

KAROLINA APPELT, SŁAWOMIR JABŁOŃSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii

MIEJSCE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie: W artykule chcemy podjąć refleksję nad tym, czym są i jak kształtują się kompetencje społeczno-emocjonalne (KSE) oraz w jaki sposób można wspierać ich rozwój w ramach pierwszego etapu edukacji szkolnej. Analizujemy pięć kategorii KSE, które są najczęściej wskazywane w konstruowanych programach diagnostycznych i profilaktyczno-interwencyjnych: 1) samoświadomość, 2) świadomość społeczna, 3) odpowiedzialne podejmowanie decyzji, 4) zarządzanie własnym zachowaniem oraz 5) zarządzanie relacjami z innymi. Artykuł zawiera

propozycję odniesienia KSE do podstawowych funkcji psychicznych niezbędnych do sprawniej realizacji zadań przez człowieka. Prezentujemy powody wysokiego znaczenia KSE w edukacji wczesnoszkolnej oraz wskazujemy rozbieżności między miejscem obecnie zajmowanym przez KSE a miejscem należnym tym kompetencjom. Analizujemy też możliwe sposoby rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w procesie edukacji.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczno-emocjonalne, edukacja wczesnoszkolna

WPROWADZENIE

Owocem refleksji nad możliwymi kierunkami rozwoju współczesnego świata są zalecenia większej koncentracji na rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych (KSE), które na różnych międzynarodowych forach jawią się jako kluczowe cele edukacji w XXI wieku.

Zgodnie z raportem opracowanym pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa w 1996 r. pod znamiennym tytułem *Edukacja jest w niej ukryty skarb* (1998) czterema filarami organizującymi edukację powinny być następujące cele: 1) *uczyć się, aby wiedzieć* (zdobywać narzędzia rozumienia), 2) *uczyć się, aby działać* (oddziaływać rozumnie na środowisko życia i rozwoju), 3) *uczyć się, aby żyć wspólnie* (zdobyć kompetencje do uczestniczenia i współpracy z innymi) oraz 4) *uczyć, aby być*. Jak wynika z raportu, edukacji przypada specyficznie określona rola w urzeczywistnianiu zadania, jakim jest: „pomagać zrozumieć świat i zrozumieć innego, aby móc zrozumieć lepiej samego siebie” (*Edukacja jest w niej ukryty skarb...*, 1998, s. 47). Sławomir Jabłoński i Julita Wojciechowska (2013) rozwijając ideę czterech filarów edukacji, wymieniają jako główne kompetencje niezbędne dla funkcjonowania w XXI w. m.in.: uczenie się samodzielne i od innych, projektowanie przyszłych działań (społecznie zorientowana

postawa, wyobraźnia i zdolność racjonalnego myślenia), samoświadomość opartą na samowiedzy, decentrowanie się, współpracę i samoregulację.

Z kolei *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006) wskazuje na osiem następujących kluczowych kompetencji w procesie edukacyjnym, wśród których ponad połowę stanowią KSE:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach;
- umiejętność uczenia się;
- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się;
- efektywne współdziałanie w zespole;
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- aktywność, wychodzenie z inicjatywą i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Od 2005 r. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) prowadzi badania nad rolą nauczania w rozwijaniu zasobów społecznych. W 2015 r. zakończył się realizowany przez trzy lata pierwszy etap projektu Education and Social Progress nadzorowanego przez Centre for Educational Research and Innovation OECD. Jego celem było ustalenie: 1) w jaki sposób i które KSE są powiązane z przyszłym statusem ekonomicznym i społecznym jednostek, 2) w jaki sposób i które środowiska uczenia się wpływają na rozwój KSE u dzieci, 3) w jakim stopniu osoby wpływające na kształt edukacji w poszczególnych krajach uznają wysoką rangę rozwijania KSE oraz wprowadzania i oceny praktycznych działań wspierających doskonalenie tych kompetencji. Główne wnioski projektu dają się streścić w następujących punktach: 1) zrównoważony układ kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych u dzieci sprzyja realizacji przez nie pozytywnych osiągnięć życiowych w przyszłości, 2) nauczyciele i rodzice mogą wspomagać rozwój KSE przez rozwijanie silnych relacji z dziećmi i dostarczanie okazji do uczenia się przez doświadczanie, 3) ponieważ jedne kompetencje „rodzą” kolejne kompetencje, wczesne interwencje w zakresie KSE mogą odgrywać ważną rolę w efektywnym rozwijaniu wielu kompetencji w późniejszym okresie i w konsekwencji przyczyniać się do zmniejszania nierówności zarówno edukacyjnych, jak i w dostępie do rynku pracy czy nierówności społecznych, 4) KSE mogą być wiarygodnie oceniane w obrębie danego kręgu kulturowego lub językowego, 5) dostarczenie informacji o tym, jakie sposoby wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci są efektywne może być pomocne dla osób odpowiedzialnych za kształt edukacji, 6) osoby te powinny podjąć wspólne działania dla zapewnienia dzieciom sukcesu życiowego i udziału w społecznym postępie (OECD, 2015).

Również w analizach socjologicznych odnajdziemy informacje, że obszarem najbardziej zaniedbanym w programach kształcenia jest rozwijanie KSE, tj.: empatii, wrażliwości interpersonalnej, umiejętności komunikowania się i współpracy, rozwiązywania problemów w relacjach z innymi, przyjmowania krytyki, respektowania zasad, a także poczucia odpowiedzialności i poczucia własnej wartości (Szafranec, 2011; por. Brzezińska i in., 2012). Badacze wskazują na związek między niedostatkami rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych w okresie dzieciństwa i dorastania a trudnościami wejścia w okres dorosłości i podjęcia rozwojowych ról człowieka dorosłego (Arnett, 2000; Brzezińska i in., 2011; Piszczatowska-Oleksiewicz, 2014). Także

pracodawcy jako argument niesprzyjający zatrudnianiu młodych osób najczęściej podają nie tyle ich niskie kompetencje profesjonalne, ile często małe zasoby w zakresie tzw. miękkich kompetencji, czyli właśnie w zakresie omawianych tu KSE (por. Appelt, Wojciechowska, 2016; Smolbik-Jęczmień, 2013).

Przykłady dyskusji i badań nad znaczeniem KSE w życiu współczesnego człowieka można by mnożyć, ponieważ – jak wynika z przytoczonych analiz – stanowią one jedną z centralnych kwestii w refleksji nad przyszłością naszej cywilizacji. W prezentowanym artykule chcemy jednak podjąć refleksję przede wszystkim nad tym, czym są i jak kształtują się KSE oraz w jaki sposób można wspierać ich rozwój w ramach pierwszego etapu edukacji szkolnej.

CZYM SĄ KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE?

Człowiek od początku swojego życia rozwija się jako całość psychofizyczna, a w obrębie systemu psychicznego jako całość poznawczo-emocjonalna, pozostająca w ściślejszej interakcji ze środowiskiem fizycznym i społecznym. Oznacza to, że każde jego działanie zawiera zarówno elementy fizyczne (np. ruchy ciała), poznawcze (np. utrzymywanie w pamięci obrazu spostrzeganego przedmiotu), jak i emocjonalne (np. odczuwanie przyjemności) oraz odnosi się do cech fizycznych (np. niska temperatura) i społecznych (np. obecność bliskiej osoby) otoczenia. Każde działanie człowieka wymaga więc korzystania jednocześnie z kompetencji fizycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

Podkreślanie znaczenia KSE we współczesnych dyskusjach nad edukacją odczytujemy nie jako redukcję głównych obszarów funkcjonowania człowieka do emocjonalnego i społecznego (choć takie niebezpieczeństwo istnieje), ale jako uwypuklenie tych kompetencji, które są drugoplanowe lub wręcz pomijane w organizowaniu instytucjonalnego nauczania i wychowania. Jak ustalono przygotowując raport Delorsa (1998), pod koniec XX w. systemy edukacji w większości krajów od lat były skoncentrowane przede wszystkim na rozwijaniu kompetencji poznawczych, będących podstawą tzw. umiejętności akademickich (*academic skills*), polegających na przyswajaniu wiedzy i korzystaniu z niej. Temu celowi podporządkowana była cała organizacja nauczania w głównym nurcie, zasadniczo niezmiennie oparta na tezach Jana Amosa Komeńskiego (XVII w.) i Johanna Heinricha Pestalozziego (XVIII w.). Kształtowanie KSE wymaga tymczasem treningu zachowania w specyficznych sytuacjach, który trudno przeprowadzać w systemie edukacyjnym zaprojektowanym przede wszystkim do realizacji kształcenia formalnego (OECD, 2015).

Jeśli szkoła ma przygotowywać swoich absolwentów do życia i to nie tylko na kolejnym etapie rozwoju (tzn. w kolejnej szkole, na następnym etapie edukacyjnym), ale także w całym okresie dorosłości, to oprócz umiejętności akademickich powinna pomóc rozwinąć im także tzw. miękkie kompetencje, od których w głównej mierze zależy życiowy sukces, jakość życia w dorosłości. Już pod koniec XX w. Daniel Goleman (1999) pisał o niebezpiecznym paradoksie, polegającym na tym, że choć kolejne pokolenia dzieci uzyskują coraz wyższe wyniki w badaniach ilorazu inteligencji, ich inteligencja emocjonalna stale się zmniejsza, nieadekwatnie do wymagań rynku pracy. Jego zdaniem współcześni pracodawcy oczekują od zatrudnianych pracowników, poza konkretnymi umiejętnościami technicznymi oraz zdolnością uczenia się w miejscu pracy, przede wszystkim: umiejętności słuchania i werbalnego porozumiewania się, zdolności

do przystosowania się, twórczych reakcji na niepowodzenia i przeszkody, umiejętności panowania nad sobą, wiary w siebie, motywacji do działań prowadzących do osiągnięcia założonych celów, umiejętności współdziałania i prowadzenia pracy zespołowej, umiejętności polubownego rozstrzygnięcia sporów (tamże). Oczekiwania te związane są zatem głównie z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi pracowników.

Kompetencje społeczno-emocjonalne wiążą się ze zdolnością do rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i zachowań, do rozumienia uczuć innych osób oraz do nawiązywania harmonijnych, przyjaznych relacji z innymi ludźmi (Czub, 2014; Schonfeld i in., 2015). Anna Matczak w podręczniku do *Kwestionariusza Kompetencji Społecznych* (2007) podaje następującą definicję: kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Wskazuje, że efektywność tego treningu zależy od: 1) inteligencji społecznej i emocjonalnej; 2) cech temperamentu i osobowości; 3) kierowanych na jednostkę oddziaływań środowiskowych: zamierzonych i niezamierzonych wpływów wychowawczych, oddziaływań szkoleniowych i terapeutycznych. Chcielibyśmy podkreślić, że wysoki poziom KSE nie stoi w sprzeczności z realizacją indywidualnych dążeń jednostki, ale oznacza umiejętność zaspokojenia własnych potrzeb z uwzględnieniem wartości i warunków życia społecznego.

W konstruowaniu programów diagnostycznych i profilaktyczno-interwencyjnych bierze się najczęściej pod uwagę pięć kategorii KSE: 1) samoświadomość, 2) świadomość społeczną, 3) odpowiedzialne podejmowanie decyzji, 4) zarządzanie własnym zachowaniem oraz 5) zarządzanie relacjami z innymi. W każdej z tych kategorii znajdują się zbiory kompetencji składowych, elementarnych (por. tabela 1).

Oczywiście sposób definiowania KSE nie jest satysfakcjonujący. Z jednej strony kompetencje te traktowane są jakby tworzyły spójną całość, którą można określić jednym terminem – „parasol” (*umbrella term*), z drugiej zaś nie ma powszechnej zgody, czym są kompetencje składowe, których nazwy często same wydają się obejmować zbiory jeszcze bardziej podstawowych kompetencji (np. umiejętność stawiania sobie celów i organizowania działania). Trzeba też odróżnić używane często wymiennie w literaturze przedmiotu (np. Jones i in., 2016) pojęcia społeczno-emocjonalnego rozwoju (*development*) i uczenia się (*learning*) od społeczno-emocjonalnych kompetencji (*skills, competence*). Pierwsze oznacza proces wieloczynnikowych zmian, drugie proces zmian w wyniku uczenia się, a trzecie skutki jednego lub obu tych procesów łącznie. Dodatkowo KSE najczęściej analizowane w kontekście wyzwań współczesnej edukacji nie wyczerpują zbioru skutków rozwoju społeczno-emocjonalnego, ale obejmują jedynie te, które mają kluczowe znaczenie dla osiągnięć szkolnych, a potem życiowych w dorosłości. Stephanie Jones i współpracownicy (2016) zwracają także uwagę, że nie wypracowano dotąd jasnych i powszechnie podzielanych zasad oddzielania obszaru społeczno-emocjonalnego od innych obszarów rozwoju co, naszym zdaniem, również może skutkować trudnościami w definiowaniu KSE. Możliwym rozwiązaniem jest przyjęcie innych kryteriów wyodrębniania głównych aspektów rozwoju człowieka w miejsce podziału trzyczęściowego: na poznawczy, emocjonalny i społeczny aspekt rozwoju – ale to już temat na inne rozważania. Ważną sugestią tych samych autorów jest również to, że struktura KSE może zmieniać się w toku rozwoju i kompetencje, które w późniejszym okresie dzieciństwa funkcjonują jako odrębne, mogły wcześniej stanowić jedną całość (Jones i in., 2016). Brak precyzji w definiowaniu KSE nie pozwala w takich przypadkach odpowiednio różnicować poszczególnych KSE na poziomie nazewnictwa. Przedstawione wcześniej w dużym skrócie niektóre proble-

TABELA 1. Kategorie kompetencji społeczno-emocjonalnych

Kategoria	Kompetencje składowe
samoświadomość	Identyfikowanie, rozpoznawanie oraz wyrażanie własnych myśli i emocji Postrzeganie siebie adekwatne do rzeczywistości Adekwatne rozpoznawanie swoich cech (mocnych i słabych stron) Zdolność do refleksji nad własnym zachowaniem
świadomość społeczna	Zdolność do przyjmowania perspektywy (punktu widzenia) innych osób Empatia Akceptacja różnic pomiędzy ludźmi Szacunek do innych Rozumienie norm społecznych Umiejętność rozpoznawania zasobów i wsparcia środowiska rodzinnego, szkolnego i wspólnot lokalnych
zarządzanie własnym zachowaniem	Kontrola impulsów (hamowanie, modulowanie, akceptowana społecznie ekspresja) Wewnętrzna motywacja do działania Autodyscyplina Umiejętność stawiania sobie celów i organizowania działania
zarządzanie relacjami z innymi	Umiejętności komunikacyjne (przekazywania i odbierania/interpretowania informacji) Zdolność do emocjonalnego angażowania się i budowania związków z innymi ludźmi Umiejętność zwracania się po pomoc oraz udzielania i odmawiania pomocy w sposób akceptowany społecznie Umiejętność negocjacji i rozwiązywania konfliktów z innymi
odpowiedzialne podejmowanie decyzji	Umiejętność wyboru konstruktywnych form zachowania uwzględniających dobrostan zarówno własny, jak i innych osób Umiejętność podejmowania i realizacji zobowiązań

Źródło: opracowanie na podstawie: CASEL, 2013; Czub, 2014; Darling-Churchill, Lippman, 2016; Halbert, Kaser, 2015, Zins i in., 2004.

my definicyjne świadczą o konieczności prowadzenia dalszych badań zarówno szeroko zakrojonych w celu uwspólnienia sposobu definiowania różnych aspektów rozwoju społeczno-emocjonalnego (por. Darling-Churchill, Lippman, 2016), jak i tych o węższym zakresie w obszarze zróżnicowania KSE w różnych okresach rozwoju.

Psychologiczna analiza przedstawionych wcześniej charakterystyk KSE pozwala zauważyć, że do sprawnej realizacji każdej z tych kompetencji niezbędne jest zaangażowanie całego systemu psychicznego, a więc zarówno jego funkcji poznawczych, jak i emocjonalnych. Propozycję powiązania KSE z wybranymi funkcjami psychicznymi prezentujemy w tabeli 2.

Z przedstawionego zestawienia wynika, po pierwsze, że poszczególne grupy tych kompetencji obejmują różny zakres funkcji psychicznych: świadomość społeczna najwęższy, a zarządzanie relacjami z innymi i odpowiedzialne podejmowanie decyzji – najszerszy. Zwraca również uwagę to, że zakresy te nie są rozłączne, lecz w dużej części pokrywają się i to w sposób, który w przybliżeniu pozwala traktować każdą grupę kompetencji społeczno-emocjonalnych jako zawierającą w sobie wszystkie grupy umieszczone w tabeli na lewo od niej. Niewykluczone, że układ od lewej do prawej

TABELA 2. Wybrane funkcje psychiczne niezbędne do sprawnego funkcjonowania kompetencji społeczno-emocjonalnych

Funkcje psychiczne	Kompetencje społeczno-emocjonalne				
Empatia	świadomość społeczna				
kontrola emocji					
pamięć dowolna					
abstrahowanie					
autonomia		samoświadomość	zarządzanie własnym zachowaniem	zarządzanie relacjami z innymi	odpowiedzialne podejmowanie decyzji
autorefleksja					
samoocena					
planowanie					
motywacja wewnętrzna					
posługiwanie się językiem (komunikacja)					

Źródło: opracowanie własne.

poszczególnych grup KSE obrazuje kolejność ich rozwijania się, w której każda kolejna grupa zostaje nadbudowana nad dotychczas rozwiniętymi. Dwie ostatnie grupy KSE wysuwają się w takim ujęciu na pozycję najbardziej zaawansowanych, bo wymagających najbardziej złożonej integracji funkcji psychicznych. Można zaryzykować twierdzenie, że efektywne zarządzanie relacjami z innymi i odpowiedzialne podejmowanie decyzji stanowią w prezentowanym tu ujęciu cel rozwoju społeczno-emocjonalnego.

Przy założeniu, że funkcje wymienione w tabeli 2 rozwijają się od początku życia i osiągają szczyt sprawności w różnych okresach rozwojowych, można, po drugie, stwierdzić, że każda z KSE również rozwija się od początku życia człowieka, w zakresie wyznaczonym przez kolejne etapy rozwoju systemu psychicznego i związaną z nimi dojrzałość poszczególnych funkcji. W analizowanym tutaj okresie wczesnoszkolnym istotny postęp w zakresie rozwoju zdolności do kontroli emocji, motywacji wewnętrznej i planowania (Appelt, 2005) będzie dawał znakomite podstawy szczególnie do doskonalenia przede wszystkim umiejętności zarządzania własnym zachowaniem i relacjami z innymi.

I po trzecie, różny poziom KSE w kolejnych etapach rozwoju, determinowany różnym stopniem dojrzałości systemu psychicznego, wymaga dopasowania zakresu ewentualnej oceny KSE, a tym bardziej stymulacji ich rozwoju, do specyfiki każdego z tych etapów (por. Jones i in., 2016). Wymaga to za każdym razem odpowiedzi na pytanie, jaka część KSE ma szansę rozwijać się najbardziej intensywnie w danym okresie rozwojowym, czyli dla których KSE dana faza rozwojowa stanowi okres sensytywny dla ich rozwoju.

Zastanawiając się nad tym, czym są kompetencje społeczno-emocjonalne w relacji do funkcji psychicznych, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt ich rozwoju. U podłoża możliwości kształtowania KSE poprzez specyficzny trening społeczny, dokonujący się zarówno w środowisku rodzinnym, jak i przedszkolno-szkolnym, leży

proces uspołecznienia funkcji psychicznych. Zgodnie z założeniami psychologii kulturowo-historycznej Lwa S. Wygotskiego (1971), w toku rozwoju system psychiczny zostaje stopniowo wprowadzony na drogę rozwoju kulturowego. Podążając tą drogą, organizacja funkcji psychicznych zaczyna powoli odzwierciedlać sposób używania tych funkcji w relacjach społecznych, w jakich dziecko brało udział. Funkcjonowanie jego spostrzegania, pamięci, uwagi, myślenia i regulacji emocji nabiera uspołecznionego charakteru, który wyraża się w używaniu tych funkcji podobnie jak inni ludzie, czyli w sposób poddany kontroli woli (por. Smykowski, 2012, s. 98–103). Dopiero tak, kulturowo, ukształtowany system psychiczny staje się gotowy do przyswajania określonych wzorców zachowania w sytuacjach społecznych. Dojrzałość systemu psychicznego na poszczególnych etapach rozwoju do rozwijania KSE wyznacza więc przede wszystkim zakres dowolności w działaniu funkcji psychicznych.

Twierdzenia te i treść tabeli 2 mają charakter spekulatywny; nie mniej jednak ich prezentacja pozwala naszym zdaniem przybliżyć złożoność problemów, przed jakimi stajemy, kiedy chcemy podjąć próbę stworzenia w szkole środowiska sprzyjającego rozwojowi KSE.

DLACZEGO KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE SĄ TAK WAŻNE W ROZWOJU W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM?

Znaczenie KSE w edukacji wczesnoszkolnej określa, po pierwsze, perspektywa przyszłej dorosłości uczniów. Wszystko wskazuje na to, że będą oni żyć w coraz bardziej szybkozmiennym środowisku (Smykowski, w przyg.) i mieć coraz łatwiejszy dostęp do wiedzy. Z tej perspektywy najważniejszym zadaniem edukacji staje się nie tyle i nie tylko przekazywanie wiedzy, ile rozwijanie umiejętności kierowania własnym rozwojem. Jak pisze Ewa Filipiak (2008), edukacja jak najszybciej powinna przyczynić się do wyposażenia każdej jednostki w swoisty „paszport do życia”, który pozwoli lepiej zrozumieć samego siebie, ale też zrozumieć innych i funkcjonować (w sensie uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu społeczeństwa) w zmieniającym się świecie.

Po drugie, rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej jest istotne, ponieważ silnie wpływają one na jakość funkcjonowania dziecka w szkole, a w konsekwencji na efektywność nauczania (Czub, 2014). U dzieci charakteryzujących się wysokim poziomem umiejętności do nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, obserwuje się wyższą gotowość uczenia się na sposób szkolny. Podstawą osiągnięć w nauce w pierwszych latach uczęszczania do szkoły są szczególnie takie KSE, jak: zdolność do podejmowania wyzwań, koncentracja na zadaniu, postępowanie zgodnie z regułami, kontrolowanie negatywnych emocji, umiejętność odraczania gratyfikacji oraz umiejętność nawiązywania kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami. Można też wskazać na wyraźny proporcjonalny związek poziomu kompetencji społecznych z pozycją socjometryczną uczniów w szkole oraz na ujemny odwrotnie proporcjonalny związek tych kompetencji z trudnościami przystosowawczymi (Matczak, 2007).

Praktycy i badacze pozostają zgodni co do tego, że wczesna identyfikacja trudności społeczno-emocjonalnych i potencjalnych problemów w funkcjonowaniu w przyszłości jest najbardziej efektywną strategią wspomagania rozwoju we wszystkich jego sferach (Czub, 2014), a analizując przebieg rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w pierwszych latach życia, można wnioskować o jego późniejszej zdolności do uczest-

niczenia w relacjach z innymi ludźmi i regulowania swoich stanów emocjonalnych oraz zdolności do nauki i realizowania potencjału intelektualnego (Appelt, 2015a, 2015b). Badania wskazują, że interwencja dotycząca problemów emocjonalnych i behawioralnych podejmowana wobec dzieci przedszkolnych wymaga dość małych nakładów finansowych i przynosi wymierne rezultaty w późniejszym funkcjonowaniu uczniów w szkole. Analiza wielu badań dotyczących efektów programów profilaktycznych i interwencyjnych nastawionych na wzmacnianie KSE u uczniów wskazuje na ich wysoką skuteczność w podnoszeniu wyników w nauce oraz obniżaniu absencji szkolnej (Czub, 2014; Schonert-Reichl i in., 2015).

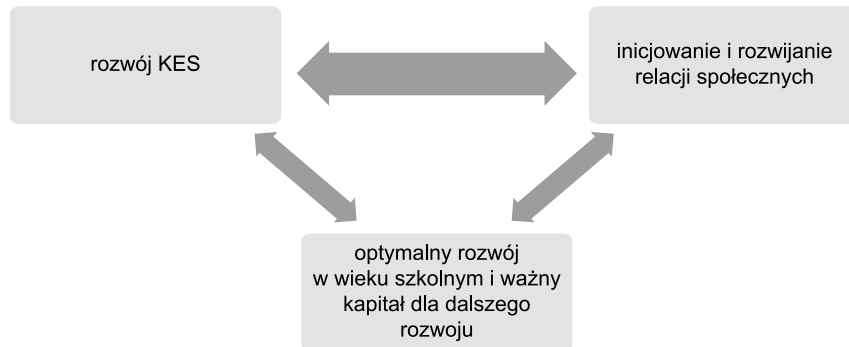
Trzecim powodem wysokiego znaczenia KSE w edukacji wczesnoszkolnej jest to, że zbiega się ona z okresem rozwojowym, w którym centralne miejsce zajmują procesy kształtowania samooceny i powstawania poczucia kompetencji, tworzące główną podstawę budowania pozycji dziecka w życiu społecznym (Erikson, 1997; Wygotski, 2002). Pozycja ta po raz pierwszy w rozwoju zaczyna być determinowana czynnikami bardzo zbliżonymi do tych, które działają w świecie dorosłych i są związane z aktywnością zawodową. Dlatego jakość wczesnoszkolnych doświadczeń w zakresie zarówno współpracy z rówieśnikami oraz dorosłymi, jak i indywidualnych osiągnięć w nauce kładzie podwaliny pod stosunek do pracy w dorosłości.

To w efekcie uogólnienia różnorodnych przeżyć związanych z doświadczaniem sukcesów i porażek dochodzi do ukształtowania się stosunku do samego siebie, który od okresu wczesnoszkolnego zaczyna być bardziej stabilny i względnie niezależny od konkretnej sytuacji (Wygotski, 2002). W tym czasie następuje wzbogacenie wiedzy o sobie i utrwalenie przekonań na swój temat. Jeśli dziecko ma szansę częstego doznawania radości z osiągniętego sukcesu oraz otrzymuje pozytywne informacje zwrotne na swój temat od rodziców, nauczycieli i rówieśników, to doświadczenia te stają się podstawą wysokiej, realistycznej samooceny, którą prosto można wyrazić słowami *jestem dobrym dzieckiem, jestem dobrym uczniem*. Zwiększa ona wytrwałość w podejmowaniu różnorodnych działań i umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami, a więc tworzy bezcenny kapitał w zmaganiu się z zadaniami, jakie przyniosą kolejne etapy rozwoju (Appelt, Jabłoński, 2004/2007).

Z kolei dla jakości poczucia kompetencji kluczowe są doświadczenia związane ze sprawnością w wykonywaniu różnorodnych zadań, wymagających stosowania powszechnie używanych w życiu społecznym narzędzi umysłowych. W edukacji wczesnoszkolnej są nimi przede wszystkim czytanie, pisanie i liczenie. Kształtowaniu podlega też wtedy sama kompetencja pracy, czyli umiejętność organizacji czynności w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie zaplanowanego celu. W jej skład wchodzi umiejętność: 1) inicjowania i kończenia prac, 2) dbania o jakość końcowego rezultatu pracy, 3) zarządzania sytuacją zadaniową (Jabłoński, Ratajczyk, 2014). Dojrzała kompetencja pracy pozwala podejmować działania niewymagające zewnętrznego nadzoru lub kierowania, czyli oparte na motywacji wewnętrznej człowieka i skonstruowanym przez niego planie.

Czwarty powód szczególnej pozycji KSE w omawianym okresie rozwoju dziecka wynika z tego, że włączenie dziecka w edukację wczesnoszkolną stanowi ważny krok na drodze ewolucji relacji z innymi ludźmi – od stopniowego rozluźniania więzów z rodzicami ku samodzielności w życiu dorosłym. Proces ten związany jest z wyraźnym poszerzaniem się promienia interakcji społecznych, zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami. Liczne kontakty społeczne sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznych prowadzą do lepszego rozumienia sytuacji społecznych, poszerzenia wiedzy

o sobie i innych ludziach, a w połączeniu z charakterystycznym dla okresu szkolnego sposobem funkcjonowania poznawczego umożliwiają przełamanie dziecięcego egocentryzmu, typowego dla wcześniejszych faz rozwojowych. Umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia pozwala na zaakceptowanie faktu, że ludzie mogą mieć różne zdania na ten sam temat. Rodzi zdolność do dyskusji i współpracy nad wspólnym zadaniem (Appelt, Jabłoński, 2004/2007). Z kolei odpowiednio rozwinięte KSE umożliwiają właśnie inicjowanie i rozwijanie licznych relacji społecznych, co w wieku szkolnym jest rozwojowo szczególnie pożądane (por. rys. 1).



RYSUNEK 1. Kompetencje społeczno-emocjonalne a relacje społeczne

Źródło: opracowanie własne.

MIEJSCE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH A MIEJSCE IM NALEŻNE

Refleksja nad miejscem kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce ujawnia dość dziwną, choć typową sytuację rozbieżności między deklarowanymi i realizowanymi celami. O ile istnieje powszechna zgoda co do tego, że kompetencje społeczno-emocjonalne mają istotny wpływ na przebieg procesu edukacji oraz na jakość życia w okresie dorosłości, o tyle brak już powszechnej akceptacji dla włączenia zadania rozwijania tych kompetencji w ramy edukacji szkolnej oraz dla integracji zadania rozwijania KSE z realizacją innych celów edukacji szkolnej.

Analiza zarówno obowiązującej od 1 września 2016 r. *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2016), jak i *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (2017), która obowiązuje od 1 września 2017 r., pokazuje, że treści odnoszące się do rozwijania KSE zajmują bardzo mało miejsca w tych dokumentach. W pierwszej, wstępnej części starszej *Podstawy programowej...* (2016) wspomina się jedynie kształcenie postaw: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej” (*Podstawa programowa...*, 2016, s. 9). Wśród celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań

szkoły wymienia się, że „celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym” (tamże, s. 11). Natomiast w wykazie wiadomości i umiejętności ucznia kończącej klasę III szkoły podstawowej, wśród wymagań szczegółowych dotyczących treści nauczania można znaleźć treści jedynie nawiązujące do KSE w części dotyczącej edukacji społecznej oraz etyki (zob. tabele 3 i 4).

TABELA 3. Wybrane wymagania szczegółowe dotyczące edukacji społecznej wiążące się z KSE

Uczeń:
1) odróżnia, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi;
2) odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi innych, pomaga słabszym i potrzebującym;
3) zna podstawowe relacje między najbliższymi; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia; identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; ma rozeznanie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny, i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania;
4) współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz świecie dorosłych; wie, jak należy zachowywać się w stosunku do dorosłych i rówieśników (formy grzecznościowe); rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania; jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku;
5) jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa;
6) zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach

Źródło: *Podstawa programowa...*, 2016.

TABELA 4. Wymagania szczegółowe dotyczące etyki wiążące się z KSE

Uczeń:
1) rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny; okazuje szacunek osobom starszym;
2) zastanawia się nad tym, na co ma wpływ, na czym mu zależy, do czego może dążyć nie krzywdząc innych; stara się nieść pomoc potrzebującym;
3) wie, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji i pomaga im;
4) wie, na czym polega prawdomówność i jak ważna jest odwaga przeciwstawiania się kłamstwu i obmowie; potrafi z tej perspektywy oceniać zachowania bohaterów baśni, opowiadań, legend, komiksów;
5) wie, że nie można zabierać cudzej własności i stara się tego przestrzegać; wie, że należy naprawić wyrządzoną szkodę; dostrzega, kiedy postaci z baśni, opowiadań, legend, komiksów nie przestrzegają reguły „nie kradnij”; pamięta o oddawaniu pożyczonych rzeczy, nie niszczy ich;
6) nawiązuje i pielęgnuje przyjaźnie w miarę swoich możliwości;
7) przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (grzecznie zwraca się do innych, współpracuje w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych (grzecznie zwraca się do innych, ustępuje osobom starszym miejsca w autobusie, podaje upuszczony przedmiot itp.);
8) wie, że jest częścią przyrody, chroni ją i szanuje; nie niszczy swojego otoczenia.

Źródło: *Podstawa programowa...*, 2016.

W nowszej *Podstawie programowej...* (2017, s. 22) KSE są wyraźniej określone w części ogólnej, gdzie obok celów kształcenia dla obszaru rozwoju fizycznego i poznawczego, wyodrębniono także siedem celów kształcenia dla obszaru rozwoju emocjonalnego (np. umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz

nazywania ich, świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie) i społecznego (np. umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii, umiejętność samodzielnej organizacji czasu przeznaczonego na odpoczynek indywidualny i w grupie). Zakres pozostałych odnieść do KSE pozostał praktycznie taki jak w poprzednio obowiązującej *Podstawie programowej...* (2016).

We wspomnianych już w tym artykule badaniach prowadzonych dla OECD (2015) w celu ustalenia stopnia, w jakim systemy oświatowe państw-członków tej organizacji uwzględniają konieczność wspierania rozwoju KSE, Polska wypada podobnie do innych krajów. Problemem wydaje się jednak praktyczna realizacja założeń zapisanych w obowiązujących aktach prawnych. Potwierdzają to wyniki akcji gromadzenia opisów dobrych praktyk wychowawczych przeprowadzonej przez Instytut Psychologii UAM we współpracy z Wielkopolskim Kuratorium Oświaty w 2013 r. wśród dyrektorów szkół różnego szczebla w województwie wielkopolskim. Akcja ujawniła raczej słabe umiejętności w zakresie integrowania tych praktyk z programem nauczania oraz dość niską znajomość i rozumienie realizowanych przez nie celów. Świadomość nauczycieli w zakresie możliwych form wspierania rozwoju KSE pozostawia więc wiele do życzenia (Appelt, Jabłoński, 2016).

ROZWIJANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH W PROCESIE EDUKACJI

Filipiak (2008) podkreśla, że w zasadzie szkoła powinna uwzględnić w swojej ofercie edukacyjnej trzy główne przedmioty: 1) nauka o tym, jak się uczyć; 2) nauczanie myślenia oraz 3) nauczanie, jak stać się samodzielnym menedżerem własnego rozwoju (jak planować własną drogę rozwoju i świadomie współuczestniczyć w procesach rozwojowych innych osób i grup). Oczywiście te przedmioty nie są wyodrębnione w planie nauczania, ale są „wplecione” w inne lekcje. W sposób naturalny wysuwa się tu na plan pierwszy odpowiedzialna rola nauczyciela, kreatora środowiska uczenia się ucznia. Przed edukacją spełniającą takie oczekiwania stoją dzisiaj nowe wyzwania. Skoro zgadzamy się co do tego, że powodzenie życiowe, sukces życiowy, jakość życia w dorosłości nie zależą jedynie od zdobytej wiedzy przedmiotowej, to zadaniem szkoły nie może być tylko jej przekazywanie, ale rozwijanie tych wszystkich umiejętności, które są ważne dla funkcjonowania w świecie. Rozwijanie KSE to ważne zadanie placówek oświatowych w całym procesie edukacji, tym bardziej, iż mamy świadomość, że do przedszkoli i szkół trafiają uczniowie z bardzo różnych pod względem wspomaganie rozwoju KSE środowisk. Dla wielu uczniów szkoła stanowi nadzieję na wyrównanie deficytów w zakresie KSE powstałych w środowisku rodzinnym.

Współcześnie zatem nie budzi wątpliwości to, czy instytucje edukacyjne powinny zajmować się rozwijaniem kompetencji społeczno-emocjonalnych¹⁾, ale raczej to, jak

¹⁾ Najlepszym tego dowodem jest wymaganie stawiane obecnie programom kształcenia, w których należy wskazać efekty kształcenia, jakie uzyska uczestniczący w zajęciach w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

mają to robić najlepiej. Można wskazać na następujące możliwości wyboru drogi rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych:

a) nauczanie podające a nauczanie przez działanie

Chcąc nauczyć uczniów komunikacji, rozwiązywania konfliktów, asertywności, umiejętności współpracy, podejmowania decyzji itd., możemy zorganizować na ten temat zajęcia teoretyczne w formie wykładu, pogadanki, ale mamy świadomość, że forma podająca jest w tym przypadku zdecydowanie niewystarczająca, że umiejętności te wymagają ćwiczenia, praktykowania. Wiedza np. o możliwych sposobach rozwiązywania konfliktów, mimo że może być użyteczna, nie gwarantuje tego, iż ten, kto ją posiadał, będzie potrafił ją zastosować. Koniecznym zatem dopełnieniem wydają się zajęcia w formie ćwiczeniowej, warsztatowej, treningowej.

b) specjalnie dedykowane zajęcia a kształcenie „wintegrowane” w tok innych zajęć
Gdy chcemy rozwinąć u uczniów np. umiejętność współpracy, znów mamy do wyboru dwie ścieżki. Pierwsza z nich to opracować i przeprowadzić cykl zajęć dotyczących umiejętności współpracy²⁾. A druga, naszym zdaniem o wiele efektywniejsza, droga to stwarzanie okazji do rozwijania umiejętności współpracy podczas zajęć zarówno lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych (w czasie przerw, organizacji imprez szkolnych, konkursów, zajęć kół zainteresowań, wycieczek, organizowania pomocy rówieśniczej, wolontariatu itp.) bez organizowania jakichś specjalnych, wyjątkowych zajęć poświęconych temu zagadnieniu, kiedy to np. we wtorek od 13.30 do 14.15 uczymy się na zajęciach, jak współpracować. Rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych to proces, którego nie da się zastąpić akcyjnością. Ważne zatem, aby tak organizować proces edukacyjny, by sprzyjał on angażowaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych i stwarzał okazje do ich rozwijania. Stymulowanie rozwoju KSE stanowi integralną część procesu edukacji i w związku z tym nie powinno przebiegać tylko na dedykowanych formach zajęć. Odpowiedzialnymi za efekty kształcenia w obszarze KSE są wszyscy nauczyciele uczący, a nawet szerzej – wszyscy dorośli tworzący uczniom społeczne środowisko uczenia się, a nie jedynie wybrani czy też specjalnie w tym celu zaproszeni do szkoły specjaliści, czy też ci, którzy tworzą zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie placówki.

Przykłady sposobów wspierania rozwoju KSE, które są jednocześnie zintegrowane z programem nauczania i realizowane poprzez działanie, opracowano w Center on Great Teachers and Leaders przy American Institutes of Research w Waszyngtonie w ramach projektu finansowanego przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych Ameryki w postaci dziesięciu ogólnych zasad nauczania. Powstały one w wyniku analizy sześciu najbardziej popularnych programów wspierania rozwoju KSE w szkołach amerykańskich oraz na podstawie analizy publikacji opracowanych przez osiem zespołów naukowych zajmujących się opisywaniem sposobów nauczania sprzyjających wzmocnieniu KSE u uczniów (Yoder, 2014). Streszczenie charakterystyki tych praktyk przedstawiamy w tabeli 5.

²⁾ Ta droga bliska jest też niestety wielu psychologom pracującym w instytucjach edukacyjnych, dla których podstawowym remedium na wszelkie pojawiające się problemy, trudności są warsztaty na każdy temat. W praktyce skuteczność tego rozwiązania bywa często mało satysfakcjonująca.

TABELA 5. Charakterystyka praktyk nauczania wspierających rozwój KSE

Nazwa praktyki	Opis
dyscyplinowanie zorientowane na ucznia	typ strategii zarządzania sytuacją w klasie szkolnej – stosowanie strategii dyscyplinowania dostosowanej do poziomu rozwoju ucznia i motywującej go do właściwego zachowywania się w klasie, unikanie nadmiernego i dotkliwego dyscyplinowania, wprowadzanie przez nauczyciela wspólnie z uczniami zasad i wartości obowiązujących w klasie szkolnej oraz ustalanie konsekwencji ich przekroczenia w ścisłym powiązaniu z logiką tych norm
język nauczyciela	sposób rozmawiania z uczniami – wspieranie wysiłku i pracy ucznia poprzez słowne wskazywanie mu czego dokonał, a co wymaga poprawy (pochwały są niewystarczające), a także poprzez informowanie, w jaki sposób powinien monitorować i regulować swoje zachowanie
odpowiedzialność i wybór	stopień, w jakim nauczyciel pozwala uczniom odpowiedzialnie decydować o kształcie ich pracy podczas lekcji – budowanie w klasie szkolnej środowiska pracy opartego na zasadach demokratycznych, w których tworzeniu uczeń bierze znaczący udział, podobnie jak w określaniu treści i metod nauczania; zasady demokratyczne nie oznaczają, że zostają wprowadzone w życie wszystkie propozycje ucznia, ale że nauczyciel tworzy warunki do wyrażania propozycji przez uczniów; nauczyciel daje uczniom możliwość dokonywania kontrolowanych wyborów mających jednak istotny wpływ na to, co dzieje się w klasie szkolnej; formami wzmacniającymi poczucie odpowiedzialności uczniów są także tutoring rówieśniczy, tutoring w parach różniących się wiekiem, a także uczenie się pomagania innym oraz podejmowanie działań na rzecz społeczności
ciepło i wsparcie	zakres pomocy w uczeniu się i wsparcia społecznego, jakie uczeń uzyskuje od nauczyciela oraz koleżanek i kolegów – budowanie u uczniów przekonania, że nauczyciel troszczy się o nich poprzez odpowiadanie na pytania uczniów (związane i niezwiązane z treścią zajęć), towarzyszenie uczniom w rozwiązywaniu problemów i trudności, opowiadanie przez nauczyciela osobistych historii i anegdot, stwarzanie w klasie atmosfery bezpieczeństwa zachęcającej do podejmowania ryzyka i stawiania pytań oraz atmosfery akceptacji ze strony rówieśników, jak i nauczycieli
uczenie się we współpracy	sposób prowadzenia zadań, które wymagają od uczniów pracy na rzecz osiągnięcia wspólnego celu – nauczyciel dostarcza okazji do doświadczania: 1) pozytywnych wzajemnych zależności uczniów podczas pracy, 2) indywidualnej odpowiedzialności za realizowane zadanie (nauczyciel upewnia się, że każdy jest zaangażowany w realizację zadania grupowego), 3) wzajemnego promowania osiągnięć przez poszczególnych członków grupy, 4) korzystania z umiejętności interpersonalnych i społecznych, 5) procesu grupowego (uświadamiania przez członków grupy postępów w realizacji wspólnego celu)
dyskusje w klasie	jakość rozmów uczniów i nauczycieli na temat treści zajęć – stawianie przez nauczyciela w większości pytań o formie otwartej, zachęcanie uczniów do analizy treści zajęć na podstawie własnych przemyśleń oraz na podstawie przemyśleń koleżanek i kolegów, rozwijanie umiejętności społecznych uczniów poprzez monitorowanie przez nauczyciela czy uczniowie poszerzają swoje myślenie w wyniku uwzględnienia stanowisk koleżanek i kolegów, a także czy dysponują wystarczającą wiedzą w zakresie omawianych treści, tak by prowadzone dyskusje dotyczyły istotnych kwestii; dobrze prowadzone dyskusje polegają na wzajemnym odnoszeniu się i rozwijaniu stanowisk oraz są prowadzone w oparciu o tok myślenia uczniów
autorefleksja i samoocenie	sposób prowadzenia zadań, które wymagają od uczniów refleksji nad własną pracą – zachęcanie uczniów do oceny własnej pracy nie tylko poprzez dostarczanie informacji o jakości poprawnych odpowiedzi; uczniowie powinni mieć okazje do oceny bardziej wymagających zadań z użyciem dostarczonych przez

Nazwa praktyki	Opis
	nauczyciela lub wypracowanych wspólnie z uczniami standardów wykonania, a następnie do myślenia nad tym, w jaki sposób podnieść jakość własnej pracy na podstawie dokonanej przez siebie oceny; ważnym elementem tej praktyki jest ustalanie wspólnie z uczniami celów i priorytetów w realizowanych zadaniach
zrównoważone nauczanie	jakość form nauczania – utrzymywanie optymalnej równowagi pomiędzy aktywizującymi i bezpośrednimi oraz indywidualnymi i grupowymi formami nauczania, która nie oznacza równych proporcji w ich stosowaniu; celem równowagi form nauczania jest dostarczenie uczniom okazji do doświadczenia związku jakości uczenia się z zakresem ich zaangażowania; chociaż aktywizujące formy nauczania są dla uczniów atrakcyjne, nie powinny służyć wyłącznie przyjemności, lecz zwiększeniu zaangażowania uczniów w treść zajęć; przykładem zrównoważonej formy nauczania jest metoda projektów
presja i oczekiwania w uczeniu się	sposób wprowadzania znaczących i wymagających zadań oraz siła wiary nauczyciela w to, że wszyscy uczniowie mogą sobie z nimi poradzić i sobie poradzą – budowanie u uczniów przekonania, że umiejętności szkolne są niezwykle ważne, że nauczyciel chce, by je opanowali, oraz że by to osiągnąć, muszą włożyć wysiłek w realizację wymagających zadań, sprawdzanie przez nauczyciela, czy uczniowie czują zarówno presję uczenia się, jak i odpowiedzialność za sukces lub jego brak w uczeniu się; praktyka ta nie oznacza zachęcania nauczyciela do bycia zbyt surowym
budowanie/modelowanie kompetencji: praktykowanie – informacja zwrotna – prowadzenie	forma systematycznego rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych – realizowanie czteroelementowego cyklu nauczania: 1) prezentacja celów lekcji, 2) wprowadzenie do nowych treści lub demonstrowanie nowych umiejętności, 3) indywidualne lub grupowe wykorzystanie w praktyce nowych treści lub umiejętności, 4) wnioski lub refleksje; kształtowanie przez nauczyciela podczas zajęć pozytywnych zachowań społecznych u uczniów poprzez korygowanie zachowań uczniów podczas realizacji zadań w grupie, dostarczanie uczniowi informacji zwrotnej zarówno o jakości jego interakcji z koleżankami i kolegami, jak i o efektach uczenia się; w przypadku pojawienia się problemów z opanowaniem treści zajęć lub w kontaktach z innymi nauczyciel prowadzi ucznia poprzez proces rozwiązywania problemu z zadaniem lub konfliktem z innymi uczniami

Źródło: opracowanie własne na podstawie Yoder, 2014.

Analizując te zalecenia dotyczące form pracy z uczniami, które sprzyjają formowaniu KSE, warto pamiętać o różnicach kulturowych. Niezbędne jest ustalenie efektywności opisywanych lub innych praktyk w polskich warunkach, zanim będą one upowszechniane jako narzędzia rozwijania KSE. Jednakże po lekturze tabeli 5 nie ulega wątpliwości, że praca nad kształtowaniem tych kompetencji w sposób zintegrowany z realizacją programu edukacyjnego jest możliwa. Trudno również zaprzeczyć, że kluczowym elementem procesu rozwijania KSE w obrębie edukacji szkolnej jest jakość tych kompetencji u nauczyciela. Nauczyciel z niskim poziomem KSE nie będzie w stanie zastosować praktyk opisanych w przedstawionej tabeli. Poważne potraktowanie zadania rozwijania KSE w szkole wymaga więc także uwzględnienia zgłaszanych od lat postulatów związanych z koniecznością rozwijania osobowościowego modelu kształcenia nauczycieli (m.in. Kwaśnica, 1994). Zmiany w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli stanowią jeden z podstawowych warunków zainicjowania zmian w jakości KSE w całym społeczeństwie.

Warto w tym miejscu podkreślić również, że aby efektywnie rozwijać osobisty i społeczny kapitał ucznia, bardzo ważna jest współpraca rodziców i nauczycieli

oraz spójność między ich działaniami. Ogromnie ważną rolę pełni również klimat panujący w instytucji, jaki tworzy dyrektor oraz wszyscy pracownicy. Wszystkie kompetencje, jakich chcemy dziecko nauczyć, najpierw muszą pojawić się u nas – w naszych działaniach i w naszym myśleniu. Dorosły jest dla dziecka wzorem, a najbardziej efektywnym sposobem nauki kompetencji społeczno-emocjonalnych wydaje się ich modelowanie. Jeśli chcemy nauczyć uczniów np. umiejętności współpracy, to nie do przecenienia będzie obserwowanie tego, jak zgodnie współpracuje grono nauczycieli, pracownicy pedagogiczni szkoły z pracownikami administracyjnymi, nauczyciele z rodzicami, szkoła z lokalnym środowiskiem. Dzieci i młodzież, która rozwija się w środowisku, w którym inni rówieśnicy, a przede wszystkim dorośli, posiadają i wykorzystują kompetencje społeczno-emocjonalne rozwinięte na wysokim poziomie, będzie te kompetencje rozwijała u siebie w naturalny sposób.

Na zakończenie warto zauważyć, że ciągle nie dysponujemy wynikami badań, przeprowadzonych z zachowaniem wysokich standardów metodologicznych, które by potwierdzały skuteczność programów wspierania rozwoju KSE w ramach edukacji szkolnej w długiej perspektywie czasowej (OECD, 2015). Są natomiast prace cytowane w raporcie OECD (Baxter, Smart, 2011; Cabrera, Shannon, Tamis-LeMonda, 2007; Cunha, Heckman, Schennach, 2012; Kiernan, Huerta, 2008 – wszystkie źródła za: OECD, 2015), wskazujące na związki poziomu tych kompetencji z jakością środowiska domowego, w tym z KSE rodziców. Źródłem optymizmu w możliwości rozwijania KSE w ramach działań edukacyjnych są jednak badania średnioterminowe (np. Clark, Barry, 2010; Kautz i in., 2014 – obie prace za: OECD, 2015; Martinsone, 2016), które potwierdzają możliwość efektywnego oddziaływania na sprawność dzieci w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym.

PODSUMOWANIE

W ostatnich latach na całym świecie gwałtownie rośnie zainteresowanie praktyków i badaczy rozwijaniem kompetencji społeczno-emocjonalnych (KSE) poprzez działania podejmowane w ramach edukacji przedszkolnej i szkolnej. Analiza badań dotyczących efektów programów profilaktycznych oraz interwencyjnych, których celem było wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów wskazuje na ich wysoką skuteczność w podnoszeniu wyników w nauce oraz redukowaniu absencji szkolnej (m.in. Wilson, Gottfredson, Najaka, 2001; Zins i in., 2004). Przeprowadzone badania wskazują także na związek poziomu KSE z szeroko rozumianym sukcesem życiowym (zob. wyżej). Choć brakuje badań długoterminowych potwierdzających skuteczność rozwijania KSE poprzez zaplanowane działania stymulujące, badania o krótszej perspektywie czasowej przynoszą obiecujące wyniki.

Także w Polsce stopniowo wzrasta świadomość znaczenia rozwoju społeczno-emocjonalnego dla jakości życia osobistego i społecznego. Opracowywane w ostatnich latach dla Polskiego Rządu długofalowe prognozy rozwoju państwa wskazują na deficyt kapitału społecznego jako jedną z podstawowych przeszkód w tym rozwoju (Boni, 2009; Kleiber i in., 2011). Najnowsze badania ujawniają, że mimo zauważalnych zmian w tym obszarze, Polaków nadal cechują jedne z najniższych wskaźników KSE w porównaniu z mieszkańcami innych krajów. Chodzi tutaj m.in. o bardzo niski poziom zaufania społecznego (*European Social Survey, Round 4 Data*, 2008; Brze-

zińska, Czub, 2013). W Polsce z opinią, że „większości ludzi można ufać”, zgadzało się zaledwie 10,5 % respondentów w 2003 i 2005 r., a w 2015 – 15 %, czyli cztery razy mniej niż w Danii, Norwegii i Finlandii (Diagnoza Społeczna, 2015). Zgodnie z wynikami Diagnozy Społecznej (2015) zmniejszyła się z siedmiu do sześciu przeciętna liczba przyjaciół, jaką wskazują Polacy, a liczba przyjaciół jest jednym z najważniejszych czynników wyjaśniających dobrostan psychiczny. Choć dwa kluczowe wskaźniki woli życia, czyli brak skłonności samobójczych i pragnienie życia, należą do najwyższych w polskim społeczeństwie w okresie od 1991 r., a natężenie symptomów depresji spadło do najniższego poziomu od 1992 r. (tamże), badacze wskazują na wzrastający odsetek zaburzeń nerwicowych i samobójstw wśród dzieci i młodzieży oraz wzrost liczby czynów przestępczych z użyciem przemocy wśród osób w wieku 17–24 lata (m.in. Szafraniec i in., 2011). Wydaje się, że obecnie jednym z głównych problemów szczególnie młodych ludzi w Polsce są trudności w szeroko pojętej, efektywnej i zgodnej z normami społecznymi regulacji emocji, tj. obniżania napięcia w sytuacjach stresowych, rozwiązywania konfliktów, zdolności do poszukiwania rozwiązań, utrzymywania pozytywnego nastawienia do siebie i świata zewnętrznego (Czub, Matejczuk, 2015).

W prezentowanym artykule staraliśmy się wykazać, że rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów to ważny obszar edukacji i duże wyzwanie dla współczesnych instytucji edukacyjnych. Od sposobu realizacji tego zadania zależy funkcjonowanie danego ucznia na kolejnych etapach edukacyjnych, ale także w dorosłym życiu. Od poziomu rozwoju tych kompetencji zależy nie tylko funkcjonowanie jednostek, lecz także przyszłe funkcjonowanie społeczne. Objęcie zatem refleksją tego, jak jako dorośli, nauczyciele, zarządzający placówkami oświatowymi wywiązujemy się z tego zadania, stanowi aktualne i pilne wyzwanie społeczne. Mamy nadzieję, że podjęcie refleksji nad różnicą między obecnym miejscem KSE a miejscem im należnym w procesie nauczania na etapie nauczania wczesnoszkolnego prowadzić będzie do wprowadzenia pożądanych w tym obszarze zmian.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 259–301). Gdańsk: GWP.
- Appelt, K. (2015a). Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce. *Polskie Forum Psychologiczne*, 3(20), 358–380.
- Appelt, K. (2015b). Wiek i płeć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce. *Psychologia Rozwojowa*, 3(21), 35–49.
- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004/2007). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 75–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Appelt, K., Jabłoński, S. (2016). Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Referat wygłoszony podczas XXV Jubileuszowej Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej pt. *Rozwój przez edukację w biegu życia: obszary nadal nierozpoznane*. Kraków, 16–18 czerwca 2016 roku.
- Appelt, K., Wojciechowska, J. (2016). Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 105–128). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late

- Tees through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Boni, M. (red.). (2009). *Polska 2030 Wyzwania Rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Brzezińska, A.I., Czub, T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, 1, 31–44.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012). Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu *Młodzi 2011*. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 258–272.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67–107.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional programs. Preschool and elementary school edition*. Chicago.
- Clarke, A.M., Barry, M.M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Galway: Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway. http://www.vfb.no/filestore/Voksne_for_Barns_tiltak/Zip-pys_Venner/Dokumenter/Hva_er_Zippy/2010.rep.zippys.friends.main.pdf-1.pdf [dostęp: 18.02.2017].
- Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czub, M. (2014). Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5, lat*. Warszawa: IBE.
- Czub, M., Matejczuk, J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: IBE.
- Darling-Churchill, K.E., Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa* (1998). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- European Social Survey, Round 4 Data* (2008). Data file edition 4.1. Norwegian Social Science Data Services, Norway.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Filipiak, E. (2008). Wprowadzenie. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Halbert, J., Kaser, L. (2015). Learning to be. A perspective from British Columbia, Canada. *European Journal of Education*, 50, 2, 196–213.
- Jabłoński, S., Ratajczyk, A. (2014). *Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny*. Seria: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (redakcja serii: A.I. Brzezińska). Warszawa: IBE.
- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wzrost szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27, 43–63.
- Jones, S.M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K.E., Halle, T.G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 42–48.
- Kleiber, M., Kleer, J., Wierzbicki, A., Galwas, B., Kuźnicki, L., Sadowski, Z., Strzelecki, Z. (2011). *Raport Polska 2050*. Warszawa: PAN.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Martinson, B. (2016). Social-emotional learning: implementation and sustaina-

- bility-oriented program in Latvia. *Journal for Teacher Education for Sustainability*, 18, 1, 57–68.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> [dostęp: 17.02.2017].
- Piszczatowska-Oleksiewicz, M. (2014). Polscy gniazdownicy. O powodach dla których dorosłe dzieci mieszkają z rodzicami. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 14, 181–207.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2016). W: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (załącznik nr 2, s. 9–57). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, poz. 895.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (2017). W: *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla szkoły branżowej I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (załącznik nr 2). <http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12293659/katalog/12403198#12403198> [dostęp: 17.02.2017].
- Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F., Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 1, 52–66.
- Schonfeld, D.J., Adams, R.E., Fredstrom, B.K., Weissberg, R.P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30, 3, 406–420.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2013). Podejście do pracy i kariery zawodowej wśród przedstawicieli generacji X i Y – podobieństwa i różnice. *Nauki o zarządzaniu*, 1(14), 89–97.
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 165–205). Gdańsk: GWP.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smykowski, B. (w przyg.). *Uczenie się i nauczanie a życie w szybkozmiennym środowisku*.
- Szafraniec, K. i in. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Wilson, D., Gottfredson, D., Najaka, S. (2001). School-based prevention of problem behaviors; A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wygotski, L.S. (1971). Historia rozwoju wyższych funkcji psychicznych. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 18–158). Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (2002). Kryzys siódmego roku życia. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 165–177). Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Washington: Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research. <http://www.gtlcenter.org/products-resources/teaching-whole-child-instructional-practices-support-social-emotional-learning> [dostęp: 17. 02 2017].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)* (2006).

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 394/10.
Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. W: J. Zins, R. Weissberg,

M. Wang, H.J. Walberg (red.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (s. 1–22). New York: Teachers Press, Columbia University.

THE PLACE OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES IN EARLY SCHOOL EDUCATION

Abstract: In the article, the authors aim at discussing what socio-emotional competences (SECs) are, how they are shaped and how their development can be supported in the first stage of school education. The authors analyse five categories of SECs identified in the constructed diagnostic and prevention-intervention programmes: 1) self-awareness, 2) social awareness, 3) responsible decision making, 4) managing one's own behaviour, 5) managing relations with others. The authors suggest relating SECs to the ba-

sic psychic functions necessary for smooth completion of tasks by the human. The authors present reasons for considering SECs important in early school education and they point to the discrepancies between the place currently occupied by SECs and the place that these competences deserve. Moreover, the authors analyse the possible ways of developing socio-emotional competences in the education process.

Key words: socio-emotional competences, early school education