

Maria Deptuła

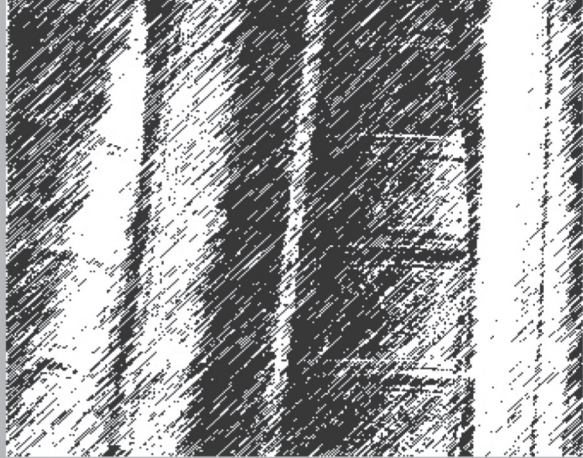
Rozwijanie kapitału społecznego jako zadanie nauczycieli

Chowanna 2, 29-41

2013

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.



MARIA DEPTUŁA

Rozwijanie kapitału społecznego jako zadanie nauczycieli

Developing social capital as a teacher's objective

Abstract: This article outlines the necessity of developing the social capital. The first part deals with a dilemma surrounding the expectation that teachers will engage in developing cooperation skills — one of the aspects of social capital — despite the individualistic trend dominating our culture. The second part focuses on the basic skills contributing to the efficiency of cooperation when developed. These are the ability to understand others and communicate with them, empathy and self-control. Teacher's activities enhancing their development were also characterised.

Key words: social capital, culture of individualism, culture of collectivism, cooperation, teacher's activities supporting the development of a child's cognitive and emotional skills.

Prof. dr hab. Michał Kleiber, członek rzeczywisty i prezes PAN, w czasie wykładu ogłoszonego podczas uroczystości z okazji nadania mu stopnia doktora honorowego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego dnia 24 kwietnia 2012 roku, powiedział, że szanse dalszego rozwoju Polski zależą od rozwijania zdolności uczenia się ludzi, ich kreatywności i umiejętności współpracy. Pogląd Kleibera jest zbliżony z wnioskami sformułowanymi w kolejnym raporcie *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków* (Czapiński, Panek, red., 2011). Podkreśla się w nim niski poziom rozwoju kapitału społecznego, który rozumiany jest jako zjawisko kulturowe obejmujące „obywatelskie nastawienie członków społeczeństwa, normy społeczne wspierające działania wspólne oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie obywateli do instytucji publicznych” (ibidem, s. 284). Kapitał społeczny decyduje o efektywnym rozwoju społeczeństwa i jakości życia. Jest istotą społeczeństwa obywatelskiego. Kraje uboższe, do których Polska jeszcze się zalicza, mogą się rozwijać dzięki przyrostowi kapitału ludzkiego — wiedzy i umiejętności indywidualnych ludzi. Jednak od pewnego progu zamożności decydujący wpływ na rozwój kraju ma kapitał społeczny. Zakłada się, że „Polska przekroczy próg zamożności, powyżej którego dalsze inwestowanie w kapitał ludzki przestanie wystarczać do podtrzymania rozwoju, prawdopodobnie za ok. 8 lat. Tyle mniej więcej zostało nam czasu na budowanie kapitału społecznego, jeśli chcemy się dalej rozwijać” (ibidem, s. 292). Tak więc dalszy rozwój naszego kraju będzie zależał w znacznej mierze od umiejętności zespołowego działania. Autorzy raportu postulują pilne wprowadzenie do przedszkoli i szkół przedmiotu „kompetencje obywatelskie”, który jednak nie powinien być realizowany w postaci lekcji z wykładem i podręcznikiem, lecz za pomocą takich form wychowania, „które pokażą młodym Polakom konkretne korzyści wynikające z „podjęcia ryzyka współdziałania” (ibidem, s. 355). Wybór rozwijania umiejętności współpracy jako celu wychowania jest problemem kulturowym, wcale nie oczywistym w kulturze, w której żyjemy. Refleksja nad tym wyborem stanowi cel pierwszej części tego artykułu. W drugiej części zostaną przedstawione działania nauczyciela sprzyjające rozwojowi zdolności współpracy uczniów.

Rozwijanie umiejętności współpracy w kulturze promującej indywidualizm

Niski poziom rozwoju umiejętności współpracy w naszym społeczeństwie jest konsekwencją kultury, w której żyjemy. W naszej kulturze

wartość stanowi indywidualizm, a jego cechą charakterystyczną — według H. Rudolfa Schaffera (2010) — jest dawanie pierwszeństwa celom osobistym przed grupowymi. Przyjmuje się, że tym, co nadaje kierunek działaniom ludzi, są ich potrzeby, upodobania i prawa. Jednostkę postrzega się jako istotę autonomiczną, a wartości promowane przez kulturę to asertywność, ekspresja siebie i samorealizacja. Nic więc dziwnego, że „dzieci wychowuje się na osoby niezależne, asertywne i ukierunkowane na osiągnięcia” (ibidem, s. 91).

Przeciwieństwem indywidualizmu jest kolektywizm. W społeczeństwach kolektywistycznych indywidualność ma znaczenie drugorzędne, wartością są więzi łączące jednostkę z innymi członkami grupy, do której jednostka należy. Od ludzi oczekuje się podporządkowania swoich interesów interesom całej grupy, a zachowanie społeczne ludzi „jest w dużej mierze konsekwencją narzuconych im norm, powinności i zobowiązań” (Schaffer, 2010, s. 91). W celach wychowania zakłada się przyswojenie przez dzieci wartości współpracy, a nie współzawodnictwa, polegania na innych, a nie autonomii (Markus, Kitayama, 1991 — podaję za: Schaffer, 2010).

Prawie 30 lat temu Wiesław Łukaszewski (1984), analizując wzory kultury jako czynniki determinujące szanse rozwoju osobowości, scharakteryzował również indywidualizm i kolektywizm. Za cechy charakterystyczne indywidualizmu uznał: założenie o autonomii jednostki i jej niezależności od grupy społecznej, przyjmowanie jednostkowego interesu za główny czynnik wywołujący aktywność człowieka, dążenie do maksymalizowania interesu jednostki jako najbardziej skutecznego, a nawet jedyne go sposobu zachęcania ludzi do działania. Wyrazem przekonania charakterystycznych dla indywidualizmu jest nagradzanie właśnie takich działań, które prowadzą do maksymalizacji jednostkowego interesu. W kulturze indywidualistycznej działanie ludzkie jest rozwiązywaniem „permanentnych konfliktów różnych interesów jednostkowych” (ibidem, s. 73). Eksponując interes osobisty i potrzeby jednostki, kultura indywidualistyczna skupia uwagę człowieka na nim samym i podtrzymuje „indywidualistyczne strategie działania, wzmacniając je odpowiednimi nagrodami. Kultura indywidualistyczna jest zatem koncepcją życia pojmovanego (z pewną przesadą mówiąc) jako wyścigi, w których tylko wygrywający są ludźmi w pełni wartościowymi” (ibidem).

Kolektywizm natomiast to — w ujęciu Wiesława Łukaszewskiego — wzorzec kultury, w którym eksponuje się wspólny interes, nawet gdyby miał być osiągnięty kosztem interesu jednostkowego. Na plan pierwszy wysuwa się wspólny cel i wspólne działanie, a zaspokojenie potrzeb jednostki jest pochodną stopnia realizacji interesu wspólnego. W takim ujęciu poziom wspólnego dobra nie stanowi sumy realizacji interesów

jednostkowych. Stopień zaspokojenia interesu jednostkowego zależy bowiem od tego, w jakim zakresie zostanie osiągnięte dobro wspólne (Łukaszewski, 1984, s. 73).

Nie można powiedzieć, że są kultury indywidualistyczne i kolektywistyczne, bo te wzory funkcjonowania społecznego przeplatają się w społeczeństwach i grupach społecznych. Mówi się raczej o pewnym zróżnicowaniu kultur ze względu na to, jakie wątki są w nich bardziej eksponowane (Łukaszewski, 1984). Uważa się, że indywidualizm jest „właściwy społeczeństwom, w których więzy między jednostkami są luźne i każdy ma na uwadze głównie siebie i swoją najbliższą rodzinę” (Hofstede, 1991 — podaję za: Schaffer, 2010, s. 91). Kolektywizm natomiast dominuje w kulturze społeczeństw, „w których ludzie od momentu narodzin należą do silnych, spójnych grup. Grupy te przez całe życie zapewniają im opiekę i ochronę, za co ich członkowie odwzajemniają się niekwestionowaną lojalnością” (Hofstede, 1991 — cyt. za: ibidem). Wiesław Łukaszewski (1984) zwraca uwagę na to, że stopień nasycenia życia społecznego wątkami indywidualistycznymi lub kolektywistycznymi zależy od dominującej w społeczeństwie ideologii, tradycji, a czasem wynika nawet z przesądów. Pokazuje, jak dominacja indywidualizmu i kolektywizmu odbija się na funkcjonowaniu ludzi i szansach rozwoju ich osobowości.

Charakterystyczne dla stosunków międzyludzkich w kulturach nasyconych indywidualizmem jest traktowanie innego człowieka jak rywala. Ludzie zachowują się egocentrycznie, dążąc do maksymalizacji swojego interesu, ale gdy ich interes wchodzi w konflikt z interesem innej osoby, „co najmniej jeden z rywali musi zachować się antyspołecznie. Zaspokojenie jego potrzeb musi się dokonywać kosztem niezaspokojenia potrzeb innych ludzi. Inny człowiek musi być spostrzegany w takiej sytuacji jako ktoś, kto potencjalnie pomniejsza stopień zaspokojenia własnych potrzeb” (Łukaszewski, 1984, s. 74). Naturalną konsekwencją indywidualizmu jest rywalizacja, która może przybierać postać rywalizacji między grupami społecznymi, oraz kształtowanie się przekonania, że rywalizacja stanowi niezastąpiony sposób życia czy działania. Uczestnictwo w rywalizacji prowadzi do rozwijania się nastawienia indywidualistycznego ludzi. I tak, „indywidualizm prowokuje rywalizację, natomiast rywalizacja podtrzymuje indywidualizm” (ibidem). Pewnym dowodem empirycznym istnienia tego mechanizmu może być stwierdzenie w *Diagnozie społecznej 2011* bardzo niski poziom zaufania społecznego, jednego ze wskaźników kapitału społecznego. Od 1992 roku aż do roku 2011 wskaźnik ten był w Polsce 2—3-krotnie niższy od średniej w Unii Europejskiej (zob. Czapiński, Panek, red., 2011, s. 290), mimo że duża część krajów UE znajdujących się w Europie Zachodniej zaliczana jest, obok Ameryki Północnej, do krajów, w których kulturze przeważają

wątki indywidualistyczne (Schaffer, 2010). Wydaje się więc, że w naszym społeczeństwie tendencje indywidualistyczne są jeszcze silniejsze niż w krajach tradycyjnie stawiających na indywidualizm, co może być w pewnym stopniu reakcją na różnego rodzaju przejawy przymusowej kolektywizacji, czasem realnej, czasem fasadowej, której doświadczaliśmy w poprzednim ustroju.

Kolektywizm dominuje w kulturach krajów Dalekiego Wschodu i niektórych państw w Afryce i Ameryce Łacińskiej (Schaffer, 2010). Wiesław Łukaszewski uważa, że następstwem podlegania kolektywistycznemu wzorcowi kultury jest rozwój wrażliwości na stany i potrzeby innych ludzi oraz „nastawienie na spostrzeganie związków między interesem wspólnym a interesem jednostkowym. Kolektywizm uczy przedkładać MY nad JA czy ONI, ale uczy zarazem podziału ról, podziału pracy” (Łukaszewski, 1984, s. 74). Dzięki kolektywizmowi ludzie uczą się kooperacji podejmowanej w imię wspólnego interesu, co prowadzi do spostrzegania siebie jako części wspólnoty i sprawcy przyczyniającego się do wspólnego dobra.

W kwestii szans rozwoju osobowości Łukaszewski jest zdania, że istnieją patogenne skutki „podlegania wzorcom indywidualizmu i ich pochodnych — rywalizacji, wrogości, egocentryzmu, antyspołeczności” (Łukaszewski, 1984, s. 75). Powołując się na wyniki badań, twierdzi, że „twórczemu rozwojowi osobowości sprzyja umiarkowana koncentracja na »ja«” (ibidem, s. 508); można powiedzieć — umiarkowany poziom skupienia uwagi na sobie. Jeśli bowiem jednostka jest zbyt słabo skoncentrowana na własnych potrzebach, wówczas staje się zwykle przedmiotem eksploatacji, jeśli jest skoncentrowana zbyt silnie — ma tendencję do traktowania świata instrumentalnie. Umiarkowana koncentracja na „ja” prowadzi do przypisywania innym ludziom podobnej wartościowości i podobnego znaczenia co sobie samemu i równego traktowania zarówno siebie, jak i innych jako wartości autonomicznych. Sądzę, że to jest wstępny warunek nawiązywania relacji kooperacyjnej. Drugi warunek to spostrzeganie nie tylko samego siebie, lecz także drugiego człowieka jako partnerów w realizacji wspólnego dobra. Cechę tej relacji stanowi też zdolność do przedkładania interesu wspólnego ponad interes własny czy partnera (ibidem). Wydaje się, że dla tego rodzaju relacji typowe jest realizowanie wizji ponadosobistych. Charakteryzując je, Wiesław Łukaszewski pisze, że w przeciwieństwie do wizji osobistych, które dotyczą pożądanego stanu własnej osoby, i wizji pozaosobistych, opisujących pożądaną stan świata, wizje ponadosobiste opisują pożądaną relację jednostki ze światem. Realizacja tych wizji wymaga zmiany zwykle po obu stronach — i w jednostce, i w świecie. Posiadanie takich właśnie ponadosobistych wizji Łukaszewski uważa za warunek optymalizacji twórczego

rozwoju własnej osobowości. Skupienie na realizacji pożądanego stanu własnej osoby, własnych interesów prowadzi — zdaniem autora — do izolacji człowieka od otaczającego świata, podporządkowywania wszystkiego i wszystkim sobie i instrumentalnego traktowania świata. W realizacji wizji pozaosobistej dominuje poświęcanie się, dobroczynność, zachowania altruistyczne. „Jednostka traktuje samą siebie jako instrument maksymalizowania szans czy interesów innych ludzi, instytucji itp. Realizacja takiej wizji, jakkolwiek bardziej sprzyja rozwojowi osobowości niż spełnianie wizji osobistych, to bynajmniej rozwoju nie optymalizuje” (ibidem, s. 401). Najkorzystniejsze dla rozwoju osobowości człowieka jest realizowanie wizji ponadosobistych, które zwykle pobudzają do kreatywności, chronią przed egocentryzmem, rywalizacją i utratą sensu życia (ibidem).

Działanie na rzecz wspólnego dobra we współpracy z innymi ludźmi jest więc korzystne dla rozwoju osobowości jednostki i dla rozwoju społeczeństwa, w którym ona żyje. Zdolność do takiego działania i jego realne przejawy stanowią właśnie kapitał społeczny. Tworzenia tego kapitału oczekuje się między innymi od szkoły. Świadczą o tym zapisy w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Umiejętność pracy zespołowej została wymieniona w tym dokumencie wśród 7 najważniejszych umiejętności, które ma zdobyć uczeń w szkole podstawowej, i 8 najważniejszych umiejętności, które ma zdobyć uczeń w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Czy nauczyciel może jednak „płynąć pod prąd” kultury społeczeństwa, w którym żyje? Jakie są szanse na to, że taki cel wychowania zostanie zaakceptowany przez rodziców żyjących w kulturze promującej indywidualizm? Jak osiągać taki cel, skoro nawiązanie relacji kooperacyjnej wymaga postrzegania innych ludzi jako partnerów i przypisywania im takiej samej wartości jak sobie samym, a żyjemy w kulturze rzeczy, w której dominuje kult posiadania dóbr materialnych, i w społeczeństwie coraz bardziej rozwarstwowionym? Wiesław Łukaszewski (1984) pisze, że konsekwencją dominacji kultury rzeczy nad kulturą idei jest rywalizacja, a następstwem nierówności społecznych traktowanie innych ludzi instrumentalnie. Dzieci przecież nie żyją na innej planecie, są członkami tego samego społeczeństwa i podlegają tym samym wpływom kulturowym.

Inna kwestia to wiedza i umiejętności nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju zdolności do nawiązywania relacji kooperacyjnych. Czy nauczyciele wiedzą, jakie warunki trzeba stworzyć dzieciom, by mogły uczyć się współpracy i nabierać przekonania, że wspólne działanie zmierzające do wspólnego — ponadosobistego — celu ma sens? W rozporządzeniu dotyczącym podstawy programowej przedstawiono szczegółowo cele i treści, których realizacja ma się przyczynić do zdobycia wszystkich

wymienionych w rozporządzeniu umiejętności — z wyjątkiem umiejętności zespołowego działania, tak jakby dla nauczycieli specjalizujących się w różnych przedmiotach nauczania było oczywiste, jakie są składowe tej umiejętności i jakie warunki trzeba stworzyć, żeby dzieci mogły ją rozwijać.

Fundamenty, na których buduje się umiejętność współpracy

Analiza kompetencji niezbędnych do wspólnego działania w drodze do osiągnięcia wspólnego celu prowadzi do wniosku, że współpraca wymaga zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi, empatycznego reagowania na przeżywane przez nich emocje i samokontroli umożliwiającej skupienie na osiągnięciu celu pomimo przeszkód i trudności. Przeprowadzona przeze mnie analiza literatury mająca na celu opisanie warunków sprzyjających rozwojowi tych kompetencji pozwala wyodrębnić pewną pulę działań, które mogą podejmować nauczyciele w stosunku do dzieci i młodzieży. Rozwój omawianych umiejętności dokonuje się przede wszystkim w rodzinie i właśnie z badań nad uwarunkowaniami rodzinnymi zaburzeń zachowania i rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych dzieci pochodzą prezentowane dalej wnioski. Wydaje się jednak, że działania te mogą także sprzyjać rozwojowi psychospołecznemu dzieci w relacjach z innymi dorosłymi, w tym z nauczycielami.

Rozwój zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi wymaga utworzenia systemu reprezentacji dotyczących ich myśli, przekonań, uczuć i pragnień. Inaczej mówiąc, wymaga wiedzy społecznej tworzonej w wyniku poznania społecznego, obejmującej także wiedzę o sobie samym (Schaffer, 2010). Wiedza ta — nazywana teorią umysłu — umożliwia wyjaśnienie sobie zachowania innych ludzi poprzez odwołanie się do ich przekonań, pragnień i odczuć (Białecka-Pikul, 2004; Schaffer, 2010). Dzięki tej wiedzy dzieci potrafią też wyjaśnić innym, co czują i czego potrzebują (Astington, Edward, 2010). Jej rozwojowi sprzyjają wszystkie działania, które prowadzą do rozwoju kompetencji językowych i poznawczych dziecka oraz zdolności do planowania własnego działania (Astington, Edward, 2010; Hughes, Lecce, 2010; Polkowska, 2000) (szczególne znaczenie mają działania, które zaprezentowałam w ramce na następnej stronie).

Działania sprzyjające rozwojowi zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi

1. Rozmowy z dzieckiem:
 - o myślach, pragnieniach, życzeniach, uczuciach innych ludzi i powodach ich zachowania się (Astington, Edward, 2010) oraz o stanach emocjonalnych i psychicznych dziecka (Schaffer, 2005; Saarni, 1999), okazywanie szacunku dla jego przeżyć;
 - o wspólnych doświadczeniach i działaniach, które będą miały miejsce (Hughes, Lecce, 2010);
 - na temat przeczytanych książek historycznych, wydarzeń z przeszłości, opowiadań i bajek (Hughes, Lecce, 2010).
2. Aranżowanie zabaw symbolicznych w bogatym środowisku (Astington, Edward, 2010).
3. Współpraca z dzieckiem i towarzyszenie mu w działaniu za pomocą werbalnych wyjaśnień (Sommerville, 2010).
4. Wprowadzanie i utrzymywanie dyscypliny opartej na wyjaśnieniach, negocjowaniu zamiast karania, wyrozumiałości zamiast surowości (Burack et al., 2006).
5. Posługiwanie się techniką dystansowania — kwestionowanie, podważanie punktu widzenia dziecka, dyskutowanie z nim w celu wywołania konfliktu poznawczego, zadawanie pytań zamiast podawania gotowych wyjaśnień dotyczących zachowania się innej osoby (Davis, 1999).
6. Tworzenie warunków do rozmów dzieci z rówieśnikami i ze starszymi dziećmi kompetentnymi społecznie o przeżywanych przez obie strony uczuciach, stanach psychicznych, posiadanych przekonaniach i pragnieniach oraz wielu okazji do wspólnych działań (Schaffer, 2010; Badenes, Estevan, Bacete, 2000; Carttron, 2006b).
7. Tworzenie warunków do budowania pozytywnych i adekwatnych przekonań na temat samego siebie (Miller, 2010).
8. Aranżowanie klimatu bezpieczeństwa i zaufania w zespole klasowym, w którym dominują przyjemne emocje (por. Denham, Zinsser, Bailey, 2011).

Empatia — jak pisze Nancy Eisenberg (2005) — to reakcja afektywna, będąca następstwem spostrzeżenia lub rozumienia stanu emocjonalnego innej osoby, taka sama jak uczucia przeżywane przez tę osobę, adekwatna do tego, co naszym zdaniem ta osoba może odczuwać, albo bardzo podobna. Zakłada się jednocześnie, że człowiek empatycznie reagujący odróżnia, choćby w pewnym stopniu, własny i cudzy stan emocjonalny, nie jest „zarażony” emocjami. Autorka uważa, że reakcja empatyczna to reakcja inna niż współczucie czy troska o drugiego człowieka lub przeżywanie osobistego dyskomfortu na skutek spostrzegania trudnych emocji innego człowieka. Podkreśla, że istotą empatii jest przeżywanie takiej samej emocji, jaką przeżywa inna osoba.

Na zdolność tak rozumianej empatii składają się nie tylko kompetencje emocjonalne, lecz także zdolności poznawcze umożliwiające zdanie

sobie sprawy z punktu widzenia tej osoby, często odmiennego od punktu widzenia podmiotu. Wnioskowanie o stanach emocjonalnych innej osoby zależy od doświadczeń społecznych podmiotu — liczby i rodzaju sytuacji społecznych, w których uczestniczył, ale też od jego zdolności poznawczych, umożliwiających odkrycie przyczyn powstania określonych emocji drugiego człowieka w tej sytuacji (Cartron, 2006b).

Działania sprzyjające rozwojowi empatii

1. Rozmowy z dzieckiem na temat emocji — ich przyczyn, wpływu na zachowanie dziecka i możliwości zmieniania stanów emocjonalnych (Schaffer, 2005, 2006; Harris, 2005). Skupianie uwagi dziecka w tych rozmowach na podobieństwie jego doświadczeń i doświadczeń innych ludzi (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999).
2. Dialog emocjonalny — odpowiadanie na emocje wyrażane przez dziecko własną reakcją emocjonalną (co pozwala dziecku doświadczyć podzielenia jego doświadczeń emocjonalnych przez drugą osobę) i reagowanie przez dziecko na emocje partnera (Schaffer, 2006).
3. Zaspokajanie potrzeb emocjonalnych dziecka bez nadmiernego skupiania jego uwagi na sobie, wspieranie dziecka w rozpoznawaniu, doświadczaniu i wyrażaniu szerokiego zakresu emocji, dostarczanie dziecku okazji do obserwowania reakcji emocjonalnych innych ludzi na dane wydarzenie (Schaffer, 2006).
4. Tworzenie dziecku warunków do rozmów z rówieśnikami na temat doświadczeń emocjonalnych (Harris, 2005), a także dostrzegania podobieństw i różnic między ludźmi w przeżywaniu podobnych sytuacji.
5. Zachęcanie dziecka do analizy przeżyć bohaterów literackich (Mayer, Salovey, 1999; Saarni, 1999).
6. Stosowanie indukcji (Hoffman, 2006) — skupianie uwagi dziecka na stanach emocjonalnych innych ludzi, stanach zarówno związanych z zachowaniem dziecka, jak i niezależnych od jego zachowania.
7. Modelowanie pozytywnego nastawienia do innych ludzi i empatycznego reagowania na przeżywane przez nich emocje (por. Eisenberg, 2005).
8. Tworzenie warunków do rozwoju samokontroli (Eisenberg, 2005).
9. Autorytatywny styl wychowania — stawianie wymagań nieco przekraczających możliwości dziecka, oczekiwanie od dziecka dojrzałości, posługiwanie się perswazją w celu utrzymania dyscypliny, umiarkowana kontrola.

Pojęcie samokontroli emocjonalnej jest używane na określenie zdolności podmiotu do kontrolowania własnych emocji, w tym także umiejętności ich udawania, ukrywania i maskowania innymi emocjami (Piotrowska, 1994). Samokontrola oznacza zdolność jednostki do zarządzania własnymi emocjami i zachowaniami powstającymi pod ich wpływem, monitorowania, oceniania i modyfikowania reakcji emocjonalnych, w tym zwłaszcza ich intensywności i czasu trwania (Schaffer, 2010). Niekiedy pojęcie samokontroli jest używane w znaczeniu zdolności jed-

nostki do radzenia sobie z trudnymi emocjami w sposób przystosowawczy (Saarni, 1999). Obejmuje też zdolność do odraczania gratyfikacji, hamowania zachowań impulsywnych i zdolność do zorganizowanego działania w sytuacji zadaniowej (Wojciechowska, 2005).

Zdaniem Carolyn Saarni (1999), punktem wyjścia rozwoju samokontroli jest uświadamianie sobie przeżywanych uczuć i własnych możliwości działania. Kluczową rolę odgrywają w tym zakresie rodzice, którzy tworzą warunki do rozwoju bezpiecznego przywiązania i udzielają dziecku wsparcia w radzeniu sobie z emocjami, a także chronią dziecko przed nadmiernym stresem i tworzą środowisko, w którym przeważają przyjemne emocje. Julita Wojciechowska (2005) podkreśla rolę optymalnej kontroli rodzicielskiej w okresie rodzenia się autonomii dziecka, a Karolina Appelt (2005) znaczenie cierpliwego uczenia reguł społecznego zachowania się i zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa w okresie przedszkolnym.

Przedstawione zdolności poznawcze i emocjonalne są z sobą powiązane. Umiejętność empatycznego reagowania na wyrażane przez innych ludzi uczucia podtrzymuje relację, sprawia, że partnerzy czują się ważni i wartościowi. Jednak reakcja empatyczna, w tu przyjętym znaczeniu tego słowa, nie jest możliwa bez rozumienia uczuć, potrzeb czy oczekiwań innych ludzi, zdolności spojrzenia na sytuację ich oczami. Uświadamianie sobie własnych uczuć, potrzeb, oczekiwań i przekonań oraz umiejętność komunikowania ich innym ludziom pozwala jednostce nie tylko troszczyć się o siebie, szukać pomocy, lecz także dzielić się własnym doświadczeniem i wpływać na realizację wspólnego celu. Rozumienie siebie i innych, obok znajomości reguł wyrażania uczuć, jest warunkiem kontrolowania emocji i podejmowania działań zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu.

Przedstawione w artykule działania sprzyjające rozwojowi zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi, empatii i samokontroli mogą służyć rozwojowi fundamentalnych kompetencji, dzięki którym możliwe jest wspólne działanie zmierzające do osiągnięcia wspólnego celu. Jednak w przypadku umiejętności współpracy będącej składową kapitału społecznego potrzeba czegoś więcej. Nie chodzi bowiem tylko o taki rodzaj współpracy, która przynosi korzyści współpracującym osobom, lecz o współpracę, która zmierza do realizacji celów ponadosobistych — przyczynia się do pomnożenia dobra wspólnoty (np. grupy społecznej). Osoby współpracujące, będące jednocześnie członkami tej wspólnoty, muszą być gotowe do rezygnacji z zaspokojenia własnych potrzeb lub do poświęcenia interesu współpracującego z nimi partnera, jeśli dobro wspólnoty tego wymaga. Taki rodzaj zaangażowania we współpracę wymaga już nie tylko wymienionych umiejętności. Konieczne jest jeszcze

Działania sprzyjające rozwojowi samokontroli

1. Uczenie dziecka reguł społecznego zachowania się, tłumaczenie ich sensu, okoliczności ich stosowania, egzekwowanie ich i wspieranie dziecka w momencie utraty samokontroli (por. m.in. Appelt, 2005).
2. Tworzenie warunków do zdobywania wiedzy na temat konstruktywnych sposobów radzenia sobie z trudnymi uczuciami i dokonywania ich oceny; wykorzystanie do tego literatury, filmów, aranżowanie wymiany doświadczeń między dziećmi.
3. Przestrzeganie tych samych reguł przez dorosłego i kontrolowanie własnej złości oraz innych przykrych emocji pojawiających się w relacji z dzieckiem lub innymi osobami w jego obecności, by ograniczyć ekspozycję dziecka na złość (Cartron, 2006a; Brenner, Salovey, 1999; Lemerise, Dodge, 2005).
4. Okazywanie szacunku dla uczuć dziecka i zwracanie uwagi na to, że w relacjach interpersonalnych każda ze stron jest równie ważna i wartościowa oraz wspieranie dziecka w uczeniu się koordynowania własnej woli z wolą innych ludzi (Appelt, 2005).
5. Dopasowywanie wymagań do możliwości dziecka, negocjowanie reguł, wspólne analizowanie sytuacji, w których dziecko zachowuje się impulsywnie czy agresywnie, i wspólne poszukiwanie sposobów pozwalających na ograniczenie tego typu zachowań (Greene, Ablon, 2008).
6. Nagradzanie podejmowanych przez dziecko wysiłków zmierzających do konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi uczuciami i stosowanie indukcji pozytywnej (pokazywanie dziecku pozytywnych skutków w postaci przeżyć innych ludzi), gdy dziecko powstrzymało się przed zrobieniem komuś przykrości czy wyrządzeniem szkody.
7. Tworzenie warunków do kontaktu z rówieśnikami kompetentnymi społecznie (Lemerise, Dodge, 2005).
8. Niedopuszczanie do sytuacji, w której agresywne zachowanie dziecka lub łamanie reguł społecznego zachowania się jest skutecznym sposobem osiągnięcia celu przez dziecko.
9. Tworzenie dziecku okazji do uczenia się odraczania gratyfikacji poprzez dostarczanie mu stosownych do wieku okazji do czekania na swoją kolej, zachęcanie do podejmowania kolejnych prób osiągnięcia celu w przypadku niepowodzeń i wspieranie dziecka w odnoszeniu sukcesu, zachęcanie do planowania swoich działań i nagradzania się po osiągnięciu celu.

umiejscowienie wysoko w hierarchii wartości jednostki dobra wspólnoty. Czy nauczyciele naprawdę wiedzą, jakie doświadczenia podmiotu mogą do tego doprowadzić? Jakie praktyki socjalizacyjne temu sprzyjają? Czy rodzice są gotowi zaakceptować takie cele wychowania?

Bibliografia

- Appelt K., 2005: *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk, s. 95—130.
- Astington J.W., Edward M.J., 2010: *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—11. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Astington-EdwardFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Badenes L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G., 2000: *Theory of mind and peer rejection at school*. "Social Development", vol. 9, no. 3, s. 271—283.
- Białecka-Pikul M., 2004: *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziećmi teoriami umysłu*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 47, nr 3, s. 305—317.
- Brenner E.M., Salovey P., 1999: *Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przel. M. Karpiński. Poznań, s. 288—327.
- Burack J.A. et al., 2006: *Social perspective — taking skills in maltreated children and adolescents*. "Developmental Psychology", vol. 42, no. 2, s. 207—217.
- Cartron A., 2006a: *Formation des modes de relation à autrui à l'intérieur de la famille*. In: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction*. Éd. A. Cartron, F. Winnykamen. Éd. 2. Paris, s. 9—37.
- Cartron A., 2006b: *Spécificité des savoirs et savoir-faire mis en oeuvre dans les relations avec les pairs*. In: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction*. Éd. A. Cartron, F. Winnykamen. Éd. 2. Paris, s. 60—84.
- Czapiński J., Panek T., red., 2011: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego. 30.09.2011. Tryb dostępu: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf. Data dostępu: 5.05.2012 r.
- Davis M.H., 1999: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Przel. J. Kubiak. Gdańsk.
- Denham S.A., Zinsser K., Bailey C.S., 2011: *L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie*. Ed. thème M. Lewis. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, M. Boivin, Peters R.DeV. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, s. 1—8. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyFRxp1.pdf>. Page consultée le: 1.12.2011.
- Eisenberg N., 2005: *Empatia i współczucie*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Przel. P. Kołyszko. Gdańsk, s. 849—867.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S., 1999: *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przel. M. Karpiński. Poznań, s. 223—280.
- Greene R.W., Ablon J.S., 2008: *Terapia dzieci impulsywnych. Model rozwiązywania problemów poprzez współdziałanie*. Przel. M. Stasińska. Kraków.
- Harris P.L., 2005: *Zrozumieć emocje*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Przel. O. Waškiewicz. Gdańsk, s. 361—375.

- Hoffman M.L., 2006: *Empatia i rozwój moralny*. Przeł. O. Waśkiewicz. Gdańsk.
- Hughes C., Lecce S., 2010: *Cognition sociale précoce*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hughes-LecceFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Lemerise E.A., Dodge K.A., 2005: *Rozwój złości i wrogich interakcji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Przeł. P. Kołyszko. Gdańsk, s. 745—760.
- Łukaszewski W., 1984: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa.
- Mayer J.D., Salovey P., 1999: *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań, s. 23—69.
- Miller S.A., 2010: *Social-cognitive development in early childhood*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MillerFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Piotrowska A., 1994: *Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 158—169.
- Polkowska A., 2000: *Umiejętność decentracji interpersonalnej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2—3, s. 108—118.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
- Saarni C., 1999: *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań, s. 75—125.
- Schaffer H.R., 2005: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa.
- Schaffer H.R., 2006: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków.
- Schaffer H.R., 2010: *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Przeł. R. Andruszko. Kraków.
- Sommerville J.A., 2010: *Connaissances des nourrissons en matière de cognition sociale*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SommervilleFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Wojciechowska J., 2005: *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk, s. 131—163.