**Rola dorosłego (rodzica) dla rozwoju
kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka**

**Autor: Karolina Łojek**

Badania nad elementami relacji dziecka z dorosłym ukazują po pierwsze ważność interakcji, a po drugie fakt, iż rozwój przebiega w wyniku własnej aktywności dziecka oraz relacji społecznej tworzącej się pomiędzy dzieckiem a opiekunem. Rudolph Schaffer scharakteryzował tak zwane **epizody wspólnego zaangażowania**[[1]](#footnote-1) mające szczególny wpływ na rozwój. Epizody te można określić jako kontakt, w ciągu którego uczestnicy zwracają wzajemnie uwagę na dane zagadnienie, problem, temat i przystępują do wspólnej aktywności. Cechują się zaangażowaniem uczestników w wybraną aktywność, często jest nią zabawa.
We wczesnym okresie życia tworzone są w znacznym stopniu przez dorosłego. Czyni
to zachęcając dziecko do uczestnictwa w danym działaniu. W takim momencie przydatne stają się takie cechy u dorosłego, jak „aktywne zaangażowanie w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka, chęć pomocy dziecku oraz gotowość do odpowiadania w sytuacji interakcji”[[2]](#footnote-2). Dziecko powinno doświadczać takich spotkań jak najwięcej, gdyż wtedy będzie to bardziej sprzyjało jego rozwojowi.

Na rolę dorosłego zwróciła również uwagę Grace Wales Shugar w badaniach dotyczących koordynacji linii działania dziecka z dorosłym. Jak pisze Barbara Bokus „droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi poprzez aktywność dorosłego”[[3]](#footnote-3). Shugar ukazała interesujący aspekt dynamiki badanej relacji, dzieci wciągają dorosłego do wykonywanej aktywności przedmiotowej, a zachowanie to może wzmacniać osoba dorosła inicjująca interakcję poprzez spontaniczne wchodzenie w linie działania dziecka[[4]](#footnote-4). Takie działania dorosłego uznano za przystosowawcze zachowania osoby dorosłej. Opierają się na gotowości do dostrzegania i obserwowania zainteresowania podopiecznego światem zewnętrznym oraz korzystania z tych obserwacji celem nawiązania relacji
z dzieckiem.

W procesie tworzenia się nowych kompetencji za sprawą relacji dziecko–dorosły istotną rolę odgrywa także zdolność dorosłego do budowania **rusztowania**[[5]](#footnote-5). Koncepcja rusztowania wprowadzili Jerome Bruner i David Wood, aby zaznaczyć rolę wsparcia udzielanego w epizodach wspólnego zaangażowania. Termin ten określają wszystkie strategie rodziców zmierzające do wspierania dziecka w podejmowanych przez nie wysiłkach związanych z procesem uczenia się i nabywaniem kompetencji, których obszar byłby niedostępny bez wsparcia dorosłego. Głównym zadaniem rusztowania jest towarzyszenie podczas przechodzenia od mechanizmów regulacji zewnętrznej do samoregulacji. W dużym stopniu polega to na sukcesywnym zmniejszaniu pomocy rodzica/opiekuna, wycofywaniu się i wzrastającej niezależności, samodzielności w działaniu podopiecznego. Za sprawą odpowiednich, zachęcających, modelujących działań dorosłego adekwatnych do potrzeb dziecka i płynnie wycofujących się, uczy się ono nie tylko bycia zaradnym w konkretnych sytuacjach (trudnych emocji, wyjaśniania nieporozumień), ale zdobywa także kompetencje
do radzenia sobie samemu z tożsamymi trudnościami w przyszłości. W opracowaniu Pekki Salonen, Janne Lepola i Marji Vauras z 2007 roku dotyczącym badań w paradygmacie budowania rusztowania uwagę przykuła relacja pomiędzy zachowaniami opiekunów
a rozwojem poznawczym i emocjonalno-społecznym. Zaprezentowano związki rodzicielskiego rusztowania z „samoregulacją dzieci w obszarze poznawczym
i motywacyjnym, rozwojem motywacji wewnętrznej, wyższym poziomem niezależności
w funkcjonowaniu, a także gotowością do uczenia się społecznego, czyli z innymi ludźmi,
w grupie, zgodnie z wymaganiami”[[6]](#footnote-6).

Relacje pomiędzy opiekunem a dzieckiem wzajemnie się warunkują. Marc
H. Bornstein przedstawił w swojej książce sposób, w jaki dostosowują oni wspólnie swoją aktywność[[7]](#footnote-7). Zaczynając od interakcji ukierunkowanych społecznie, zawierających werbalne i fizyczne formy kontaktu, za pośrednictwem których opiekunowie okazują swoje uczucia, przechodzą do interakcji o naturze dydaktycznej stanowiących pobudzanie i stymulację ciekawości dziecka światem zewnętrznym.

 Co więcej, wczesne zachowanie społeczne znajduje się pod silnym wpływem standardowych praktyk wychowawczych wykorzystywanych przez opiekunów. Rodzice
w różny sposób ustanawiają i wcielają w życie zasady, dostarczają różnego rodzaju wsparcia
i motywacji, a także sprawują różne style kierownictwa życiem własnych dzieci, czyniąc
je przewidywalnym bądź nieprzewidywalnym. Wyodrębniono cztery główne style wychowawcze, które zaprezentowano w Tabeli.

**Tabela Konsekwencje stosowania różnych stylów wychowawczych**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Styl | Charakterystyka stylu: jacy są i jak się zachowują rodzice | Konsekwencje: jakie jest i jak się zachowuje dziecko | Konsekwencje dla rozwoju osobowości dziecka |
| Autorytatywny/wzajemny (*authoritative)* | Sprawują kontrolę, ale darzą dziecko ciepłem. Stawiają wyraźne granice, ale są otwarci na potrzeby dziecka. Dają dziecku maksymalną swobodę, ale wyznaczają jasne wymagania i obowiązki. Przyzwalają na samodzielność dziecka, ale udzielają mu minimalnej koniecznej pomocy. | Niezależne i pełne wiary w siebie. Skłonne do współpracy i wrażliwe na potrzeby innych. Ma wysoką pozytywną samoocenę. Osiąga wyższe niż inne dzieci oceny w szkole, chętnie podejmuje wyzwania. | Zrównoważone, adekwatne do sytuacji poczucie autonomii, inicjatywy i kompetencji . |
| Permisywny/ /pobłażliwy (*permissive)* | Pobłażliwi, przyzwalają na niczym nieograniczone przejawy autonomii, inicjatywy, kompetencji dziecka. Wybaczają, nie wymagają od dziecka osiągnięć. Nie wprowadzają jasnych granic dla postępowania dziecka. Jeśli wprowadzają jakieś reguły, to brakuje im konsekwencji w egzekwowaniu. Całkowicie dostosowują się do potrzeb dziecka. | Egoistyczne i niedojrzałe w kontaktach z rówieśnikami. Gorzej niż rówieśnicy, których rodzice stosowali styl autorytatywny, radzi sobie w szkole w okresie dorastania, rzadziej podejmuje się zobowiązań, jest niezainteresowane nabywaniem nowych umiejętności. Bywa agresywne. | Skrajne, niczym nieograniczone poczucie autonomii, inicjatywy. Przerost poczucia kompetencji (nadkompetencja). |
| Autorytarny/ /rygorystyczny (*authoritarian*) | Stawiają dziecku bardzo wysokie wymagania, rzadko je chwalą i rzadko okazują radość z powodu jego osiągnięć. Sprawują ścisłą kontrolę nad działaniami dziecka. Nie dają mu ciepła i nie udzielają pomocy. Ograniczają przejawy autonomii, inicjatywy i kompetencji dziecka. Demonstrują swoją przewagę w kontakcie z dzieckiem, traktują je przedmiotowo.  | Konformistyczne i uległe. Przygaszone, agresywne.Wymykające się spod kontroli – zachowujące się prowokująco. | Dominacja wstydu i zwątpienia. Dominacja poczucia winy.Dominacja poczucia niższości. |
| Niedbały/ /niezaangażo-wany (*rejecting- -neglecting)* | Nie interesują się dzieckiem i jego potrzebami. Są fizycznie i psychicznie niedostępni. Nie łączą ich z dzieckiem więzi emocjonalne. Zajęci są, z różnych powodów, innymi sprawami niż dziecko. Zaniedbują swoje obowiązki opiekuńcze i wychowawcze. | Impulsywne, aspołeczne, mniej sprawne w kontaktach rówieśniczych. Doświadcza poczucia zagubienia, świat odbiera jako chaotyczny, nieuporządkowany. Mało zainteresowane zdobywaniem nowych umiejętności w szkole, mało dojrzałe w sferze poznawczej.  | Dominacja wstydu i zwątpienia. Dominacja poczucia winy.Dominacja poczucia niższości. |

**Źródło:** A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka,*  Wydawnictwo GWP, Sopot 2016, s. 210-211.

Autorytatywny styl wychowania jednoczy w sobie względnie wysoki poziom ciepła wraz z wysokimi, nastawionymi na osiągnięcia wymaganiami. Opiekunowie wychowujący tym stylem posiadają silną kontrolę nad podopiecznym, lecz pełnią ją bez udzielania kar.
W zamian za to werbalnie przekonują dziecko do konkretnych działań, jednocześnie szanując jego osobiste pragnienia. Reguły zachowania przedstawiają w jasny i zrozumiały sposób, jednak nie nakładają na dziecko nadmiernych ograniczeń. Dążąc do osiągnięcia swoich celów, rodzice odnoszą się zarówno do swojego autorytetu, jak również do logicznych argumentów. Częściej niż w innych grupach wyrażany jest pozytywny stosunek emocjonalny.

Permisywny styl wychowania charakteryzuje miłość i przyjazny stosunek emocjonalny. Opiekunowie korzystający z tego stylu sprawują jedynie ograniczoną kontrolę. Nie oczekują od dziecka zdobywania osiągnięć, często bardzo swobodnie odwołują się do zasad, są niekonsekwentni odnośnie dyscypliny. Przy podejmowaniu decyzji pytają o radę dziecko. Tłumaczą, dlaczego w domu są określone pewne zasady. Najczęściej postrzegają siebie jako osobę służąca dziecku, nie zaś jednostkę będącą odpowiedzialną za oddziaływanie na zachowanie dziecka.

Trzeci z kolei styl autorytarny (rygorystyczny) wiąże się ze używanie przez rodziców siły. Panuje wśród takiej rodziny zdystansowany, chłodny stosunek do dziecka. Opiekunowie rzadko proszą dziecko o wyrażenie opinii na jakiś temat, mało kiedy chwalą je i okazują radość w związku z jego osiągnięciami. Mają skłonności do bycia rygorystycznymi
i dyrektywnymi. Aby sprawować kontrolę nad podopiecznym, stosują techniki zastraszające. Oczekują, ze wydawane polecenia będą wypełniane bezwarunkowo.

Ostatnim z podanych stylów jest styl niedbały, niezaangażowany (czy też odtrącająco-zaniedbujący). Rodzice wychowujący dziecko w taki sposób nie okazują mu czułości,
są kompletnie niewymagający. Nie interesuje ich zachowanie swego dziecka, nie dają mu wsparcia. Nie przekazują dość wiedzy, aby ułatwić dziecku zrozumienie świata i zasad społecznych, niezbędnych do funkcjonowania w środowisku. Dziecko styka się z ciągłym odtrącaniem przez rodziców, lub całkowitym zaniedbywaniem przez nich swoich obowiązków wychowawczych.

Jak dowiodła w swoich pracach Diana Baumrind[[8]](#footnote-8) każdy styl wychowawczy prowadzi do ukształtowania się określonego wzorca cech u dzieci (*cf.* Tab 2.3. ). Styl autorytatywny najsilniej wiąże się z posiadaniem wysokich kompetencji przez dzieci, zaś styl odtrącająco-zaniedbujący najsłabiej.

Podsumowując istotę wpływów rodzicielskich można stwierdzić, iż zachowanie rodziców po części zależne jest od ich poglądów dotyczących natury rozwoju dziecka. Takie systemy przekonań pozostają pod wpływem kultury, z jakiej pochodzą rodzice, a także zależą od ich osobowości. Jednak związek przekonań z rodzicielskimi zachowaniami i rozwijaniem się dziecka jest pośredni, gdyż oddziałuje tu wiele dodatkowych czynników.

1. H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* , Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 150-155. [↑](#footnote-ref-1)
2. Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, *op.cit.,* s. 45. [↑](#footnote-ref-2)
3. B. Bokus, *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wydawnictwo Zakład Naro­dowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984, s. 10. [↑](#footnote-ref-3)
4. *Ibidem*, s. 12. [↑](#footnote-ref-4)
5. H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego, op.cit*., 175-177. [↑](#footnote-ref-5)
6. Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, *op.cit.,* s. 46. [↑](#footnote-ref-6)
7. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K.Kuszak, *Świat małego dziecka,* *op.cit.,* s. 111, Za: M.H. Bornstein, *Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem: dwa rodzaje interakcji i konsekwencje dla rozwoju poznawczego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 39-63. [↑](#footnote-ref-7)
8. H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość,op.cit.,* s. 245. [↑](#footnote-ref-8)