

Barbara Astaszow

b.astaszow@jerbaskills.pl

EDUKACJA Z EMOCJAMI – ZNACZENIE WSPARCIA EMOCJONALNEGO DLA ROZWOJU ORAZ W KSZTAŁCENIU DZIECI I MŁODZIEŻY

Wprowadzenie

Rosnąca liczba badań, dyskusji, kursów, książek, w których wskazuje się rolę sfery emocjonalnej w prawidłowym funkcjonowaniu, sugeruje, aby zwrócić uwagę na jej znaczenie również w obszarze relacji i komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami. Obecnie tempo życia ulega przyspieszeniu i ciągłej transformacji. Tradycyjne metody nauczania, pewnego rodzaju konserwatywizm w zakresie nauczania szkolnych przedmiotów, ścierają się z oczekiwaniem wielowymiarowego przygotowania dzieci do życia w świecie przyszłości, trudnym do przewidzenia (zob. Brzezińska, 2009; Goleman, 2007; Madałińska-Michalak i Góralska, 2012; Ostolska, 2016; Robinson, 2006). Rola i misja nauczycieli zatem się rozszerza. Jak zwraca uwagę Brzezińska (2009), ów stan może wywoływać w nauczycielach wewnętrzny konflikt, m.in. związany z obszarem emocji i komunikowania z uczniami. Ile swobody dawać, aby rozbudzać w nich kreatywność, lecz nie gasić zapału, na ile kontrolować, tak by być pomocnym, towarzyszącym, motywującym, ale tym samym nie tłumić zapału uczniów. Przemiana dokonuje się również z jednostronnej transmisji wiedzy nauczyciel–uczeń w kierunku, jaki Brzezińska (2009) nazywa „zarządzaniem sytuacją edukacyjną”, w której nauczyciel jest niczym menedżer organizujący, inicjujący, wspierający, motywujący i koordynujący pracę grupy. W takim układzie uczniowie stają się aktywnymi uczestnikami tej sytuacji. Kreują więc swój rozwój również poza murami szkoły, gdyż ta nie jest dla nich wystarczającym źródłem wiedzy. Inną kwestią, na którą zwrócił uwagę

popularyzator pojęcia inteligencji emocjonalnej Daniel Goleman (2007), to wskazanie, że obecne pokolenia doświadczają częściej i więcej zaburzeń emocjonalnych niż pokolenia starsze. Oznacza to większą nerwowość, samotność, przygnębienie, większą impulsywność czy agresję oraz tendencje depresyjne, z czym duża część nauczycieli może sobie nie radzić. Sami również są przecież częścią współczesnego, skomplikowanego świata.

Osobiste doświadczenia autorki w obszarze dydaktyki i trenerstwa skłoniły ją do napisania niniejszego artykułu. To, co obserwuje w interakcji z uczestnikami zajęć, zwróciło jej uwagę na kilka kwestii związanych z emocjami. Młodzi ludzie (w wieku od 19 lat) często wspominają szkolne czasy jako mało dla nich sprzyjające. Wskazują na brak wsparcia emocjonalnego nauczycieli, na szufladkowanie ich, na faworyzowanie jednych, a umniejszanie innych. Zwracają również uwagę, że sfera emocji jest często pomijana w ich relacjach rodzinnych. Brak równowagi emocjonalnej, rozmów o własnych odczuciach, przeżywanych stresach jest znacznie rzadziej doświadczany niż agresja – choćby słowna. W swoich wypowiedziach przywołują sytuacje, w których doświadczali gwałtownych wybuchów gniewu, ułóżania, poniżania, ale także braku zainteresowania rodziców ich życiem. Ten niedosyt, a często ambiwalencja uczuć, jakich doznają, sprawiają, że tłumią w sobie różnego rodzaju emocje i wrażenia, blokują się na działania, nie potrafią podejmować decyzji, nie wiedzą, jak pokierować swoim życiem, niedowierzają we własne możliwości, tkwią w przekonaniu, że skoro ktoś (bliski lub nauczyciel) powiedział im w przeszłości o ich braku uzdolnień w danych kierunku, to jest to coś, z czym muszą się pogodzić – bez szansy na pozytywną zmianę. Takie opowieści tym bardziej zwracają uwagę autorki na fakt, że młode osoby stają wobec nowych ról rozwojowych, wychodzenia z okresu nastoletniości w dorosłość, kiedy przychodzi im się zmierzyć choćby z nowymi rolami zawodowymi, lub wchodzenia w nowe relacje i budowania związków. Brak prawidłowo wykształconego i optymalnego funkcjonowania w sferze emocji i brak wzorców w przeszłości mogą niejednokrotnie dewastować ich poczucie szczęścia, wewnętrznej siły, sprawstwa, sukcesu czy zadowolenia z siebie i życia. Inną kwestią, którą zaobserwowano (przy okazji prowadzenia zajęć np. z komunikacji z elementami psychologii), jest poruszanie tematów związanych z emocjami. Na początku ludzie niechętnie o nich mówią. Zapewne wynika to z wcześniej opisanych zjawisk oraz osadzenia w kulturze, która podpowiada, że emocje lepiej chować, że powinny one być w sferze tabu, że należy przede wszystkim posługiwać się rozumem. W toku zajęć większość osób coraz chętniej porusza

ten obszar, coraz częściej zwraca uwagę na złożoność swoich odczuć, na kontekst ich występowania, na emocje innych. To z kolei skutkuje nawiązaniem bliższych więzi w grupie, wzmocnieniem wzajemnej sympatii i chęci udzielania wsparcia. Często przynosi ukojenie, poczucie siły i chęć podjęcia nowych działań w swoim życiu.

„Reputacja” sfery emocjonalnej a jej wartość w funkcjonowaniu człowieka

Emocje są nierozzerwalnie związane z każdym doświadczeniem, czy to młodego, czy starszego człowieka. Można je opisać przez pryzmat zdolności, a więc tego, co jest wrodzone. Ich różnorodność pozwala dokonywać oceny, rozróżnień, np. dobra od zła, i służy aktywacji, a więc uruchomieniu energii oraz podejmowaniu decyzji o działaniu (zob. Ohme, 2017). Ludzie są bardzo przywiązani do wygod cywilizacji, a przy tym często zapominają o swoim silnym związku z naturą. Ohme (2017) wskazuje na przykład, że zła reputacja emocji to wieki kształtowanych poglądów, w tym naukowych, które modelowały sposób myślenia o emocjach jako o czymś zwierzęcym, prymitywnym, zbędnym w codziennym życiu. Jak wskazuje, podejście to scharakteryzować można słowami: „logiczne myślenie, chłodna analiza i racjonalne argumenty to jedyne słuszne narzędzia do działania i podejmowania decyzji. Jeśli ktoś ośmiela się głośno odwoływać do intuicji, głosu serca, automatycznie wpada do jednej z kilku niezbyt poważnych szufladek” (Ohme, 2017, s. 121). Tymczasem, jak kwituje badacz (Ohme, 2017, s. 56): „Jesteśmy ukoronowaniem ewolucji [...] Potrafimy reagować i szybko (emocje), i elastycznie (rozum)”. Choć z jednej strony przyspieszenie rozwoju technologicznego sprawia, że otoczeni jesteśmy rozwiązaniami, które mają przynieść nam wsparcie i więcej wolnego czasu, znaczna część ludzi nie radzi sobie z tempem codzienności; zwiększa się zachorowalność m.in. na choroby serca (Gleick, 2003). Jednak czy z drugiej strony postulaty badaczy (zob. Ohme, 2017; Madalińska-Michalak i Górska, 2012) nie są słuszne? Odczarowanie mitów dotyczących emocji i podniesienie ich rangi do poziomu rozumu powinno być kierunkiem, w którym ludzkość powinna podążać. Umysł, podobnie jak ciało, ma bowiem niezwykłą zdolność uczenia się i adaptacji do nowych warunków. Skoro żyjemy w czasach przyspieszenia, w których dociera do nas znacznie więcej informacji niż jeszcze przed choćby trzydziestu laty, skoro przetwarzamy ich znacznie więcej, a co za tym idzie częściej dokonujemy wyborów i częściej podejmujemy decyzje, czy należy uznać również, że częściej doświadczamy

różnych stanów emocjonalnych? Jeśli jeszcze wspomnieć o kulturze tymczasowości i natychmiastowości, która przenika codzienność, klaruje się obraz ludzi, w których stale rozbudzone są potrzeby i pragnienia posiadania rzeczy jak najszybciej i jak najwięcej. Ludzi pobudzanych emocjonalnie, których charakteryzuje stały niedosyt. To jedne z wielu argumentów obrazujących, skąd (w szerszym ujęciu) mogą brać się doniesienia o większej chwiejności emocjonalnej i młodych, i starszych.

Emocje stale towarzyszą człowiekowi. Poczynając od odruchów bezwarunkowych, jak kulenie się, gdy chce się ochronić, przez zachowania instynktowne, jak ucieczka albo atak czy ochrona w sytuacji zagrożenia. Człowiek potrafi różnicować emocje, a jego zdolności intelektualne pozwalają mu na dokonywanie analiz swoich przeżyć, doświadczeń, zachowania innych po to, aby podejmować decyzje co do swoich reakcji (Ohme, 2017). Emocje są nam również potrzebne w budowaniu więzi i funkcjonowaniu w grupie. Kelly McGonigal (2017), zajmująca się obszarem psychologii zdrowia, w wyniku analiz i badań nad stresem stwierdza, że kiedy ludzie doświadczają stresujących sytuacji, uwalniany hormon stresu, oksytocyna, motywuje ich do poszukiwania wsparcia i kontaktów z innymi, do podzielenia się swoim problemem w miejsce jego tłumienia. Ten biologiczny mechanizm nie tylko regeneruje komórki serca, ale pomaga w przywróceniu ogólnego stanu równowagi po stresującej reakcji. Dodatkowo ci, którzy nie tylko poszukują wsparcia, ale sami go udzielają, mają znacznie mniejsze szanse zapadnięcia m.in. na choroby serca.

Inną istotną kwestią związaną z emocjami i społecznym funkcjonowaniem jest transfer emocji między ludźmi. Mechanizm, który Monika Wróbel (2016) nazywa zarażaniem afektywnym, jest, jak dowodzi, ugruntowany ewolucyjnie i ma charakter przystosowawczy. Doświadczanie podobnych emocji przez większą grupę osób zapewnia działanie w kolektywie, obronę przed obcymi, służy utrzymaniu ciągłości gatunku. Okazuje się, że negatywne stany afektywne mogą rozprzestrzeniać się szybciej niż pozytywne, ponieważ są nośnikami informacji kluczowych dla przetrwania. Z kolei dla podtrzymywania więzi międzyludzkich transfer pozytywnych afektów emocjonalnych jest silniejszy. Wskazuje się (Sy, Cote i Saavedra, 2005), że nastrój lidera udziela się członkom grupy; jeśli jest pozytywny, wpływa znacząco na lepszą koordynację wykonania zadań, jeśli negatywny, grupa wkłada większy wysiłek w działanie, ale przyjmuje za to efektywną strategię działań. Co istotne, umiejętność regulowania swoich emocji, rozumiana jako ujawnianie ich albo ukrywanie, stanowi zdaniem badaczy silne źródło wywierania wpływu.

Rozwój emocji

Dorośli często zaskoczeni są reakcjami emocjonalnymi dzieci oraz tym, że ich świat emocji jest tak wcześnie i w taki sposób rozwinięty. W jednym z eksperymentów (Repacholi i in., 2014) sprawdzano reakcje piętnastomiesięcznych dzieci w zakresie samoregulacji zachowania w zależności od sytuacji społecznej, w której się znalazły. Testowano różne scenariusze interakcji, ale w każdym z nich dzieci miały okazję pobawić się zabawką przekazaną przez pomocnika eksperymentatora. Kiedy w sali pojawiała się dorosła osoba, która tonem swojego głosu i zachowaniem komunikowała pomocnikowi, że to, czym się bawi, jest bez sensu, że jest denerwujące, a następnie patrzyła na dziecko – dzieci rezygnowały całkowicie z możliwości pobawienia się zabawką, tak jakby odgadywały z kontekstu sytuacji, że nie ma to poparcia społecznego.

W innym badaniu (Ham i Tronick, 2006) sprawdzano reakcje kilkunastomiesięcznych dzieci na zmiany w zachowaniu matek. Obserwowano m.in., że dzieci, w sytuacji kiedy matki inicjują swoim przyjaznym głosem i mimiką kontakt, odpowiadają podobnymi reakcjami. Kiedy prosiło matki, aby po pewnym czasie na około dwie minuty przyjęły tzw. kamienną twarz, a więc nie wyrażały żadnych emocji, okazało się, że dzieci bardzo szybko najpierw próbowały wykorzystywać cały wachlarz znanych sobie zachowań, aby zwrócić uwagę i wznowić przyjazny kontakt matki, a kiedy to nie skutkowało, piszczały i płakały.

W jeszcze innym badaniu postawiono pytanie, czy niemowlęta odróżniają dobro od zła, zanim nabeżdżą taką wiedzę w wyniku socjalizacji i wychowania (Frank i Bloom, 2010). Dzieci obserwowały serię scenek z udziałem kukiełek, w których raz postać udzielała pomocy innej, a innym razem przeszkadzała i była niemila. Więcej niż 80% dzieci wybierało bohatera, który pomagał innej postaci w potrzebie.

Jak wskazują badacze (Białecka-Pikul, 2011; Frank i Bloom, 2010; Ham i Tronick, 2006; Repacholi i in., 2014), obserwacje i eksperymenty z udziałem niemowląt zdają się potwierdzać teorię, że emocje są wrodzone. Dzieci rodzą się z gotowym repertuarem zdolności emocjonalnych. W tym okresie nie tylko wykorzystują płacz do informowania swoich opiekunów, ale reagują pozytywnie na spójny przekaz tonu głosu i mimiki, różnicują stany emocjonalne swoich opiekunów, a pod koniec tego okresu potrafią wyrażać złożone emocje, m.in. dumy, wstydu, zakłopotania (Białecka-Pikul, 2011). Między 4. a 6. rokiem

życia opanowują nazwy emocji, są świadome, z jakich przyczyn powstają emocje ich oraz innych, swobodnie wykorzystują repertuar środków niewerbalnych do przekazywania swoich emocji, potrafią je rozpoznawać i nazywać (Kielar-Turska, 2011). Kiedy opisują emocje, coraz częściej zaczynają odwoływać się do stanów mentalnych. Dzieci w wieku 6–10 lat powoli nabywają umiejętności ukrywania przeżywanych emocji. Posiadają już zdecydowanie większy zasób słownictwa, doświadczeń społecznych, które ułatwiają im poruszanie się w obszarze emocji. Dostrzegają też ich związki ze swoimi stanami mentalnymi, np. pragnieniami czy marzeniami (Kołodziejczyk, 2011). Z kolei między 9. a 11. rokiem życia dzieci posługują się rozumowaniem moralnym w wyborze swoich reakcji emocjonalnych. Rozumieją to, że mogą przeżywać złożone emocje, także te sprzeczne, oraz wykazują chęć zachowania wybranych emocji dla siebie. W tym czasie dochodzi również do przejawów zachowań agresywnych. Tyranizowanie (jak często nazywa się to zjawisko) występuje najczęściej w obecności innych, co skłania do przypuszczeń, że nie chodzi tylko o złe doświadczenia agresora w domu czy chęć zaszkodzenia komuś, ale również o wywalczenie lepszej pozycji w grupie. Dzieci wobec nowych okoliczności związanych ze szkołą, zmianami otoczenia, w tym okresie przeżywają stresi spowodowane m.in. separacją od rodziców, obawą przed atakami ze strony innych dzieci i niepowodzeniami. Niemniej te wszystkie zjawiska budują w nich mechanizm odporności psychicznej, a więc umiejętności znoszenia napięć bez obniżania jakości funkcjonowania (Kołodziejczyk, 2011). W okresie 10–16 lat przeważają negatywne stany emocjonalne, choć te pozytywne są również silne (Oleszkowicz i Senejko, 2011). W tym okresie młodzi ludzie szczególnie odbierają rzeczywistość ze względu na zmiany: hormonalne, w budowie ciała, w funkcjonowaniu w rodzinie oraz w otoczeniu rówieśniczym. Często przeżywają lęki, strach, wstyd, poczucie winy, wrogość wobec siebie i innych, jak również stany depresyjne. Są wrażliwi na swoim punkcie, zamknięci, o podwyższonej agresji, często też ulegają ambiwalencji uczuciowej, w krótkim czasie przeżywają sprzeczne uczucia – od euforii po beznadziejność (Oleszkowicz i Senejko, 2011). Inne objawy często kojarzone ze stanami depresyjnymi, które spotykają młodzież, to: zaburzenia snu, bóle brzucha, senność, męczliwość, zaburzenia łaknienia, zaburzenia koncentracji. Wskazuje się też na zaniżone poczucie własnej wartości, niemoc związaną z brakiem samodzielności, co wynika z kształtowania się swojej tożsamości i pierwszych prób niezależnienia się emocjonalnego od rodziców. Dalszy etap rozwoju do 20. roku życia to również okres, w którym zdobywa się umiejętności związane z kontrolowaniem emocji: planowanie, monitorowanie, odzwierciedlanie,

ocenianie. Rozwijają się też repertuar uczuć wyższych: rozumienia szerszego kontekstu, historii życia swojego i innych oraz doświadczeń, a co za tym idzie umiejętność analizowania tychże emocji i wyciągnięcia wniosków. To również okres, w którym formują się wizje świata, poglądy, wartości, wobec których można przeżywać pragnienia czy snuć plany (Oleszkowicz i Senejko, 2011).

Zestawienie tych informacji wraz z doniesieniami z eksperymentów obrazuje bardzo złożone mechanizmy emocji, które przeżywają dzieci i młodzież, mechanizmy stanów, które niejednokrotnie dorośli ignorują, których znaczenie umniejszają albo brutalnie depreczują. Emocje, które dzieci rozwijają, których się uczą zarówno u siebie, jak i u innych, a które mają być dla nich w dorosłości drogowskazem.

Nauczyciele – emocje – uczniowie

Jednym ze słynnych badań przeprowadzonych w szkołach był eksperyment Roberta Rosenthala (1968), w którym powiedziano nauczycielom, że na podstawie przeprowadzonych testów inteligencji konkretne dzieci są wyjątkowo zdolne, a inne nie. Badanie prowadzono przez rok w kilku grupach wiekowych. Wybrano też inną grupę nauczycieli (grupa kontrolna), w której nie przekazano takich informacji. Po roku okazało się, że w najmłodszych klasach informacja o wybitności wybranych dzieci w sposób zdecydowanie znaczący wpłynęła na osiągnięcia przez nie lepszych wyników w nauce. Nauczyciele tymże uczniom udzielali większego wsparcia, przekazywali więcej pozytywnych bodźców, poświęcali więcej czasu. Nazwano ten efekt samospełniającym się proroctwem, a więc sytuacją, kiedy ktoś traktuje drugą osobę w specyficzny sposób i osoba ta przyjmuje ową perspektywę, zaczynając postępować tak, aby swoim zachowaniem odpowiedzieć na oczekiwania. Eksperyment doczekał się z upływem czasu wielu interpretacji i z całą pewnością warto do niego wracać, aby wzbudzać refleksje tych, którzy pracują z dziećmi i młodzieżą. Kilkanaście lat spędzonych w szkole, która stanowi drugi (obok rodzinnego) dominujący świat przeżyć, może stać się polem sukcesów i rozwoju albo pasmem porażek i zaniżonej samooceny.

Kiedy w jednym z badań (Ostolska, 2016) zapytano uczniów o efekty wychowawcze, w dużym stopniu wskazywali oni sferę emocjonalną. Choć często podawali negatywne charakterystyki, to kiedy pytano o tych nauczycieli, którzy są dla nich wzorem, wymieniali cechy: miły, sprawiedliwy, pomocny, pogodny, wspierający. Szerzej opisywano emocje niż kompetencje edukacyjne czy przygotowanie merytoryczne.

W innym badaniu (Zalewska-Bujak, 2014) pytano studentów o ich szkolne doświadczenia w zakresie różnych aspektów komunikowania na linii nauczyciel–uczeń. Duża liczba osób wskazywała raczej na niski poziom różnych aspektów komunikacji i tylko nielicznych nauczycieli opisywano jako m.in. wspierających, pomagających, angażujących się w sprawy młodzieży. W zakresie wczuwania się w nastroje i przeżywane sytuacje nauczyciele zostali najwyżej, choć nie wysoko, ocenieni w szkole podstawowej (26% pozytywnych ocen), ale już w gimnazjum (1,92%) czy w liceum i technikum (8,65%) wskazywano na niskie zainteresowanie nauczycieli sprawami podopiecznych.

Szkolne doświadczenia stanowią dla dzieci przestrzeń, w której mogą rozwijać swój potencjał, m.in. w zakresie emocji, umiejętności adekwatnego ich wyrażania, samoregulacji zachowań, kontroli emocjonalnej, budowania relacji z rówieśnikami. Stwierdzono np., że dzieci, które mają problemy z samoregulacją, często nie tylko gorzej funkcjonują w grupie, ale także są agresywniejsze, a ich wyniki w nauce – niższe. Z badań wynika, że emocjonalne wsparcie udzielane przez nauczycieli sprawia, że uczniowie lepiej tworzą społeczne relacje, mają mniej problemów interpersonalnych, sprawniej radzą sobie z pokonywaniem trudności, wykazują też więcej prospołecznych zachowań. Co więcej, okazuje się, że wspierający nauczyciel może mieć pozytywny wpływ na rozwój w nauce i budowanie sprzyjających relacji interpersonalnych, nawet jeśli dzieci doświadczają trudnych warunków rodzinnych (Merritt i in., 2012).

W jeszcze innym badaniu (Brock i Curby, 2016) zwrócono uwagę na aspekt zdolności do adaptacji wśród dzieci, a więc umiejętności postrzegania i reagowania na zmiany w otoczeniu. Uznano, że jest ono kluczowym elementem, bo zmiany postrzegane przez dzieci często generują u nich silne reakcje stresowe, co może wpływać na ich osiągnięcia w nauce i ogólne funkcjonowanie. Badacze wykazali, że atmosfera emocjonalnego wsparcia, spójność w zakresie zachowań nauczycieli, przewidywalne i stabilne środowisko emocjonalne panujące w klasie mają wpływ na lepsze wyniki w nauce i rozwijane umiejętności społeczne uczniów.

Konkluzja

Od tego, w jaki sposób ludzie zdobywają wiedzę w życiu, zależy to, w jaki sposób formują sądy o świecie, przekonania i jakie podejmują decyzje. Edukacyjne doświadczenia dzieci, których nabywają w sferze kontaktów

z rówieśnikami i nauczycielami, kształtują w nich umiejętności będące podwaliną w skutecznym funkcjonowaniu w późniejszych latach – w myśl zasady, że to, jakich relacji dziecko doświadcza w kontaktach z nauczycielami, przekłada się na sposoby i jakość tego, co będzie samodzielnie osiągać w dorosłości (Merritt i in., 2012).

Jak podkreślają badaczki Madalińska-Michalak i Górska (2012), nauczyciele są odpowiedzialni m.in. za tworzenie odpowiedniej atmosfery, za budowanie zaangażowania i motywowanie. Autorki postulują, aby w budowaniu kompetencji emocjonalnych nauczyciela wspierać rozwój intra- i interpersonalnych atrybutów, które można scharakteryzować jako:

- *empatia* – podstawa budowania relacji z uczniami, umiejętność współodczuwania, niesienia pomocy;
- *entuzjazm* – umiejętność rozbudzania zapału i budowania zaangażowania;
- *przebaczenie* – umiejętność przełamywania swoich negatywnych odczuć i wcześniejszych złych doświadczeń, np. z danym uczniem;
- *optymizm* – pozytywne nastawienie, przejawiające się m.in. wspieraniem uczniów w dążeniu do osiągnięcia celów mimo pojawiających się trudności;
- *władza wychowawcza* – rozumiana jako przewodnictwo i wzbudzanie autorytetu, niezbędna do kształtowania postaw, a przy tym dająca poczucie spójności i bezpieczeństwa;
- *budowanie relacji interpersonalnych* – umiejętność praktycznego korzystania z repertuaru zachowań werbalnych i niewerbalnych;
- *pewność siebie* – jako gwarant stabilności emocjonalnej i radzenia sobie z utrudnieniami wychowawczymi;
- *sprawiedliwość społeczna* – akceptacja odmienności i przekazywanie ducha tolerancji;
- *zaufanie* – m.in. poświęcanie czasu, wysłuchiwanie, zaangażowanie;
- *znajomość kultury uczniowskiej* – bycie na bieżąco ze zjawiskami występującymi w świecie młodzieży, akceptowanie odmienności.

Takie zestawienie niezbędnych cech charakteryzujących nauczyciela stanowi dobry wzorzec, spójny z przytaczanymi w artykule wynikami badań, i wyznacza kierunki doskonalenia kompetencji nauczycieli.

Jak wykazała autorka, nauczyciel skuteczny i kompetentny emocjonalnie to taki, który jest przyjazny, ciepły, miły, wrażliwy na kontekst społeczny i emocjonalny uczniów. Potrafi dostrzec i zareagować na potrzeby, posługuje się

stonowanym i przyjaznym tonem głosu, stosuje język pozytywnej komunikacji, demonstruje szacunek poprzez kontakt wzrokowy, zachowanie i słownictwo. Jeśli nauczyciel potrafi wytworzyć w klasie pozytywną atmosferę, a przy tym posiada umiejętność słuchania i reagowania na zachowanie i komunikaty dzieci, sprawia to m.in., że te śmieiej wyrażają swoje przemyślenia, poglądy, oceny i przejawiają mniej agresywnych zachowań. Co istotne, nauczyciele o wysokich kompetencjach w zakresie wspierania emocjonalnego mogą lepiej obserwować i rozpoznawać emocje u dzieci, a więc wychwytywać niepokojące zachowania i wprowadzać pozytywne interwencje moderujące zachowanie dzieci (Merritt i in., 2012).

Bibliografia

- Białecka-Pikul, M. (2011). Wczesne dzieciństwo. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 172–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brock, L.L. i Curby, T.W. (2016). The role of children's adaptability in classrooms characterized by low or high teacher emotional support consistency. *School Psychology Review*, 45(2), 209–225.
- Brzezińska, A. (2009). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. *Forum Dydaktyczne*, 5/6, 6–19.
- Frank, D. i Bloom, P. (2010). *Bred in the bone. The moral life of babies*. The New York Times Magazine, <https://www.nytimes.com/video/magazine/1247467772000/can-babies-tell-right-from-wrong-.html> [dostęp: 19.12.2017].
- Gleick, J. (2003). *Szybciej: przyspieszenie niemal wszystkiego*, przeł. J. Bieroń. Wydawnictwo Zysk i S-ka: Poznań.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Rebis: Poznań.
- Ham, J. i Tronick, E. (2006). Infant Resilience to the Stress of the still-face. Infant and maternal psychophysiology are related. *New York Academy of Sciences*, 1094, 297–302.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 202–233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 234–258). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Madalińska-Michalak, J. i Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwers Polska SA.
- McGonigal, K. (2016). *Siła stresu. Jak stresować się mądrze i z pożytkiem dla siebie*, przeł. K. Rojek. Gliwice: Wydawnictwo HELION.

- Merritt, E.G., Wanless, S.B., Rimm-Kaufman, S.E. i Cameron, C. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.
- Ohme, R. (2017). *Emo sapiens. Harmonia emocji i rozumu*. Wrocław: Wydawnictwo Bukowy Las Sp. z o.o.
- Oleszkowicz, A. i Senejko, A. (2011). W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 259–286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostolska, M. (2016). Rola uczuć w wychowaniu szkolnym. W: E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczuk i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku* (s. 152–161). Warszawa: Difin SA.
- Repacholi, B.M., Meltzoff, A.N., Rowe, H. i Spiewak Toub, T. (2014). Infant, control thyself: Infants' integration of multiple social cues to regulate their imitative behavior. *Cognitive Development*, 32, 46–57.
- Robinson, K. (2006). *Ken Robinson twierdzi, że szkoły zabijają kreatywność*. Wystąpienie zarejestrowane online TED ideas worth spreading, https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pl [dostęp: 19.12.2017].
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Sy, T., Cote, S. i Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 295–305.
- Wróbel, M. (2017). *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zalewska-Bujak, M. (2014). Zarys interakcji komunikacyjnych nauczycieli z uczniami z perspektywy szkolnych doświadczeń studentów pierwszego roku pedagogiki. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(2), 113–125.

EDUKACJA Z EMOCJAMI – ZNACZENIE WSPARCIA EMOCJONALNEGO DLA ROZWOJU ORAZ W KSZTAŁCENIU DZIECI I MŁODZIEŻY

Streszczenie: Choć wiedza na temat znaczenia emocji i jego świadomość w procesach nauczania i komunikacji z dziećmi są bardzo rozwinięte, w praktyce wciąż ścierają się one z tradycyjnym modelem edukacji i przekonań dotyczących roli szkoły. Interakcje pomiędzy nauczycielami a uczniami często uznawane są za mniej istotne niż merytoryczna wartość przedmiotów. Wyniki badań, jak również osobiste doświadczenie autorki jako dydaktyka oraz trenera wskazują, że młodzi ludzie często zwracają uwagę na brak wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli, co skutkuje trudnościami zarówno w szkole, jak i w życiu osobistym. Celem

niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na aspekty emocjonalne w rozwoju oraz roli nauczycieli w tych procesach, które są kluczowe dla funkcjonowania i budowania relacji w dorosłym życiu. Autorka przytacza koncepcje i badania, które potwierdzają, że wsparcie emocjonalne nauczyciela jest ważnym predyktorem osiągnięć edukacyjnych dzieci oraz rozwoju ich umiejętności społecznych. Temat zdaje się tym bardziej istotny w obliczu współczesnych realiów. Wszechobecna transformacja i skok technologiczny sprawiają, że również obszar edukacji wymaga przewartościowania i podjęcia nowych kierunków działań.

Słowa kluczowe: rozwój emocji u dzieci, relacje: uczniowie–nauczyciele, wpływ wsparcia emocjonalnego na rozwój dzieci, inteligencja emocjonalna

EDUCATION WITH EMOTIONS – THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT AND IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Summary: Although knowledge and awareness about the importance of emotions in teaching and communication with children is quite developed, in practice it still clashes with the traditional model of education and beliefs regarding the role of the school. Interactions between teachers and students are often considered less important than the substantive content of the subjects. The results of the research, as well as the author's personal experience as a didactic and trainer, indicate that young people often pay attention to the lack of emotional support from teachers, which results in difficulties both in school and in their personal life. The aim of this article is to draw attention to emotional aspects of development and the role of teachers in these processes, which are crucial for functioning and building relationships in adult life. The author cites concepts and research that confirm that teacher emotional support is an important predictor of children's educational achievements and the development of their social skills. The subject seems to be more important in the face of contemporary realities. The ubiquitous transformation and technological leap cause that the area of education also requires reevaluation and new directions of action.

Keywords: development of children's emotions, relations: students–teachers, influence of emotional support on children's development, emotional intelligence