

Marta Herzberg

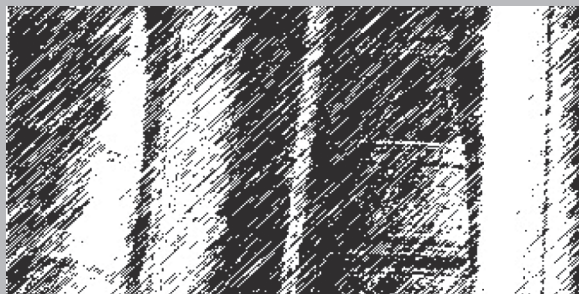
Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci odrzucanych przez rówieśników

Chowanna 1, 153-160

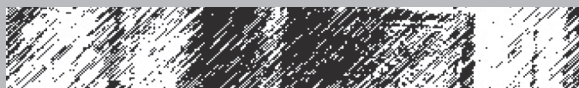
2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Pomniejszanie krzywdy



MARTA HERZBERG

Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci odrzucanych przez rówieśników¹

Supporting emotional development of children rejected by their peers

Abstract: Childhood full of painful experiences is familiar to these children who are rejected by their peers. Because of restricted contacts with other people they have few opportunities to develop their social, emotional and cognitive competences.

This article presents the theoretical assumption of the authorized programme of supporting the psychosocial development of children rejected by their classmates. This programme deals with creating conditions for the development of emotional self-control. The detailed goals which enable developing this skill and the ways to achieve them are also presented in this article.

Key words: children rejected by their peers, risk group, control of emotions, support of development.

¹ Artykuł ten, jak również autorski program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników, powstał w ramach rozprawy doktorskiej pt. *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej* przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW.

Z uwagi na podejmowaną w niniejszym tomie tematykę, zasadne wydaje się zwrócenie uwagi na problem dzieci odrzucanych przez rówieśników. Są to dzieci bez wątplenia stanowiące grupę podwyższonego ryzyka (Schaffer, 2007, s. 142), dzieci, które ze względu na swoje zachowanie mają niewiele okazji do tego, by utrzymywać satysfakcjonujące relacje z innymi, zwłaszcza z rówieśnikami z klasy szkolnej. Nie są one lubiane, nikt nie chce się z nimi bawić, siedzieć w jednej ławce lub spędzać wolnego czasu. Sytuacja taka może świadczyć o silnym negatywnym stosunku rówieśników do tych dzieci (Pilkiewicz, 1973, s. 253—275).

Jedną z prawdopodobnych przyczyn takiego stanu rzeczy mogą być cechy osobowościowe dzieci odrzucanych (Deptuła, 2007, s. 8—9). Są one m.in. impulsywne (Sikorski, 2000, s. 10—12), kłótlive (John, 1987, s. 18), szczególnie skłonne do złości, odwetu w sytuacji konfliktowej (Lemerise, Dodge, s. 745—760), przejawiają również tendencję do zachowań agresywnych (Bee, 2004).

Z tego względu podjęto próbę opracowania programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników. Jednym z jego celów jest tworzenie dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostały teoretyczne podstawy dotyczące realizacji tego celu uzasadniające sformułowanie składających się na niego celów szczegółowych, jak również możliwe sposoby ich osiągnięcia.

Warunki istotne dla rozwijania samokontroli emocjonalnej

Samokontrola emocjonalna to właściwość osobowości, która decyduje o częstotliwości i natężeniu takich przeżyć emocjonalnych, myśli i zachowań z nimi związanych, które są zgodne ze standardami społecznymi lub standardami aprobowanymi przez podmiot (Doliński, 2000, s. 383—384). Nie jest ona równoznaczna z wypieraniem emocji. Człowiek, który potrafi kontrolować swoje emocje, akceptuje swoje reakcje emocjonalne i wyraża je w formie akceptowanej społecznie, dostosowanej do sytuacji. Potrafi on w niektórych sytuacjach stłumić swoje emocje, w innych swobodnie je wyrażać (Brzeziński, 1973, s. 101—102).

Aby można było panować nad swoimi emocjami, zdaniem S. Gerstmanna, muszą być spełnione określone warunki, którymi są: uświadomienie sobie charakteru własnych przeżyć emocjonalnych, adekwatne

rozpoznanie sytuacji stanowiącej źródło emocji oraz uświadomienie sobie obowiązujących zasad postępowania w rozpoznanej już sytuacji i odpowiednie ich zastosowanie (1976, s. 59). S.V. Sandy i K.M. Cochran łączą umiejętność opanowywania emocji z uświadomieniem sobie własnych stanów emocjonalnych oraz uczuć innych ludzi i umiejętnym ich komunikowaniem (2005, s. 321). Natomiast zgodnie z modelem kontroli emocji M. Kofty (1979) na proces samokontroli emocjonalnej składają się następujące procesy cząstkowe: rozpoznanie emocji, rozpoznanie i uświadomienie sobie przyczyn wywołujących niepożądane stany emocjonalne, rozważanie możliwych następstw stanów emocjonalnych.

Mając na uwadze przedstawione warunki istotne dla rozwijania samokontroli emocjonalnej, jak również deficyty rozwojowe dzieci odrzucanych przez rówieśników, sformułowano cele szczegółowe dotyczące tworzenia dzieciom odrzucanym warunków do wzbogacania wiedzy o uczuciach i towarzyszących im symptomach, rozpoznawania i nazywania emocji własnych i innych osób, dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają, i konsekwencjami, do których mogą prowadzić, ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami, jak również wyrażania ich w asertywny sposób.

Sposoby osiągnięcia celów szczegółowych

Uczenie dzieci odrzucanych rozpoznawania i nazywania emocji własnych i innych osób, wzbogacanie ich wiedzy o uczuciach i towarzyszących im symptomach możliwe jest w wyniku tworzenia im warunków do dokonywania porównań społecznych (Kofta, 1979, s. 158), obserwowania mimiki i pantomimiki innych osób (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 56), jak również w wyniku tworzenia im okazji do wyciągania wniosków na temat doznawanych emocji na podstawie zdarzeń, jakie je poprzedzają, i obserwacji konsekwencji wystąpienia emocji w postaci własnego zachowania czy też bodźców napływających z wnętrza organizmu (Kofta, 1979, s. 158; Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 63). Rozpoznawania werbalnych i niewerbalnych wskazówek dotyczących własnych i cudzych emocji dzieci mogą uczyć się, uczestnicząc w odgrywaniu ról, czytając opowiadania, a także dyskutując o emocjach i sytuacjach je wywołujących (Sandy, Cochran, 2005, s. 325).

Zdaniem P.L. Harrisa, częste rozmowy z dziećmi na temat emocji, jakich one doznają, nazywanie ich, ale także zastanawianie się nad emocjami postaci z bajek, nazywanie ich, zwracanie uwagi na fakt wpływu

zachowania dziecka na stany emocjonalne innych osób, może przyczynić się do większej akceptacji przez dziecko własnych przyjemnych i przykrych emocji (2005, s. 363—365). Werbalizowania emocji mogą dziecko nauczyć także rodzice (podczas realizacji programu również osoba prowadząca zajęcia), którzy są w stanie rekonstruować emocje, jakie prawdopodobnie przeżywa dziecko np. w sytuacji, gdy się przewróciło i boleśnie potłukło (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 71—72; por. też: Pitula, 2006, s. 385—397).

Rozwijaniu u dzieci odrzucanych umiejętności nazywania swoich uczuć, ich dostrzegania, mówienia o nich, służy, oprócz rozmów i dyskusji, „krąg uczuć”. Jest to technika, w której odchodzi się od tradycyjnego ustawienia stołów i ławek na rzecz wspólnego siedzenia w kręgu, podobnie jak przy ognisku. Sprzyja ona wyrażaniu swoich uczuć, nawiązywaniu kontaktu emocjonalnego i wzrokowego. Daje również okazję do mówienia i jednocześnie słuchania, jak rówieśnicy opowiadają o swoich emocjach (Kołodziejczyk, Czemiesowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 14). Taki układ przestrzeni stwarza dzieciom okazję do wchodzenia w interakcje, wymieniania poglądów, dyskusowania, budowania pozytywnego klimatu podczas zajęć (Wiliński, 2005, s. 311). „Kąg uczuć” lub, jak pisze K.W. Vopel, „model koła” (2004, s. 72) sprawia, że wszyscy widzą wszystkich, a prowadzący jest włączony do grupy. Koło, jako symbol autonomii każdego członka grupy, podkreśla, że każdy zasługuje na taką samą uwagę, że każdy może się wypowiedzieć, że każdy jest tak samo wyjątkowy. Słuchanie przez dzieci tego, jak inni opowiadają o swoich uczuciach, których one same doświadczają, umożliwia także rozwijanie empatii (Goleman, 1997, s. 423).

Prowadzenie z dziećmi rozmów na temat emocji może sprawić, że będą one uświadamiały sobie swoje emocje i emocje innych osób oraz będą potrafiły je zrozumieć. Będą umiały także dostrzec związki między sytuacjami, które poprzedzają ich emocje, i konsekwencjami, do których te emocje mogą prowadzić. Realizacji tego celu może również służyć słuchanie opowiadań, które mogą poszerzać pulę możliwych zachowań dzieci w danej sytuacji (Małkiewicz, 1997, s. 271) i uwrażliwiać na problemy innych (Molicka, 2002, s. 162), a także technika odgrywania ról, która jest szczególnie przydatna, gdy dzieci biorące udział w zajęciach mają ćwiczyć umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby, próbować zrozumieć i wczuć się w jej uczucia i myśli wywołane określonym wydarzeniem, dostrzec, że w konkretnych sytuacjach można działać na wiele różnych sposobów (Kołodziejczyk, Czemiesowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15; Pankowska, 2000, s. 192).

Dzieci odrzucane nie potrafią również wyrażać swoich emocji w sposób akceptowany społecznie. Ma to istotne znaczenie, zwłaszcza w przy-

padku gniewu, złości, często przez nie doznawanych. Takie trudne emocje mogą prowadzić do zachowań agresywnych wobec rówieśników. Ważne zatem, aby tworzyć dzieciom warunki do tego, by mogły obserwować innych uczestników zajęć, jak w konstruktywny sposób radzą sobie ze swoimi emocjami, a później wypróbować zaobserwowane strategie regulacji emocji w działaniu. Dla realizacji tego celu istotne wydaje się uczenie dzieci stosowania technik fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych, umożliwiających radzenie sobie z przykrymi emocjami.

Techniki fizjologiczne mogą polegać m.in. na ćwiczeniu długich i głębokich wdechów i wydechów lub rozluźniania swoich mięśni. Mają one szczególne znaczenie zwłaszcza dla fizjologicznego komponentu emocji (np. przyspieszenie akcji serca, wzrost napięcia mięśniowego) (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 80—81; Golińska 2004, s. 125; Kellner, 2004, s. 32; Kofta, 1979, s. 248—249). Umysłowe techniki polegają m.in. na stosowaniu autowerbalizacji uspokajających, np. „nie martw się”, „uspokój się” (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 82—84; Kellner, 2004, s. 73—74; Kofta, 1979, s. 226), z kolei behawioralne mogą polegać m.in. na unikaniu sytuacji emocjorodnych i usuwaniu się z nich, np. jeśli kontakty z innymi osobami prowadzą często do nieporozumień, stając się źródłem nieprzyjemnych napięć emocjonalnych, można zacząć ich unikać (Golińska 2004, s. 124; Kofta, 1979, s. 221). Kolejnym sposobem jest poszukiwanie i podtrzymywanie kontaktu z bodźcami emocjorodnymi. Tak postępuje np. alpinista, który wyrusza w góry, aby doświadczać przeżyć związanych z przewartościowaniem trudności i niebezpieczeństwami (Kofta, 1979, s. 221). Techniki behawioralne mogą również przybrać formę działań skierowanych na poszukiwanie i włączanie bodźców uruchamiających reakcje, które wykluczają emocje, czyli „robienie czegoś innego” (Kofta, 1979, s. 222; Taracha, 2002, s. 18).

Realizacji celu, jakim jest wyrażanie emocji w asertywny sposób, może służyć uczenie dzieci odrzucanych komunikatu „ja” w celu informowania innych o przeżywanych przez siebie uczuciach. W trakcie ćwiczeń i udzielania sobie informacji zwrotnych dzieci będą miały okazję przekonać się, na czym polega różnica pomiędzy komunikatami „ja” a komunikatami „ty” lub „wy” (Gordon, 1995, s. 150—152).

W. Mischel i A.L. DeSmet są zdania, że agresywne i skłonne do przemocy dzieci oraz nastolatki mogą wynieść ogromne korzyści z udziału w zajęciach, podczas których mogą obserwować pozbawione agresji sposoby radzenia sobie w interpersonalnych konfliktach. Jest to możliwe dzięki temu, że osoby demonstrujące akceptowane zachowania mówią o swoich emocjach, starają się je wyjaśnić, pokazują wewnętrzną dynamikę procesu samokontroli, a nie tylko zewnętrzne, obserwowalne zachowania (Mischel, DeSmet, 2005, s. 269—270).

Zdaniem E. McGinnis i A.P. Goldsteina jednoczesne zastosowanie modelowania i odgrywania ról zwiększa szansę na nabywanie przez dzieci akceptowanych społecznie wzorów zachowań. Demonstrowane przez modela poprawne zachowania są utrwalane w wyniku ich ćwiczenia, powtórzenia w trakcie odgrywania scenek. Procedurę tę dopełniają udzielane dzieciom informacje zwrotne i wzmocnienia, które dają im odpowiedź na pytanie, dlaczego mają się zachowywać tak, a nie inaczej, jak również transfer, czyli przeniesienie tego, czego nauczyły się podczas treningu, do środowiska szkolnego lub rodzinnego (McGinnis, Goldstein 2003, s. 7—17).

Opierając się na teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego, można założyć, że jeśli dzieciom odrzucanym będą wielokrotnie w czasie udziału w zajęciach dostarczane informacje niezgodne ze standardami regulacji już przez nie posiadanymi na temat różnych, często nieakceptowanych społecznie, sposobów wyrażania własnych emocji, to po wyczerpaniu wszystkich możliwości usunięcia rozbieżności przez dokonywanie zmian w napływających informacjach nastąpi proces zmiany standardów regulacji (Łukaszewski, 1974). Proces zmiany może zostać wzmocniony przez udzielanie dzieciom informacji zwrotnych dotyczących akceptowanych społecznie sposobów kierowania swoimi emocjami stosowanych przez nie na zajęciach i poza nimi (zadania domowe) (Mischel, DeSmet, 2005, s. 271). Można zatem założyć, że udzielanie dzieciom odrzucanym uczestniczącym w zajęciach pozytywnych informacji zwrotnych na temat ich akceptowanych społecznie zachowań może spowodować zwiększenie częstotliwości wystąpienia tych zachowań.

Inne założenia autorskiego programu

Dzieci odrzucane przez rówieśników przejawiają nie tylko deficyty w zakresie samokontroli emocjonalnej. Są to również m.in. dzieci egocentryczne, nieuwzględniające w swoim działaniu potrzeb innych osób (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81; John, 1987, s. 18; Sikorski, 2000, s. 10—11), a także dzieci, które mają najczęściej niską samoocenę (Asher, Rose, 1999, s. 352; Brzezińska, 2004, s. 200; M. Supińska, 2003, s. 88), a nawet wrogie wobec siebie usposobienie (Sikorski, 2000, s. 12). Z tego też względu podczas realizacji autorskiego programu wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej tworzone będą dzieciom warunki nie tylko do rozwijania samokontroli emocjonalnej, ale również do rozwijania zdolności do

decentracji interpersonalnej i kształtowania poczucia własnej wartości. Obecnie trwa empiryczna weryfikacja programu² w pięciu grupach eksperymentalnych złożonych z uczniów klas IV, którzy są odrzucani przez rówieśników z powodu zachowań agresywnych.

Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J., 1999: *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań, s. 333—376.
- Bee H., 2004: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań.
- Brzezińska A., 2004: *Socjometria*. W: *Metodologia badań psychologicznych*. Red. J. Brzeziński. Gdańsk, s. 192—231.
- Brzeziński J., 1973: *Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 99—108.
- Deptuła M., 2007: *Dzieci odrzucane przez rówieśników — część II*. „Remedium”, nr 6, s. 8—9.
- Doliński D., 2000: *Emocje, poznanie i zachowanie*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2. Psychologia ogólna*. Red. J. Strelau. Gdańsk. 369—394.
- Ekiert-Grabowska D., 1982: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Gerstmann S., 1976: *Rozwój uczuć*. Warszawa.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C., 2004: *ART. Program Zastępowania Agresji*. Przeł. E. Bartz. Warszawa.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Golińska L., 2004: *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*. „Psychologia w Szkole”, nr 4, s. 121—126.
- Gordon T., 1995: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Przeł. D. Szafranska-Poniewierska. Warszawa.
- Harris P.L., 2005: *Zrozumieć emocje*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. [Przeł. M. Kacmajor et al.]. Gdańsk, s. 361—375.
- John M., 1987: *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*. W: *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*. Red. M. John. Wrocław, s. 8—23.
- Kellner M., 2004: *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*. [Przeł. M. Sroga]. Kraków.
- Kofta M., 1979: *Samokontrola a emocje*. Warszawa.
- Kołodziejczyk A., Czemieszewska E., Kołodziejczyk T., 2004: *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4—6*. Starachowice.
- Lemerise E.A., Dodge K.A., 2005: *Rozwój złości i wrogich interakcji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. [Przeł. M. Kacmajor et al.]. Gdańsk, s. 745—760.

² Weryfikacja programu jest finansowana przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

- Łukaszewski W., 1974: *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa.
- Małkiewicz E., 1997: *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. 1. Red. B. Kaja. Bydgoszcz, s. 271—277.
- Maruszewski T., Ścigała E., 1998: *Emocje — aleksytymia — poznanie*. Poznań.
- Mischel W., DeSmet A.L., 2005: *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*. W: *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Przeł. M. Cierpisz [et al.]. Kraków, s. 254—273.
- Molicka M., 2002: *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań.
- McGinnis E., Goldstein A.P., 2003: *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. [Przeł. M. Żywicki, J. Morawski]. Warszawa.
- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Pilkiewicz M., 1973: *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*. S. 3. T. 2. Red. L. Wołoszynowa. Warszawa, s. 253—275.
- Pituła B., 2006: *Wpływ bajek terapeutycznych na radzenie sobie z lękiem dzieci siedmioletnich*. W: *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz, s. 385—397.
- Sandy S.V., Cochran K.M., 2005: *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*. W: *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Przeł. M. Cierpisz [et al.]. Kraków, s. 312—338.
- Schaffer H.R., 2007: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa, s. 142.
- Sikorski W., 2000: *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*. „Opieka — Wychowanie — Terapia”, nr 3, s. 8—13.
- Supińska M., 2003: *Dzieci izolowane i odrzucone*. „Życie Szkoły”, nr 2, s. 87—89.
- Taracha M., 2002: *Strategie regulacji emocjonalnej*. „Remedium”, nr 10, s. 18—19.
- Vopel K.W., 2004: *Warsztaty — skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*. [Przeł. M. Jałowicz]. Kielce.
- Wiliński P., 2005: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk, s. 303—343.