

Program „Spójrz inaczej” a realizacja zadań życiowych wieku szkolnego

The „Look at it another way” program and performance of school-age developmental tasks

Streszczenie

Artykuł przedstawia krytyczną analizę potencjalnego znaczenia programu zajęć wychowawczo-profilaktycznych A. Kołodziejczyka, E. Czemirowskiej i T. Kołodziejczyka „Spójrz inaczej”, adresowanego do uczniów klas IV–VI dla realizacji zadań życiowych wieku szkolnego. Punktem odniesienia jest teoria rozwoju psychospołecznego E. Eriksona i koncepcja rozwoju psychospołecznego rozwijana w zespole A. Brzezińskiej. Cele programu zostały poddane analizie pod kątem szans i zagrożeń dla realizacji zadania rozwojowego przypadającego na ten okres, tj. rozwijania poczucia kompetencji. Dwa cele główne zostały omówione bardziej szczegółowo, z uwzględnieniem sposobów ich osiągnięcia. Są to:

- tworzenie warunków do rozpoznawania, nazywania, otwartego wyrażania w sposób akceptowany społecznie swoich uczuć i potrzeb,
- tworzenie warunków do kształtowania pozytywnej i adekwatnej samooceny.

Przeanalizowano również zalecenia dotyczące pożądanego postawy osoby prowadzącej zajęcia, przyjmując za punkt odniesienia założenia podejścia nastawionego na osobę C. Rogersa.

Summary

The article presents a critical analysis of potential significance of the preventive-educational program developed by A. Kołodziejczyk, E Czemirowska and T. Kołodziejczyk “Look at it another way”, addressed to primary school students (grades I-IV) to aid their achievement of school-age developmental tasks. The frame of reference were Erikson’s Theory of Psychosocial Development and the conception of psychosocial development pursued in A. Brzezińska research team. The objectives of the program were analysed in terms of chances and risks

for the achievement of the main developmental task in this period of life, i.e. development of a sense of competence. Two main objectives were discussed in a more detail, including the ways of their achievement:

- to provide conditions allowing to identify, define and openly express in a socially acceptable way the students' own feelings and needs,
- to provide conditions allowing them to develop a positive and more adequate self-evaluation.

Recommendations concerning appropriate attitudes of teachers-moderators were also analyzed assuming the person-oriented approach by C. Rogers as the frame reference.

Program A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej i T. Kołodziejczyka „Spójrz inaczej” (2004) jest prawdopodobnie jednym z najbardziej popularnych programów profilaktycznych w kraju. Od września 1997 roku, czyli od momentu rozpoczęcia krajowego rejestru nauczycieli upoważnionych do prowadzenia zajęć, do chwili obecnej blisko dwadzieścia tysięcy nauczycieli zostało przygotowanych do prowadzenia zajęć inspirowanych tym programem. Można przypuszczać, że duża część przeszkolonych nauczycieli realizuje go w całej Polsce, w wielu szkołach podstawowych, po reformie oświaty również w szkołach gimnazjalnych. Szkolenia dla nauczycieli prowadzone są nadal, brakuje jednak badań nad skutecznością programu „Spójrz inaczej”. Do tej pory tylko dwa niezależne ośrodki badały skuteczność zajęć wychowawczo-profilaktycznych w klasach I–III szkoły podstawowej. Badania te przeprowadziła M. Deptuła (1997a, 1997b) i K. Ostaszewski (1997, 2003). Nie ukazały się jednak dotąd w literaturze żadne badania, które potwierdzałyby skuteczność omawianego programu w starszych grupach wiekowych – wśród dzieci 10–12-letnich i uczniów gimnazjów.

W artykule przedstawiona została krytyczna analiza potencjalnego znaczenia programu „Spójrz inaczej” adresowanego do uczniów klas IV–VI dla realizacji zadań życiowych wieku szkolnego. Analiza ta miała na celu próbę odkrycia podstaw teoretycznych proponowanych przez Autorów programu „Spójrz inaczej” oddziaływać i w wyniku tego udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące teoretycznych szans osiągnięcia pozytywnych efektów w wyniku realizacji programu. Oprócz tego przeprowadzenie takiej analizy umożliwi również przygotowanie projektu badań nad skutecznością programu w tej grupie wiekowej.

Cele programu zostały poddane analizie pod kątem szans i zagrożeń rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym¹. Szczegółowe omówienie dwóch

¹ Wykaz szans i zagrożeń w rozwoju psychospołecznym dzieci w wieku szkolnym powstał na podstawie teorii rozwoju prezentowanej przez zespół Prof. A. I. Brzezińskiej, m. in. wykorzystano teksty K. Appelt (2005), P. Wilińskiego (2005).

wybranych celów, jakimi są: tworzenie warunków do rozpoznawania, nazywania, otwartego wyrażania w sposób akceptowany społecznie swoich uczuć oraz tworzenie warunków do kształtowania pozytywnej i adekwatnej samooceny, służy ilustracji całego procesu analizy treści programu. Krytycznej analizie została poddana również rola osoby prowadzącej zajęcia. Omawiane w artykule zagadnienia mogą mieć istotne znaczenie dla promocji zdrowia psychicznego.

Teoretyczne podstawy analizy

Wiek szkolny to w sensie społecznym najbardziej znacząca faza w modelu rozwoju osobowości opracowanym przez Erika H. Eriksona. Jak w każdym okresie rozwoju, również tu mamy do czynienia z napięciem dwubiegunowości. Podstawą kryzysu psychospołecznego przypisanego temu okresowi jest ścieranie się pracowitości z poczuciem niższości (Erikson, 2002, s. 94). Z jednej strony na tym etapie rozwoju dziecko rozwija w sobie pracowitość, produktywność, coraz częściej doprowadza swe działania do finału, osiągając tym samym zamierzony na początku cel i czerpiąc z tego powodu przyjemność i zadowolenie. Chce czuć się „fachowcem”, perfekcjonistą w określonych dziedzinach swego funkcjonowania. Wiele działań dziecko podejmuje obok innych ludzi i wraz z innymi, i właśnie ten aspekt jest tak ważny w sensie społecznym. Dziecko uczy się wspólnej pracy z innymi, podejmowania wspólnych decyzji, odczuwania zadowolenia ze wspólnego sukcesu i ponoszenia wspólnej odpowiedzialności w sytuacjach, które przynoszą porażki i niepowodzenia.

W opozycji do poczucia fachowości jest główne zagrożenie tego etapu w postaci poczucia niższości i niedopasowania. To drugi biegun okresu szkolnego, dający o sobie znać, gdy dziecko nie jest w stanie sprostać wymaganiom stawianym przez otoczenie, które jest źródłem poczucia adekwatności i kompetencji dziecka. Jeśli odnosi ono sukcesy i doświadcza aprobaty ze strony otoczenia, kształtuje się w nim poczucie zadowolenia z własnej efektywności, poczucie produktywności. Jeśli takich informacji zwrotnych nie otrzymuje, rodzi się w nim poczucie niższości, rozgoryczenia, co w konsekwencji prowadzi do stopniowego obniżenia efektywności jego działań. Jednak poczucie niższości, które często objawia się zaniżeniem samooceny i poczucia własnej wartości, ma również swoją dobrą stronę – przeciwdziała w efekcie groźbie „przerostu adekwatności” (Witkowski, 2007, s. 324), koncentrowania się tylko na perfekcyjnym odgrywaniu roli i wypełnianiu wyznaczonych obowiązków. Oba bieguny – produktywność i poczucie niższości – stanowią parę przeciwstawnych potrzeb wieku szkolnego. Aby dziecko mogło rozwinąć i ukształtować przedsiębiorczość, fachowość, kompetencję, czyli uzyskać siłę witalną tej fazy, konieczne jest wytworzenie napięcia między tymi potrzebami.

Zdaniem K. Appelt poczucie kompetencji kształtuje się w działaniu dzięki posługiwaniu się narzędziami i znajomości technologii, a także w relacjach społecznych dzięki umiejętności współpracy oraz znajomości i przyswojeniu ról społecznych (2005, s. 297).

Wybrane cele programu w poszczególnych blokach tematycznych

Treści tematyczne programu „Spójrz inaczej” podzielone są na cztery bloki: 1) postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć, 2) uczestnictwo w grupie, 3) rozwiązywanie problemów i 4) dbanie o zdrowie (wraz z profilaktyką uzależnień). Poniżej przedstawione zostały wybrane cele z poszczególnych bloków tematycznych w kontekście szans i zagrożeń w rozwoju dzieci w wieku szkolnym.

Postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć

Cele w bloku tematycznym dotyczącym postrzegania siebie i rozumienia swoich uczuć dotyczą tworzenia warunków przede wszystkim do rozpoznawania, nazywania, otwartego wyrażania w sposób akceptowany społecznie swoich uczuć i potrzeb, uczenia się rozumienia i akceptowania własnych uczuć i uczuć innych ludzi, a także kształtowania pozytywnej i adekwatnej samooceny. Ich realizacja może wpłynąć korzystnie na osiąganie szans rozwojowych, związanych z byciem świadomym przeżywanych przez siebie uczuć, ich okazywaniem i mówieniem o nich, akceptowaniem uczuć innych osób oraz kształtowaniem pozytywnej, realistycznej samooceny. Może również minimalizować zagrożenia związane z tłumieniem i ukrywaniem swoich emocji, co w konsekwencji mogłoby być przyczyną powstawania napięć, podejmowania zachowań nadmiernie ryzykownych lub zachowawczych. Osiąganie szans i minimalizowanie zagrożeń w rozwoju związanych z tym blokiem tematycznym ma istotne znaczenie z uwagi na główne założenie programu. Autorzy przyjmują, że to właśnie deficyty w rozwoju emocjonalnym, obok złej adaptacji do ról i warunków życiowych, są jednym z podstawowych źródeł uzależnień (Kołodziejczyk i wsp., 2004, s. 7).

Dzieci, uczestnicząc w zajęciach, podczas których realizowane są zagadnienia z tego bloku tematycznego, mogą nauczyć się, że wszystkie uczucia są naturalne, że nie ma dobrych i złych uczuć, pozytywnych i negatywnych, i że ich okazywanie i mówienie o nich jest warunkiem niezbędnym dla budowania satysfakcjonujących relacji z innymi. Stwarzanie dzieciom okazji do rozmawiania o przeżywanych emocjach i słuchanie o tym, jak inni mówią o emocjach, których dzieci same doświadczają, może sprawić, że nie będą ignorowały uczuć innych, ale zaakceptują je. Cele szczegółowe w tym bloku tematycznym dotyczą również

tworzenia dzieciom warunków do rozpoznawania swoich emocji i kierowania nimi, zwłaszcza tymi trudnymi, w sposób akceptowany społecznie. Wśród zagadnień omawianego bloku tematycznego znajdują się również takie, których realizacja może ułatwić osiągnięcie innych celów szczegółowych, dotyczących tworzenia warunków do budowania przekonania o własnej wyjątkowości i niepowtarzalności, a także kształtowania pozytywnej i realistycznej samooceny. Dzieci uczestniczące w zajęciach inspirowanych programem „Spójrz inaczej” będą miały okazję do poznawania swoich mocnych stron, doceniania swoich sukcesów i prezentowania ich innym uczestnikom. Udział w zajęciach może sprawić, iż dzieci będą umiały radzić sobie z negatywnym myśleniem na swój temat. Odwołując się do swoich pozytywnych doświadczeń oraz dostrzegając swoje mocne strony, dzieci będą mogły częściej myśleć o sobie pozytywnie, czego następstwem może być większa akceptacja dla samych siebie i swoich niedoskonałości. Program daje również okazję do usłyszenia pozytywnych opinii na swój temat, a także do częstszego osiągania sukcesów podczas wykonywania zadań. W wyniku takich doświadczeń samoocena dzieci i ich poczucie własnej wartości mogą stać się bardziej realistyczne. Efektem tego może być wiara we własne siły, zaufanie do siebie i innych ludzi, większa motywacja do pracy nad sobą. Pozytywny stosunek do samego siebie może zminimalizować ryzyko odrzucenia przez rówieśników. Dzieci będą miały także okazję do uświadomienia sobie skutków obniżania czyjegoś poczucia wartości, które w rezultacie może prowadzić do powstawania negatywnych myśli na swój temat.

Uczestnictwo w grupie

W tym bloku tematycznym sformułowane przez Autorów cele dotyczą przede wszystkim tworzenia warunków do uświadomienia sobie znaczenia grupy (np. rodzina, klasa) w życiu człowieka i jej wpływu na zachowania i postawy jednostki, a także nabywania tych umiejętności, dzięki którym możliwe jest nawiązywanie i podtrzymywanie prawidłowych relacji z członkami grupy. Posiadanie przez dziecko określonych kompetencji umożliwia, zdaniem R. Stefańskiej-Klar (2005, s. 147–148), wejście w grupę (przede wszystkim rówieśniczą) i zajęcie w niej odpowiedniej pozycji. To wejście w grupę jest jednym z najważniejszych zadań rozwojowych omawianego okresu rozwojowego. Realizacja celów szczegółowych bloku „uczestnictwo w grupie” może wpłynąć korzystnie na kształtowanie się umiejętności bycia członkiem grupy, zdolności do współpracy i dyskusji, doświadczania różnych punktów widzenia, doświadczania intymności z partnerem tej samej płci. Osiągnięcie tych celów może również minimalizować zagrożenia w rozwoju związane z brakiem umiejętności bycia członkiem grupy, uleganiem naciskom grupy, częstym podejmowaniem rywalizacji w miejsce

współpracy. Realizacja tych celów jest szczególnie ważna z uwagi na przytoczone wcześniej założenie E. H. Eriksona, iż wiek szkolny to faza o największym znaczeniu w sensie społecznym.

Uczestnictwo w zajęciach dotyczących bloku tematycznego „uczestnictwo w grupie” może sprawić, że dzieci będą przywiązywały większą wagę do nawiązywania i podtrzymywania bliskich relacji z osobami znaczącymi (rówieśnicy, dorośli – rodzice i nauczyciele). Doświadczenie pozytywnych kontaktów z innymi podczas zajęć może umożliwić dzieciom kształtowanie poczucia ważności i akceptacji, pozwolić pozbyć się towarzyszących im lęków. Podczas zajęć tworzy się dzieciom okazję do tego, by mogły dostrzec, jak wiele mogą dać innym i jak wiele mogą otrzymać od innych członków grupy – życzliwość, pomoc, zrozumienie, wsparcie w trudnych sytuacjach. Będą miały również możliwość nauczenia się szanowania potrzeb innych osób i ich odmiennego stylu życia. Cele szczegółowe tego bloku tematycznego dotyczą także uświadamiania dzieciom roli przyjaźni w życiu człowieka i wspólnego poszukiwania warunków niezbędnych do tego, by ich przyjaźnie były trwałe. Dzieci będą miały okazję przekonać się, jak ważne są bliskie relacje uczuciowe z rówieśnikami, ile może dać oddany przyjaciel, jakie wsparcie mogą od niego uzyskać. Będą mogły nauczyć się także jak istotna w przyjaźni jest empatia, solidarność, odpowiedzialność za przyjaciela i całą grupę, wyrażanie swoich uczuć w sposób nieagresywny. Doświadczenie poczucia wsparcia ze strony innych przy jednoczesnym nabywaniu podczas zajęć umiejętności współpracy, współdziałania w grupie, może zminimalizować ryzyko ulegania naciskom grupy i podporządkowywania się silniejszym w realnych sytuacjach.

Rozwiązywanie problemów

W bloku tematycznym dotyczącym rozwiązywania problemów, sformułowane cele szczegółowe odnoszą się do tworzenia warunków do nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Ich realizacja może wpłynąć korzystnie na zwiększanie szans rozwojowych, związanych z osiągnięciem samodzielności i byciem zaradnym podczas podejmowania decyzji, planowania działania, rozwiązywania problemów, skutecznego porozumiewania się z innymi, kształtowania umiejętności rozstrzygania konfliktów. Realizacja tych celów może także doprowadzić do minimalizowania zagrożeń dotyczących braku umiejętności analizowania sytuacji, w których podejmowane są ryzykowne decyzje, unikania konfliktów za cenę rezygnacji z własnych przekonań, zainteresowań, wartości.

Udział w zajęciach, podczas których realizowane są zagadnienia z bloku tematycznego „rozwiązywanie problemów”, stwarza dzieciom okazję przekonania się, że konflikty między ludźmi są naturalnym i jednocześnie nieuniknionym zjawiskiem, gdyż każdy człowiek jest niepowtarzalny, jest indywidualnością, ma

swoje potrzeby i zainteresowania, własne opinie, które mogą znacząco różnić się od potrzeb, zainteresowań i opinii innych ludzi. Rozwiązując konflikty pojawiające się w trakcie realizacji programu, dzieci mogą nauczyć się, że bardzo ważne jest wspólne określenie ich istoty i wspólne poszukiwanie rozwiązań dla nich. Uświadomienie sobie istniejącej różnicy zdań pomiędzy uczestnikami konfliktu oraz przeżywanych przez nich uczuć i rozmawianie o tym, daje szansę na znalezienie skutecznego, konstruktywnego wyjścia z zaistniałej sytuacji, uwzględniającego potrzeby obu stron. Cele szczegółowe w omawianym bloku tematycznym dotyczą nie tylko tworzenia warunków do nabywania umiejętności podejmowania decyzji grupowych podczas rozwiązywania nieporozumień między członkami grupy. Dzieci będą miały także możliwość uczenia się samodzielnego podejmowania decyzji w różnorodnych sytuacjach, samodzielnego rozwiązywania problemów i planowania swojego działania. Poprzez udział w programie dzieci będą miały okazję uświadomić sobie, jak ważne jest rozważanie możliwych konsekwencji własnego postępowania i że w wyniku tej analizy można czasem zmienić własną decyzję, jeśli okaże się ona ryzykowna dla nich samych, jak również i dla innych osób.

Dbanie o zdrowie i profilaktyka uzależnień

W ostatnim z czterech bloków tematycznych programu „Spójrz inaczej” sformułowane cele szczegółowe dotyczą tworzenia warunków do uświadomienia sobie wartości zdrowego stylu życia, a w konsekwencji zmiany nawyków i przyzwyczajzeń szkodliwych dla zdrowia, jak również kształtowania umiejętności odstawiania. Realizacja wymienionych celów może zwiększać szanse na budowanie zdrowego stylu życia, wykorzystywanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu, a także minimalizować zagrożenia związane z podejmowaniem zachowań ryzykownych, głównie z używaniem substancji psychoaktywnych.

Uczestnicząc w zajęciach dotyczących tego bloku tematycznego, dzieci będą miały możliwość budowania poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie, rozpoznawania swoich potrzeb, których zaspokojenie jest niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania organizmu, zastanawiania się nad własnymi codziennymi nawykami szkodliwymi dla zdrowia, a także przełamania nieprawdziwych stereotypów związanych ze zdrowiem, np. używanie leków bez konsultacji z lekarzem lub rozładowywanie napięć emocjonalnych przez sięganie po środki uspokajające według swego uznania. Dzieci biorące udział w zajęciach będą miały więcej okazji zapoznania się z informacjami na temat powodów, dla których ludzie sięgają po substancje psychoaktywne i szkód, do których one prowadzą. Będą miały okazję poznać takie wzorce postępowania, w których nie ma miejsca na papierosy, alkohol i narkotyki. Zmianie zachowań może również sprzyjać stwa-

rzanie licznych okazji do doskonalenia umiejętności społecznych, np. umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności odmawiania, umiejętności podejmowania decyzji. Cele szczegółowe obejmują również zapoznanie dzieci z technikami działania reklam leków, alkoholu i innych używek.

Analizując cele programu „Spójrz inaczej”, należy mieć na uwadze fakt, iż nie są one rozłączne, ale stanowią logiczną całość. Realizacja jednych celów bardzo często służy osiągnięciu innych i w taki sposób należy je rozpatrywać. Zależność między celami szczegółowymi występuje zarówno „wewnątrz” bloków tematycznych, jak również pomiędzy nimi.

Drogi osiągnięcia wybranych celów z bloku tematycznego „Postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć”

Wyprowadzając wnioski dotyczące potencjalnych skutków programu dla osiągnięcia poczucia kompetencji dzieci uczestniczących w zajęciach, nie można porzucić tylko na analizie samych celów programu „Spójrz inaczej”. Konieczne jest również dokonanie krytycznej analizy proponowanych przez Autorów sposobów ich osiągnięcia (ćwiczeń). W tym celu wykorzystane zostały przykłady dwóch celów szczegółowych, jako ilustracja całego procesu analizy treści programu. Są to cele dotyczące:

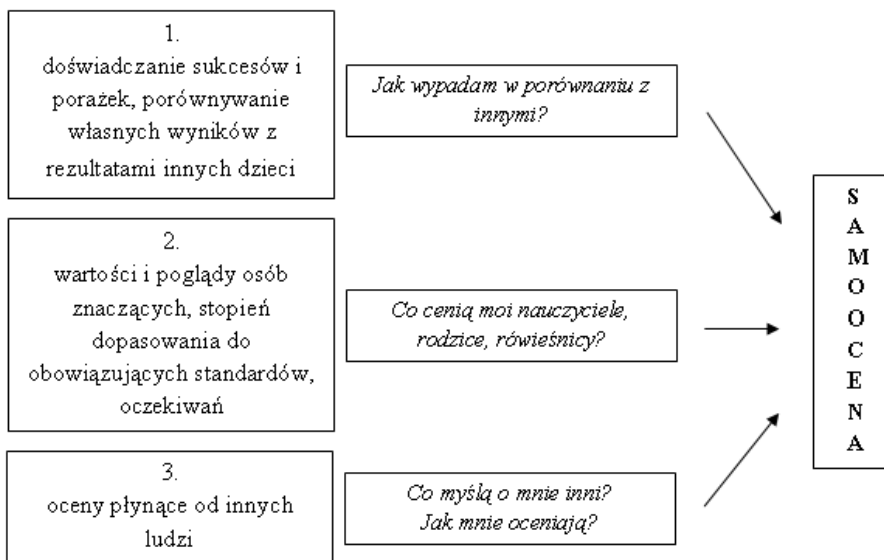
- tworzenia warunków do rozpoznawania, nazywania i otwartego wyrażania swoich uczuć w sposób akceptowany społecznie,
- tworzenia warunków do kształtowania pozytywnej, adekwatnej samooceny.

Tworzenie warunków do rozpoznawania, nazywania i otwartego wyrażania swoich uczuć w sposób akceptowany społecznie

Rozpoznawanie, nazywanie emocji, określanie ich przyczyn i konsekwencji, wyrażanie emocji w sposób akceptowany społecznie to elementy składowe samokontroli emocjonalnej (Kofta, 1979, s. 187–193). Zdaniem J. Brzezińskiego (1973, s. 101–102), samokontroli emocji nie można utożsamiać z ich wypieraniem, bowiem człowiek, który potrafi kontrolować swoje emocje, to taki człowiek, który akceptuje swoje reakcje emocjonalne i wyraża je w formie akceptowanej społecznie, dostosowanej do sytuacji. Potrafi on w niektórych sytuacjach stłumić swoje emocje, w innych zaś swobodnie je wyrażać.

Podstawą kierowania emocjami, ich kontrolowania jest, zdaniem D. Golemana (1997, s. 80), samoświadomość, czyli zdolność emocjonalna polegająca na uświadamianiu sobie swoich emocji w chwili, gdy nas ogarniają. Mechanizm nabywania samoświadomości przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Mechanizm rozwijania samoświadomości



•ródło: opracowanie własne na podstawie: Goleman, 1997; Harris, 2005; Kofta, 1979; Maruszewski i Ścigała 1998.

Uczenie dzieci rozpoznawania i nazywania emocji własnych i innych osób możliwe jest w wyniku tworzenia im warunków do dokonywania porównań społecznych (Kofta, 1979, s. 158), czyli obserwowania mimiki i pantomimiki innych osób (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 56), jak również w wyniku tworzenia okazji do wyciągania wniosków na temat doznawanych emocji na podstawie zdarzeń, które je poprzedzają i obserwacji konsekwencji wystąpienia emocji w postaci własnego zachowania, czy też bodźców napływających z wnętrza organizmu (Kofta, 1979, s. 158; Maruszewski i Ścigała, 1998; s. 63). Prowadzenie częstych rozmów z dziećmi na temat emocji, których one doznają, nazywanie ich, zwracanie uwagi na fakt wpływu zachowania dziecka na stany emocjonalne innych członków rodziny, przyczynia się do większej akceptacji przez dziecko własnych przyjemnych i przykrych uczuć. Słuchając, jak inni mówią o doświadczanych przez siebie emocjach, dzieci mogą nauczyć się odpowiedniego werbalizowania przeżywanych przez siebie samych emocji (Harris, 2005; s. 363–365). Słuchanie przez dziecko tego, jak inni opowiadają o swoich uczuciach, których ono samo doświadcza, ma jeszcze jedną zaletę – umożliwia także rozwijanie empatii (Goleman, 1997; s. 423).

W programie „Spójrz inaczej” w podobny sposób dzieci mają możliwość rozwijania umiejętności rozpoznawania i nazywania swoich uczuć. Uczucia odgady-

wane na twarzach osób przedstawionych na zdjęciach lub obrazkach, a także uczucia pojawiające się podczas odgrywania scenek dotyczących konkretnych sytuacji, łączone są z własnymi przyjemnymi lub przykrymi doświadczeniami dzieci uczestniczących w zajęciach. Przykładem ćwiczenia dla uczniów klasy IV (spotkanie 5.), podczas którego dzieci mogą nabyć lub rozwinąć umiejętność rozpoznawania i nazywania uczuć, jest „Kalejdoskop uczuć”. Podczas tego ćwiczenia dzieci dobrane w pary losują karteczkę z nazwą jakiejś emocji. Ich zadaniem jest przygotowanie krótkiej scenki prezentującej wylosowane uczucie w taki sposób, aby pozostali uczestnicy, na podstawie zaprezentowanych gestów mimicznych i pantomimicznych, mogli odgadnąć nazwę uczucia. Każda prezentacja podsumowywana jest w dyskusji odpowiednim uzasadnieniem przez dzieci wyboru właśnie tej, a nie innej emocji.

Dzielenie się z innymi swoimi doświadczeniami i związanymi z nimi uczuciami daje dzieciom możliwość poznania związku między własnymi emocjami i zachowaniami. Podczas takich ćwiczeń, jak np. „Robot Cyberner” (spotkanie 6. w klasie IV), dzieci uczestniczące w zajęciach mogą dowiedzieć się, na czym polega związek pomiędzy uczuciami i zachowaniami. Zadaniem dzieci w tym ćwiczeniu jest określenie zależności między zachowaniami Robota Cybernera, który wygląda jak ludzie, ale nie ma uczuć, a emocjami, które pojawiają się u dzieci i dorosłych, spotykających pewnego dnia nieznaną istotę. Robot np. zachowuje się bardzo nieprzewidywalnie, czym wywołuje u dzieci strach, nie rozumie reakcji osób, z którymi się spotyka na Ziemi. Dzieci uczestniczące w zajęciach w trakcie realizacji ćwiczenia odpowiadają na pytania: co czuły dzieci (dyrektor, Przemek)?, co pomyślał Robot?!, co zrobiłby Robot, gdyby rozumiał emocje dzieci (dyrektora, Przemka)? Podczas dyskusji na zakończenie wspólnie zastanawiają się nad przyczynami powstawania emocji i ich konsekwencjami w postaci określonego zachowania.

Branie udziału w ćwiczeniach, w których mówi się o swoich przeżytych doświadczeniach i emocjach, pozwala także na rozwijanie empatii – dzieci, słuchając jak inni opowiadają o swoich uczuciach, dowiadują się, że nie są odosobnione w tym, co czują, że inni również przeżywają podobne, przyjemne i trudne emocje.

Podczas zajęć inspirowanych programem „Spójrz inaczej” oprócz rozpoznawania, nazywania przeżywanych przez siebie emocji, określania ich przyczyn, dzieci uczą się także wyrażać swoje uczucia, zwłaszcza te trudne (np. złość, smutek, wstyd), w sposób akceptowany społecznie. „Sposoby wyrażania złości” to ćwiczenie (spotkanie 7. w klasie VI), podczas którego dzieci mogą nauczyć się rozpoznawania różnych sposobów wyrażania nieprzyjemnych emocji (sposoby agresywne, uległe, otwarte i stanowcze). W ćwiczeniu tym dzieci, wykorzystując wcześniej stworzoną przez siebie listę sposobów wyrażania złości, wypełniają kartę, w której podają najczęściej stosowane sposoby wyrażania złości przez siebie samych, ale także przez osoby z najbliższego otoczenia (rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, koleżanki/kole-

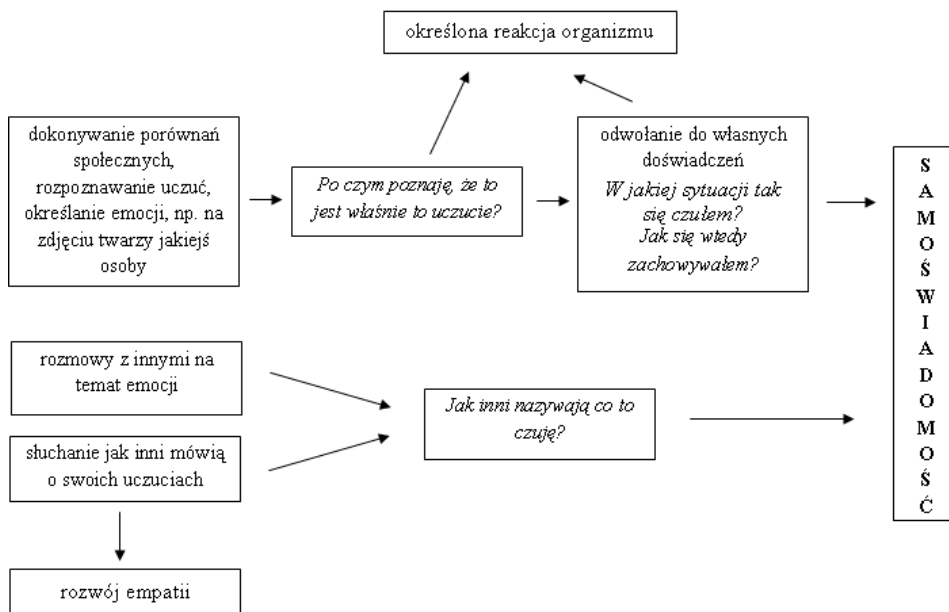
dzy). Wypełnione karty omawiane są na forum grupy. Uczniowie dzielą się z innymi uczestnikami zajęć informacjami na temat najczęściej stosowanych przez siebie i najbliższych sposobów okazywania nieprzyjemnych uczuć, szukają podobieństw między sobą, starają się ustalić, które sposoby wyrażania złości są zdrowe, a które są niezdrowe dla osoby przeżywającej to uczucie i jej otoczenia.

Tworzenie warunków do kształtowania pozytywnej, adekwatnej samooceny

H. Bee (2004, s. 308) wskazuje, że samoocena dziecka kształtuje się w wyniku:

1. doświadczania sukcesów i porażek oraz porównywania wyników własnych działań z rezultatami innych dzieci,
2. dopasowania swojego „ja” idealnego (jaki chciałbym być?) do wartości, poglądów i oczekiwań osób znaczących (w wieku szkolnym osobami znaczącymi dla dziecka są rodzice, nauczyciele i rówieśnicy),
3. otrzymywania pochwał lub ocen krytycznych płynących od innych osób znaczących dla dziecka (por. schemat 2).

Schemat 2. •ródła zróżnicowania poczucia własnej wartości



•ródło: Appelt, 2005; s. 294

W programie „Spójrz inaczej” wykorzystuje się przede wszystkim czwartą drogę kształtowania samooceny, o której K. Appelt nie mówi, a mianowicie wgląd w siebie, dostrzeganie swoich mocnych stron, docenianie swoich sukcesów. Przykładem ćwiczenia, w którym dzieci mogą zastanowić się nad swoimi mocnymi stronami i nad ich znaczeniem dla budowania poczucia własnej wartości, jest „Dyplom uznania” (spotkanie 2 w klasie V). Jest to ćwiczenie, w którym dzieci same sobie przyznają dyplom za to, że są wyjątkowe. Muszą podać uzasadnienie, dlaczego siebie lubią, jakie są ich mocne strony i dlaczego to właśnie im należy się taki dyplom uznania.

Tylko w nielicznych ćwiczeniach wykorzystywana jest możliwość kształtowania samooceny w wyniku pozytywnych informacji zwrotnych otrzymywanych od osób znaczących – rówieśników i nauczyciela. „List do kolegi” to przykład takiego ćwiczenia (spotkanie 2 w klasie V), podczas którego zadaniem dzieci jest napisanie do nieznannej osoby listu, w którym muszą podać jak najwięcej informacji o sobie. Informacje te muszą uwzględniać mocne strony i to, co dzieci w sobie lubią. Po przeczytaniu listów w małych grupkach, są one uzupełniane przez innych uczestników o inne wyjątkowe cechy dostrzeżone u autorów listów, a które to cechy nie zostały przez nich wymienione.

Kolejna droga kształtowania samooceny wykorzystywana jest w sytuacjach, gdy dzieci słuchają, kiedy rówieśnicy mówią o tym, co cenią w sobie i w innych. Stwarza to okazję do zwrócenia uwagi na to, co jest dla nich ważne i może to jednocześnie sprzyjać kształtowaniu się standardów samooceny – punktów odniesienia do oceniania samego siebie.

Pojawia się jednak pytanie, czy wykorzystanie wyłącznie tych dróg, jest wystarczające do kształtowania u dzieci uczestniczących w zajęciach realistycznej samooceny? Być może warto byłoby się zastanowić, czy nie byłoby korzystne tworzenie dzieciom okazji do sprawdzania wyobrażeń o sobie w działaniu i również w ten sposób nabywania poczucia kompetencji.

Pożądana postawa osoby prowadzącej zajęcia

Oprócz realizacji celów i proponowanych sposobów ich osiągnięcia, warunkiem rozwinięcia przez dzieci uczestniczące w programie poczucia kompetencji jest również odpowiednia postawa osoby prowadzącej, przeszkolonej podczas specjalnych warsztatów psychoedukacyjnych.

Zdaniem Autorów „sposób kontaktowania się z dziećmi jest równie ważny jak treść prowadzonych zajęć, a często wywiera na nie większy i trwalszy wpływ, aniżeli słowa” (Kołodziejczyk i wsp., 2004; s. 23). Prowadzący ma do spełnienia kilka ważnych zadań. Wśród nich można wyróżnić takie, dzięki którym osoba

prowadząca zajęcia może znacząco wpływać na rozwijanie poczucia kompetencji u dzieci uczestniczących w programie. Są to m. in.:

- czuwanie nad przestrzeganiem przez dzieci wcześniej ustalonych wspólnie z nimi norm i zasad, ale również stosowanie się do nich przez osobę prowadzącą zajęcia,
- dawanie dzieciom prawa do wyciągania własnych wniosków,
- unikanie postawy wartościowania i osądzania wypowiedzi dzieci,
- dzielenie się swoimi uczuciami, doświadczeniami i spostrzeżeniami,
- docenianie dzieci, dostrzeganie ich mocnych stron, chwalenie nawet za najmniejsze sukcesy.

Dorosły jako facylitator, wrażliwy na potrzeby dzieci, umiejący przyznać się do swojej niewiedzy lub błędu, potrafiący wysłuchać racji innych osób, ma ogromne szanse, aby stać się osobą znaczącą, prezentującą swoim postępowaniem wzór godny naśladowania.

Osoba prowadząca zajęcia, podobnie jak w ujęciu C. Rogersa terapeuta w relacji z klientem, ma szansę na stworzenie klimatu wspomagającego rozwój dzieci, jeśli będzie autentyczna, akceptująca i okazująca empatyczne rozumienie (2002, s. 129–131; Łobocki, 1994, s. 19–23).

Autentyczny, wewnętrznie spójny nauczyciel, realizujący zajęcia inspirowane programem „Spójrz inaczej”, który szczerze wyraża swoje uczucia, postawy i myśli aktualnie przeżywane, nie ukrywa ich za maską, nie powstrzymuje ich, ale okazuje wszystko to, co sobie uświadamia, może wywołać konstruktywne zmiany w dzieciach, może nawiązać z nimi bliższy, bardziej osobisty kontakt. Osoba prowadząca zajęcia prezentująca taką postawę zachowuje się w sposób naturalny w kontaktach z innymi ludźmi, jest spontaniczna, darzy siebie i innych zaufaniem. Jej postępowanie jest zgodne z przeżywanymi emocjami.

Prowadzący akceptując dzieci, uznaje je takimi, jakimi są naprawdę. Nie stawia warunków, oczekiwań. Daje sobie prawo do niezgadzenia się z postępowaniem, opiniami, przekonaniem uczestników zajęć. Darząc dzieci zaufaniem i głębokim szacunkiem, osoba prowadząca zajęcia może stworzyć warunki do rozwijania się ich poczucia własnej wartości i odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Empatyczne rozumienie będzie przejawiało się tym, iż prowadzący zajęcia będzie potrafił precyzyjnie odczytać uczucia, których doświadczają dzieci i zakomunikować im to zrozumienie. Uważnemu wsłuchiwanemu w wypowiedzi dzieci, obserwowaniu ich zachowania, będzie towarzyszyło usilne wczuwanie się nauczyciela w ich doznania, myśli i uczucia. Zdaniem C. Saarni (1999, s. 102) empatyczne reagowanie na potrzeby innych ludzi należy prawdopodobnie do elementów, które najsilniej wspomagają tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymują zachowania prospołeczne.

Osoba prowadząca, która będzie potrafiła szczerze i naturalnie być autentyczna, akceptująca i okazująca rozumienie empatyczne dzieciom uczestniczącym w zajęciach, będzie w pełni skoncentrowana na problemach dzieci, stworzy bezpieczne warunki, sprzyjające odkrywaniu przez dzieci samych siebie, własnych uczuć i pragnień. Dzieci, które nie będą tłumili swoich uczuć, będą otwarte na przeżywane przez siebie emocje i doświadczenia, nie będą wypierały ze świadomości informacji niezgodnych z obrazem samych siebie, będą miały szansę, według C. Rogersa, „stać się w pełni funkcjonującymi osobami” (Jak pomagać sobie i innym, 1987, s. 16–17).

Podsumowanie i wnioski

Wydaje się słuszne stwierdzenie, iż tylko łączne występowanie trzech omawianych czynników (zmierzanie do celów zwiększających szanse i minimalizujących zagrożenia w rozwoju dzieci w wieku szkolnym, adekwatne sposoby ich osiągnięcia oraz pożądana postawa osoby prowadzącej zajęcia) daje szansę na rozwinięcie się u dzieci poczucia kompetencji w wyniku uczestnictwa w zajęciach inspirowanych programem „Spójrz inaczej”. Umiejętności, które dzieci mają możliwość nabyć podczas zajęć, pozwalają na radzenie sobie z wymaganiami otoczenia, nawiązywanie i podtrzymywanie konstruktywnych więzi z innymi, czerpanie radości z życia, dają poczucie zadowolenia z siebie.

Wykonana analiza prowadzi do wniosku, że wiele sformułowanych w programie celów rzeczywiście nawiązuje do szans i zagrożeń dla rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym. Dzieci uczestniczące w zajęciach mają wiele okazji do zdobycia nowej wiedzy, doświadczeń, umiejętności społecznych i emocjonalnych, dzięki którym zwiększają się ich szanse, przy odpowiednim wsparciu otoczenia, na przezwyciężenie kryzysu psychospołecznego tego okresu. Analiza sposobów osiągnięcia dwóch z wybranych celów szczegółowych z bloku tematycznego postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć wskazuje, że istnieją pewne szanse na ich osiągnięcie za pomocą proponowanych ćwiczeń i zalecanej postawy osoby prowadzącej zajęcia. Jednak ostatecznym dowodem prawdziwości tych przypuszczeń może być tylko przeprowadzenie badania bezpośrednich i odroczonego efektów programu „Spójrz inaczej” w postaci zmian w wiedzy, umiejętnościach i zachowaniach dzieci.

O skuteczności programów profilaktycznych, zdaniem K. Ostaszewskiego (2003, s. 112), świadczą nie tylko wyniki badań podejmowanych jakiś czas po zakończeniu oddziaływań. Do istotnych składników skutecznych programów zalicza się również udział rodziców, metody interaktywne i jakość realizacji programów. Rodzice mogą uczestniczyć w programach profilaktycznych na dwa sposoby: poprzez edukację polegającą na przekazywaniu im odpowiednich informacji

i wzmocnianiu ich wychowawczych umiejętności, a także poprzez ich aktywne włączenie w realizację oddziaływań (tamże). Autorzy programu „Spójrz inaczej” akcentują, że „skuteczność zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla dzieci związana jest w dużym stopniu z rodzicami i ich stosunkiem do działań profilaktycznych” (Kołodziejczyk i wsp., 2004; s. 32). Proponują oni, by zorganizować specjalne spotkanie z rodzicami, na którym byliby poinformowani o celu zajęć i ich zakładanym przebiegu. Już w trakcie trwania spotkań z dziećmi, warto prezentować rodzicom, za zgodą dzieci, przygotowywane przez nie rysunki, plakaty itp., lub zaprosić ich do obserwowania zajęć z dziećmi, a nawet wzięcia udziału w poszczególnych ćwiczeniach. Jednak rodzice nie są bezpośrednio związani z realizacją programu przez cały czas jego trwania.

Istotnym składnikiem skutecznych programów są metody interaktywne, polegające na uruchamianiu procesu interakcji, porozumiewania się pomiędzy np. uczniami w obrębie małych grup, liderami a pozostałymi uczniami, rodzicami a uczniami (Ostaszewski, 2003, s. 114). Metody te wychodzą poza tradycyjny krąg interakcji nauczyciel-uczeń. W programie „Spójrz inaczej” w zdecydowanej większości wykorzystywane są metody aktywizujące dzieci podczas zajęć. Wśród technik stosowanych podczas zajęć dominuje przede wszystkim krąg uczuć.

Na skuteczność programu może również wpłynąć jakość jego realizacji już po upowszechnieniu w szkołach. Program „Spójrz inaczej” ma otwartą formułę. Scenariusze zajęć mają jasno określone cele i propozycje ich osiągnięcia, jednak „nie są precyzyjnie określonym algorytmem czynności nauczyciela i dzieci” (Depuła, 1997b, s. 233). Podane propozycje mają inspirować nauczycieli do podejmowania działań. Zatem sam przebieg zajęć i ich skutki zależą także od kompetencji nauczyciela (umiejętności słuchania uczniów, okazywania im zrozumienia, umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie podczas nietypowych zajęć).

Na zakończenie pojawia się pytanie o realne możliwości realizacji programu „Spójrz inaczej” w obliczu wysokiej liczby uczniów w przeciętnej klasie i wymagań formalnych stawianych nauczycielowi przez szkołę. Jak pogodzić obowiązki wychowawcy z prowadzeniem zajęć na godzinie wychowawczej w przypadku, gdy rodzice nie wyrazili zgody na spotkania na dodatkowej godzinie lekcyjnej? Jak zrealizować w klasie, w której jest wielu uczniów, wszystkie zagadnienia poszczególnych scenariuszy tak, aby zaangażować każdego ucznia? Z takimi dylematami nauczyciele radzą sobie, przyjmując niektóre tylko założenia programu lub stosując jego wybrane elementy. Tymczasem zgodnie ze standardami realizacji programu ustalonymi przez Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz inaczej”, za minimum uznaje się przepracowanie wszystkich bloków tematycznych i zawartych w nich zagadnień (Kołodziejczyk i wsp., 2004; s. 207). Realizacja wybranych scenariuszy nie jest realizacją programu „Spójrz inaczej” (tamże, s. 211).

Piśmiennictwo

1. Appelt K. Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska AI (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005.
2. Bee H. Psychologia rozwoju człowieka. Wydawnictwo Zysk i S-ka. Poznań, 2004.
3. Brzeziński J. Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1973; 3: 99–108.
4. Deptuła M. Co daje dzieciom udział w programie „Spójrz inaczej” w klasach I – III? W: *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*. A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, Skarżysko-Kamienna: Wydawnictwo ATE s. c., 1997a.
5. Deptuła M. Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz, 1997b.
6. Erikson EH. *Dopełniony cykl życia*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań, 2002.
7. Goleman D. *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań, 1997.
8. Harris PL. *Zrozumieć emocje*. W: *Psychologia emocji*. Lewis M., Haviland-Jones JM (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005.
9. Jak pomagać sobie i innym – idee psychologii humanistycznej. Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego, *Zeszyty Problemowo-Metodyczne*; 1987: 6.
10. Kofta M. *Samokontrola a emocje*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1979.
11. Kołodziejczyk A, Czerniewska E, Kołodziejczyk T. *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6 szkół podstawowych*. Wydawnictwo ATE, Starachowice, 2004.
12. Łobocki M. *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*. W: *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Łobocki M (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 1994.
13. Maruszewski T, Ścigała E. *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 1998.
14. Ostaszewski K. Skuteczność „Spójrz inaczej” w pierwszej klasie szkoły podstawowej. W: *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*. Kołodziejczyk A, Czerniewska E, Kołodziejczyk T, Skarżysko-Kamienna, Wydawnictwo ATE s. c., 1997.
15. Ostaszewski K. *Skuteczność używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2003.

16. Rogers CR. Sposób bycia. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2002.
17. Saarni C. Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Salovey P, Sluyter DJ (red.), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 1999.
18. Stefańska-Klar R. Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Harwas-Napierała B, Trempała J (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005.
19. Wiliński P. Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska AI (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005.
20. Witkowski L. Edukacja i humanistyka: nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli. Tryptyk edukacyjny t. 2. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2007.