

Patrycja Curyło-Sikora

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.12>

ORCID: 0000-0002-3398-0549

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

patrycja.curylo-sikora@uken.krakow.pl

Rola dorosłych w obliczu stresu dziecięcego

Summary

The role of adults in the face of childhood stress

The article is a review and refers to two reflections. The first concerns the specificity of childhood stress in the face of its universality and contemporary challenges, the second results from the assumptions of health psychology and indicates the role of adults in the development of children in the face of stressful experiences. At the beginning, childhood stress is characterized, paying attention to its symptoms and sources. It is indicated that stress is an element of functioning present from the earliest years of human life. The next part shows its relational understanding, which served as an inspiration for considerations on the role of adults in shaping protective factors, treated in psychology as important for proper psychosocial development. The aim of the article is therefore to present the issue of childhood stress in a broader perspective – as a common phenomenon and at the same time requiring long-term educational activities aimed at shaping and strengthening protective factors from the earliest years of life.

Keywords: childhood stress, protective factors, transactional approach to stress

Słowa kluczowe: stres dziecięcy, czynniki chroniące, transakcyjne ujęcie stresu

Wprowadzenie

Postęp współczesnego świata przyjmuje tak szybkie tempo, że zdaniem antropolog Margaret Mead: „żadne wcześniejsze pokolenie nie poznało, nie doświadczyło i nie wykorzystało tak szybkich zmian (...)” (2000: 110). Gabriela Kapica (2023) wskazuje, że tempo to nie maleje, stale jesteśmy świadkami masywnych przemian społecznych i kulturowych, w warunkach coraz bardziej dramatycznych kryzysów. Zmiany, o których mowa, dokonują się na poziomie społecznym oraz jednostkowym. Prowadzą do przewartościowania dotychczasowych postaw, wzorów życia i zachowań. Zmieniają obraz dzieciństwa – okresu tak kluczowego w życiu człowieka – tym samym wpływają na sytuację dziecka oraz jego rozwój psychospołeczny (Curyło-Sikora 2022). Konsekwencjami owego rozwoju cywilizacyjnego są m.in. konsumpcjonizm, indywidualizm i osamotnienie, które zagrażają zaspokojeniu kluczowych rozwojowo potrzeb: bezpieczeństwa i przynależności, potrzeb kształtowanych

w bliskiej relacji z drugim człowiekiem, a być może także je uniemożliwiają. Zdaniem Anny Błasiak i Ewy Dybowskiej: „Współczesne najmłodsze pokolenie nie urodziło się gorsze niż poprzednie, przyszło mu egzystować w obiektywnie trudniejszych warunkach. Bowiem jak wskazują badacze, dzieci XXI wieku otrzymują w nadmiarze to, co im szkodzi i jest destrukcyjne, a nie otrzymują w wystarczającym stopniu tego, co jest im potrzebne dla zdrowego rozwoju, właściwego kształcenia i wychowania, co prowadzi do doświadczeń stresowych i skutkuje licznymi trudnościami w ich funkcjonowaniu” (2014: 8–9).

W tym kontekście ciekawa jest klasyfikacja dokonana przez Pilecką oraz Fryt (2011a), która źródła stresu dziecięcego umiejscawia w szerszym kontekście, stwarzając tym samym przestrzeń do refleksji na ich temat zarówno w ujęciu mikro-, jak i makrosystemowym. Klasyfikacja ta zawiera takie elementy, jak: zbyt wiele, zbyt wcześnie, zbyt wiele dobrego, zbyt mało dobrego, zbyt dużo stresu, za mało rodziny, zbyt dużo stresu nadmiernego. To, co łączy te kwestie, to model supernowoczesnego dzieciństwa (Danilewicz 2008). Oznacza on, że współcześnie zakres dziecięcych doświadczeń jest wieloaspektowy i bardzo zróżnicowany, brakuje w nim przestrzeni charakterystycznych wyłącznie dla najmłodszego pokolenia – „młode pokolenie traci swoją przestrzeń dziecięcą i dziecięce walory, gdyż staje wobec problemów i zadań razem z dorosłymi i tak jak dorośli” (Błasiak 2014: 24). Model ten stoi w sprzeczności z potrzebami rozwojowymi istotnymi dla tego okresu, jak również z rolą dorosłych, którzy powinni przygotowywać dzieci do „stawiania czoła wyzwaniom XXI wieku” (Solich 2016: 39) oraz „uczyć, jak żyć w otaczającym świecie” (Wojnarowska 2015: 11). Z tego względu w artykule skupiono się na stresie jako doświadczeniu obecnym także w codziennym życiu dziecka oraz na refleksji dotyczącej roli dorosłych, w tym nauczycieli, w kształtowaniu rozwoju umiejętności pozwalających na pozytywną adaptację do wyzwań współczesności.

Stres dziecięcy – jego symptomy i uwarunkowania

Stres w okresie dzieciństwa ma sobie właściwą specyfikę wynikającą z dynamiki zmian rozwojowych. Konceptualizacja stresu stanowi funkcję rozwoju poznawczego i zmienia się wraz z wiekiem (Pilecka, Fryt 2011a). Oznacza to, że jego obraz objawowy jest różny w zależności od okresu rozwojowego. Dzieci doświadczają stresu, którego przejawy są obserwowane przede wszystkim na poziomach somatycznym i behawioralnym, w procesie rozwoju obok tych symptomów pojawiają się stopniowo także te o charakterze poznawczo-emocjonalnym. Wśród symptomów stresu wczesnodziecięcego wymienia się głównie: zaburzenia snu, drgawki, bóle głowy, utratę apetytu, ogólne bóle ciała, bóle brzucha i różnego rodzaju problemy żołądkowo-jelitowe, ucisk w klatce piersiowej, duszności (objawy somatyczne); zwiększoną pobudliwość i drażliwość, częstszy płacz, powrót do zachowań charakterystycznych dla wcześniejszego etapu rozwoju – zachowania regresywne, zachowania agresywne lub też wycofanie, milczenie, zastyganie w bezruchu, ukrywanie się, unikanie kontaktu z innymi, brak reakcji na innych (objawy behawioralne). U starszych dzieci oraz

adolescentów oprócz objawów somatycznych i behawioralnych są obserwowane symptomy poznawcze, takie jak: rozkojarzenie, zaburzenia pamięci i uwagi, oraz symptomy emocjonalne, np. poczucie winy, nadmierne zamartwianie się o siebie i bliskich, narastający lęk¹.

Oznacza to, że nastolatków cechuje podobieństwo objawowe w doświadczaniu stresu do osób dorosłych, rozwija się u nich także stopniowo zdolność w zakresie identyfikacji, nazywania czynników stresowych i radzenia sobie z nimi. Zasadnicza różnica w doświadczaniu stresu przez dzieci, młodzież i dorosłych wiąże się zatem nie tylko z jego obrazem objawowym, ale polega także na tym, że dzieci nie wiedzą, że to, co przeżywają, to stres, nie potrafią zwerbalizować, co i dlaczego się z nimi dzieje, a rodzic lub nauczyciel mogą przez dłuższy czas nie rozumieć, że przedłużające się objawy somatyczne i/lub behawioralne mają podłoże psychogenne. Jest wiele reakcji fizjologicznych i behawioralno-poznawczych, które „występują u dzieci pod wpływem negatywnych emocji, świadczących o istnieniu stresu” (Cywińska 2021: 126). Oznacza to, że istnieją różnice w reakcjach dzieci na stresogenne sytuacje w zależności od doświadczanych emocji (Cywińska 2017). Niezależnie od tego doniesienia empiryczne wskazują, że zbyt duże nasilenie stresu, manifestujące się w rozlicznych objawach, może zaburzyć, a nawet zahamować rozwój psychofizyczny (Rowicka, Hrehorowicz 2024).

W odniesieniu do omawianego zagadnienia warto zwrócić uwagę, oprócz obrazu objawowego, także na biologiczne uwarunkowania reakcji stresowej. W okresie dzieciństwa dzieciom brakuje zdolności do pełnego reagowania oraz przetwarzania różnorodnych docierających do nich bodźców. Zdolność ta stopniowo się rozwija i wiąże z zachodzącymi zmianami na poziomie ośrodkowego układu nerwowego (Jansen, Nutt 2014). O ile dojrzały mózg w pełni dysponuje mechanizmami regulującymi reakcję stresową (m.in. rola układu współczulno-nadnerczowego; osi podwzgórze-przysadka-nadnercze, tzw. HPA – *hypothalamic-pituitary-adrenal axis*)², o tyle „niedojrzały mózg dziecka jest szczególnie wrażliwy na stres, ponieważ rozwój tych mechanizmów jeszcze się nie zakończył” (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023: 56). Co więcej, stres działający we wczesnym okresie życia może zmienić przebieg rozwoju opisywanych mechanizmów i całego mózgu (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023). W badaniach wskazuje się, że po pierwsze strukturami najbardziej wrażliwymi na doświadczenia stresowe są kora przedczołowa, hipokamp i jądro migdałowe oraz po drugie stres wpływa na tzw. neuroplastyczność, czyli plastyczność mózgu leżącą u podstaw procesów uczenia się, pamięci, zdolności przystosowywania do zmieniającego się środowiska i szeroko rozumianej adaptacji (Mourtzi i in. 2021). Stres, zwłaszcza przewlekły, modyfikuje te procesy – na jego skutek obserwuje się m.in. zmniejszenie gęstości synaps i atrofię drzewka dendrytycznego (Chocyk i in. 2013), co prowadzi do redukcji istoty

¹ Bardziej szczegółowy obraz objawowy stresu w zależności od wieku można znaleźć m.in. na stronie UNICEF-u.

² W tym miejscu jedynie ogólnie wskazano na zależność między biologicznym ujęciem stresu a psychologicznymi reakcjami jednostki, aby uwrażliwić Czytelnika na niejednorodną naturę stresu i jej zależność od okresu rozwojowego. Osoby zainteresowane biologicznym ujęciem stresu odsyła się do literatury przedmiotu np. Chocyk, Majcher-Maślanka (2023), Mourtzi i in. (2021).

szarej, a więc „kurczenia się mózgu” (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023: 60). Integracja plastyczności strukturalnej i funkcjonalnej pełni zatem bardzo ważną rolę w prawidłowo działającej sieci neuronalnej, doświadczenia stresowe mogą natomiast proces ten zaburzać (McEwen, Akil 2020). Okres dzieciństwa (i dorastania) to czas największej plastyczności mózgu, ale też wrażliwości na działanie stresorów. Niepokojące wydają się zatem wyniki badań, które wskazują, że podatność na stres w okresie rozwojowym zwiększa się wraz z wiekiem. Oznacza to, że im dziecko jest starsze, tym bardziej staje się podatne na stres (Godecka 2018). Można szukać wyjaśnienia uzyskanych wyników, odnosząc się do koncepcji psychologicznych (wskazujących na istotę kształtowania od najmłodszych lat zasobów i umiejętności sprzyjających zdrowiu i adaptacyjnemu radzeniu sobie ze stresem)³ oraz koncepcji biologicznych podkreślających, że stres doświadczany w toku rozwoju niekorzystnie wpływa na rozwój ośrodkowego układu nerwowego, w tym mechanizmów biorących udział w regulacji reakcji stresowej (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023).

Niezwykle istotna dla zrozumienia specyfiki stresu okresu rozwojowego jest identyfikacja jego źródeł. Czynniki stresorodnych może być wiele – w literaturze wskazuje się na te, które są określane jako stres: domowy (np. atmosfera, sposób komunikacji, rozwiązywania konfliktów), związany z przedszkolem czy szkołą (np. zbyt długie przebywanie dziecka w placówce, brak stałości opiekunów) oraz związany z uczestnictwem w grupach rówieśniczych (np. trudności w procesie adaptacji, lęk separacyjny, w późniejszym okresie – rywalizacja, brak akceptacji) (Godecka 2018). Podkreśla się, że czynniki te mogą dotyczyć różnych zmian w życiu dziecka, dziejących się zarówno w środowisku domowym, jak i przedszkolnym oraz szkolnym (nowa szkoła czy przedszkole, narodziny rodzeństwa, przeprowadzka lub powrót rodzica do pracy); a także mogą się wiązać z nadmiarem bodźców (głośne zabawki, tablety i smartfony pobudzają dziecko i nie dają mu możliwości, by się zregenerowało) oraz z niedojrzałością układu nerwowego (dziecko fizycznie nie jest jeszcze gotowe do tego, by w pełni regulować stany pobudzenia i hamowania) (Krzyżanowski, Krzyżanowska 2013). Rozliczni autorzy podkreślają istnienie stresowych obrazów dziecięcej rzeczywistości, wskazując na dramatyczny wymiar ich codzienności, który czyni ogromne szkody w ich psychice – w obszarze funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Zwracają uwagę na przykład na: wpływ stresowych interpersonalnych wymiarów rzeczywistości edukacyjnej dzieci (Melosik 2020), coraz częstsze stresowe sytuacje odrzucenia rówieśniczego (Cywińska 2020) czy też wpływ technologii informacyjnych i komunikacyjnych na nasilenie stresu (Topol 2020). W odniesieniu do ostatniego zagadnienia refleksja skupia się wokół takich zjawisk jak: FOMO (*fear of missing out*), phubbing czy nomofobia (Jupowicz-Ginalska 2022).

Wyniki badań wskazują, że największy dystres u dzieci powodują nie zdarzenia poważne, lecz drobne stresory dnia codziennego, takie jak: nieobecność rodziców (np. wskutek delegowania opieki), nieporozumienia z rodzicami, trudności relacyjne, brak stabilności dnia codziennego, nadmierne wymagania, przeciążenie dodatkowymi, nieadekwatnymi do wieku

³ Problematyka ta została omówiona w dalszej części artykułu.

obowiązkami (Pilecka, Fryt 2011a) czy też – po prostu – coraz większe tempo życia i wywierana presja ze strony różnych środowisk (Godecka 2018; Rowicka, Hrehorowicz 2024). Zjawiskom tym towarzyszy nieumiejętność poradzenia sobie ze stresogennością sytuacji, deficyt akceptacji i przynależności do ważnych grup społecznych oraz niedostateczne wsparcie (Rowicka, Hrehorowicz 2024). Prowadzi to do wniosku, że współczesne dzieci są narażone na stres w każdym obszarze ich życia ze względu na brak równowagi między stawianymi im wymaganiami a dopiero rozwijającymi się czynnikami chroniącymi (Heszen 2021). W literaturze przedmiotu, jak i społecznym dyskursie można spotkać coraz więcej doniesień na temat metod radzenia sobie ze stresem dziecięcym (np. treningi uważności, mindfulness, joga, relaksacja, wizualizacja czy techniki oddechow). Należy zwrócić uwagę, że są to sposoby, które osoba dorosła może zastosować wobec dziecka doświadczającego stresu, jednak dziecko – samo w sobie – nie dysponuje umiejętnościami radzenia sobie ze stresem, kształtują się one w toku rozwoju i odpowiednich oddziaływań wychowawczych.

Lokalizowanie źródeł stresu wieku rozwojowego w różnorodnych sytuacjach dnia codziennego, funkcjonowanie w czasach wielu zmian społeczno-kulturowych oraz naznaczonych trudnościami związanymi z pandemią COVID-19 czy działaniami wojennymi, jak również świadomość zmian, jakie zachodzą na poziomie ośrodkowego układu nerwowego, i wiążących się z nimi konsekwencji wskazują na istotną rolę dorosłych w procesie rozwoju dziecka, zwłaszcza w kontekście kształtowania czynników chroniących.

Relacyjne ujęcie stresu jako inspiracja do działań ukierunkowanych na kształtowanie czynników chroniących

Problematyka stresu od początku XX w. jest przedmiotem rozważań teoretyczno-empirycznych, które ewoluowały od ujmowania go w kategoriach bodźca i reakcji, do integracji tych dwóch ujęć i akceptacji jako czynnika pośredniczącego oceny poznawczej i zasobów jednostki (traktowanych jako czynniki chroniące) (Heszen 2021). W nurcie relacyjnym stres rozumiany jest jako wynik interakcji między możliwościami człowieka a wymaganiami otoczenia. Ma on zatem charakter procesualny i dotyczy relacji między jednostką a otoczeniem, relacja ta jest określana jako transakcja. Zgodnie z tym ujęciem sytuacja stresowa podlega ocenie poznawczej – pierwotnej i wtórnej. Ocena pierwotna wiąże się z doświadczeniem tejże sytuacji jako krzywdy/straty, zagrożenia lub wyzwania. Wtórna natomiast warunkuje możliwość podjęcia działania w celu poradzenia sobie z nią (Heszen 2021). Oznacza to, że w zależności od dokonanej oceny poznawczej sytuacja stresowa może stanowić zagrożenie dla funkcjonowania jednostki lub też być wyzwaniem do zwiększenia wysiłków adaptacyjnych w celu osiągnięcia równowagi człowiek–otoczenie (McGowan i in. 2006). W tym kontekście istotna jest jakość transakcji między dzieckiem a dorosłym. Transakcja ta powinna kształtować ocenę trudnych sytuacji w kategoriach wyzwania (ocena pierwotna), jak również sprzyjać rozwojowi adaptacyjnych sposobów radzenia sobie ze stresem (ocena wtórna). Percepcja sytuacji stresowej oraz możliwość

poradzenia sobie z nią zależą od czynników chroniących – zasobów, osobowości odpornej, umiejętności życiowych jednostki, nabywanych w toku rozwoju (Wrona-Polańska 2012). Kształtowanie ich, w tym nabywanie kompetencji społeczno-emocjonalnych i umiejętności radzenia sobie ze stresem, zdaniem Pileckiej i Fryt (2011b) powinno być rozumiane systemowo. Oznacza to, że ich rozwijanie odbywa się w procesie edukacyjnym i wychowawczym, w zamierzony i niezamierzony (jawny i ukryty) sposób od najmłodszych lat życia dziecka oraz że w procesie tym uczestniczą zarówno rodzice i nauczyciele, jak również społeczność lokalna i systemy o szerszym zasięgu (np. instytucje samorządowe). Cechy środowisk wrażliwych na rozwój zostały sformułowane przez Search Institute (Pilecka, Fryt 2011b). Należą do nich: 1) zaangażowanie dorosłych – budowanie z dzieckiem bliskich relacji opartych na zaufaniu, zrozumieniu potrzeb i poczuciu bezpieczeństwa; 2) mobilizowanie dzieci i młodzieży do rozwoju własnych zasobów; 3) angażowanie różnorodnych środowisk, w których funkcjonuje dziecko; 4) realizowanie wrażliwych na rozwój programów (systemowych, skoncentrowanych na kształtowaniu zasobów, angażujących różne podmioty); 5) wrażliwa na rozwój polityka społeczna, wspierająca dzieci i młodzież w obliczu wymagań współczesności.

Współcześnie problematyka ta znajduje odzwierciedlenie w badaniach nad: zasobami – Funkcjonalny Model Zdrowia (Wrona-Polańska 2003), osobowością odporną – koncepcja *resilience* (Ogińska-Bulik 2012) oraz umiejętnościami życiowymi (Woynarowska 2002). Koncepcje te, mimo że używają różnej nomenklatury (zasoby, odporność psychiczna i umiejętności życiowe), wskazują na potrzebę kształtowania w jednostce – od najmłodszych lat jej życia – czynników chroniących, a więc cech osobowości oraz umiejętności psychospołecznych, które pozwoliłyby jej na pozytywną adaptację także w obliczu sytuacji stresowych (Curyło-Sikora 2020, 2022). Łączą one czynniki ryzyka z czynnikami chroniącymi w procesie radzenia sobie ze stresem i wskazują na potrzebę rozwijania takich właściwości jednostki, dzięki którym poradzi sobie ona z przeciwnościami w elastyczny i twórczy sposób (Turkiewicz-Maligranda 2014; Ryś, Trzęskowska-Greszta 2018). Przytoczone ujęcia teoretyczne ukazują zatem wiodącą rolę rodziców i nauczycieli, którzy za pośrednictwem odpowiednich oddziaływań edukacyjno-wychowawczych mogą kształtować i wzmacniać to, co czyni dzieci bardziej odpornymi (Ostaszewski 2014).

Rola dorosłych w kształtowaniu czynników chroniących

W literaturze przedmiotu, w tym w przytoczonych już koncepcjach, podkreśla się, że indywidualny potencjał jednostki w interakcji ze sprzyjającym środowiskiem stwarza warunki do pozytywnego wzrostu i rozwoju (Grzegorzewska 2011). W tym kontekście zwraca się uwagę przede wszystkim na rolę środowiska rodzinnego. Współcześnie coraz częściej podejmowana bywa także problematyka dotycząca placówek oświatowych i ich znaczenia w procesie wychowania ukierunkowanym na społeczno-emocjonalny rozwój dziecka, w tym jego sposób percepcji własnej osoby, otaczającej rzeczywistości i warunkowane

nim przeżycie emocjonalne. Prawdopodobnie istnieje kilka powodów tego, że placówki oświatowe postrzegane są jako unikalne miejsca, w których istnieje możliwość kształtowania cech osobowości oraz umiejętności, pozwalających na pozytywną adaptację:

1. Dzieci spędzają w przedszkolu oraz szkole wiele lat i podlegają wpływom tych struktur nie tylko o charakterze poznawczym, ale także moralnym i zdrowotnym (Condly 2016). Oznacza to, że są to środowiska, które wpływają na rozwój jednostki w każdym obszarze jej funkcjonowania – poznawczym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Z tego względu są idealnym miejscem do realizacji programów ukierunkowanych zarówno na promocję zdrowia (mających charakter uniwersalny, których odbiorcami mogą być wszyscy uczniowie), jak i profilaktykę (mających charakter kategorialny, adresowanych do uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji, np. śmierć rodzica, rozwód rodziców).
2. Istnieje dwustronna zależność między funkcjonowaniem dziecka w placówce a sytuacjami, które dzieją się w środowisku poza nią, np. rodzinnym (Knight 2007). Wskazuje to na wagę współpracy z rodzicami (Grzegorzewska 2011). Współpraca ta może się odbywać na różnych poziomach – poprzez działania uniwersalne, np. ukierunkowane na kształtowanie i/lub wzmacnianie kompetencji wychowawczych, lub poprzez działania kategorialne, podejmowane w związku z określonymi problemami dziecka lub rodziny (Majorczyk 2017).
3. Kształtowanie czynników chroniących, a więc odporności psychicznej, zasobów, umiejętności życiowych, ma zatem charakter procesu odbywającego się we wzajemnej interakcji (transakcji) między dzieckiem a jego środowiskiem (Wyle i in. 2014).

W naukach społecznych (psychologii, pedagogice) odporność psychiczna określana jest jako zdolność jednostki do pozytywnego rozwoju i jej dobrego funkcjonowania psychospołecznego pomimo obiektywnie niekorzystnych warunków (Grzegorzewska 2011). W literaturze można spotkać różne modele omawianego zagadnienia (Ryś, Trzęsowska-Greszta 2018): 1) model równoważenia ryzyka – czynniki chroniące, oddziałując na zachowanie, obniżają wpływ czynników ryzyka lub też skracają czas ich oddziaływania; 2) model redukcji ryzyka – czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka, zmniejszając ich wpływ na zachowanie; 3) model uodparniania na ryzyko – umiarkowany poziom ryzyka działa uodparniająco i jednocześnie przygotowuje daną osobę do nowych i trudniejszych zadań; 4) model stabilizujący ryzyko – czynniki chroniące nie tylko neutralizują negatywne efekty ryzyka, ale stabilizują niepożądane zachowanie, utrzymując jego częstość na niskim poziomie; 5) model ochronno-reaktywny – przyjmuje się, że czynnik chroniący zmniejsza ryzyko powstawania zaburzeń.

Przykładem integrującym te koncepcje w wymiarze aplikacyjnym jest model odporności psychicznej stworzony przez Edith Grodberg oraz model 4C Petera Clougha i Keitha Earlea. Pierwszy z nich zwraca uwagę na trzy źródła odporności psychicznej: „ja mam”, „ja jestem” oraz „ja mogę”. „Ja mam” wiąże się z posiadaniem ludzi, których można obdarzyć zaufaniem i którzy uczą, wspierają, zachęcają do autonomii oraz pomagają w trudnych sytuacjach, element ten oznacza zatem wsparcie zewnętrzne budujące poczucie bezpieczeństwa. „Ja jestem”

odnosi się do samoświadomości, myślenia o sobie jako o kimś niezależnym, ważnym dla innych i odpowiedzialnym – składnik ten tworzą wewnętrzne przekonania o sobie, które kształtują poczucie własnej wartości i pewności siebie. „Ja mogę” przejawia się w poczuciu sprawstwa, przekonaniu, że można się komunikować i rozwiązywać problemy, że można sobie radzić z własnymi doświadczeniami i uczuciami, jak również przeżyciami innych; oznacza umiejętności i kompetencje, które pozwalają na skuteczne działanie i radzenie sobie z wyzwaniami. Model 4C odnosi się do czterech komponentów odporności psychicznej (tożsamy z poprzednim ujęciem): 1) kontroli, która oznacza poczucie wpływu na swoje życie i otoczenie oraz świadomość istnienia wsparcia zewnętrznego; 2) pewności siebie wyrażonej przez wiarę we własne możliwości i umiejętności; 3) zaangażowania, czyli zdolności do wytrwałego dążenia do celów pomimo przeszkód oraz 4) wyzwania oznaczającego postrzeganie sytuacji trudnych jako okazji do rozwoju, a nie zagrożeń.

Klasyfikacje te wskazują, że źródła odporności psychicznej obejmują: 1) zewnętrzne zasoby będące źródłem wsparcia dziecka, które kształtują odporność poprzez rozwój poczucia bezpieczeństwa i przynależności; 2) wewnętrzne cechy dziecka, w tym jego uczucia, postawy i przekonania dotyczące otoczenia oraz siebie samego, kształtowane w procesie rozwoju i relacji z innymi; 3) kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne, które tworzą się w różnorodnych interakcjach społecznych oraz za sprawą oddziaływań wychowawczych (Curyło-Sikora 2022).

Znajomość czynników chroniących oraz ich źródeł wskazuje sposób, w jaki dorośli może kształtować zdrowie psychiczne dzieci (Zajac 2018). Z tego względu także przed nauczycielami i wychowawcami stoją co najmniej dwa ważne zadania (Curyło-Sikora 2022). Pierwszym z nich jest wspieranie szeroko rozumianego rozwoju dzieci (nie tylko poznawczego), drugim – współpraca z rodzicami na rzecz optymalnego ich rozwoju. Oddziaływania wychowawcze zatem powinny być ukierunkowane na wzmacnianie czynników wewnętrznych oraz wzmacnianie czynników zewnętrznych, wspierających proces pozytywnej adaptacji (Grzegorzewska 2011).

Wzmacnianie czynników wewnętrznych polega „na rozwijaniu cech dziecka oraz jego kompetencji społecznych i umiejętności interpersonalnych. Zadaniem dorosłych staje się więc stworzenie troskliwego i opartego na osobistych relacjach środowiska, w którym będzie przestrzeń na rozwijanie tzw. podstawowych umiejętności życiowych, umożliwiających jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze” (Curyło-Sikora 2022: 11). Z analizy literatury przeprowadzonej przez Czub i Matejczuk (2015) wynika, że dla potrzeb praktyki psychopedagogicznej w modelach służących budowaniu programów promocyjno-profilaktycznych przyjmuje się, że istotne jest rozwijanie takich kompetencji społeczno-emocjonalnych, jak: samoświadomość, świadomość społeczna, odpowiedzialne podejmowanie decyzji, zarządzanie własnym zachowaniem, zarządzanie relacjami z innymi. Spójne jest to z zestawem umiejętności życiowych opracowanym przez Petera Aggletona i zatwierdzonym przez WHO, UNESCO i UNICEF, w którym wskazuje się na istotę rozwijania umiejętności: interpersonalnych, budowania świadomości własnej osoby,

budowania własnego systemu wartości, podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem (Aksman 2021).

W obowiązującej współcześnie podstawie programowej z 2017 r.⁴ realizację umiejętności życiowych przypisano w pierwszym etapie edukacyjnym różnym obszarom działań edukacyjnych. Niemniej zwraca się uwagę, że już na etapie edukacji przedszkolnej istotna jest realizacja zadań odnoszących się do systemu wartości, przekonań, postaw, samooceny oraz umiejętności życiowych. Umiejętności te koncentrują się wokół rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, samodzielnego działania, rozpoznawania i kontrolowania emocji, kompetencji komunikacyjnych oraz zachowań społecznie akceptowanych (Wojnarowska 2015)⁵. Rozwijanie tych umiejętności ma szczególne znaczenie w dzieciństwie ponieważ sprzyja: 1) prawidłowemu rozwojowi psychospołecznemu, realizacji zadań rozwojowych, zaspokajaniu potrzeb; 2) przygotowaniu do życia w zmieniającym się świecie, radzeniu sobie z trudnościami; 3) promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyce w zakresie wielu problemów zdrowotnych i społecznych (Wojnarowska 2002).

Wzmacnianie zewnętrznych czynników chroniących odbywa się poprzez: udzielanie wsparcia dzieciom, współpracę nauczycieli z rodzicami, kształtowanie pozytywnych relacji między dziećmi, budowanie troskliwych relacji dziecko–dorosły oraz profesjonalny rozwój nauczyciela i rozwój rodzica w zakresie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych (Grzegorzewska 2011). Omawianą kwestię dobrze obrazuje koncepcja koła dzielności (*circle of courage*)⁶ (Brendtro i in. 2005, za: Curyło-Sikora 2022). Zgodnie z nią proces ten zachodzi w czterech najbliższych dziecku mikrosystemach: rodzinie, przedszkolu i szkole, grupie rówieśniczej, wspólnocie (Sikorska 2017). Model odporności psychicznej stworzony przez Norman A. Constantine, Bonnie Bernard i Marycruz Diaz (1999), oprócz koncentracji na wewnętrznych czynnikach chroniących (poczucie: Ja, sensu i celu, autonomii), skupia się również na czynnikach zewnętrznych. Podkreśla on znaczenie kompetencji społecznych, a więc zdolności do współpracy i elastyczności w interakcjach międzyludzkich, jednocześnie wskazując, że na rozwój tych umiejętności mają wpływ relacje opiekuńcze w obrębie rodziny oraz jakość opieki instytucjonalnej – przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Podsumowując, czynniki chroniące stanowią wypadkową różnorodnych powiązań pomiędzy cechami dziecka, jego ekosystemem oraz charakterem jego relacji (Curyło-Sikora 2022, za: Majorczyk 2017). Oznacza to, że: „każde dziecko jest w stanie rozwinać wewnętrzną

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).

⁵ Ciekawą propozycję rozwijania umiejętności życiowych w grupie dzieci można znaleźć np. w propozycji Aksman (2021) omawiającej Model Nauka-Sztuka-Edukacja.

⁶ Koncepcja Koła Dzielności jest modelem, na którym opiera się wspieranie pozytywnego rozwoju i zdrowia psychicznego dzieci, dokładnie jej omówienie znajdzie Czytelnik w: Sikorska (2017).

odporność psychiczną, która pozwoli mu na skuteczne radzenie sobie ze stresem, różnego rodzaju naciskami społecznymi oraz codziennymi wyzwaniami” (Pilecka, Fryt 2011b: 49).

Zagadnienie dotyczące roli dorosłych w kształtowaniu zasobów, umiejętności życiowych, odporności psychicznej bywają przedmiotem rozważań teoretyczno-empirycznych. Wskazuje się jednak, że nie doceniają oni swojej roli w tym zakresie, zwłaszcza gdy chodzi o nauczycieli (Kalka, Feliksiak 2014; Pyżalski 2017). Tymczasem w obszarze tym placówka oświatowa pełni ważną funkcję, a za kluczowe uznaje się relacje z nauczycielami (Kalka, Feliksiak 2014; Pyżalski 2017). Być może silne nastawienie poznawcze, a więc koncentracja wyłącznie na nauczaniu, rozumianym jako przekazanie wiedzy, przesłania szerszy kontekst edukacji, jakim jest wychowanie, którego elementem powinna być dbałość nie tylko o rozwój poznawczy ucznia, ale także – a może nawet przede wszystkim – jego sferę emocjonalno-społeczną. Okazuje się bowiem, że sukcesywne podejmowanie działań ukierunkowanych na rozwój społeczno-emocjonalny, bazujących na zrozumieniu mechanizmów zachowania oraz potrzeb dziecka, nie tylko w obliczu sytuacji trudnych, ale całościowo – w toku rozwoju sprzyja kształtowaniu umiejętności życiowych i prowadzi do wzmacniania odporności psychicznej (Zajac 2018), która uznawana jest za wyznacznik zdrowia psychicznego (Ogińska-Bulik 2012).

Podsumowanie

Ogromna dynamika zmian we współczesnym świecie znajdująca odzwierciedlenie m.in. w procesie globalizacji, zmianach struktury rodzin i osłabieniu więzi rodzinnych, nastawieniu na rywalizację, rozwoju postaw konsumpcyjnych przy równoczesnym wzroście zachowań problemowych oraz trudności o charakterze psychologicznym w grupie dzieci wskazuje na potrzebę podejmowania działań, które w procesie rozwoju wyposażą je w takie umiejętności oraz pozwolą na rozwinięcie takich cech, które będą sprzyjały pozytywnej adaptacji. Problematykę stresu dziecięcego w niniejszym artykule podjęto z perspektywy psychologii zdrowia, koncentrując się nie na metodach jego redukcji, lecz raczej promocji zdrowia. Ukazano istotę podejmowania działań, które powinny mieć charakter: po pierwsze procesualny i spiralny – a więc prowadzonych od najmłodszych lat życia jednostki, adekwatnie do jej potrzeb i możliwości rozwojowych (podejście *life-course*) (Tabak 2014), po drugie całościowy – uwzględniający rozwój wielu umiejętności, w zależności od wieku i diagnozy potrzeb danej grupy dzieci (Wojnarowska 2015) i po trzecie systemowy – a więc powinny być naturalnym elementem procesu edukacyjnego i wychowawczego, co oznacza zaangażowanie w nie najbliższych dziecku środowisk, przede wszystkim rodzinnego, przedszkolnego i szkolnego (Curyło-Sikora 2020).

Literatura

- Aksman J. (2021), *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych*. Kraków, Societas Visculana.
- Błasiak A. (2014), *Dziecko i jego wartość we współczesnym świecie*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Błasiak A., Dybowska E. (2014), *Wstęp*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Chocyk A., Bobula B., Dudys D. (2013), *Early-life stress affects the structural and functional plasticity of the medial prefrontal cortex in adolescent rats*. „European Journal of Neuroscience”, 38.
- Chocyk A., Majcher-Maślanka I. (2023), *Wróg, wybawca, trener personalny czy guru? Zrozumieć stres i wypracować równowagę*. „Wszechświat”, 124(1–3).
- Condly S.J. (2016), *Resilience in children: A review a literature with implications for educators*. „Urban Education”, 41(3).
- Constantine N.A., Bernard B., Diaz M. (1999), *Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment*. „American Psychologist”, 55.
- Curyło-Sikora P. (2020), *Promotion of children's and adolescents' health in the process of education*. „Educational Psychology”, 17.
- Curyło-Sikora P. (2022), *Kształtowanie odporności psychicznej dzieci i młodzieży w obliczu tendencji współczesności stanowiących czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 611(6).
- Cywińska M. (2017), *Stres dzieci w młodszy wieku szkolnym. Objawy, przyczyny i możliwości przeciwdziałania*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cywińska M. (2020), *Stresowe sytuacje odrzucenia rówieśniczego*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cywińska M. (2021), *Reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze dzieci w młodszy wieku szkolnym w sytuacjach stresowych*. „Forum Pedagogiczne”, 11(2).
- Czub M., Matejczuk J. (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Danilewicz W. (2008), *Dzieciństwo supernowoczesne a doświadczenia rodzinne*. W: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Godecka J. (2018), *Improve the youth. Stres jak o nim rozmawiać i jak go zniwelować? Poradnik dla pracowników młodzieżowych*. Warszawa, Fundacja Instytut Matki i Dziecka, Erasmus, Aventura Social Associação.
- Grzegorzewska I. (2011), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 53(1).
- Heszen I. (2021), *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jansen F.E., Nutt A.E. (2014), *Mózg nastolatka. Jak przetrwać dorastanie własnych dzieci*. Warszawa, Foksal.

- Jupowicz-Ginalska A., Kisilowska-Szurmińska M., Iwanicka K., Baran T., Wysocki A., Dudziak-Kisiak M., Wróblewska K., Borkowska A., Witkowska M. (2022), *FOMO 2022. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*. Warszawa, Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii.
- Kalka J., Feliksiak M. (2014), *Młodzież a szkoła*. W: J. Kalka (red.), *Młodzież 2013*. Warszawa, CBOS. Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Kapica G. (2023), *Dziecko w drodze do dorosłości*. „Eunomia”, 104(1).
- Knight C. (2007), *A resilience framework: perspectives for educators*. „Health Education”, 107(6).
- Krzyżanowski A., Krzyżanowska A. (2013), *Aktywna relaksacja formą redukcji stresu u dziecka w wieku przedszkolnym*. „Przegląd Terapeutyczny”, 9.
- Majorzczak M. (2017), *Jak stymulować odporność psychiczną (resilience) dziecka? Bliżej Nauczyciela*. <https://cloud5w.edupage.org/cloud/jak-stymulowac-odpornosc-psychiczna-resilience-dziecka.pdf?z%3Aiv8eqseknvJiZ1FxDQpGYilVv3xVAFFeG8J2gqyuQg%2FaHeMsr4Dxy0p-J0uozDUSZ>, 7.08.2024.
- McEwen B.S., Akil H. (2020), *Revisiting the stress concept: implications for affective disorders*. „Journal of Neuroscience”, 40.
- McGowan J., Gardiner D., Fletcher R. (2006), *Positive and negative outcomes of occupational stress*. „New Zealand Journal of Psychology”, 35(2).
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2020), *Stresowe interpersonalne wymiary rzeczywistości edukacyjnej dzieci*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mourtzi N., Sertedaki A., Charmandari E. (2021), *Glucocorticoid Signaling and Epigenetic Alterations in Stress-Related Disorders*. „International Journal of Molecular”, 22.
- Ogińska-Bulik N. (2012), *Prężność jako właściwość osobowości sprzyjająca zdrowiu*. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pilecka W., Fryt J. (2011a), *Teoretyczne podstawy psychologii zdrowia dzieci i młodzieży. Teoria stresu dziecięcego*. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilecka W., Fryt J. (2011b), *Teoretyczne podstawy psychologii zdrowia dzieci i młodzieży. Teoria dziecięcej odporności psychicznej*. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pyżalski J. (2017), *Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 16(1).
- Rowicka A., Hrehorowicz A. (2024), *Rozumienie pojęcia stresu dziecięcego oraz wiedza na temat jego symptomów w ujęciu studentów pedagogiki*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1.
- Ryś M., Trzęsowska-Greszta E. (2018), *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 34(2).
- Sikorska I. (2017), *Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: edukacja i terapia przez przygodę*. „Psychoterapia”, 181(2).
- Solich K. (2016), *Dziecko w obliczu wyzwań współczesnego świata*. W: A. Pękała, A. Leszcz-Krysiak (red.), *Tradycja – teraźniejszość – przyszłość edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Częstochowa, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.

- Tabak J. (2014), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*. „Studia BAS”, 38(2).
- Topol P. (2020), *Technologie informacyjne i komunikacyjne a stres u dzieci – wybrane zagadnienia*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Turkiewicz-Maligranda A. (2014), *Prężność osobowa jako osobowościowy zasób zdrowotny*. „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne”, 4.
- Wojnarowska B. (2002), *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: wyzwanie dla szkoły*. „Chowanna”, 1.
- Wojnarowska B. (2015), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży i jej cele*. W: B. Wojnarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli gimnazjum*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wrona-Polańska H. (2003), *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Wrona-Polańska H. (2012), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka – rola zasobów podmiotowych*. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Wyle C., Thompson J., Hodgen E., Ferral H., Lythe C., Fijn T. (2014), *Competent children at 12*. Wellington, New Zeland Council for Education Research.
- Zajac D. (2018), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży*. Głos Pedagogiczny. <https://www.glospedagogiczny.pl/artykul/odpornosc-psychiczna-dzieci-i-mlodziezy>, 10.08.2024.

Akt prawny

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).