

ANNA RATAJCZAK

ORCID 0000-0003-3203-3811

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

WSPOMAGANIE ROZWOJU EMOCJONALNO-SPOŁECZNEGO MAŁEGO DZIECKA I JEGO POTENCJAŁ W BUDOWANIU ODPORNOŚCI PSYCHICZNEJ

ABSTRACT. Ratajczak Anna, *Wspomaganie rozwoju emocjonalno-społecznego małego dziecka i jego potencjał w budowaniu odporności psychicznej* [Supporting the Emotional and Social Development of Young Children and Their Potential to Build Mental Resilience]. Studia Edukacyjne no. 72, 2024, Poznań 2024, pp. 53-67. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 1.03.2024. Accepted: 1.04.2024. DOI: 10.14746/se.2024.72.4

The article deals with the broadly defined topic of supporting the emotional and social development of children and its impact on the formation of mental resilience. The text consists of 3 parts. The first one provides an overview of the theoretical representations of key concepts such as emotional-social development and its support and mental resilience. The second part presents the results of our own research on the developmental support of young children as perceived and experienced by their caregivers. The study concludes with a summary.

Key words: supporting emotional development, supporting social development, mental resilience

Wprowadzenie

Pierwsze lata życia dziecka traktowane są jako podwaliny do prawidłowego i zarazem efektywnego budowania określonych kompetencji, umiejętności, nawyków, tak ważnych i zarazem niezbędnych w dorosłym już życiu. Stąd, odpowiednia stymulacja dziecka w tym okresie, tworzenie właściwych relacji z otoczeniem, a także obserwacja pożądanych wzorców stanowią oś płaszczyzny harmonijnego i holistycznego rozwoju. G. Vico, włoski filozof okresu oświecenia, pisał: „wszystko, co najważniejsze dla życia człowieka, zdarza się do 6 roku życia” (Vico, 1966). Autor podkreślał tym samym niebagatelne znaczenie pierwszych lat życia w ontogenezie człowieka.

Zatem, wczesne dzieciństwo jest czasem, kiedy opiekunowie małego dziecka, pragnący zapewnić mu optymalny start życiowy, powinni zwrócić szczególną uwagę na wspieranie, wspomaganie rozwoju jednostki w każdej sferze jego funkcjonowania.

J. Martain, francuski filozof, wskazywał na cztery reguły, które powinny kierować działaniami dorosłego wobec dziecka – w świecie określanym przez N. Postmana jako świat zanikającego dzieciństwa. Pierwszą z nich jest reguła pobudzania i wspierania, a zatem podejmowanie takich aktywności, które nie tylko będą dynamizować i wspierać potencjał rozwojowy dziecka, ale również stymulować go do prawidłowego, holistycznego rozwoju. Druga reguła opiera się na interioryzacji wpływu, czyli wzbudzaniu Osoby w człowieku, a zatem podejmowaniu przez dorosłego działań, zmierzających do kreowania w dzieciach ich człowieczeństwa. Kolejna reguła zakłada jednoczenie podwójnej natury człowieka tak, by umysł i ciało stanowiły integralną całość. Z kolei, założenie, że kształcenie i wychowanie powinno zmierzać w tym kierunku, aby dziecko mogło poznawać i przeżywać świat oraz siebie w tym świecie w sposób dany sobie samemu stanowi treść ostatniej, czwartej reguły (Ratajczak, 2019, s. 10).

W niniejszym opracowaniu uwaga Autorki skupia się na aspektach związanych ze wspomaganie rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka w kontekście budowania zasobów do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Podjęcie tej tematyki wydaje się o tyle zasadne, że badania naukowe pokazują, iż kondycja psychiczna dzieci i młodzieży w Polsce ulega stałemu pogorszeniu. Jak można przeczytać w Raporcie Najwyższej Izby Kontroli z roku 2019, około 9% dzieci i młodzieży wykazuje zaburzenia psychiczne w stopniu wymagającym natychmiastowej, a przede wszystkim profesjonalnej pomocy. Sytuacja ta wydaje się jeszcze bardziej poważna, kiedy uzmysłowimy sobie, że dotyczy ponad 630 tysięcy dzieci i młodzieży (Gwiżdż, 2021, s. 73).

Charakterystyka podstawowych pojęć: rozwój emocjonalno-społeczny i jego wspomaganie, odporność psychiczna¹

Poruszając kwestie dotyczące rozwoju emocjonalnego dziecka, nie sposób rozpatrywać je bez nawiązania do rozwoju społecznego. Te dwie sfery

¹ Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań empirycznych oraz rozważań teoretycznych zostały szerzej przedstawione w: A. Ratajczak, *Wspomaganie rozwoju małych dzieci w percepcji i doświadczeniach ich opiekunów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

pozostają bowiem w bardzo ścisłym związku. Potrzeba kontaktu emocjonalnego i więzi z innymi traktowana jest w kategoriach potrzeby uniwersalnej.

Pierwsze kontakty interpersonalne, których doświadcza dziecko, są inicjowane przez osoby z jego najbliższego otoczenia. To dorośli pełnią wówczas rolę przewodników wprowadzających dziecko w świat społeczny, ucząc jednocześnie określonych form zachowania przyjętych w danej kulturze. Sytuacja ta stanowi pierwszy krok na drodze do socjalizacji, rozumianej jako „proces wrastania w kulturę” (Przetacznik-Gierowska, Makięło-Jarża, 1992, s. 176).

Bazowe kompetencje emocjonalne, wśród których wymienia się umiejętność wyrażania emocji, a także ich rozpoznawanie zarówno u siebie jak też innych osób, tworzą fundamentalną matrycę, niezbędną do kształtowania się bardziej złożonych kompetencji emocjonalnych oraz społecznych. To, w jaki sposób będzie przebiegał proces ich nabywania zależy w dużej mierze od środowiska, w którym dziecko będzie funkcjonować. Rodzina bowiem, jako podstawowe i zarazem pierwsze środowisko wychowawcze, może dostarczać bodźców, które będą sprzyjać prawidłowemu, holistycznemu i harmonijnemu rozwojowi dziecka bądź może też spowodować utrudnienia na drodze do osiągnięcia podstawowych życiowych kompetencji (Brzezińska, Apelt, Ziółkowska, 2016).

Do najważniejszych cech rodziny zalicza się zatem: funkcjonalność, klimat, wielkość, skład osobowy jej członków, a zwłaszcza obecność osób znaczących, wywierających szczególny wpływ na dziecko. Jak wskazuje A. Brzezińska oraz jej współpracownicy, osoby te – rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, czy inni krewni

w różny sposób nie tylko przekazują szeroką i różnorodną wiedzę na temat emocji, ale także bezpośrednio modelują zachowania dziecka, co ma wpływ na sposób ich wyrażania, jak również uczenie się ich rozpoznawania u siebie i u innych ludzi (Brzezińska, Półtoraczyk, Reksnis i in., 2020, s. 29).

Warto zaznaczyć, że zarówno proces rozwoju emocjonalnego, jak i społecznego odbywa się na zasadzie epigenezy. Oznacza to, że w celu nabycia kompetencji o charakterze bardziej złożonym, najpierw należy opanować kompetencje niższego rzędu. Zgodnie z wymienioną zasadą, wyróżnić można trzy następujące ich grupy:

- kompetencje bazowe (podstawowe, pierwotne) – stanowiące fundament kształtowania się wszystkich pozostałych kompetencji (kluczowych oraz metakompetencji), w największym stopniu zdeterminowane przez czynniki biologiczne;

- kompetencje kluczowe – uzależnione w znacznym stopniu od zróżnicowania i organizacji społecznego środowiska rozwoju dziecka, głównie

domowego, potem instytucjonalnego (instytucje opiekuńcze i edukacyjne) i lokalnego; wpływ na ich kształtowanie mają również takie czynniki, jak styl socjalizacji i komunikacji, a także praktyki wychowawcze osób znaczących, czyli rodziców, opiekunów i nauczycieli w kolejnych etapach dzieciństwa;

- metakompetencje - pozostające w ścisłym związku z kształtowaniem się kompetencji poznawczych, szczególnie samoświadomości, gotowości do wglądu i postępowania zgodnie z uniwersalnymi zasadami moralnymi oraz samoregulacji (Brzezińska, Półtoraczyk, Reksnis i in., 2020, s. 18).

Można zatem stwierdzić, podobnie jak S. Grzelak, że

rozwój człowieka jest jak budowla z klocków. Im niżej położony klocek wyjmemy, tym większa część budowli się zawali. Czym niższy klocek jest uszkodzony, tym większa część osobowości ma kruchą podstawę (Grzelak, 2004, s. 22).

W tabeli 1 oraz 2 przedstawiono zmiany funkcjonowania emocjonalnego i społecznego na kolejnych etapach dzieciństwa (uwzględniając rozwój do 6 r.ż.), z podziałem na kształtowanie się kompetencji bazowych, kluczowych oraz metakompetencji.

Tabela 1

Zmiany funkcjonowania emocjonalnego na kolejnych etapach dzieciństwa

Etap życia	Kompetencje bazowe	Kompetencje kluczowe	Metakompetencje
	wyrażanie i rozpoznawanie emocji	nazywanie i rozumienie emocji	świadomość i regulacja emocji
Wiek niemowlęcy 0-1 r.ż.	<ul style="list-style-type: none"> - niespecyficzne wyrażanie podstawowych emocji poprzez podobne środki wyrazu: płacz, krzyk, śmiech, zmiany pozycji ciała i zmiany ruchliwości - przeżywanie nietrwałych stanów zadowolenia i niezadowolenia - rozpoznawanie wyrazów mimicznych u innych ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> - wymiana reakcji emocjonalnych pomiędzy dzieckiem a rodzicem/ podstawowym opiekunem - obserwowanym przez dorosłego u dziecka emocjom towarzyszy komentarz 	<ul style="list-style-type: none"> - regulacja pobudzenia przez mechanizmy fizjologiczne - diadyczna regulacja emocji

cd. tab. 1

Etap życia	Kompetencje bazowe	Kompetencje kluczowe	Metakompetencje
	wyrażanie i rozpoznawanie emocji	nazywanie i rozumienie emocji	świadomość i regulacja emocji
Wiek poniemowlęcy 2-3 r.ż.	<ul style="list-style-type: none"> - odczytywanie emocji partnera interakcji na podstawie wskazówek zewnętrznych - okazywanie radości na widok matki/stałego opiekuna - przywieranie do matki/opiekuna w sytuacji zagrożenia lub zaniepokojenia 	<ul style="list-style-type: none"> - rozwój słownictwa i prostych pojęć, dotyczących emocji - początek kształtowania relacji opartej na wymianie - czerpanie informacji na temat znaczenia danej sytuacji z ekspresji mimicznej osób znaczących dla dziecka - pojawianie się emocji związanych z antycypacją jakiegoś wydarzenia 	<ul style="list-style-type: none"> - nauka, dotycząca emocji – ich wyrażania i przyczyn powstawania - przejście od pełnej zależności od opiekuna do częściowo samodzielnego regulowania stanów emocjonalnych - dłuższe niż wcześniejsze tolerowanie wysokiego poziomu pobudzenia
Wiek przedszkolny 4-6 r.ż.	<ul style="list-style-type: none"> - zróżnicowana werbalna i niewerbalna ekspresja emocji - rozpoznawanie emocji własnych i innych ludzi na podstawie wskazówek zewnętrznych - różnicowanie emocji i określeń je opisujących 	<ul style="list-style-type: none"> - rozwinięte słownictwo w zakresie nazywania emocji - tworzenie własnych definicji emocji - mówienie o własnych przeżyciach - interpretowanie sytuacji powstawania emocji - interpretowanie sytuacji z perspektywy innych (współodczuwanie) - rozwój emocji złożonych związanych z samooceną 	<ul style="list-style-type: none"> - umiejętności zaradcze, umożliwiające wpływanie na otoczenie - powstrzymywanie się przed natychmiastowym działaniem

Źródło: Brzezińska, Półtoraczyk, Reksnis i in., 2020, ss. 14-15.

Tabela 2

Zmiany funkcjonowania społecznego na kolejnych etapach dzieciństwa

Etap życia	Kompetencje bazowe	Kompetencje kluczowe	Metakompetencje
	nawiązywanie kontaktu i rozpoznawanie reguł kontaktu	współpraca w diadzie/grupie i rozumienie reguł w diadzie/grupie	gotowość do refleksji w relacjach społecznych i świadomość reguł społecznych
Wiek niemowlęcy 0-1 r.ż.	<ul style="list-style-type: none"> - selektywność percepcyjna i zachowania sygnałowe - uśmiech, płacz, które przyciągają uwagę innych ludzi - chęć bliskości z innymi - regulacja kontaktów z innymi, nauka odpowiadania na zachowania innych - tworzenie podstawowej więzi przywiązania 	<ul style="list-style-type: none"> - nauka podstawowych reguł funkcjonowania w diadycznej relacji z obiektem - pod koniec 1 r.ż. - gotowość do respektowania wymagań innych 	<ul style="list-style-type: none"> - zwracanie uwagi na inne niemowlęta - wpatrywanie się, przyglądanie, wyrwanie zabawek innym dzieciom - responsywność reakcji na zachowania drugiego człowieka (domyślanie się intencji zachowania) - preferencja zabawy samotnej
Wiek poniemowlęcy 2-3 r.ż.	<ul style="list-style-type: none"> - wzrost celowości wykorzystywania własnych zachowań w relacjach z innymi do zaspokojenia własnych potrzeb - umiejętność wykorzystywania wcześniej zasymilowanych doświadczeń w relacjach interpersonalnych do tworzenia nowych więzi 	<ul style="list-style-type: none"> - tendencja do segregacji płciowej - chłopcy bawią się z chłopcami, dziewczynki z dziewczynkami - moralność przedkonwencjonalna - przymus bycia posłusznym, obawa przed karą, brak rozumienia reguł - pod koniec fazy - początek dostrzegania intencji innych ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> - zabawa z konkretnymi osobami obdarzonymi sympatią - funkcjonowanie według zasady „moje -twoje” - zamiast wspólnej zabawy - zabawa obok siebie - dominuje zabawa „na serio” (przedmioty w zabawie są tym, czym są)
Wiek przedszkolny 4-6 r.ż.	<ul style="list-style-type: none"> - nawiązanie kontaktu z innym upośrednione przez przedmiot - zainteresowanie innymi - celowe i aktywne szukanie i nawiązywanie kontaktów z innymi - nawiązywanie pierwszych przyjaźni 	<ul style="list-style-type: none"> - moralność konwencjonalna - chęć bycia dobrym, aby spełnić oczekiwania innych - znajomość norm, ocena zachowań pod względem ich zgodności z normami obowiązującymi w społeczeństwie - chęć życia w zgodzie z normami 	<ul style="list-style-type: none"> - chęć przebywania wśród innych dzieci - podejmowanie pierwszych prób wspólnych zabaw - negocjacja reguł i zasad zabawy symbolicznej - wspólne wyznaczanie ról w zabawie symbolicznej

Pierwsze trzy lata życia dziecka, z punktu widzenia rozwoju społeczno-emocjonalnego, stanowi czas, w którym jednostka nabywa między innymi podstaw zdolności do regulowania swoich stanów fizjologicznych i emocjonalnych, zwłaszcza zaś modulacji pobudzenia, a także wzrastającego poczucia autonomii (Czub, Matejczuk, 2015, s. 68). Rola osób znaczących z najbliższego otoczenia dziecka powinna sprowadzać się do pomocy maluchowi w osiągnięciu wyżej wymienionych celów poprzez odpowiednią stymulację rozwojową.

Punkt wyjściowy działań wspomagających skoncentrowany jest wokół przeświadczenia, że dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa jest małym odkrywcą. Mając to na uwadze, należy pozostawić mu pewien margines swobody, pozwalając samemu decydować, w jaki sposób chce poznawać otaczający świat, czym się bawić. W rozumieniu tym, rodzic powinien podążać za swoim dzieckiem, będąc dla niego przewodnikiem w poznawaniu niezwykłego i tajemniczego świata. Duże znaczenie przypisuje się ponadto zachowaniu odpowiedniej równowagi pomiędzy swobodą daną dziecku a ograniczeniami. Optymalny rozwój dziecka obserwuje się bowiem wówczas, kiedy proporcja ta zostaje zachowana (Brzezińska, Czub, Piotrowski, 2013, s. 14).

Wśród najważniejszych działań rodzica wspomagających rozwój społeczny dziecka wymienia się:

- wykonywanie codziennych, rutynowych działań wspólnie z dorosłym;
- stwarzanie dziecku okazji do przebywania w miejscu, w którym przebywają inne dzieci (plac zabaw, park, piaskownica);
- kontakt dziecka z innymi, niż rodzice, dorosłymi osobami, zarówno członkami rodziny (dziadkowie, wujkowie, ciocie), jak i znajomymi. Tego typu interakcje stwarzają okazję do poznania różnych zachowań i relacji między ludźmi, a także pokazują dziecku, że ludzie są różni (np. jedni spokojni, inni zaś to „wulkany energii”) (Brzezińska, Czub, Piotrowski, 2013, s. 14).

Stosując się do powyższych zaleceń, należy jednak pamiętać o występujących u dzieci różnicach temperamentalnych. Zgodnie z tym, niektóre dzieci będą czuć się dobrze w obecności obcych osób, inne z kolei – odczuwać znaczny dyskomfort. Zatem, to swoiste możliwości dziecka powinny decydować o kontaktach z innymi ludźmi, nie zaś wygórowane ambicje rodziców.

Odnosząc się do kwestii związanych ze wspomaganie rozwoju emocjonalnego małego dziecka, należy mieć na uwadze, że podstawę w tym zakresie stanowi umiejętność rozpoznawania przez dziecko emocji, ich nazywania i wyrażania w sposób społecznie akceptowalny. Należy zaznaczyć niezwykłą wagę powyższych procesów, bowiem jak dziecko będzie potrafiło radzić sobie z szeroką paletą emocji, zależeć będzie jego poczucie wartości, zaufanie do siebie, czy też zdolność nawiązywania relacji z innymi ludźmi.

Swoistym lustrem społecznym w procesie nabywania wyżej wymienionych umiejętności stają się zachowania rodziców dziecka i właśnie poprzez ich obserwację dzieci nabywają głównie wiedzę, w jaki sposób radzić sobie z określonymi emocjami. Zatem, rola rodziców powinna polegać na:

- stworzeniu dziecku atmosfery stanowiącej poczucie, że jest ono kochane i doceniane;

- częstych rozmowach z dzieckiem na temat emocji, uczuć. Pomocne w tym względzie okazują się różne pozycje literatury dziecięcej, umożliwiające dyskusje z rodzicem na temat rodzajów określonych emocji, sposobów ich nazywania, czy wyrażania;

- uświadomieniu dziecku, że wszystkie uczucia są ważne i do czegoś służą – nawet te negatywne; ma ono zatem prawo do przeżywania rozmaitych emocji;

- niekrytykowaniu i ocenianiu dziecka (Piszczek, 2007, ss. 544-568).

Pojęcie odporności psychicznej dzieci należy traktować w niniejszym opracowaniu jako jedną z dwóch głównych osi narracji (poza kompetencjami emocjonalno-społecznymi). Wymieniony termin rozpatrywać można w ujęciu węższym oraz szerszym.

Odporność psychiczna (*resilience*) dzieci w pierwszym ujęciu oznacza zdolność powrotu do równowagi psychicznej po traumatycznym wydarzeniu lub rozwój mimo niekorzystnych wpływów środowiska. W sensie szerszym natomiast, odporność psychiczną należy traktować jako

umiejętność podejmowania przewidzianych dla wieku zadań rozwojowych, pokonywanie codziennego stresu oraz adaptowanie się do nowych sytuacji, czy trudnych wydarzeń (Sikorska, Adamczyk-Banach, Polak, 2021, s. 103).

Odporność psychiczna traktowana jest w kategoriach zasobu jednostki, uwarunkowanego zarówno czynnikami biologicznymi, do których zalicza się między innymi temperament oraz stan zdrowia, jak i czynnikami społecznymi, gdzie szczególny nacisk położony jest na wpływ wychowawczy rodziców i atmosferę w rodzinie.

Wskazanie rodziny jako jednego z elementów warunkujących kształtowanie odporności psychicznej silnie koresponduje z kwestiami dotyczącymi rozwoju emocjonalno-społecznego, poruszonymi w niniejszym artykule. F. Walsch definiuje swoistą odporność rodziny jako jej sposób reagowania na stres, zwracając jednocześnie uwagę na interaktywne i komplementarne procesy, występujące w trzech obszarach funkcjonowania rodziny, takich jak: 1) przekonania i założenia; 2) wzory funkcjonowania rodziny; 3) komunikacja i rozwiązywanie problemów w rodzinie. W pierwszym wymienionym obszarze na szczególną uwagę zasługują trzy zakresy: przekonania członków

rodziny na temat znaczenia określonej, napotkanej trudności, a zatem to, czy jest ona traktowana w kategorii zagrożenia czy wyzwania; optymizm, czyli uruchomienie potencjału rodziny w celu pokonania przeciwności, a także transcendencja i duchowość, pozwalające stwierdzić, czy rodzina potrafi znaleźć wsparcie, wykorzystując do tego celu wiarę, kontakt społeczny bądź też kontakt z naturą. Z kolei, wzory funkcjonowania rodziny należy wiązać z takimi elementami, jak: plastyczność (zdolność do zmian); spójność wewnętrzna (wsparcie rodzinne); zasoby ekonomiczne rodziny. W kwestii komunikacji i rozwiązywania problemów w rodzinie można wskazać następujące zakresy szczegółowe: 1) otwartość komunikacji, czyli spójność i jasność przekazu; 2) otwarta ekspresja emocji, a zatem tendencja do ujawniania własnych przeżyć; 3) wzajemna współpraca w dziedzinie rozwiązywania problemów i trudności (Sikorska, Adamczyk-Banach, Polak, 2021, s. 104).

Tabela 3 prezentuje porównanie cech rodziny funkcjonalnej oraz dysfunkcjonalnej, ze wskazaniem odpowiednich konsekwencji w kontekście stwarzania/niestwarzania odpowiednich warunków dla rozwoju jednostki.

Tabela 3

Porównanie cech rodzin funkcjonalnych i dysfunkcjonalnych

Cechy	Rodzina funkcjonalna	Rodzina dysfunkcjonalna
Realizacja podstawowych funkcji rodziny	<ul style="list-style-type: none"> - zintegrowana i stabilna grupa ludzi - pomyślnie realizuje swoje podstawowe funkcje - zapewnia ochronę i bezpieczeństwo - tworzy atmosferę interpersonalną, która sprzyja autonomii i indywidualności swoich członków 	<ul style="list-style-type: none"> - nie spełnia podstawowych funkcji - nie rozpoznaje trafnie i nie zaspokaja potrzeb rozwojowych swoich członków - nie stwarza warunków do rozwoju członków rodziny
Komunikacja	<ul style="list-style-type: none"> - otwarta komunikacja między członkami rodziny 	<ul style="list-style-type: none"> - myląca i sprzeczna komunikacja
Wzajemny stosunek członków rodziny	<ul style="list-style-type: none"> - wzajemna akceptacja - poszanowanie autonomii wszystkich członków rodziny niezależnie od wieku i płci - wzajemna troska, opieka i wsparcie - pozytywne uczucia ciepła, miłości - dzielenie się uczuciami - wspieranie i szanowanie różnic indywidualnych 	<ul style="list-style-type: none"> - ciągła obecność konfliktu - zaniechanie - nadużycia - emocjonalne rozłączenie (emocjonalna niedostępność) - brak wzajemnego wsparcia - zaburzenie relacji między członkami rodziny

Cechy	Rodzina funkcjonalna	Rodzina dysfunkcyjna
Wymagania zewnętrzne i stosunek do zmian w otoczeniu	<ul style="list-style-type: none"> - elastyczne wobec wymagań wewnętrznych i zewnętrznych - dostosowujące się do zmian w otoczeniu (zdolność do adaptacji) - skuteczne radzenie sobie ze stresem 	<ul style="list-style-type: none"> - sztywność reguł i stałość funkcjonowania pomimo zmian w otoczeniu czy zmian wymagań względem członków rodziny - nieskuteczne radzenie sobie ze stresem

Źródło: Brzezińska, Półtorczyk, Reksnis i in., 2020, s. 39.

Wspomaganie rozwoju małych dzieci, w tym rozwoju emocjonalno-społecznego. Badania własne

Badania dotyczące wspomagania rozwoju małych dzieci w percepcji i doświadczeniach ich opiekunów zostały zrealizowane w Wielkopolsce. Przedmiotem badań uczyniono opinie oraz doświadczenia rodziców i opiekunów małego dziecka, dotyczące wspomagania jego rozwoju w kontekście: sfery fizycznej, sfery motorycznej, sfery poznawczej, rozwoju mowy, a także rozwoju emocjonalno-społecznego. Badaniami objęto 176 osób. Na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety odpowiedzi udzieliły 162 kobiety oraz 14 mężczyzn. Z uwagi na tematykę poruszaną w niniejszym opracowaniu, przytoczone zostaną wyniki badań obejmujące tylko kwestie dotyczące wspomaganie rozwoju emocjonalnego małego dziecka.

Zebrany materiał, zgodnie z zaprojektowanym procesem badawczym, został podzielony na dwie części. Pierwsza dotyczyła opinii rodziców i opiekunów małego dziecka w dziedzinie wspomaganie jego rozwoju, druga natomiast analizowała uzyskane od respondentów odpowiedzi, biorąc pod uwagę ich doświadczenia związane ze wspomaganie rozwoju dzieci.

Ramę eksploracji badawczych związanych z opiniami rodziców i opiekunów stanowiły kwestie związane z: 1) możliwościami i powinnościami wspomaganie rozwoju małego dziecka; 2) potrzebami wspomaganie rozwoju małego dziecka i okolicznościami podejmowania działań wspomagających; 3) metodami wspomaganie różnych sfer rozwoju małego dziecka, a także ich skutecznością; 4) wspomaganie rozwoju małego dziecka w żłobku i klubie malucha; 5) źródłami opinii rodziców i opiekunów na temat wspomaganie rozwoju małego dziecka. Z kolei, biorąc pod uwagę

bezpośrednie doświadczenia rodziców i opiekunów małych dzieci, skupiono się na kwestiach odnoszących się do: 1) częstości, motywacji i okoliczności podejmowania przez badane osoby działań wspomagających rozwój dziecka; 2) metod wspomaganie poszczególnych sfer rozwoju (w tym sfery emocjonalnej); 3) uczuć towarzyszących rodzicom i opiekunom podczas podejmowania działań wspomagających rozwój; 4) doświadczanych w związku z tymi działaniami trudności.

W zakresie opinii podjęte eksploracje pozwoliły ustalić, iż rodzice i opiekunowie małego dziecka uważają, że istnieją działania, poprzez podejmowanie których można wspomagać rozwój małych dzieci. Co ważne, opinie na ten temat uwarunkowane były przez płeć i wykształcenie. Badane osoby wskazywały ponadto na istnienie instytucji, których powinnością jest podejmowanie działań wspomagających rozwój dziecka. Do instytucji tych, zdaniem rodziców i opiekunów, zaliczyć można między innymi żłobki i kluby malucha, jako sprawujące nad dzieckiem opiekę inną niż rodzinna. Zgodnie z zaprezentowanymi wynikami badań, osobami, które powinny w pierwszej kolejności wspomagać rozwój małego dziecka są jego rodzice, za czym opowiedziało się 18,1% badanych osób. Zaskoczenie budzi fakt, że wśród osób, które powinny wspomagać rozwój małego dziecka, żadne ze wskazań respondentów nie dotyczyło opiekuna w żłobku lub klubie malucha.

Niemal wszystkie badane osoby (92%) były zdania, że podejmowanie działań mających na celu wspomaganie rozwoju powinno obejmować wszystkie dzieci, bez względu na to, czy ich rozwój przebiega w sposób prawidłowy czy też na jego drodze pojawiają się jakieś utrudnienia. Fakt ten napawa optymizmem, bowiem sugeruje, że rodzice i opiekunowie są świadomi znaczenia działań podejmowanych na rzecz wzmacniania dobrostanu fizycznego i psychicznego dziecka.

Opinia rodziców i opiekunów w zakresie okoliczności podejmowania działań wspomagających rozwój małego dziecka była jednak zróżnicowana. Część respondentów deklarowała, że rozwój powinien być wspomagany tylko wówczas, kiedy w jego przebiegu zostaną zauważone u dziecka jakieś nieprawidłowości, część natomiast uważała, że działania takie powinny być podejmowane bez wskazywania wyraźnej przyczyny.

Wspomaganie rozwoju dziecka, zgodnie z opiniami jego rodziców i opiekunów, powinno dotyczyć wszystkich sfer jego funkcjonowania: fizycznej, motorycznej, poznawczej, mowy, społecznej i emocjonalnej.

Dopełnieniem obrazu poznawczego na temat opinii rodziców i opiekunów małego dziecka w dziedzinie wspomaganie jego rozwoju jest zwrócenie uwagi na wymieniane czynniki, które mogą utrudniać podejmowanie działań wspomagających. Sześćdziesiąt cztery procent badanych osób uważa, że działania te są mniej skuteczne wówczas, kiedy: 1) rodzice nie spędzają czasu

z dzieckiem (31%); 2) rodzice nie współpracują ze sobą i/lub instytucjami (8%); 3) w codziennych działaniach pojawia się brak konsekwencji (13%); 4) w rodzinie występują różne problemy (18%).

Dzięki analizie aspektu związanego z bezpośrednimi doświadczeniami rodziców i opiekunów małego dziecka w zakresie działań potęgujących jego rozwój stwierdzono, że podejmowane są one codziennie lub prawie codziennie, przy czym należy zaakcentować jednocześnie fakt wspomagania rozwoju dziecka w kontekście wszystkich sfer jego funkcjonowania. Badane osoby wskazują, że działania określane jako wspomagające rozwój małego dziecka podejmowane są zasadniczo podczas zwykłej, codziennej zabawy. Zebrany materiał badawczy pozwala stwierdzić, że mają one zazwyczaj charakter spontaniczny i odbywają się bez ustalonego wcześniej planu.

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić ponadto, że opinie rodziców i opiekunów małego dziecka na temat wspomagania jego rozwoju są kompatybilne względem ich doświadczeń w tym zakresie. Okazało się bowiem, że działania, które badane osoby wskazywały jako te, które w ich opinii wspomagają rozwój dziecka, mają swoje bezpośrednie przełożenie na ich doświadczenia.

Analizując zebrany materiał badawczy, można odnieść wrażenie, że największą trudność sprawiło respondentom wskazanie tych działań, poprzez podejmowanie których wzmocnieniu uległaby sfera rozwoju emocjonalnego dziecka. Respondenci wielokrotnie powtarzali, że dbając o rozwój emocjonalny dziecka, należy zwrócić uwagę na te zachowania, które wiążą się z nauką nie tylko wyrażania emocji w sposób akceptowalny społecznie, ale również wskazać dziecku metody radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Niestety, większość rodziców, mimo świadomości w tym zakresie, nie potrafiła zaznaczyć właściwych działań prowadzących do realizacji wymienionych pragnień. Ostatecznie, wśród najczęściej wymienianych sposobów wspomagania rozwoju emocjonalnego dziecka rodzice wymieniali: 1) rozmowę, tłumaczenie różnych zachowań obserwowanych w najbliższym otoczeniu dziecka (35%); 2) zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa (18%); 3) dawanie dziecku przyzwolenia na przeżywanie swoich emocji w taki sposób, w jaki tylko potrafi.

Podsumowanie

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży stanowi obecnie jedno z głównych wyzwań zarówno dla rodziców, opiekunów, osób zajmujących się profesjonalną pomocą, a także dla współczesnej służby zdrowia. Jak zaznaczają Błasiak i Dybowska:

współczesne najmłodsze pokolenie nie urodziło się gorsze niż poprzednie, przyszło mu egzystować w obiektywnie trudniejszych warunkach. Jak bowiem wskazują badacze, dzieci XXI wieku otrzymują w nadmiarze to, co im szkodzi i jest destrukcyjne, a nie otrzymują w wystarczającym stopniu tego, co jest im potrzebne dla zdrowego rozwoju, właściwego kształcenia i wychowania (Błasiak, Dybowska, 2014, ss. 8-9).

Zdaniem W. Pileckiej oraz J. Fryt, obecną rzeczywistość dzieci i młodzieży można opisać za pomocą kilku charakterystycznych określeń:

- zbyt wiele, zbyt wcześnie – dzieci nie pozostają obojętne wobec wzrastającej dominacji kultury konsumpcyjnej, wyznaczonej przez kult pieniądza i nowe technologie, „młode pokolenie traci swoją przestrzeń dziecięcą i dziecięce walory, gdyż staje wobec problemów i zadań razem z dorosłymi i tak jak dorosły” (Błasiak, 2014, s. 24).

- zbyt wiele dobrego – dzieci od momentu przyjścia na świat są stymulowane w nadmiarze, a dostarczane bodźce często nie odpowiadają ich aktualnym potrzebom, przeciążając tym samym rozwijający się jeszcze ośrodkowy układ nerwowy. Znajduje to odzwierciedlenie w stanie emocjonalnym dziecka i wyraża się w jego zachowaniu, określanym często jako „trudne”, „nieodpowiednie”, „niegrzeczne”;

- zbyt mało dobrego – dzieci doświadczają współcześnie deficytu miłości, często spędzają (głównie przez tryb pracy rodziców) zbyt dużo czasu w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych (jak np. żłobki, przedszkola, szkoły), co przekłada się na zaburzone poczucie bezpieczeństwa oraz narastające poczucie osamotnienia;

- zbyt dużo stresu, zbyt mało rodziny – coraz bardziej powszechna staje się rzeczywistość, w której dzieci doświadczają rozvodu lub separacji rodziców; umiejętności wychowawcze opiekunów są niewystarczające; w domu rodzinnym panuje niekorzystna atmosfera, charakteryzująca się chaosem, a także brakiem czasu dla siebie nawzajem;

- zbyt dużo stresu nadmiernego – dzieci narażone są na stres (często chroniczny) w każdej sferze swojego funkcjonowania (w domu, szkole, wśród rówieśników), co nie pozostaje bez znaczenia dla ich stanu psychicznego (Curyło-Sikora, 2022, ss. 5-8).

Wymienione powyżej tendencje charakteryzują się znaczącym pogorszeniem kondycji sfery emocjonalnej dzieci i młodzieży, tak istotnej dla prawidłowego i harmonijnego rozwoju. Przytaczane wcześniej badania jasno pokazują, że współczesne dzieci nie są przygotowane do stawiania czoła wymaganiom, które niesie im świat. Nie wiedzą ponadto, jak podolać temu wyzwaniu, co w konsekwencji znajduje wyraz w zaniżonym poczuciu własnej wartości oraz niskiej odporności psychicznej. Jak podkreśla P. Curyło-Sikora:

współczesna rzeczywistość daje wiele możliwości wszechstronnego rozwoju, z drugiej jednak strony może mu zagrażać. Z tego względu tak istotna jest świadoma i dojrzała pomoc rodzica oraz wsparcie ze strony profesjonalnie przygotowanych pedagogów i nauczycieli, którzy w atmosferze życzliwości będą nie tylko dydaktykami, lecz przede wszystkim wychowawcami i przewodnikami w skomplikowanym i pełnym wyzwań świecie (Curyło-Sikora, 2022, s. 16).

Dlatego, priorytetem potrzeba uczynić dbałość o mądre i świadome wsparcie wszechstronnego rozwoju dzieci, kładąc szczególny nacisk na wspieranie ich rozwoju emocjonalno-społecznego. Ponadto, należy dołożyć wszelkich starań, aby monitorować rozmaite pojawiające się zaburzenia w rozwoju nie tylko dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, ale szczególną troską w tym aspekcie otoczyć również dzieci do lat trzech, pamiętając, że właśnie w tym czasie tworzone są fundamenty świadomej, mądrej i zarazem refleksyjnej jednostki. „Bo jakie początki, takie będzie wszystko” (Jan Amos Komeński).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Błasiak, A. (2014). *Dziecko i jego wartość we współczesnym świecie*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo WAM
- Błasiak, A., Dybowska, E. (red.), (2014). *W trosce o dobro współczesnego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo WAM
- Brzezińska, A.I., Czub, M., Piotrowski, K. (2012). *Małe dziecko (2-3 rok życia). Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzezińska, A.I., Półtoraczyk, K., Reksnis, J., Starczewska-Kaczmarek, A., Wilczyńska, S. (2020). *Kompetencje emocjonalne i społeczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM
- Curyło-Sikora, P. (2022). *Kształtowanie odporności psychicznej dzieci i młodzieży w obliczu tendencji współczesności stanowiących czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 3-19
- Czub, M., Matejczuk, J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Grzelak, S. (2004). *Buduje się od fundamentów, czyli o ogromnym znaczeniu wspierania rozwoju dziecka w pierwszych latach życia*. W: T. Ogrodzińska (red.), *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego
- Gwiżdż, M. (2021). *Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży*. W: B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie-kształcenie-rozwój*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Piszczek, M. (2007). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Przetacznik-Gierowska, M., Makielo-Jarża, G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Ratajczak, A. (2019). *Wspomaganie rozwoju małych dzieci w percepcji i doświadczeniach ich opiekunów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Sćepović, D. (2017). *Functionality of family and children in relation to gender, age and emotional abilities of children and family structure*. *Education and Research*, 10(2), 101-114
- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M., Polak, M. (2021). *Odporni rodzice – odporne dzieci. Jak zasoby psychiczne rodziny wpływają na odporność psychiczną dziecka*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16, 2(60), 101-117
- Vico, G. (1966). *Nauka nowa*, przekł. J. Jakubowicz, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe