

MAŁGORZATA ARTYMIAK
MARTA PAWELEC

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH
DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM
JAKO WYZWANIE DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI

THE SHAPING OF THE SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES
OF PRE-SCHOOL CHILDREN
AS A CHALLENGE FOR PARENTS AND TEACHERS

A b s t r a c t. The article focuses on the issue of competences as a significant asset which, developed and perfected, determines not only the ability to adapt to various challenges at different stages of life, but also the ability to develop. One particular type of competence, the socio-emotional competences, understood as the body of knowledge, skills and attitudes connected to emotions and interpersonal relations. They allow not only to understand one's own and others' behaviour, but also to effectively build interpersonal relations. The shaping of those competences ought to begin in the early stages of child's life, but it is hampered by many difficulties nevertheless. Particularly important becomes then increased awareness of and development of those competences in parents and teachers, as well as their cooperation.

Key words: socio-emotional competences; pre-school age.

Dr MAŁGORZATA ARTYMIAK – Wydział Nauk o Człowieku Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin; e-mail: malgorzata.artymiak@wsei.lublin.pl

Dr MARTA PAWELEC – Wydział Nauk o Człowieku Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin; e-mail: marta.pawelec@wsei.lublin.pl

WPROWADZENIE

W obliczu obserwowanych dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych coraz większego znaczenia nabiera dyskusja pedagogów i psychologów nad kierunkami, jakie powinno przyjąć wychowanie i wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży. Pojawia się pytanie o to, jakiego rodzaju umiejętności są szczególnie ważne w perspektywie dobrego funkcjonowania w wieku szkolnym a potem w dorosłości. Rozpowszechnione przez lata przekonanie, że o powodzeniu życiowym decydują przede wszystkim umiejętności poznawcze, potwierdzone przez wysokie oceny szkolne, nie znajduje już uzasadnienia¹. Istotnym zasobem, którego rozwijanie i wykorzystanie pozostaje w związku z dobrym funkcjonowaniem na wielu płaszczyznach życia – osobistego, zawodowego, społecznego a także szeroko rozumianego zdrowia, są kompetencje². Jako dyspozycje obejmujące wiedzę, umiejętności i postawy, warunkują funkcjonowanie człowieka w rzeczywistości intensywnych, w wielu obszarach trudnych do prognozowania zmian, których konsekwencje trudno przewidzieć. We współczesnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szczególnego znaczenia nabierają zwłaszcza te kompetencje, które umożliwiają szybkie dostosowanie się do wymogów rzeczywistości. Także zmieniający się rynek pracy akcentuje potrzebę kształtowania elastyczności, wielozadaniowości i umiejętności współdziałania w zespołach interdyscyplinarnych³.

1. KOMPETENCJE JAKO NOWY WYMIAR OPISU
FUNKCJONOWANIA CZŁOWIEKA W JEGO ŚWIECIE

Kompetencje opisywane są na gruncie wielu dyscyplin, m.in. psychologii, pedagogiki, socjologii. Jako kategoria pedagogiczna i psychologiczna stały się przedmiotem rozważań teoretycznych, badań naukowych i propozycji metodycznych także w obszarze wczesnej edukacji. Różnorodność definicji, wielość podejść i interpretacji pojęcia „kompetencje” wpływa na szeroki zakres znaczeniowy terminu, który w ostatnich latach dołączył w edukacji do terminów podstawowych.

¹ I. BIAŁECKI, *Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2(28), s. 97-107.

² M.J. CABAN, T. REWERSKI, *Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne u osób pracujących i bezrobotnych*, „Polityka Społeczna” 2005, nr 2, s. 8-10.

³ E. KOLASIŃSKA, *Kompetencje a rynek pracy i struktura społeczna*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2011, z. 38, s. 91-103.

Pierwsze opisy kompetencji związane są z badaniami R. White'a⁴ nad skutecznością. Opisał on motyw skuteczności (*effectance motive*) jako zdolność organizmu do skutecznej interakcji i efektywnego radzenia sobie w otoczeniu. Podobnie rozumiał kompetencję McClelland⁵ – jako dyspozycję warunkującą efektywność działania w określonych sytuacjach. Szczególnym rozwinięciem założeń White'a i badań McClellanda jest współcześnie teoria autodeterminacji Ryana i Deciego⁶. Sformułowali oni koncepcję trzech podstawowych potrzeb psychologicznych ukierunkowujących działanie jednostki. Jedną z nich jest potrzeba kompetencji (*need for competence*) rozumiana jako potrzeba wpływu na przebieg zdarzeń i efekty podejmowanych działań.

Obserwowane współcześnie procesy, m.in. zmieniający się model edukacji, będący odpowiedzią na przemiany zachodzące na rynku pracy, doprowadziły do wyłonienia nowych rodzajów kompetencji, szczególnie istotnych w perspektywie konieczności sprostania nowym zadaniom edukacyjnym i zawodowym. Kompetencje można rozumieć jako zdolność do korzystania z własnych oraz środowiskowych zasobów w celu realizacji zadań rozwojowych w danej fazie rozwojowej oraz w odniesieniu do przewidywanej realizacji zadań w dorosłości⁷. Są niezbędne człowiekowi w procesie uczenia się przez całe życie. Kompetencje sprzyjają samorealizacji jednostki, inicjują aktywną postawę obywatelską, wspierają integrację społeczną, a w dorosłości ułatwiają odnalezienie się na rynku pracy⁸. Dwuwymiarowe ujęcie kompetencji obejmuje zarówno ich adaptacyjny, jak i transgresyjny potencjał. W pierwszym rozumieniu kompetencję pojmuje się jako adaptacyjny potencjał podmiotu pozwalający mu na dostosowanie się do warunków otoczenia. Takie ujęcie oznacza dyspozycję do instrumentalnego działania związanego z wiedzą, umiejętnościami, motywacją. Drugi wymiar kompetencji to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi

⁴ R. WHITE, *Motivation reconsidered: The concept of competence*, „Psychological Review” 1959, s. 66.

⁵ D.C. MCCLELLAND, *Testing for competence rather than for „intelligence*, „American Psychologist” 1973, 28(1), s. 1-14.

⁶ R.M. RYAN, E.L. DECI, *An overview of self-determination theory*, w: *Handbook of self-determination research*, red. E.L. Deci, R.M. Ryan, Rochester, NY: University of Rochester Press 2002, s. 242-245.

⁷ E. STROUFE, B. EGELAND, E. CARLSON, A. COLLINS, *The development of the person*, „The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood”, New York: The Guilford Press 2005.

⁸ J. USZYŃSKA-JARMOC, M. BILEWICZ, *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2015.

nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania⁹.

2. KOMPETENCJE A ZDOLNOŚĆ DO ADAPTACJI I ROZWOJU

Kompetencje w szczególny sposób wiążą się ze zdolnościami jednostki do adaptacji. Adaptacja realizuje się w procesie psychospołecznego rozwoju człowieka. Jest warunkiem koniecznym dla przechodzenia poprzez kolejne zadania rozwojowe. W sytuacji, gdy na kolejnych etapach rozwoju pojawiają się nowe wyzwania, adaptacyjne zdolności jednostki umożliwiają korzystanie zarówno z wewnętrznych, jak i zewnętrznych zasobów¹⁰. Pozytywna adaptacja jest definiowana jako pozytywne przystosowanie mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu¹¹.

Kompetencja w takim ujęciu to zestaw, konfiguracja cech kognitywnych i niekognitywnych tworzących określony potencjał czy zdolność do wykonywania zadań stawianych przez życie i pojawiających się w określonym kontekście kulturowym. Określona kompetencja jest definiowana przez typ zadań, których rozwiązaniu ma służyć. Kompetencje definiowane są przez zewnętrzną rzeczywistość i stawiane przez nią zadania. Nie są stałymi i trwałymi dyspozycjami umysłu czy osobowości, wyznaczonymi biologicznie. Pozostają zależne od kontekstu, kultury, typu pracy i okoliczności, w jakich się ją wykonuje. Ich zakres zmienia się wraz ze zmieniającym się kontekstem społecznym i kulturowym, w którym żyjemy¹².

Tak rozumiane kompetencje podlegają kształceniu, rozwijaniu, modyfikacji. Mają charakter dynamiczny. „Ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego

⁹ R. GÓRALSKA, H. SOLARCZYK-SZWEC, *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 27-41.

¹⁰ A. RATAJCZYK, M. MIELCAREK, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014.

¹¹ A. BORUCKA, K. OSTASZEWSKI, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, nr 12(2 Pt 1): 587-597.

¹² I. BIAŁECKI, *Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2, s. 28.

kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się¹³.

3. KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE DZIECI PRZEDSZKOLNYCH W KONTEKŚCIE ZADAŃ ROZWOJOWYCH

W kontekście znaczenia kompetencji jako narzędzia niezbędnego dla skutecznej adaptacji i indywidualnego rozwoju oraz efektywnej realizacji zadań życiowych potrzeba kształtowania kompetencji od jak najmłodszego wieku wydaje się oczywista. Szczególne znaczenie dla kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych ma środowisko rodzinne¹⁴, przy czym fundamentalna jest znajomość przez rodziców prawidłowości rozwoju dziecka oraz czynników warunkujących ten rozwój¹⁵. Wśród czynników kształtujących te kompetencje wymienia się: ciepło emocjonalne, adekwatność reakcji emocjonalnej rodziców, dyskurs emocjonalny między rodzicami a dziećmi oraz stopień swobody pozostawionej dziecku i adekwatność wymagań¹⁶.

Istotne dla kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych jest także środowisko przedszkolne. Podstawowe zadanie rozwojowe dzieci w tym wieku polega na przygotowaniu do pójścia do szkoły. W perspektywie podjęcia przez dziecko nowych ról konieczna jest pewna gotowość do funkcjonowania w warunkach pozadomowych i do radzenia sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi. Dla zrealizowania tego zadania niezbędny jest określony poziom rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego¹⁷. Odchodzi się już od koncentracji na przygotowaniu i wspieraniu rozwoju dzieci tylko w aspekcie wiedzy i umiejętności typowo szkolnych¹⁸. Coraz częściej zwraca się uwagę na umiejętności opanowane w całym okresie dzieciństwa, kształtowane przez oto-

¹³ W. ŻUCHOWSKA, *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyzna” 1999, nr 1, s. 35-36.

¹⁴ K. MARTOWSKA, *Cechy środowiska rodzinnego a inteligencja emocjonalna u dzieci*, „Studia Psychologica” 2007, nr 7, s. 181-194.

¹⁵ E. OSEWSKA, *Jakość życia wspólnotowego rodziny jako podstawa skuteczności wychowania*, „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2013, nr 5, s. 11.

¹⁶ M. PŁOPA, *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 26, s. 2.

¹⁷ B. SMYKOWSKI, *Wiek przedszkolny. Zagrożenia rozwoju*, „Remedium” 2003, 7-8(125-126), s. 8-9.

¹⁸ M. ARTYMIAK, M. PAWELEC, *Diagnoza gotowości szkolnej w perspektywie modelu interakcyjnego*, w: *Edukacja sześciolatka*, red. A. Weiner, A. Koper, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI 2017, s. 95-115.

czenie społeczne, doświadczenia rodzinne, przedszkolne i płynące ze środowiska lokalnego¹⁹. Kluczowe wydaje się rozwinięcie u dzieci takich kompetencji, dzięki którym będą zdolne do przejścia od uczenia się regulowanego zewnątrznie do uczenia się według własnych planów, celów i przejęcia kontroli nad własnym uczeniem się. Dzieci w wieku przedszkolnym są na etapie opanowywania różnych umiejętności po to, by zyskać możliwość wywierania wpływu na otoczenie stosownie do swoich potrzeb²⁰.

Znaczącym osiągnięciem wczesnego dzieciństwa jest opanowanie takich sprawności, jak chodzenie, mówienie, podstawowe czynności samoobsługowe. Opanowanie tych umiejętności w znacznej części oparte jest na imitacji zachowań rodziców i innych osób sprawujących opiekę. W efekcie nabycia wymienionych sprawności dziecko uzyskuje większą samodzielność we własnych działaniach. Przedszkolak, który ma poradzić sobie w działaniu w otwartym środowisku pozadomowym, powinien nauczyć się modyfikować nabyte w domu wzory działania i dostosować je do nowych warunków. Dziecko powinno zamienić sporą część swojej aktywności ze spontanicznej, opartej na zasadzie prostych skojarzeń i wewnętrznych impulsów, na bardziej reaktywną, czyli zgodną z warunkami fizycznymi i społecznymi. Główne procesy rozwojowe tego etapu dotyczą kontroli przez dziecko wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań działań w taki sposób, by zaspokajając własne potrzeby, nie powodowało konfliktów z innymi. Stopniowo uczy się koncentrowania na szerszej perspektywie niż ono samo. Niezbędny do tego jest wzrost samokontroli, czyli ukierunkowywania ekspresji stanów emocjonalnych i sterowania własnym zachowaniem²¹. Postęp w zakresie usamodzielniania się i radzenia sobie w pozadomowym środowisku przygotowuje dziecko do radzenia sobie z nowością oraz uczeniem się pod kierunkiem innych osób²². Zmiany rozwojowe zachodzące w tym czasie pomagają dziecku lepiej zrozumieć świat i zachodzące w nim procesy, siebie samego, innych oraz stwarzają możliwość, by zaspokajać potrzeby w odpowiedni i akceptowany przez środowisko sposób. Pogodzenie własnych pragnień z oczekiwaniami społecznymi i wymaganiami stawianymi przez środowisko jest jednym z ważniejszych zadań wieku przedszkolnego. Jest to jednocześnie wyzwanie dla rodziców i nauczycieli

¹⁹ P. WILIŃSKI, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005, s. 303-343.

²⁰ M. MOLIŃSKA, A. RATAJCZYK, *Edukacja przedszkolna*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014.

²¹ W. MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA, *Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 4, s. 479-494.

²² B. SMYKOWSKI, *Wiek przedszkolny*, s. 8-9.

przedszkoli, aby w taki sposób towarzyszyć dziecku, wspierać je, a jednocześnie stawiać wymagania, by nauczyło się zaspokajania własnych potrzeb, gotowości do podejmowania wyzwań, stawiania celów i dążenia do nich przy jednoczesnym zrozumieniu i poszanowaniu potrzeb oraz praw innych osób²³.

Interesujące wnioski płyną z badań prowadzonych przez Zespół Wczesnej Edukacji IBE nad rozwojem społeczno-emocjonalnym małych dzieci (wiek 18-66 miesięcy) w ocenie ich matek. Otrzymane wyniki wskazują, że dążenie do samodzielności rośnie wraz z wiekiem, a obserwowane przez matki nasilenie uporu i negatywizmu nie różni się u dzieci młodszych (18-42 miesiące) i starszych (43-66 miesięcy). Jest to zaskakujące w kontekście wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej. Zgodnie z wiedzą u dzieci 2-, 3-letnich należało spodziewać się największego dążenia do samodzielności i realizowania własnych pomysłów. Pojawia się w kontekście prezentowanych wyników pytanie o to, czy dzieci nie przejawiają zachowań autonomicznych w kryzysie 2-3 roku życia, czy matki nie dostrzegają lub deklarują, że nie dostrzegają różnic w zachowaniu dzieci starszych i młodszych²⁴. Można także zastanawiać się nad tym, czy w badanym pokoleniu dzieci starszych (43-66 miesięcy) przejawianie zachowań autonomicznych nie jest wyższe niż we wcześniejszych pokoleniach. Z powyższych badań wynika także, że grupa dzieci przejawiających trudności związane z uspołecznieniem jest większa wśród dzieci starszych – przedszkolnych. Wskazane wcześniej trudności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym są oczywistym wskaźnikiem konieczności planowania i podjęcia działań wspierających rozwój dzieci w tym obszarze. Dla podjęcia właściwych działań ogromne znaczenie ma zdefiniowanie i określenie składowych obszaru, w którym potrzebne jest wsparcie. W kontekście tego, niezależnie od różnorodności hipotez wyjaśniających otrzymane wyniki, kolejny raz należy podkreślić złożoność zagadnień związanych z opisywanym obszarem.

Z analizy literatury przeprowadzonej przez Czub i Matejczuk²⁵ wynika, że dla potrzeb praktyki psychologicznej, w modelach służących budowaniu programów profilaktycznych i interwencyjnych, przyjmuje się, że na *kompetencje społeczno-emocjonalne składają się: samoświadomość, świadomość społeczna, odpowiedzialne podejmowanie decyzji, zarządzanie własnym zachowaniem, zarządzanie relacjami z innymi*. W wyodrębnionych kategoriach kompetencji

²³ J. MATEJCZUK, *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014.

²⁴ M. CZUB, J. MATEJCZUK, *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2015.

²⁵ Tamże.

społeczno-emocjonalnych wyróżnia się następujące kompetencje składowe: zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji z dorosłymi oraz rówieśnikami, świadomość siebie jako odrębnej osoby, ekspresja i regulacja emocji, kontrola impulsów, empatia oraz poczucie kompetencji.

4. TRUDNOŚCI NA DRODZE ROZWOJU KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH PRZEDSZKOLAKÓW

Kluczowe znaczenie dla rozwoju u dzieci kompetencji społeczno-emocjonalnych we wczesnym dzieciństwie mają kompetencje rodzicielskie. Wymienia się przede wszystkim kompetencje w zakresie sprawowania podstawowej opieki, zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka, tworzenia atmosfery ciepła emocjonalnego, stymulacji, adekwatnego wspomagania uczenia się i rozwoju intelektualnego, udzielania wskazówek i stawiania granic oraz tworzenia stabilnego środowiska rodzinnego. W wieku przedszkolnym większego znaczenia nabiera środowisko pozarodzinne, szczególnie przedszkolne. Istotne wówczas stają się kompetencje wychowawcze nauczycieli.

Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym wiąże się ze znacznymi trudnościami i zagrożeniami pojawiającymi się na kilku płaszczyznach. Podstawowa trudność polega na konieczności stworzenia takich warunków, zarówno w środowisku domowym jak i przedszkolnym, które pozwolą dziecku podejmować działania typowe dla wieku przedszkolnego, ale jednocześnie wyposażą je w wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne w funkcjonowaniu. Jako szczególną barierę w tym obszarze można wskazać pułapkę idealizacji oraz infantylizacji²⁶, czyli przyjęcie założenia, że dziecko w wieku przedszkolnym powinno się jedynie bawić i nie może być obciążone nauką czy pracą, poza tym jest zbyt niesamodzielne i nieporadne, więc wymaga stałego wsparcia dorosłego. Przekonanie to może przyczynić się do braku wspomagania dziecka w realizacji zadań rozwojowych i ograniczania możliwości zdobywania wiedzy. Towarzyszy temu oczekiwanie, że wszystkie umiejętności w swoim czasie pojawią się same. Może pojawić się u dziecka poczucie nieporadności, niekompetencji, w następstwie tego izolacja od sytuacji trudnych – porażek, konfliktów i ponoszenia konsekwencji własnego zachowania. Efektem takich postaw dorosłych jest „brak poczucia obowiązku, konieczności przestrzegania zasad i norm społecznych, brak umiejętności zarządzania otoczeniem wokół siebie, niepewność w nowych

²⁶ M. MOLIŃSKA, A. RATAJCZYK, *Edukacja przedszkolna*.

sytuacjach, szczególnie w obecności bardziej kompetentnych rówieśników²⁷ oraz osłabienie lub nawet zatracenie poczucia własnej autonomii. Na skutek ciągłego wyręczania może wytworzyć się u dziecka poczucie wyuczony bezradności, przekonanie, że każde zadanie jest trudne i niemożliwe do zrealizowania bez dorosłych, strach przed innymi i wycofywanie się z kontaktów.

Zagrożeniem o innym charakterze jest pułapka instrumentalizacji, polegająca na traktowaniu edukacji przedszkolnej wyłącznie jako przygotowania do szkoły i przyszłego zawodu. Jej konsekwencją jest ograniczanie rozwoju i aktywności dziecka wyłącznie do tych obszarów, w których upatruje się zwiększenia szans na sukces edukacyjny i zawodowy. Dziecko zostaje pozbawione czasu, którym mogłoby swobodnie dysponować, ma ograniczony kontakt z rówieśnikami, doświadcza niekorzystnych porównań społecznych. Efektem takiej sytuacji może być niska i chwiejna samoocena dziecka oraz nieumiejętność radzenia sobie z porażkami.

Innego rodzaju trudności wyłaniają się na linii: oczekiwania ze strony środowiska a zachowanie dzieci. Dotyczą takich zachowań, które można określić jako niepożądane. Należą do nich: dąsanie się, okazywanie „humorów”, kłócenie się z rodzeństwem i rówieśnikami, marudzenie i narzekanie w odpowiedzi na prośbę czy polecenie rodziców oraz napady złości w przypadku niespełnienia prośby czy nalegania dziecka. Odrębną trudnością jest nakłanianie dzieci do zachowań pożądanых. Najczęściej dotyczy motywowania dziecka do sprzątanania po sobie zabawek i innych przedmiotów oraz wykonywania poleceń rodziców, wywiązywania się z przydzielonych obowiązków i utrzymywania zgodnych relacji z rodzeństwem²⁸. Nauczyciele przedszkoli najczęściej zgłaszają podobne problemy. Trudności pojawiają się także w obszarze motywowania dzieci do sprzątanania zabawek, wykonywania poleceń nauczyciela, wywiązywania się z przydzielonych obowiązków oraz utrzymywania zgodnych relacji z rówieśnikami²⁹. Analizując charakter tych trudności, można dostrzec, że w sporej części plasują się one w obszarze kontroli emocji, świadomości własnych odczuć i pragnień, utrzymywania celowej aktywności, relacji międzyludzkich i współdziałania, kończenia rozpoczętych zadań, respektowania umów i ustaleń, przestrzegania zasad. Dotyczą więc obszaru społeczno-emocjonalnego.

²⁷ Tamże, s. 32

²⁸ M. PAWELEC, J. CHOLEWIŃSKA, A. MAZUR, W. OZGA, *Analiza trudności wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Współczesne problemy systemu rodzinnego. Diagnoza – Terapia – Profilaktyka*, red. M.Z. Stepulak, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI 2014, s. 229-255.

²⁹ M. PAWELEC, J. CHOLEWIŃSKA, A. MAZUR, W. OZGA, *Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli*, „Horyzonty Psychologii” 2014, s. 81-102.

Wskazane trudności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym dzieci są oczywistym wskaźnikiem konieczności planowania i podjęcia działań wspierających rozwój dzieci w tym obszarze.

ZAKOŃCZENIE

W kontekście obserwowanych na gruncie społecznym i jednostkowym trudności w funkcjonowaniu dzieci, szczególnie istotne wydaje się rozwijanie takich kompetencji, które pozwolą im na zdrowsze i satysfakcjonujące funkcjonowanie w aktualnej sytuacji oraz stworzą podstawy do lepszego radzenia sobie z wyzwaniami w przyszłości, tej w najbliższym etapie rozwojowym oraz w odległej perspektywie czasowej. Niemniej, nabywanie kompetencji społeczno-emocjonalnych jest trudnym i wymagającym zadaniem. Z tego powodu szczególnie istotne jest, by rodzice mieli świadomość, że o poziomie przystosowania dziecka do wymagań życia i o efektywności, z jaką wykonuje ono stojące przed nim zadania, decydują nie tylko zdolności poznawcze, lecz także umiejętności rozumienia zachowań swoich i innych ludzi oraz radzenia sobie z nimi, w tym także z własnymi i cudzymi emocjami³⁰. Projektując działania rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci, warto uwzględnić powiązania między kompetencjami wychowawczymi dorosłych i kompetencjami społeczno-emocjonalnymi dzieci. Największe korzyści dla procesu wychowania i rozwoju dzieci można osiągnąć dbając o podnoszenie kompetencji nie tylko samych dzieci, ale także dorosłych, których zasoby i umiejętności stają się nieocenionym podłożem dla modelowania pożądanych zachowań dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- ARTYMIAK M., PAWELEC M., *Diagnoza gotowości szkolnej w perspektywie modelu interakcyjnego*. w: *Edukacja sześciolatka*, red. A. Weiner, A. Koper, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI 2017, s. 95-115.
- BIAŁECKI I., *Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*” 2006, nr 2, s. 97-107.
- BORUCKA A., OSTASZEWSKI K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „*Medycyna Wieku Rozwojowego*” 2008, nr 12(2 Pt 1): 587-597.
- CABAN M.J., REWERSKI T., *Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne u osób pracujących i bezrobotnych*, „*Polityka Społeczna*” 2005, nr 2, s. 8-10.

³⁰ A. MATCZAK, K. MARTOWSKA, *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „*Studia Psychologica*” 2011, nr 11, s. 5.

- CZUB M., MATEJCUK J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2015.
- GÓRALSKA R., SOLARCZYK-SZWEC H., *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 27-41.
- KOLASIŃSKA E., *Kompetencje a rynek pracy i struktura społeczna*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2011, nr 38, s. 91-103.
- MCCLELLAND D.C., *Testing for competence rather than for intelligence*, „American Psychologist” 1973, nr 28, s. 1-14.
- MATCZAK A., MARTOWSKA K., *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica” 2011, nr 11, s. 5-18.
- MATEJCUK J., *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014.
- MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA M., *Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 4, s. 479-494.
- MARTOWSKA K., *Cechy środowiska rodzinnego a inteligencja emocjonalna u dzieci*, „Studia Psychologica” 2007, nr 7, s. 181-194.
- MOLIŃSKA M., RATAJCZYK A., *Edukacja przedszkolna*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014.
- OSEWSKA E., *Jakość życia wspólnotowego rodziny jako podstawa skuteczności wychowania*, „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2013, nr 5, s. 5-22.
- PAWELEC M., CHOLEWIŃSKA J., MAZUR A., OZGA W., *Analiza trudności wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Współczesne problemy systemu rodzinnego. Diagnostyka-Terapia-Profilaktyka*, red. M.Z. Stepulak, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI 2014, s. 229-255.
- PAWELEC M., CHOLEWIŃSKA J., MAZUR A., OZGA W., *Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli*, „Horyzonty Psychologii” 2014, s. 81-102.
- PŁOPA M., *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 26, s. 129-141.
- RATAJCZYK A., MIELCAREK M., *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014.
- RYAN R.M., DECI E.L., *An overview of self-determination theory*, w: *Handbook of self-determination research*, red. E.L. Deci, R.M. Ryan, Rochester, NY: University of Rochester Press 2002, s. 232-245.
- SMYKOWSKI B., *Wiek przedszkolny. Zagrożenia rozwoju*, „Remedium” 2003, 7-8(125-126), s. 8-9.
- STROUFE A., EGELAND B., CARLSON E., COLLINS A., *The development of the person*, „The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood”, New York: The Guilford Press 2005.
- USZYŃSKA-JARMOC J., BILEWICZ M., *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2015.
- WILIŃSKI P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005, s. 303-343.
- WHITE R., *Motivation reconsidered: The concept of competence*, „Psychological Review” 1959, s. 66.
- ŻUCHOWSKA W., *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyzna” 1999, nr 1.

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH DZIECI
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM JAKO WYZWANIE
DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na problematyce kompetencji jako istotnego zasobu, którego rozwijanie i doskonalenie warunkuje nie tylko adaptację do zadań w różnych okresach życia, ale także możliwość rozwoju. Szczególnym rodzajem kompetencji są kompetencje społeczno-emocjonalne, rozumiane jako zestaw wiedzy, umiejętności i postaw związanych z emocjami i relacjami interpersonalnymi. Pozwalają one nie tylko na rozumienie własnych zachowań i zachowań innych, ale także efektywnego budowania relacji interpersonalnych. Kształtowanie tych kompetencji powinno rozpocząć się we wczesnych etapach rozwoju dziecka, niemniej wiąże się to z wieloma trudnościami. Szczególnie istotny staje się wówczas wzrost świadomości i rozwinięcie umiejętności u rodziców, nauczycieli oraz ich wzajemnej współpracy.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczno-emocjonalne; wiek przedszkolny.