

**Maja Łoś**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**TWORZENIE WARUNKÓW DO ROZWIJANIA EMPATII W JEJ TRZECH ASPEKTACH: POZNAWCZYM, EMOCJONALNYM I BEHAWIORALNYM – ZARYS PROGRAMU „POZYTYWNE NAKRĘCENI. MYŚLĘ – CZUJĘ – DZIAŁAM!”<sup>1</sup>**

Zdolność do empatii bywa uważana przez niektórych badaczy za jedną z najważniejszych cech ludzkich. Daniel Goleman (2007) określa empatię jako bardzo ważny instrument przetrwania, być może nawet najważniejszy – twierdzi, że najbardziej towarzyskie (w tym empatyczne) naczelne miały największe szanse przetrwania w stadzie. Podobny pogląd wyznaje Mark L. Hoffman (2006), który pisze, że empatia jest efektem doboru naturalnego. Badacze podkreślają wagę zdolności do empatii dla rozwoju psychospołecznego człowieka, m.in. Harry Sullivan postrzega ją jako istotny czynnik w rozwoju osobowości i socjalizacji (1953, za: Rembowski, 1987, s. 6), a Mirja Kalliopuska pisze o pozytywnej korelacji empatii ze zdrowiem psychicznym i poczuciem własnej wartości (1992, s. 5). Wyniki badań wskazują również na to, że empatia zmniejsza ryzyko zachowań agresywnych, co jest ważną wskazówką do projektowania profilaktyki zachowań ryzykownych.

Analiza literatury przedmiotu - prace M. Hoffmanna (2006) i Martina H. Davisa, (2001), a szczególnie inspiracja definicjami podanymi przez D. Golemana, (2007), Wojciecha Gulina (1994) i M. Kalliopuski (1992) pozwala na wyróżnienie trzech aspektów (elementów) empatii: emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego.

1. Emocjonalny aspekt empatii – umiejętność trafnego rozpoznawania stanów emocjonalnych innych osób oraz zdolność do wzbudzania w sobie podobnych do partnera interakcji przeżyć emocjonalnych (tzw. współbrzmienie emocjonalne).

---

<sup>1</sup> Program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” powstał w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej nt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego uczniów pierwszej klasy gimnazjum” w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły prof. UKW.

2.      Poznawczy aspekt empatii – umiejętność trafnego spostrzegania cudzych pragnień, potrzeb, motywacji oraz umiejętność przewidywania konsekwencji własnych działań dla sytuacji innych ludzi. Umiejętności te bazują na przyjmowaniu cudzej perspektywy bądź wchodzeniu w czyjąś rolę. Empatia poznawcza jest tożsama z tym, co Jean Piaget nazywa decentracją społeczną (Brzezińska, Trempała, 2003, s. 264).

3.      Behawioralny aspekt empatii – gotowość do rzeczywistego reagowania uwzględniającego przeżycia emocjonalne oraz potrzeby innych ludzi. Aspekt ten oznacza w praktyce zachowania prospołeczne, zarówno altruistyczne, pomocne, jak i kooperacyjne (por. Reykowski, 1986). Ten ostatni aspekt wydaje się najważniejszy, ponieważ jest celem, do którego poprzednie dwa aspekty empatii powinny prowadzić. Dopiero wystąpienie tego aspektu pozwala określić osobę jako empatyczną. Należy podkreślić, że zdarza się, iż osoby popełniające czyny społeczne i antyspołeczne mają prawidłowo rozwinięte zdolności do empatii poznawczej i emocjonalnej. Wiedzą, co czuje ich ofiara, mogą nawet odczuwać jej cierpienie, ale właśnie ta świadomość i te stany emocjonalne są dla nich motywacją do sprawiania przykrości. Taką tendencję obserwuje się u osobowości psychopatycznych. Ponadto, część osób może wykorzystywać własną wiedzę o stanach psychologicznych innych ludzi do np. podporządkowania ich sobie (por. Bartkiewicz, 2001).

Takie trychotomiczne ujęcie empatii wzorowane jest na prostej definicji tego pojęcia podanej przez D. Golemana (2008), który pisze, że empatia jest: (1) wiedzą o tym, co czuje inna osoba; (2) odczuwaniem tego, co ta osoba czuje; (3) reagowaniem ze współczuciem na ból tej osoby. Prezentowane ujęcie przypomina również holistyczne koncepcje empatii W. Gulina oraz M. Kalliopuski. W. Gulin opisuje informacyjno-decyzyjne ujęcie empatii, w którym wyodrębnia czynności zbierania informacji, powstawania subiektywnego obrazu przedmiotu, wnioski przez analogię oraz podejmowanie decyzji (Gulin, 1994, s. 47). M. Kalliopuska rozróżnia w empatii procesy fizjologiczne, kinestetyczne, afektywne (w tym motywacyjne) i poznawcze (Kalliopuska, 1992, s.4). Należy również zauważyć, że te same trzy aspekty empatii wyróżnia Anna Piotrowska (1994).

### **Założenia programu wspierania rozwoju empatii**

Opisy związków współodczuwania, umiejętności do przyjmowania cudzej perspektywy oraz gotowości do działania na rzecz innych z ważnymi

wskaźnikami pożądanego rozwoju psychospołecznego były inspiracją do opisanego warunków, które mogą sprzyjać rozwojowi empatii u dzieci, młodzieży i dorosłych. Najprawdopodobniej najstarszym programem profilaktycznym skupionym na rozwijaniu empatii jest program Michael J. Chandlera opisany w 1973r. (za: Danilewska, 2002), zaś najbardziej znanym – propozycje M. Kalliopouski (1992). Autorzy polskich programów zawierających elementy treningu empatii to (m.in.): Zdzisław Bartkiewicz (2001), M. Malinowska (1978, za: Reykowski, 1986), Joanna Danilewska (2002) oraz Andrzej i Tomasz Kołodziejczyk, Ewa Czerniewska-Koruba (2008). W powyższych propozycjach brakuje jednak oddziaływań sprzyjających rozwojowi wszystkich trzech aspektów empatii, pomijany jest zazwyczaj aspekt behawioralny. Ta konkluzja stanowiła zachętę dla autorki niniejszego tekstu do opracowania autorskiej wersji programu tworzącego warunki do rozwijania empatii, którego celem ma być zmniejszanie zachowań agresywnych u gimnazjalistów. Tym, co odróżnia nowy program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” od dotychczasowych, jest nie tylko całościowe spojrzenie na empatię (oddziaływania skierowane na aspekt behawioralny opierają się głównie na metodzie projektów), ale także uwzględnienie różnych dróg wpływu na młodzież (za pośrednictwem rodziców, rówieśników i mediów) i jednocześnie tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, której deficyty osłabiać mogą wpływ zdolności empatycznych na działania prospołeczne.

### **Cele szczegółowe programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam”**

Operacjonalizacja pojęcia empatii (dokonana na podstawie analizy literatury) pozwala wyróżnić szczegółowe umiejętności wchodzące w skład trzech aspektów empatii.

W zakresie **empatii emocjonalnej** wytyczono następujące cele – tworzenie warunków do:

- a) uczenia się dostrzegania i rozumienia (nazywania) własnych stanów emocjonalnych (Hoffmann, 2006);
- b) uczenia się rozpoznawania i nazywania objawów przeżyć emocjonalnych u innych ludzi (Reykowski, 1986; Schaffer, 2006);
- c) uczenia się konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty, „komunikat ja” oraz dosko-

nalenia umiejętności dopytywania o cudze stany emocjonalne (Kalliopuska, 1992; Rosenberg, 2003);

- d) odczuwania emocji zbliżonych do partnera interakcji (Davis, 2001; Hoffmann, 2006; Schaffer, 2006).

W zakresie **empatii poznawczej** wytyczono następujące cele – tworzenie warunków do:

- a) przyjmowania cudzej perspektywy, wyobrażenia sobie cudzych myśli i emocji (Kaźmierczak 2009, Kalliopouska 1992; Kliś, Kossewska 1993), wyobrażania sobie cudzych stanów psychicznych (Gulin 1994, Rembowski 1987),
- b) dostrzegania możliwych przyczyn zachowania innych ludzi (Reykowski 1986), dostrzegania potrzeb innych ludzi (Rosenberg); oraz przyjmowania przyjaznego stylu atrybucji (Davis, 2001),
- c) przewidywania skutków własnych działań dla sytuacji innych (Reykowski 1986) oraz trafnego przewidywania cudzych reakcji na zdarzenie (Reykowski 1986, Davis 2001);
- d) akceptacji odmienności innych ludzi (cech różniących innych od siebie samego) oraz dostrzegania podobieństw do innych ludzi, poczucia, że wszyscy ludzie są podobni w jakiś sposób do nich samych (por. badania M. Z. Smoleńskiej, za Reykowski, 1986; Davis, 2001; Feshbach, Roe, 1968, za: Rembowski, 1987), akceptacji wad innych ludzi, w tym niskiego poziomu empatii;
- e) internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób (Reykowski 1986).

W zakresie **empatii behawioralnej** celem jest tworzenie warunków do:

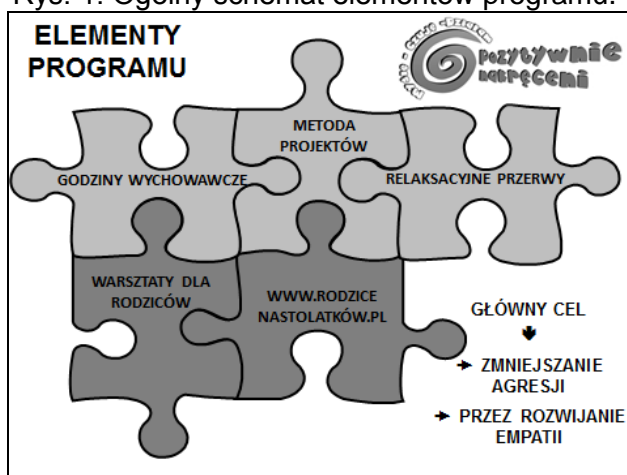
- a) konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty i „komunikat ja”;
- b) rozwijania umiejętności uważnego słuchania tego, co mówią inni z zastosowaniem technik aktywnego słuchania (Danilewska 2002, Rosenberg, 2003);
- c) poznawania sposobów skutecznej i realnej pomocy ludziom w różnych trudnych sytuacjach;
- d) rozwijania umiejętności zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach.

### **Konstrukcja programu „Pozytywnie nakręceni. Myślę – czuję – działam”**

Oddziaływania zaprojektowane w programie „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam” składają się z dwóch komponentów: „w klasie” i „w rodzinie”. Pierwszy komponent składa się z trzech elementów: scenariuszy godzin wychowawczych (18 tematów), metody projektów i przerw relaksacyjnych. Drugi komponent to warsztaty dla rodziców nastolatków (9 tematów) oraz internetowa platforma edukacyjna ([www.rodzicenastolatkow.pl](http://www.rodzicenastolatkow.pl), pełen dostęp po wpisaniu odpowiedniego loginu i hasła).

Podstawą do rozumienia mechanizmów rządzących zmianami w obszarze empatii, agresji i samokontroli emocjonalnej stały się w opisywanym programie założenia teoretyczne psychologii poznawczo-behawioralnej.

Rys. 1. Ogólny schemat elementów programu.



Źródło: opracowanie własne.

Poniżej przedstawione zostaną przykłady technik zastosowanych w programie „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”, za pomocą których tworzono warunki mające sprzyjać rozwojowi kompetencji założonych w celach szczegółowych związanych z każdym z trzech aspektów empatii.

### **Tworzenie warunków do rozwijania empatii emocjonalnej – przykłady technik**

Tak samo, jak trudno określić, co jest pierwsze przy ocenie sytuacji: reakcja emocjonalna czy też analiza poznawcza sytuacji poznawczej, tak też trudno określić czy aspekt emocjonalny czy też poznawczy ma pierwszeństwo we wzbudzaniu empatii oraz trudno pewne ich elementy oddzielić od

siebie, np. nazywanie emocji niezbędne do świadomego odczuwania własnych i cudzych stanów emocjonalnych opiera się na zdolnościach poznawczych człowieka, a nawet może odbywać się bez procesów afektywnych. Mimo tych niejasności autorka postanowiła wyróżnić trzy pierwsze z poniższych celów jako związane z aspektem emocjonalnym empatii.

a) Tworzenie warunków do dostrzegania i rozumienia (nazywania) własnych stanów emocjonalnych.

Punktem wyjścia do nazywania własnych emocji jest ćwiczenie „Lista emocji”, które umożliwia młodzieży przypomnienie sobie, bądź poznanie znaczenia nazw różnych stanów afektywnych. Powstała w trakcie tego zadania lista, zawieszona w widocznym miejscu w klasie szkolnej powinna być dla uczniów bazą słownictwa, które mogą wykorzystywać w trakcie analizy swojego samopoczucia. Do takiej analizy (wglądu) zachęceni są na początku i końcu każdej godziny wychowawczej poprzez tzw. rundki. Do programu załączony jest spis piętnastu sposobów prowadzenia rundek sprawdzających samopoczucie, który to spis ma sprzyjać urozmaiceniu tej stałej części spotkań. Tak więc, zakładany mechanizm zmian w obszarze pierwszego celu szczegółowego jest prosty: wychowawca daje młodzieży narzędzia językowe (listę emocji) i przestrzeń czasową oraz zachętę do zastanowienia się nad własnymi doznaniem emocjonalnymi, jednocześnie dane jest przyzwolenie na odczuwanie różnych rodzajów emocji, wskazywana jest przydatność emocji trudnych (w ćwiczeniu „Po co nam emocje?”, w którym uczniowie rozwiązując rebusy dowiadują się o znaczeniu emocji dla funkcjonowania człowieka). Zakłada się, że regularny trening (na każdej godzinie wychowawczej) wglądu w przeżywane emocje może przyczynić się do rozwijania umiejętności rozumienia własnych emocji, co jest koniecznym punktem wyjścia do rozumienia cudzych stanów emocjonalnych.

b) Tworzenie warunków do rozpoznawania i nazywania objawów przeżyć emocjonalnych u innych ludzi.

Wśród procesów, dzięki którym wzbudzona zostać może empatia, M.H. Davis (który swe propozycje oparł o prace M.L. Hoffmana; Davis, 2001) wyróżnia skojarzenie bezpośrednie i etykietowanie, przełożenie obu na techniki wychowawcze, może przyczynić się do rozwoju empatii emocjonalnej. Bezpośrednie kojarzenie cech sytuacji innej osoby z sytuacją, w jakiej samemu kiedyś się znalazło i z odczuciami wtedy przeżywanymi może mieć miejsce np. w trakcie ćwiczenia „Widzę, co czujesz – reaguję”, które polega

m.in. na poszukiwaniu możliwych przyczyn pantomimicznie prezentowanej przez kolegę/koleżankę emocji we własnych doświadczeniach, a następnie zastanawianiu się, w jakich sytuacjach może tę emocję odczuwać nasz znajomy/znajoma (uczniowie obserwują np. emocję smutku, w małych grupach zastanawiają się „Dlaczego tak się czasem czujemy?”, następnie kończą zdanie „Mój znajomy może się tak czuć, ponieważ...”). Etykietowanie - czyli rozumienie czyichś stanów emocjonalnych, dzięki funkcjonowaniu schematów poznawczych, takich jak np. uznanie, że osoba, która właśnie otrzymała dyplom, z pewnością czuje dumę – stosowane jest w „Grze w emocje” (zaczepniętej z książki D. Hauka, 2004). To ćwiczenie polega na łączeniu nazw emocji z ich wyrazem mimicznym, odzwierciedlonym na zdjęciach.

c) Tworzenie warunków do konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty, „komunikat ja” oraz doskonalenia umiejętności dopytywania o cudze stany emocjonalne.

Niektóre zaawansowane procesy poznawcze, o których pisze M.H. Davis (2001) mogą pośredniczyć w rozwijaniu emocjonalnego aspektu empatii, np. w rozwijaniu w zdolności do komunikowania własnego samopoczucia w sposób konstruktywny w celu dbania o relacje z drugą osobą - z jednej strony, a z drugiej - zdolności do rozmawiania o cudzym samopoczuciu. Chodzi tu o mechanizm nazwany „skojarzeniem zapośredniczonym językiem”, czyli przedstawiania stanów emocjonalnych w sposób werbalny. Ten proces może mieć miejsce w trakcie każdej rundki sprawdzającej samopoczucie, a udoskonalany może być poprzez uczenie młodzieży stosowania „komunikatu Ja” w postaci prezentacji jego czterech elementów (Czuję..., kiedy Ty..., ponieważ..., więc proszę...) oraz poprzez scenki i wypełnianie kart pracy (na których uczniowie wypisują przykłady komunikatów Ja). Istotne jest tu też modelowanie przyjaznej komunikacji przez wychowawcę. Szkolenie uprawniające do realizacji programu „Pozytywnie nakręcenie...” obejmuje tematykę i ćwiczenia sposobów komunikacji, nazwanych przez Martina Rosenberga „językiem serca” (Rosenberg, 2003).

d) Tworzenie warunków do odczuwania emocji zbliżonych do emocji przeżywanych przez partnera interakcji.

Autorka programu – m.in. poprzez opracowanie 40-stogodzinnego szkolenia dla realizatorów) – ma nadzieję, że udział w każdej godzinie wychowawczej, będzie dla uczniów okazją do wspólnego przeżywania emocji,

przynajmniej w pewnej części uświadomionego. Współodczuwaniu emocji zbliżonych do emocji przeżywanych przez partnera interakcji mogą służyć niepoznawcze procesy wzbudzania empatii (Davis, 2001): zarażenie się emocjami i naśladownictwo motoryczne. Nie tak dawno odkryte zjawisko tzw. neuronów lustrzanych może potwierdzać ludzką potrzebę współodczuwania – co obrazują proste obserwacje, że czyjś śmiech ludzie są skłonni spontanicznie reagować śmiechem. Praca w małych grupkach (co uwzględniono w każdym scenariuszu programu) pozwala na dzielenie przeżyć emocjonalnych. Wiedza o mechanizmie naśladownictwa motorycznego, który jest rozwinięciem procesu zarażania się (podmiot zauważa czyjś uśmiech, automatycznie go odwzajemnia i jednocześnie, dzięki sprzężeniu zwrotnemu, sam czuje się radosny) może być wykorzystana w ćwiczeniu „lusterko”: młodzież dobrana w pary ma pantomimicznie naśladować wyraz twarzy partnera.

### **Tworzenie warunków do rozwijania empatii poznawczej – przykłady technik**

a) Tworzenie warunków do przyjmowania cudzej perspektywy, wyobrażenia sobie cudzych stanów psychicznych.

Rozwijaniu umiejętności do dostrzegania odmiennego od własnego postrzegania rzeczywistości służyć może ćwiczenie „Magiczna puszka”, podczas którego uczniowie siedzący w kręgu po kolei opisują znajdujący się na środku sali niejednoznaczny przedmiot (może to być z każdej strony inaczej ozdobiona puszka). Konkluzja wychowawcy na zakończenie ćwiczenia zawiera uwagę dotyczącą różnorodności wizji tego samego przedmiotu. Wiele innych elementów programu, takich jak „rundki”, czy dyskusje klasowe, mają – o ile są prowadzone w atmosferze akceptacji dla odmiennego zdania – stwarzać okazję do poznania odmiennego zdania, opinii czy postaw kolegi/koleżanki z klasy.

b) Tworzenie warunków do dostrzegania możliwych przyczyn zachowania innych ludzi, dostrzegania potrzeb innych ludzi, w tym tworzenie warunków do przyjaznego stylu atrybucji.

Cel ten jest zbliżony do poprzedniego, został wyodrębniony ze względu na wagę dostrzegania nie tylko cudzych opinii (których odmiennosc powinno się akceptować bądź tolerować), ale też i cudzych potrzeb, na które – być może – podmiot mógłby odpowiedzieć, lub które powinien uwzględnić



podejmując decyzje dotyczące własnego postępowania. Związane jest z tym również zagadnienie tendencji do wyjaśniania przyczyn cudzego zachowania w sposób wrogi, neutralny bądź przyjazny. Zmierzenie się z trudnymi umiejętnościami dostrzegania prawdziwych potrzeb innych ludzi i przyczyn ich zachowania może odbywać się poprzez ćwiczenie „Schowane w cudzych głowach”. Chętni do odegrania scenki uczniowie otrzymują pisemne wskazówki dotyczące zachowania odgrywanej przez siebie postaci oraz jej motywów (w pierwszej części ćwiczenia nie ujawniają treści wskazówek). Zgodnie z instrukcją odgrywają scenkę, w której wchodzi w interakcję (np. podczas przerwy szkolnej), a następnie odpowiadają na pytania: „Co czuje odgrywana przez Ciebie osoba?”, „Co myśli?”, „Czego potrzebuje?”. Gdy wszyscy aktorzy znają już prawdziwe motywy pozostałych bohaterów są zachęceni do ponowne odegrania scenki, uwzględniającego cudze potrzeby.

c) Tworzenie warunków do przewidywania skutków własnych działań względem sytuacji innych oraz trafnego przewidywania cudzych reakcji na zdarzenie.

Według psychologów poznawczych (m.in. Albert Ellisa, Aaron Becka, Donald Meichenbauma) źródło ludzkich reakcji na różne zdarzenia tkwi w ocenie poznawczej, w myśleniu. Ich koncepcje dotyczące wpływu ludzkich przekonań na odczuwanie emocji i zachowanie zostały zastosowane m.in. w ćwiczeniach „Koło złości”, „Zdrowy/niezdrowy gniew”, „Myślę-czuję-robię”. „Koło złości” (opisane m.in. przez Irenę Koźmińską i Elżbietę Olszewską, 2007) ma na celu zwrócić uczniom uwagę na konsekwencje różnych sposobów radzenia sobie z przykrymi emocjami. W krótkiej dramie młodzi ludzie stojący w kręgu zmagają się z osobą odgrywającą złość pragnącą wydostać się na zewnątrz organizmu człowieka (który symbolizuje wspomniany krąg). W tym samym czasie prowadzący przekłada kilka sprzętów, w tym osobistych rzeczy, w klasie. Po zakończeniu scenki uczniowie są pytani o znaczenie wydostania się (bądź nie) złości oraz o dostrzeżenie zmian w sali. Wychowawca wskazuje na fakt, że gdy skupiamy się na złości często „tracimy z uwagi” ważne wydarzenia (tak możemy stracić przyjaźń czy szacunek innych). W ćwiczeniu „Zdrowy/niezdrowy gniew” analizowane są źródła i konsekwencje w kierowaniu się zdrowym (wynikającym ze zdrowych przekonań) bądź niezdrowym (wynikającym z błędnych przekonań) gniewem. Tworzeniu warunków do refleksji nad skutkami naszych przekonań dla nas samych i innych służy również zadanie grupowe „Myślę-czuję-robię”, polega-

jące na opisywaniu alternatywnych ciągów przyczynowo - skutkowych wynikających z różnych przekonań o sobie, świecie i innych (np. uczniowie zastanawiają się jak potoczyłaby się sytuacja, w której są słownie przez kogoś prowokowani w zależności od tego, co sobie o tym kimś lub o samej sytuacji pomyślą).

d) Tworzenie warunków do akceptacji odmienności innych ludzi (cech różniących innych od siebie samego) oraz dostrzegania podobieństw do innych ludzi, poczucia, że wszyscy ludzie są podobni w jakiś sposób do nas samych.

Ponieważ wyniki obserwacji psychologicznych wskazują na ludzką tendencję do działania raczej na rzecz osób, które znamy, lubimy, z którymi dzielimy więcej genów, czyli z podobnymi do nas (Hoffman, 2006, s. 241) ukazywanie młodzieży wspólnych cech wszystkich ludzi oraz zachęcanie jej do akceptacji odmienności jako oczywistości, może przyczyniać się do empatycznego nastawienia do innych. Przykładami technik, które mają służyć osiągnięciu tego celu są „Wspólna dłoń” oraz „Walka ze stereotypami”. Posługując się narysowanym konturem dłoni uczniowie w pięciosobowych grupkach wpisują indywidualnie w osobne palce te cechy, które wyróżniają każdego z nich, a w środek dłoni – te cechy, które mają wspólne. W ćwiczeniu „Walka ze stereotypami” wychowawca zachęca uczniów do przypomnienia sobie osoby, o której miał negatywne zdanie, albo wobec której był uprzedzony, a która potem okazała się kimś ciekawym, miłym, dobrym lub która zrobiła coś, co go zaskoczyło pozytywnie. Następnie klasa zastanawia się nad trafnością stereotypów (dotyczących np. blondynek, czy osób noszących dresy). Na zakończenie uczniowie odpowiadają na pytanie: „Jakie są dobre strony tego, że ludzie się różnią?”.

e) Tworzenie warunków do internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób.

Uwewnętrznienie zasad społecznych dotyczących działania na rzecz innych, a zakazujących działania na szkodę jest jednym z czynników sprzyjających przyjmowaniu empatycznej postawy przez jednostkę. Pierwszym krokiem, jaki w tym kierunku może wykonać wychowawca, jest wspólne z klasą opracowanie kontraktu (bądź porozumienia<sup>2</sup>). Na zajęciach prowa-

---

<sup>2</sup> Na bardziej adekwatną nazwę dla klasowych zasad, jaką jest porozumienie, zwróciła mi uwagę pani Anna Romel, nauczycielka z Gimnazjum nr 38 w Bydgoszczy.

dzonych według programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” uzgadnianie klasowych zasad rozpoczyna się od poszukiwania przez małe grupki uczniów odpowiedzi na pytania „Co sprawia, że czuje się w grupie źle?”, „Co sprawia, że czuję się w grupie dobrze?”. Następnie każda grupka proponuje 4 zasady, klasa nad każdą propozycją dyskutuje. Aby wpisać daną zasadę do klasowego porozumienia muszą na nią się zgodzić wszyscy uczniowie. Spisany kontrakt uwieńczony zostaje podpisami zespołu klasowego. Wychowawca reaguje komunikatem „ja” w przypadku łamania tych zasad i zachęca do takiej reakcji innych uczniów. Innym sposobem na tworzenie warunków do internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób jest „Debata o pomaganiu”<sup>3</sup>. Uczniowie rozważają w jej trakcie różne twierdzenia dotyczące pomagania innym<sup>4</sup>, demonstrując swoje zdanie poprzez przejście na tę stronę sali, która oznaczona jest słowem „prawda” bądź „fałsz”. Po każdym przejściu, następuje dyskusja, po której młodzież może ponownie zdecydować o swoim stanowisku.

### **Tworzenie warunków do rozwijania empatii behawioralnej – przykłady technik**

Przykłady technik, które mają umożliwić stworzenie warunków sprzyjających rozwojowi kompetencji założonych w celach szczegółowych odnoszących się do empatii behawioralnej takich jak: (a) konstruktywne wyrażanie własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty i „komunikat ja” oraz (b) uważne słuchanie tego, co mówią inni z zastosowaniem technik aktywnego słuchania – zostały już opisane powyżej. Przykłady metod związanych z kolejnymi dwoma celami szczegółowymi przedstawione są poniżej:

c) Tworzenie warunków do poznawania sposobów skutecznej i realnej pomocy ludziom w różnych trudnych sytuacjach.

Aby reagować empatycznie na potrzeby innych ludzi, nie wystarczy chęć, podmiot musi też wiedzieć jak może drugiej osobie pomóc. Zdarza się, że ludzie tłumią w sobie współodczuwanie z innymi cierpienia, ponieważ czują się bezradni, nie wiedzą w jaki sposób mogliby wpłynąć na sytuację

<sup>3</sup> Metodyczne założenia tego ćwiczenia zaczerpnięto z materiałów wydanych przez Pracownię Pro-M.

<sup>4</sup> Przykłady twierdzeń do dyskusji: „Kiedy podejrzewałbym/podejrzewałabym, że ktoś z mojej klasy lub z moich znajomych brałby narkotyki – nic nie mogę zrobić, to nie moja sprawa”, „Wolontariat jest tylko dla kujonów i nudziarzy”.

drugiego człowieka. Nad sposobami reakcji empatycznej uczniowie mogą zastanawiać się w trakcie ćwiczenia „Widzę, co czujesz – reaguję”. Młodzież dobrana w pary omawia przyczyny wzbudzające różne emocje (m.in. smutek, strach, wstyd) oraz proponuje, co może zrobić dla kogoś, kto odczuwa daną emocję. Najwięcej okazji do opracowywania planu pomocy dostarcza metoda projektu, która stanowi bardzo istotny element całego programu. Jednym z procesów, które powinny mieć miejsce w trakcie współpracy specjalnie dobranej grupki uczniów jest przyjmowanie ról (Davis, 2006) - przygotowanie projektu wolontaryjnego polegać powinno m.in. na postawieniu się w miejscu osoby potrzebującej pomocy, aby jak najlepiej ową pomoc zaplanować. Metoda projektów zostanie opisana szerzej w kontekście kolejnego celu.

d) Tworzenie warunków do rozwijania umiejętności zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach.

Behawioralny aspekt empatii – gotowość do podejmowania działań uwzględniających potrzeby innych ludzi – jest według autorki programu kwintesencją empatii. Realne działania pomocowe mogą być podejmowane przez gimnazjalistów w ramach metody projektów<sup>5</sup>. Chcąc ją zastosować, wychowawca może zachęcić uczniów do współpracy w małych grupkach nad zadaniem „Jak Wy, gimnazjaliści, młodzi ludzie, możecie pomóc innym?”. Najważniejszą mechanizmem zmiany wykorzystywanym w metodzie projektów jest modelowanie. Dlatego skład grupy powinien być starannie dobrany, np. dzięki wynikom techniki nominacyjnej wskazującej na poziom zachowań agresywnych i prospołecznych wśród różnych uczniów klasy<sup>6</sup>. J.Jefries McWhirter i jego współpracownicy proponują, aby w grupie projektowej znalazł się: jeden uczeń zagrożony, jeden uczeń, który da sobie radę z zadaniami, jeden uczeń o zdolnościach dyplomatycznych i rozjemczych, jeden uczeń, który mógłby być nowym kolegą dla zagrożonego (McWhirter i in., 2008, ss. 261-262). Dzięki takiemu składowi uczniowie o słabszych kompetencjach społecznych mogą naśladować zachowanie osób o wyższych kompetencjach. Na pracę nad projektem pomagania innym wychowawca może przeznaczyć np. jedną godzinę wychowawczą w miesiącu, może też zachęcać grupę projektową do spotkań po lekcjach. Młodzież

---

<sup>5</sup> Zastosowanie metody projektów opisują A. Karasowska i A. Szulirz (2010).

<sup>6</sup> Autorka w swoim projekcie badawczym zastosowała „Technikę nominacyjną do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” D. Boreckiej-Biernat.

otrzymuje zadanie rozpoznania potrzeb lokalnej społeczności, wyboru celu w ich ocenie najbardziej ważnego, wyboru sposobu realizacji działań pomocowych oraz wdrożenia projektu w życie. Rezultaty podjętych form pomocy gimnazjaliści mogą zaprezentować podczas Tygodnia Empatii, pod koniec roku szkolnego.

### Rodzinne warunki rozwijania empatii

W rozwoju zdolności empatycznych bazą jest jakość relacji rodzinnych. Dzieci, których potrzeby są zaspokajane dzięki dającym poczucie bezpieczeństwa więzom z rodzicami, częściej są mniej zajęte troską o siebie i bardziej skłonne do dostrzegania potrzeb innych ludzi (Davis, 2001; Schaeffer, 2006). Pełne miłości i troski zachowanie rodziców dostarcza też dziecku wzorców relacji międzyludzkich. Konkluzje te przyczyniły się do uwzględnienia rodzinnego wpływu w rozwoju empatii. Program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” obejmuje również warsztaty umiejętności wychowawczych dla rodziców nastolatków, których głównym celem jest tworzenie rodzicom warunków do rozwoju takich postaw, które sprzyjają rozwojowi psychospołecznemu gimnazjalistów, w tym rozwojowi empatii. Podczas warsztatów rodzice mają m.in. możliwość rozwijania kompetencji komunikacyjnych, czyli wspomnianego już w tym tekście „języka serca”. Zostają również zapoznani z podstawowymi informacjami dotyczącymi nazywania i rozpoznawania emocji. Nabycie przez nich tych umiejętności może umożliwić rodzinne modelowanie niektórych zdolności empatycznych. Zagadnieniu świadomego rozwijania empatii u potomstwa poświęcone jest jedno spotkanie, podczas którego rodzice poznają techniki rozwijania empatii opisane w tabelce 1.

Tabela 1. Techniki rozwijania empatii, prezentowane podczas warsztatów umiejętności rodzicielskich

TECHNIKA	OPIS
Indukcja (Hoffman, 2006)	Rozmowa z dzieckiem o konsekwencjach podejmowanych czynów
Tłumaczenie programów telewizyjnych oraz gier komputerowych (Eisenberg 1992, za: Hoffman, 2006)	Wskazywanie na możliwe odczucia bohaterów, porównywanie wirtualnych wydarzeń do rzeczywistych sytuacji z życia dziecka, omawianie ich konsekwencji w rzeczywistości

Modelowanie (Hoffman, 2006)	Okazywanie dziecku empatycznej troski, dbanie o jego potrzeby. Wyrażanie współczucia np. dla bezdomnych, dokonywanie czynów prospołecznych w obecności dziecka.
Kształcenie odpowiedzialności (Davis, 2001)	Powierzanie zadań na miarę rozwoju dziecka, wzmacnianie ich wykonania nagrodami psychologicznymi.
Dystansowanie-technika sokratyczna (Peterson i Shevington, 1988, za: Davis, 2001)	Polega na zadawaniu pytań podważających egocentryczny punkt widzenia dziecka, np. „Jak myślisz, dlaczego nie mogę właśnie teraz pomóc tobie w naprawieniu komputera?”.
Stosowanie komunikatu Ja – języka serca (Rosenberg)	Stosowanie komunikatu Ja składającego się z czterech elementów „Czuję, że..., kiedy ....., ponieważ... proszę, aby...”
Przypisywanie dziecku cech prospołecznych (Faber, Mazlish, 1993)	Mówienie do dziecka i o dziecku jak o osobie empatycznej, troskliwej, życzliwej.

Źródło: opracowanie własne.

Zwrot w wychowaniu ku empatii jest odpowiedzią na rozczarowanie pedagogiką nastawioną na samorealizację, ekspresję własnego ego. Empatia nie wyklucza dbania o siebie, jak pisze Jean Segal (1997, s. 122): „empatia nie oznacza, że muszę cierpieć tak samo jak druga osoba – troszcząc się o innych nadal pozostaję sobą” - jednak stanowi krok dalej – w kierunku drugiego człowieka. Program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” jest propozycją przybliżenia do osiągnięcia tego celu.

Opisywany program profilaktyczny był weryfikowany w roku szkolnym 2011/2012 w badaniach eksperymentalnych z losowo dobraną grupą kontrolną dzięki grantowi przyznanemu przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii w ramach Konkursu Badawczego 2011 i grantom przyznanym z dotacji MNiSW przydzielanej Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, a jego wyniki są właśnie opracowywane.

**Literatura**

1. Bartkowicz Z. (2001) *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom w zakładach resocjalizacyjnych*, Lublin: AWH Antoni Dudek.
2. Danilewska J. (2002) *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*. Warszawa: WSiP.
3. Davis M.H. (2001) *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.
4. Faber A., Mazlish E. (2002) *Jak mówić, żeby dzieci słuchały, jak słuchać, aby dzieci mówiły*. Poznań: Media Rodzina.
5. Goleman D. (2007) *Inteligencja społeczna*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.
6. Hauk D. (2004) *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik treningu mediacji*. Kielce: Wydawnictwo "Jedność".
7. Hoffman M.L. (2006) *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
8. Kalliopuska M. (1992) *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper presented at the International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man, Prague, Czechoslovakia, March 23-27, 1992.
9. Karasowska A., Szulirz A. (2010) Metoda projektu w profilaktyce i socjoterapii. W: M. Deptuła (red.) *Profilaktyka w grupach ryzyka. Działania*. Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDIA, ss. 201-214.
10. McWhirter J. J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H. (2008) *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
11. Piotrowska, A. (1994) Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej. *Psychologia wychowawcza*. 2, 158-169.
12. Reykowski J. (1986) *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. Rosenberg M. B. (2003) *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
14. Segal J. (1997) *Jak pogłębiać inteligencję emocjonalną*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski&Co.
15. Węgliński A. (1987) Trafność Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE). W: R. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: UMCS.

**Creating conditions for the development of empathy in its three aspects: cognitive, emotional and behavioral - an outline of the "Positively motivated. I think - I feel- I work! "**

**Key words:** empathy, prevention, preventive program, workshops for parents.

Researchers such as Goleman D., M. Hoffmann, H. Sullivan, M. Kal-liopuska emphasize the importance of the ability to feel empathy for the human psycho-social development. The conclusions of the research on the role of empathy may be an important clue to design prevention of risky behavior, as it was shown in the text of authorial program: "Positively motivated. I think - I feel - I work" After extracting the three aspects of empathy: cognitive (I know how you feel), emotional (I feel what you feel) and behavioral (I take into account your state in my action), the author has set targets for the development of these three aspects and practical methods which present proposals for supporting the achievement of these purposes. This program takes into account not only the impact which is focused on middle school adolescents, but also impacts which are addressed to their parents. Analysis of research on the development of empathy in family circumstances, which was mentioned in the text, allowed to set tips for parents who want to enhance empathic abilities in their children.