SD) in therapeutic work with parents of children in the development risk group]. *Studia Edukacyjne*, 49
- Kornas-Biela, D. (2012). *Okres prenatalny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 147-171). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kubiak, H. *Sytuacja dzieci rodziców z zaburzeniami psychicznymi – w druku*
- Lavelli, M., Carra, C., Germano, R. (2019). *Culture-Specific Development of Early Mother – Infant Emotional Co-Regulation: Italian, Cameroonian, and West African Immigrant Dyads*. *Developmental Psychology*, 55 (9), 1850-1867.
- Matejczuk, J. (2014). *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Mazur, J., Małkowska-Szkućnik, A. (red.) (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka
- Mesman, J., Stolk, M.N., van Zeijl, J., Alink, L.R.A., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M., Koot, H.M. (2008). *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline. Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline. The early prevention of antisocial behaviour*. W: F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn (red.), *Promoting positive parenting. An attachment – based intervention*. New York – London: Lawrence Erlbaum Associates
- Miller, A., Rathus, J., Linehan, M. (2011). *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Namysłowska, I. (2011). *Transformacja rodziny – przejawy i implikacje dla psychoterapii*. *Psychoterapia*, 1 (156), 5-11
- Namysłowska, I. (2013). *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*. *Postępy Nauk Medycznych*, 1, 4-9
- Oleszkiewicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Panskepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press
- Pennebaker, J., Smyth, J. (2018). *Terapia przez pisanie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Reupert, A., Maybery, D. (2007). *Families Affected by Parental Mental Illness: A Multiperspective Account of Issues and Interventions*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2997, 77 (3), 362-369
- Saarni, C. (1998). *Emotional competence: how emotions and relationships become integrated*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 115-82
- Schaffer, R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Schaffer, R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Shanker, S., Barker, T. (2016). *Metoda regulacji Self-reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*. *Mamania*
- Siegel, D. (2009). *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Silk, J. (2019). *Context and Dynamics: The New Frontier for Developmental Research on Emotion Regulation*. *Developmental Psychology*, 55 (9), 2009-2014
- Snel, E. (2016). *Uważność i spokój żabki*. Warszawa: Wydawnictwo CoJaNaTo
- Trevarthen, C. (2007). *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*. W: B. Bokus, G. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka* (ss. 101-123). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Viddal, K., Berg-Nielsen, T., Belsky, J., Wichstrøm, L., Lars, L. (2017). *Change in Attachment Predicts Change in Emotion Regulation Particularly Among 5-HTTLPR Short-Allele Homozygotes*. *Developmental Psychology*, 53 (7), 1316-1329.
- Wygotski, L. (1972). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe