

Pomagajmy dzieciom rozwijać empatię

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu były obserwacje zachowań w relacjach rówieśniczych wśród uczniów czynione na przestrzeni lat przy okazji realizacji różnych zajęć psychoedukacyjnych na terenie szkół. Niezależnie od tematyki zajęć, spostrzeżenia dotyczyły w mniejszym lub większym stopniu obszaru emocji, motywacji, komunikacji, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, budowania więzi, akceptacji, tolerancji, odrzucenia.

Metody, techniki, wykorzystywane w trakcie zajęć psychoedukacyjnych łączą czynniki sprzyjające ujawnianiu u dzieci emocji w działaniu. Pozwalają na obserwację odpowiedzi-reakcji na te emocje oraz feedbacku ze strony innych uczestników. Poprzez aktywowanie uczniów do podejmowania działań mniej typowych wobec tych, jakie wykonują standardowo podczas zajęć dydaktycznych, wielokrotnie spostrzegałam różnice w sposobie reagowania dzieci w tych samych sytuacjach, odmienność przyjmowanych postaw. Wynika to z mniej lub bardziej rozwiniętej zdolności przyjmowania perspektywy drugiej osoby, co wiąże się z koniecznością wyjścia poza plan własnych odczuć. W odniesieniu do przyjmowania ról przez uczniów podczas aranżowanych sytuacji zadaniowych realizowanych indywidualnie i grupowo, sposób i poziom zaangażowania emocjonalnego we współodczuwaniu uwidaczniał się w przekazie werbalnym oraz poprzez reakcje mimiczne i reakcje ciała. Trudność współodczuwania nie jest zjawiskiem o stałym i równomiernym natężeniu. Różnice wynikają z odziedziczonych predyspozycji oraz wpływu wczesnych i późniejszych oddziaływań środowiska rodzinnego, na co wskazuje literatura opisująca zjawisko empatii.

Należałoby wyjaśnić, że pojęcia współodczuwanie i empatia, którymi posługuję się zamiennie dzieli bardzo subtelna, ale ważna różnica. Współodczuwanie jest terminem wcześniejszym, wywodzącym się z osiemnastowiecznych systemów etycznych zaproponowanym przez Adama Smith'a, a kontynuowanym przez współczesnych mu badaczy. Początkowo termin opisywany był jako rezultat wkraczania poprzez wyobraźnię w doświadczenie innej osoby (A. Smith), jako uczenie się oparte na uprzednim powtarzającym się doświadczeniu (Hubert Spencer), czy w podejściu biologicznym (McDougall), jako automatyczny rezultat aktywności wbudowanego mechanizmu spostrzegania, opartego na skomplikowanym systemie połączeń. Wszystkie podejścia koncentrowały się na tym samym podstawowym zjawisku - podzieleniu afektu przez dwie osoby – określanym jako współodczuwanie, z wyraźnym akcentowaniem pasywnego charakteru zjawiska. Angielski termin empathy, który funkcjonuje współcześnie, pochodzi od

Titchenera (1909) i odnosi się do procesów, dzięki którym poznajemy innych ludzi. Pojęcie wskazuje na bardziej aktywne reakcje, zmierzające niejako do „wejścia do wnętrza” drugiego człowieka, dzięki przemyślanemu wysiłkowi intelektualnemu. Jako zjawisko, empatia obejmuje wiele procesów i ich skutków, podlega wpływom zewnętrznym, od których zależy poziom jej rozwoju u jednostki, w trakcie nabywanych doświadczeń osobistych związanych z środowiskami w jakich człowiek wzrasta. Wieloczynnikowe uwarunkowania empatii wciąż budzą kontrowersje, są obiektem obserwacji i wielu dalszych badań. Sięgając do historii badań, trudno jednak nie dostrzec koncentracji analiz badawczych na trzech podstawowych poziomach empatii: jako zdolności wrodzonej, empatii jako stałej dyspozycyjnej oraz empatii, jako zjawiska zachodzącego w określonych sytuacjach. W latach trzydziestych dwudziestego wieku Georg Herbert Mead oraz Jean Piaget, zajmowali się w niezależnych od siebie badaniach empatią, w ujęciu poznawczym. Pierwszy z naukowców rozwijał koncepcję przyjmowania roli, natomiast zaawansowane badania nad rozwojem dziecka prowadzone przez Jeana Piageta, doprowadziły go do pojęcia decentracji w odniesieniu do empatii. Zgodnie z tym poglądem, dzieci uczą się rozróżniać własne i cudze doświadczenia dzięki przechodzeniu poprzez poszczególne stadia rozwoju poznania. Zdolność dziecka do decentracji jest zatem niezbywalną częścią rozwoju społecznego. Obydwa podejścia zakładają prymarny charakter procesu poznawczego.

Wśród badaczy, niezależnie od założeń i koncepcji zasadniczo występowała zgodność, co do trzech podstawowych dziedzin przyjmowania ról: percepcyjnego, poznawczego i afektywnego. Podstawową cechą wspólną łączącą te dziedziny jest fakt, że w każdym przypadku jednostka wychodzi poza typowy dla niej, przede wszystkim egocentryczny sposób doświadczania świata i przyjmuje, na miejsce własnego, odmienny punkt widzenia. Tym co dzieli wymienione trzy dziedziny, jest specyficzny charakter podejmowanego wysiłku. Percepcyjne przyjmowanie ról, ma charakter bierny i opiera się na wyobrażeniu sposobu odbioru osoby lub osób przez innych ludzi reprezentujących odmienne stanowiska obserwacyjne. Poznawcze przyjmowanie ról jest związane z wnioskowaniem, dotyczącym cudzych myśli, motywacji działania lub intencji. W wypadku afektywnego przyjmowania ról następuje wnioskowanie na temat reakcji emocjonalnej doświadczanej przez innego człowieka.

W praktyce wszystkie trzy dziedziny podlegają wzajemnie uzupełniającym się wpływom w generowaniu zachowania empatycznego. Trudno więc jednoznacznie ocenić, czy zachowanie człowieka w określonych sytuacjach jest wynikiem posiadania większych zdolności, czy większych skłonności do posługiwania się posiadaną umiejętnością.

Zdolność przyjmowania ról, która wiąże się z coraz lepszym rozeznaniem społecznym, kształtuje się u dziecka od 2-3 roku życia aż do późnego dzieciństwa. Poprzez reagowanie empatyczne zwiększają się możliwości dziecka w zakresie interpretowania licznych, różnorodnych sygnałów społecznych, związanych z sytuacją lub zachowaniem obserwowanych osób. Dzieci, mające wyżej rozwiniętą zdolność przyjmowania ról są w stanie dokonać subtelnych rozróżnień afektywnych reakcji, których są świadkami, i potrafią empatyzować równoległe z wieloma, czasem potencjalnie sprzecznymi, emocjami. W efekcie wyłaniający się w okresie późnego dzieciństwa lub we wczesnym okresie dojrzewania poziom empatii, jest rezultatem przyswojenia sobie tożsamości osób. W tym okresie wzrasta osobista świadomość innych, jako ludzi o określonej charakterystyce i przeszłości. Wraz z tą świadomością pojawia się możliwość uwzględnienia długotrwałych aspektów związanych z życiem człowieka obserwowanego, co zmniejsza siłę i wartość emocjonalnego oddziaływania sygnałów sytuacyjnych.

Trudno przecenić wpływy środowiska w jakim dziecko wzrasta, na kształt jego wrażliwości i umiejętności empatyzowania. Najlepiej zbadanym i opisanym obszarem czynników oddziaływujących na tę sferę rozwoju dziecka jest związek pomiędzy jego afektywnym reagowaniem i środowiskiem afektywnym w rodzinie. Z badań wynika, że dzieci, których potrzeby emocjonalne są zaspokojone, dzięki bezpiecznym, uczuciowym więziom z rodzicami, mają mniej powodów i słabszą potrzebę troszczenia się o siebie, z czego wynika większa skłonność do reagowania na potrzeby innych. Ponadto zachowanie rodziców dostarcza wzorców, które dziecko może później przyjąć. Obydwa mechanizmy kształtowania się empatii zazwyczaj wzajemnie się uzupełniają. Innym czynnikiem mającym wpływ na rozwój empatii są techniki wychowania, jakie występują w rodzinie. Jako szczególnie znaczący dla rozwoju zachowań empatycznych, jest akcentowany styl dyscypliny indukcyjnej. Polega on na podkreślaniu negatywnego wpływu, jaki nieodpowiednie zachowanie dziecka wywiera na innych. Udowodniono, iż zwracanie uwagi dziecka na społeczne konsekwencje jego zachowań działa skuteczniej niż siła fizyczna, czy proste zapobieganie. Badający szczegółowo mechanizm działania technik indukcyjnych Hoffman i Saltzstein sformułowali wniosek, że ich stosowanie uruchamia w dziecku jego „naturalne skłonności empatyczne”, wspierając w pierwszej kolejności tendencje, które dziecko już posiada.

Z podwyższoną reaktywnością empatyczną na cudze doświadczenia wiążą się zatem bliskie i bezpieczne zależności w rodzinie. Wśród czynników istotnych w socjalizacji reagowania empatycznego, ujętych w kategorii wyróżnia się: jakość relacji uczuciowej pomiędzy

dzieckiem i rodziną (głównie rodzicami), określone techniki sprawowania funkcji rodzicielskich i utrzymywania dyscypliny oraz empatia rodziców jako dyspozycja. Wydaje się zatem uzasadnione powiązanie organizowania kształtujących postawy empatyczne oddziaływać w środowisku poza rodzinnym z równoczesnym ukierunkowaniem wpływów rodzicielskich, w taki sposób, aby przyświecały im te same cele. Od tego jaki typ relacji charakteryzuje daną rodzinę, zależy z jakim przekazem emocjonalnym, rozpoczynające edukację dzieci wkroczą w świat relacji rówieśniczych. Wzajemna życzliwość, miłość, obustronne zainteresowanie przeżyciami, okazywanie współczucia, wspieranie - obserwowane w domu rodzinnym, pomogą obudzić w dziecku wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka i przyjmować otwartą postawę wobec przeżyć innych ludzi.

Rodzina, w której panuje niska świadomość modelującego wpływu własnych postaw na rozwój emocjonalny dziecka i równocześnie przyjęte w niej modele wychowania niosą skąpą informację na temat przeżyć osobistych i cudzych, nie stwarza wielu okazji do rozwijania świadomości emocjonalnej dziecka. Dziecko, które nie obserwuje w rodzinie zdrowych mechanizmów budowania relacji, opartych między innymi na empatii, będzie miało większą trudność w nawiązywaniu prawidłowych, satysfakcjonujących relacji społecznych w grupie rówieśników.

Doświadczenie funkcjonowania w grupie rówieśniczej jest ważnym momentem, poszerzającym rozumienie zjawiska empatii. Dziecko uczone jest zasad funkcjonowania szkolnego przy użyciu systemu nagród i konsekwencji, wprowadzania dyscypliny. W toku codziennych obserwacji, działania własnego, instruowania zewnętrznego na temat uznanych sposobów reagowania, dziecko opanowuje „algorytm” postępowania akceptowanego społecznie. Uczy się zauważać i odpowiadać na stan emocjonalny innej osoby. Współodczuwanie, percypowane z tego poziomu, staje się również zjawiskiem intelektualnym. Szczególnie intensywny rozwój poznawczy i emocjonalny dotyczy etapu edukacji wczesnoszkolnej, gdy dziecko przygotowuje się do nowej roli społecznej – ucznia. Relacja rówieśnicza staje się pełniejsza, obejmuje szerszy kontekst – pojęcie „ja” odnosi się, nie tylko do relacji ze sobą, ale również, do relacji z drugim człowiekiem. Równocześnie klaruje się świadomość oceny zewnętrznej, indywidualnej, oceny na tle innych uczniów. Dziecko jaśniej dostrzega swoją pozycję w grupie, zaczyna poznawać i odpowiadać na mechanizmy regulujące funkcjonowanie grupy. W procesie socjalizacji rozwija przekonanie o sobie i rozumienie indywidualności i autonomii. Wraz z kształtowaniem się samooceny, w związku z oceną zewnętrzną, rozwija się poczucie własnej wartości. W procesie rozwoju

indywidualnego coraz częstsze stają się skojarzenia pomiędzy odczuciami własnymi a odczuciami innych ludzi. Dzieci coraz pełniej doświadczają czym jest współodczuwanie.

Odnosząc znaczenie wpływów środowiska dla rozwoju zachowań empatycznych dzieci nasuwa się refleksja, na temat roli jaką spełniają w procesie nabywania zachowań empatycznych środowiska inne niż rodzinne. Wynika to z przekonania, że im wcześniej dziecko doświadcza zewnętrznych, poza rodzinnymi wpływów społecznych o znaczeniu edukacyjno-wychowawczym, tym bardziej są one znaczące dla jego rozwoju. Jeśli dziecko regularnie otrzymuje zadania, w których jest zachęcane do przyjmowania ról i podejmowania prób rozumienia wewnętrznych stanów, zarówno własnych, jak i innych ludzi, uczy się wykorzystywać wszystkie posiadane umiejętności i zdolności. Gromadzi i utrwala osobiste doświadczenia emocjonalne w kontakcie społecznym, w warunkach, jakie stwarzają wszystkie oddziaływujące na dziecko środowiska wychowujące. Poprzez powtarzalność określonych sytuacji i sposobów reagowania w nich, utrwala pożądane zachowania i postawy. Istotna jest zatem spójność przekazu rodzinnego i poza rodzinnego. Świadomość procesu nabywania umiejętności empatycznych powinna być obiektem uwagi zarówno rodziców, jak i wychowawców, nauczycieli oraz pedagogów, psychologów z instytucji współpracujących z nimi, takich, jak np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Odpowiedzialne, nacechowane empatią planowanie i współdziałanie wszystkich dorosłych, których modelującemu wpływowi podlegają dzieci w okresie ich intensywnego rozwoju, pomaga im odkrywać, aktualizować i rozwijać swój potencjał emocjonalny i społeczny.

Początkiem empatii w życiu człowieka dorosłego są bowiem doświadczenia z okresu dzieciństwa i dorastania. Z kolei zdolny do współodczuwania dorosły budzi wrażliwość swojego dziecka, ukazując świat emocji w szerszej, niż związana tylko z własnym ego perspektywie.

W obecnej sytuacji, charakteryzującej się wysoką dynamiką i nieprzewidywalnością dziecko może odczuwać szczególnie silny lęk. W środowiskach rodzinnych z tendencją do ignorowania potrzeb emocjonalnych dziecka a więc nie zaspokajających jego potrzeby bliskości, może ono właśnie teraz doświadczać szczególnego osamotnienia. Doświadczając braku zainteresowania ze strony rodziców dziecko, będzie samotnie przeżywało swoje lęki, niepewność, poczucie zagrożenia. Tym trudniej będzie mu „wejść w stan emocjonalny” innej osoby. Wobec ekstremalnych sytuacji jakimi są pandemia i wojna rewizji wymagają stosowane w normalnych warunkach reguły, zwłaszcza te, dotyczące wzajemnych relacji a

umiejętności empatyzowania w tych warunkach poddane zostają szczególnej próbie. Uwzględnienie tego faktu nakłada na nas dorosłych obowiązek otoczenia dzieci szczególną troską i uwagą.

Uwagi:

Fragmenty dotyczące historii i teorii empatii napisałam w oparciu o książkę pt. „Empatia – o umiejętności współodczuwania” - Mark H. Davis tłumaczenie Jolanta Kubiak (Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne – 1999r.).

Inspiracje czerpałam ponadto z lektury pt. „Dziecko emocjonalnie inteligentne” – Maurice J. Elias, Steven E. Tobias, Brian S. Friedlander (przekład Przemysław Szulgit; wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 1998r.) oraz własne obserwacje i doświadczenia z prowadzonych różnych zajęć psychoedukacyjnych w szkołach podstawowych.

mgr Iwona Wrona – pedagog specjalny
Miejski Zespół Poradni Psychologiczno – Pedagogicznych w Kielcach