

WSPIERANIE W ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH



WSPIERANIE W ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Pod redakcją: M. Baryła-Matejczuk, M. Fabiani, R. Ferrer-Cascales

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI W LUBLINIE

Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych

Pod redakcją: M. Baryła-Matejczuk, M. Fabiani, R. Ferrer-Cascales

Tytuł oryginału: „*Supporting the development of Highly Sensitive Children*”

Copyright by WSEI 2021

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy bez zgody wydawcy jest zabronione.

Kontakt: <https://highlysensitive.eu/>

Wydrukowano w Polsce

Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin
+48 81 749 17 70
fax: +48 81 749 32 13
www.wsei.lublin.pl

ISBN wersja drukowana: 978-83-66159-70-9

Publikacja została opracowana przy wsparciu Komisji Europejskiej
(numer umowy: 2018-1-PL01-KA201-051033).

Niniejsza publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora, Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za wykorzystanie zawartych w niej informacji.

Spis treści

WPROWADZENIE	5
CZĘŚĆ I.....	9
<i>Wrażliwość Przetwarzania Sensorycznego</i> (Rosario Ferrer-Cascales, Nicolás Ruiz-Robledillo, Natalia Albaladejo-Blázquez, Miriam Sánchez-Sansegundo, Manuel Fernández-Alcántara, María Rubio-Aparicio, Borja Costa-López)	9
DEFINICJA, ZNACZENIE I KONCEPCJE: PRZEGLĄD LITERATURY	9
CECHY CHARAKTERYSTYCZNE OSÓB WYSOKO WRAŻLIWYCH	12
ZALECENIA DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI	20
BIBLIOGRAFIA	22
CZĘŚĆ II	29
<i>Edukacja i wsparcie wychowawców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych</i> (Monika Baryła-Matejczuk, Małgorzata Artymiak)	29
ZNACZENIE ŚRODOWISKA DLA ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	29
BADANIA POTWIERDZAJĄCE ZNACZENIE ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO DLA ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	31
WSPARCIE WYSOKO WRAŻLIWYCH DZIECI W SYSTEMIE EDUKACJI.....	34
WSPARCIE WYSOKO WRAŻLIWYCH DZIECI W KONTEKŚCIE FUNKCJI, JAKIE PEŁNI EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA – WSKAZÓWKI DO PRACY	41
BIBLIOGRAFIA	49
CZĘŚĆ III.....	53
<i>Edukacja i wsparcie rodziców dzieci wysoko wrażliwych</i> (Gabriela Dumitriu, Veronica Cristea, Alexandra Dudu, Carmen Comşa, Carmen Dolores).....	53
CO MOŻEMY ZAUWAŻYĆ JAKO RODZICE DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH?.....	53
CZYNNIKI ISTOTNE DLA FUNKCJONOWANIA DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	54
PODSTAWOWE POTRZEBY EMOCJONALNE DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	57
WYCHOWANIE WYSOKO WRAŻLIWEGO DZIECKA	59

METODA WYCHOWAWCZA DEDYKOWANA DZIECIOM WYSOKO WRAŻLIWYM	61
ZAJĘCIA ZALECANE DLA DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	63
BIBLIOGRAFIA	68
CZĘŚĆ IV	69
<i>Strategie edukacji ucieleśnionej oparte na dowodach naukowych dla promowania dobrostanu dzieci wysoko wrażliwych (Maria Fabiani)</i>	<i>69</i>
WRAŻLIWOŚĆ PRZETWARZANIA SENSORYCZNEGO, MÓZG, CIAŁO, PRZESTRZEŃ	69
ARCHITEKTURA EDUKACJI UCIELEŚNIONEJ NA POTRZEBY DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	73
ŚWIADOMOŚĆ BYCIA WYSOKO WRAŻLIWYM. UCIELEŚNIONA WAŻNOŚĆ (ANG. EMBODIED MINDFULNESS) I DOBROSTAN DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH	80
ZADBANIE O NAUCZYCIELI I OPIEKUNÓW. ZASADA MASKI TLENOWEJ.....	88
BIBLIOGRAFIA	89

WPROWADZENIE

Niniejsze opracowanie jest efektem międzynarodowej współpracy badaczy i praktyków, którzy za wspólny cel postawili sobie opracowanie działań zorientowanych na wsparcie dzieci wysoko wrażliwych w ich najbliższym środowisku.

Wysoka wrażliwość to cecha temperamentu, która charakteryzuje około 20% społeczeństwa. Badania potwierdzają, że osoby wysoko wrażliwe przetwarzają informacje i bodźce płynące z otoczenia silniej (intensywniej), i głębiej niż inni. Osoby te są bardziej wrażliwe, zarówno na pozytywne, jak i negatywne doświadczenia. Zdaniem Elaine N. Aron (2013), autorki koncepcji wysokiej wrażliwości, liczba osób charakteryzujących się wysoką wrażliwością jest zbyt duża, by można było traktować tę cechę jak każdą inną, jednak zbyt mała, by osoby te mogły być rozumiane i wspierane przez otoczenie w adekwatny sposób. Cecha nabiera szczególnego znaczenia, gdy mówimy o dzieciach. Dla dzieci wysoko wrażliwych nieadekwatne warunki rozwoju mogą stać się szczególnie uciążliwe i w konsekwencji zaważyć na ich przyszłości. Osoba dorosła pełni kluczową rolę w tworzeniu warunków dla rozwoju dziecka i jest podstawowym źródłem wsparcia. Kolejne części książki podejmują więc zagadnienie warunków wspomagających dziecko zgodnie z ich najbliższym otoczeniem: rodziców, którzy wychowują, specjalistów, którzy pracują z dzieckiem, instytucji (szkoły, przedszkola), które tworzą warunki do rozwoju.

Książkę adresujemy przede wszystkim do specjalistów zajmujących się na co dzień pracą z dziećmi w wieku 3-10 lat (nauczycieli, wychowawców, psychologów, pedagogów), a także do tych, którzy z racji swoich zainteresowań lub obowiązków zawodowych zajmują się wspieraniem dzieci. Biorąc pod uwagę zawarte w niej treści opracowanie może być użyteczne dla studentów psychologii i pedagogiki. Publikację polecamy również rodzicom. Zdajemy sobie sprawę, że jej fragmenty mogą być miejscami trudne w odbiorze, to jesteśmy przekonani, że wiedza i wskazówki w niej zawarte będą procentowały zarówno w pełniejszym zrozumieniu istoty wrażliwości jak i pomogą w skutecznym wsparciu dzieci.

Książka składa się z czterech części, które systematyzują wiedzę na temat funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego, a także wskazują na znaczenie środowiska, w którym dziecko się rozwija. Każda z części rozpoczyna się wprowadzeniem podsumowującym wiedzę o zagadnieniu. Paragraf przybliża koncepcje leżące u podstaw rozumienia wysokiej wrażliwości, poparte informacjami płynącymi z wyników badań i dotychczasowej wiedzy. Kolejno, odniesiono się do praktycznych wymiarów tych informacji

– autorzy starali się odpowiedzieć na pytanie, jak wykorzystać wiedzę na temat funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych w praktyce. Podsumowaniem każdej części są krótkie wypunktowania bądź porady dotyczące pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym.

Pierwsza część, **WRAŻLIWOŚĆ PRZETWARZANIA SENSORYCZNEGO** przybliża zagadnienie wrażliwości (jej profesjonalną nazwę, znaczenie i definicję), a także specyfikę zachowań osób wysoko wrażliwych. Scharakteryzowano w niej funkcjonowanie osoby wysoko wrażliwej w sferach: fizycznej, emocjonalnej, poznawczej i interpersonalnej. Ostatni paragraf podejmuje próbę podsumowania najważniejszych informacji.

Zgodnie z ideą naszych działań, adekwatne wsparcie dzieci wysoko wrażliwych to w pierwszej kolejności identyfikacja cechy. Na początku należy zidentyfikować, czy mamy do czynienia z wysoko wrażliwym dzieckiem. Wstępne rozpoznanie cech temperamentu często opiera się na analizie zachowań, które w przypadku dzieci wysoko wrażliwych mogą być mylone w obrazie klinicznym z zaburzeniami m.in. nadpobudliwością, zaburzeniem integracji sensorycznej, zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Kompetencje w identyfikacji cechy (pozytywne diagnozowanie) powinny stanowić początek procesu wsparcia dzieci wysoko wrażliwych, ich rodzin i najbliższego środowiska.

Kolejna część książki to treści zorientowane na **EDUKACJĘ I WSPARCIE WYCHOWAWCÓW DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH**. W badaniach dotyczących rozwoju dzieci zwraca się szczególną uwagę na rolę warunków do rozwoju, znaczenie adekwatnej stymulacji. Źródłem stymulacji małego dziecka jest jego najbliższe otoczenie, szczególnie dom rodzinny, a kolejno przedszkole i szkoła. Im młodsze dziecko, tym większe, bardziej kluczowe dla rozwoju jest znaczenie stymulacji środowiskowej, a więc i jakości otoczenia. W pierwszej kolejności uwagę należy zwrócić na tworzenie warunków do rozwoju dziecka. Taki kontakt wychowawczy wymaga zaangażowania zarówno wychowawcy i dziecka. Zgodnie z powyższym, to osoba wychowawcy, nauczyciela, opiekuna i jego umiejętności tworzą warunki, które sprzyjają rozwojowi dziecka.

Trzecia część książki **EDUKACJA I WSPARCIE RODZICÓW WYSOKO WRAŻLIWYCH DZIECI** przybliża perspektywę rodzica. Opisane są w niej informacje pomocne w rozumieniu cechy dziecka, czyli m.in. aspekty funkcjonowania dziecka, które mogą być wyzwaniem dla rodzica. Szczególną uwagę poświęcono emocjonalnej sferze funkcjonowania dziecka, wyzwaniom rodzicielstwa, a także konkretnym metodom pracy z dzieckiem. Tę część podsumowują propozycje aktywności rekomendowane w pracy z wysoko wrażliwym dzieckiem.

Ostatnia część, STRATEGIE EDUKACJI OPARTEJ NA DOWODACH WSPIERAJĄCE w ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWE przedstawia ramy teoretyczne i praktyczne strategie, oparte na badaniach psychologicznych i neuropsychologicznych. Jej celem jest przybliżenie zagadnień ucieleśnionego poznania i tego, w jaki sposób edukacja w tym zakresie pomaga dzieciom wysoko wrażliwym w samoregulacji, przyczynia się do zdrowia i ich dobrego samopoczucia.

Wiedza i umiejętności wparcia dzieci wysoko wrażliwych są ważne również dla innych dorosłych istotnych w życiu dzieci. Treści obszaru wrażliwości temperamentalnej dzieci i umiejętności ich wspierania, mogłyby wzbogacić działania profilaktyczne szkoły, zwłaszcza w obszarze profilaktyki uniwersalnej.

Zgodnie z powyższym, projektowanie wsparcia wysoko wrażliwych dzieci nie polega na modyfikacji ich cech. Świadoma praca nie zakłada ingerencji w cechę, przyjęcia jej za trudność czy problem, z którym należy sobie poradzić, a na zapewnieniu warunków, w których dzieci wysoko wrażliwe będą miały równe szanse rozwijać swój potencjał.

CZĘŚĆ I

Wrażliwość Przetwarzania Sensorycznego

Rosario Ferrer-Cascales¹, Nicolás Ruiz-Robledillo¹, Natalia Albaladejo-Blázquez¹,
Miriam Sánchez-Sansegundo¹, Manuel Fernández-Alcántara¹, María Rubio-Aparicio¹,
Borja Costa-López¹

¹ Katedra Psychologii Zdrowia, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Alicante, Hiszpania

Streszczenie: Wrażliwość Przetwarzania Sensorycznego została określona jako cecha temperamentalna charakteryzowana przez percepcję, przetwarzanie oraz interpretację bodźców wewnętrznych i zewnętrznych w celu reagowania na wymagania sytuacyjne. Cecha ta jest rozpatrywana w najnowszych badaniach z różnych perspektyw teoretycznych. Pomimo tego, że istnieją pewne nieścisłości terminologiczne, badacze wykazują, że wrażliwość przetwarzania sensorycznego nie może być traktowana jako zaburzenie. Cecha ta przejawia się w różny sposób w sferach funkcjonowania: fizycznej, poznawczej, emocjonalnej czy interpersonalnej. W rzeczywistości, w każdej ze sfer funkcjonowania możemy odnaleźć przejawy wrażliwości przetwarzania sensorycznego w zależności od nasilenia tej cechy. Mimo że w niektórych przypadkach cecha ta wiązała się z gorszym samopoczuciem, zdrowiem oraz obniżoną jakością życia, to badania wykazują, że niesie ze sobą również szczególne korzyści jak głębsze przetwarzanie, empatia, czy refleksyjność. W niniejszym rozdziale przedstawiona zostanie definicja wrażliwości przetwarzania sensorycznego, podsumowanie charakterystyk wysokiej wrażliwości, niektóre podejścia teoretyczne oraz zalecenia dla rodziców i nauczycieli, którzy mają kontakt z dziećmi wysoko wrażliwymi.

Słowa kluczowe: wrażliwość przetwarzania sensorycznego, cecha temperamentalna, zdrowie, sfery.

DEFINICJA, ZNACZENIE I KONCEPCJE: PRZEGLĄD LITERATURY

Przez lata Wrażliwość Przetwarzania Sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity, SPS*) była definiowana jako kontinuum, na którym reprezentowane są indywidualne

różnice w odniesieniu do percepcji i przetwarzania informacji, w zależności od doświadczeń życiowych i kontekstu (Aron & Aron, 1997, cytowane w: Greven et al., 2019; Lionetti et al., 2018; Pluess, 2015). Termin SPS został opisany na podstawie wielu różnych badań jako cecha fenotypowa rozumiana jako zdolność do rejestrowania i przetwarzania bodźców środowiskowych oraz powiązana z głębszym przetwarzaniem informacji poznawczych, sensorycznych i emocjonalnych; prawdopodobnie dzięki bardziej wrażliwemu ośrodkowemu układowi nerwowemu (Aron & Aron, 1997; Greven et al., 2019). Zgodnie z założeniami teorii Wrażliwości Środowiskowej (Pluess, 2015), człowiek jest zaprogramowany do postrzegania, przetwarzania i reagowania w określony sposób na bodźce środowiskowe. Taki sposób przetwarzania bodźców ze środowiska pełni funkcję niezbędną dla przetrwania, gdyż pozwala na adaptację do środowiska (Pluess i in., 2018). Jednak mimo istnienia neurobiologicznej predyspozycji ukierunkowanej na rozwój tej funkcji adaptacyjnej u ludzi, zaobserwowano istotne różnice w sposobie reagowania na bodźce środowiskowe, przy czym niektóre osoby charakteryzują się większą wrażliwością niż inne (Pluess, 2015). Niektórzy ludzie charakteryzują się wyższą wrażliwością i reaktywnością na środowisko i kontekst niż inni, co czyni ich wysoko wrażliwymi (Belsky & Pluess, 2009; Ellis, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 2011, Greven, et al., 2019). Stąd, wysoka wrażliwość została powiązana ze zwiększoną reaktywnością emocjonalną i empatią, większą świadomością subtelności środowiskowych i większym zmęczeniem przy nadmiernej stymulacji (Acevedo et al., 2014; 2018; Aron, Aron & Jagiellowicz, 2012; Goldberg & Scharf, 2020; Homberg, Schubert, Asan & Aron, 2016; Pluess, 2015).

W tym względzie SPS została w różny sposób scharakteryzowana w kilku ramach teoretycznych. Na przykład Belsky i Pluess (2009), z perspektywy psychologii rozwojowej, proponują teorię zróżnicowanej podatności (inaczej wrażliwość dyferencyjna – tłumaczona także jako podatność dyferencyjna; ang. Differential Susceptibility, Pluess & Belsky, 2015) wskazującą, że indywidualne różnice we wrażliwości środowiskowej pociągają za sobą dwie alternatywne strategie: plastyczność i adaptację. Z tego punktu widzenia, geny są zaangażowane we wrażliwość środowiskową i mogą czynić ludzi bardziej podatnymi na bodźce środowiskowe. Ponadto, SPS została zbadana przez naukowców przy użyciu badań neurobiologicznych. Zidentyfikowali oni kilka genetycznych, fizjologicznych i behawioralnych markerów wysokiej wrażliwości (Belsky & Pluess, 2016). W tym sensie wykazano istotny związek SPS zarówno z układem serotoninowym, jak i dopaminergicznym (Chen i in., 2011; Licht, Mortensen & Knudsen, 2011). Badania z wykorzystaniem funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) wskazują, że wysoki poziom SPS wiąże się z wydłużeniem czasu reakcji i aktywacją obszarów

mózgu (takich jak np. lewa potylica i obustronne okolice skroniowe), które zajmują się przetwarzaniem wzrokowym i uwagą wysokiego rzędu (Jagielowicz i in., 2010). Podobnie, inne badania z wykorzystaniem neuro-obrazowania wykazują, że określone obszary mózgu są zaangażowane w procesy afektywne i poznawcze. W szczególności płata wyspowy jest odpowiedzialny za integrację sensoryczną i świadomość, zakręt czołowy dolny jest związany z empatią, kora zakrętu obręczy jest związana z poziomem uwagi i przygotowaniem do działania i wreszcie, grzbietowo-boczna kora przedczołowa jest zaangażowana w poznawczą samokontrolę, podejmowanie decyzji i samoregulację (Acevedo i in., 2014). Zatem teoria biologicznej wrażliwości na kontekst (ang. *Biological Sensitivity to Context*), oparta na podejściu neurobiologicznym, wyjaśnia fizjologiczne różnice w reaktywności na środowisko w zależności od osobniczej reaktywności na stres. W związku z tym teoria ta określa, że niektóre osoby silniej reagujące na stres są bardziej podatne na negatywne konsekwencje działania stresu, kiedy funkcjonują w negatywnym środowisku (Ellis & Boyce, 2011).

Inne badania dotyczące cech temperamentu i osobowości potwierdzają istnienie pozytywnego związku między SPS a neurotycznością rozumianą zgodnie z teorią osobowości Eysencka (Eysenck, 1967, Sargent, 1981), jak również potwierdzają istnienie istotnej dodatniej korelacji z behawioralnym układem hamowania (BIS; Aron & Aron, 1997; Greven et al., 2019; Homberg et al., 2016). Ponadto wykazano, że SPS jest ujemnie związany z wymiarem ekstrawersji w osobowości (Lionetti i in., 2018; Pluess i in., 2017). Dlatego SPS jest uważana za cechę temperamentu, nie za zaburzenie. Pomimo prawdopodobieństwa wystąpienia trudności behawioralnych w dzieciństwie i życiu dorosłym, gdy wysoko wrażliwe osoby funkcjonują w niekorzystnym środowisku, wpływającym negatywnie na ich zdrowie i dobrostan, istnieją szczególne korzyści wynikające z wysokiej wrażliwości, gdy doświadczają budujących, pozytywnych wydarzeń życiowych (podkreślając karierę akademicką, szczególnie w obszarach twórczych) (Booth, Standage & Fox, 2015; Kibe, Suzuki, Hirano & Boniwell, 2020).

Większość autorów zgadza się, że niektóre dzieci i nastolatki wydają się ogólnie bardziej wrażliwe niż inne, co oznacza, że w większym stopniu wpływają na nie warunki środowiska, w jakim się rozwijają (Pluess, 2015). Chociaż temat ten jest istotny z punktu widzenia zdrowia i jakości życia, istnieje luka w badaniach mających na celu wyjaśnienie tego konstruktu, jego pochodzenia i sposobów, w jakie wpływ ten może być modulowany.

Ponadto, jak wspomniano powyżej, podstawy teoretyczne wskazują, że SPS wiąże się z głębszym poznawczym, sensorycznym i emocjonalnym przetwarzaniem informacji odbieranych z doświadczeń środowiskowych. Jest to potwierdzane przez różne teorie, takie jak

teoria podatności dyferencyjnej, teoria biologicznej wrażliwości na kontekst oraz teoria osobowości Eysencka. Podsumowując, wydaje się, że niektóre osoby są znacznie bardziej wrażliwe i reaktywne na otaczające środowisko i kontekst, co charakteryzuje je jako osoby wysoko wrażliwe (ang. *Highly Sensitive Person*, HSP). Charakterystyka osób wysoko wrażliwych została opisana poniżej.

CECHY CHARAKTERYSTYCZNE OSÓB WYSOKO WRAŻLIWYCH

Jak już wspomniano, osoby wysoko wrażliwe przetwarzają informacje i bodźce środowiskowe głębiej niż inni. Czasami osoby wysoko wrażliwe mogą być źle rozumiane i klasyfikowane jako osoby nadreaktywne, dramatyzujące, ekscentryczne, trudne, nieśmiałe, neurotyczne, lękliwe lub depresyjne (Degnan i Fox, 2007; Fox, Henderson, Marshall, Nichols i Ghera, 2005). Należy jednak podkreślić, że najnowsze badania nie zaliczają wysokiej wrażliwości do zaburzeń przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Disorders*, SPD) (Acevedo, 2020). Jak wskazano wcześniej, SPS jest kontinuum, więc cecha ta ma różne nasilenie, a osoby wysoko wrażliwe mogą znaleźć swój własny próg modulowany przez środowisko (Acevedo, 2020; Greven i in., 2019). SPS nie prowadzi ani do komplikacji w komunikacji czy socjalizacji, ani do słabej koordynacji lub dezintegracji w odpowiedzi na sygnały sensoryczne (Acevedo, 2020). Poza tym opracowano akronim DOES, aby wskazać, że cecha wrażliwości jest charakteryzowana przez cztery wymiary: 1) głębokość przetwarzania (ang. *depth of processing*), rozumiana jako zdolność do szczegółowego przetwarzania informacji w odniesieniu do obiektu lub bodźca; 2) nadmierna stymulacja, czy raczej łatwość ulegania zmęczeniu (przestymulowaniu) (ang. *overstimulation*); 3) reaktywność emocjonalna (ang. *emotional reactivity*), czyli intensywne reagowanie zarówno na pozytywne, jak i negatywne emocjonalne wydarzenia życiowe; oraz 4) wyczulenie na subtelne bodźce ang. (ang. *subtle stimuli*), rozumiane jako większa świadomość szczegółów, subtelnych dźwięków, dotyku, zapachu i innych delikatnych bodźców (Acevedo et al., 2014; Aron & Aron, 1997; Aron et al., 2012; Greven et al., 2019).

Pomimo negatywnej perspektywy ujawniającej związku pomiędzy wysoką wrażliwością a problemami zdrowia psychicznego, istnieje pozytywna strona tego zjawiska, która sprawia, że osoby wysoko wrażliwe charakteryzują się szczególnymi zaletami i umiejętnościami, które mogą poprawić ich dobrostan (Acevedo, 2020; Aron et al., 2012; Aron, 2020; Greven et al., 2019).

Poniżej przedstawione zostały przejawy wysokiej wrażliwości w różnych sferach funkcjonowania: w sferze fizycznej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Jest to nowe podejście, pozwalające na opisanie profilu osoby wysoko wrażliwej.

Sfera fizyczna

Chociaż cechy *fizyczne* mogą obejmować zewnętrzną i wewnętrzną wrażliwość, w szczególności odnosić się do reakcji na dyskomfort fizyczny, trudności ze snem, to jednak osoby wysoko wrażliwe mają wyjątkowo dobrze rozwinięte zdolnościami percepcji sensorycznej (Acevedo, 2020).

Jeśli chodzi o reagowanie na bodźce zewnętrzne, osoby wysoko wrażliwe są w stanie zauważyć subtelne zapachy, dźwięki, drobne gesty, zmiany w tonie głosu i inne delikatne bodźce (Acevedo, 2020; Meyer & Carver, 2000). Będąc bardziej świadomym zagrożeń i krzywd, można unikać narażania się na nie, chroniąc w ten sposób swoje zdrowie i życie. Umiejętność ta pozwala osobom wysoko wrażliwym na bycie bardziej uważnym na możliwości, zasoby i nagrody (Acevedo, 2020; Aron i in., 2012). Co więcej, posiadanie wysokiej pojemności pamięci, która sprzyja przypominaniu tych niekorzystnych zdarzeń może być adaptacyjne i pozwala przygotować jednostki do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości (Acevedo, 2020). Wyniki wcześniejszych badań fizjologicznych potwierdzają, że osoby wysoko wrażliwe prezentują niższy próg wrażliwości, dzięki czemu są lepiej przygotowane do radzenia sobie ze zmianami środowiska, radzą sobie szybciej i skuteczniej niż osoby nie-wysoko wrażliwe. Jest to tym samym zarówno czynnik ryzyka, jak i chroniący w odpowiedzi na niekorzystne środowisko (Hartman & Belsky, 2018; Jagiełłowicz, Zarinafsar & Acevedo, 2020).

Jeśli chodzi o reagowanie na bodźce wewnętrzne, badania potwierdzają, że osoby wysoko wrażliwe mogą odczuwać silne zmęczenie fizyczne, szczególnie jeśli wykonują wysoce stymulujące aktywności przez długi czas bez odpoczynku. W związku z wrażliwością zwracają uwagę na każdy odbierany bodziec, aby odpowiedzieć jak najszybciej i jak najlepiej (Acevedo, 2020), co zwiększa ich zmęczenie sensoryczne i fizyczne. Istotnie, osoby wysoko wrażliwe częściej i intensywniej doświadczają głodu czy bólu, niż osoby nie-wysoko wrażliwe (Rappaport & Corbally, 2018). Ponadto należy podkreślić istnienie fizjologicznych różnic w systemach reagowania na stres, takich jak wyższa produkcja kortyzolu, wyższe ciśnienie tętnicze i reaktywność immunologiczna u osób wysoko wrażliwych (Greven i Homberg, 2020).

Sfera poznawcza

Obszar ten związany jest z *procesami poznawczymi*, a złączona z tą sferą specyfika funkcjonowania osób wysoko wrażliwych to nieelastyczność poznawcza, przeciążenie poznawcze, głębokie poznawcze przetwarzanie, perfekcjonizm, potrzeba kontrolowania oraz myśli lękowe (Weyn i in., 2019). Chociaż niektóre z tych cech mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji, stopniowo uznaje się, że neuroplastyczność właściwa dla SPS może generować pozytywne cechy u dzieci wysoko wrażliwych, takie jak zwiększona kreatywność, świadomość i otwartość (Bridges & Schendan, 2019; Jagiellowicz et al., 2020). Ponadto dzieci wysoko wrażliwe mają wyraziste sny oraz bogatą wyobraźnię, a także tendencję do drobiazgowego rozpamiętywania różnych czynności (Bridges & Schendan, 2019; Jagiellowicz et al., 2020).

W przeciwieństwie do dzieci nie zaliczanych do grupy wysoko wrażliwych¹, dzieci wysoko wrażliwe mogą dostrzegać różnice poprzez zapamiętywanie dużej liczby szczegółów obserwowanych zdarzeń, sytuacji, zjawisk, a także zauważanie mniej oczywistych elementów sytuacji, na które większość ludzi nie zwraca uwagi; zwykle ze względu na głębszy i dłuższy czas przetwarzania nowych informacji w porównaniu z rówieśnikami (Aron i Aron, 1997; Jagiellowicz i in., 2020). Ta zaleta zapewnia im bardziej efektywne uczenie się na podstawie własnych doświadczeń oraz umiejętność wyprowadzania wniosków z przeżytych sytuacji, aby zwiększyć własną skuteczność (Acevedo i in., 2014).

Należy podkreślić, że niektóre czynniki związane z funkcjami wykonawczymi (ang. *executive functioning*, EF; takimi jak uwaga, kontrola hamowania i samoregulacja) mogą moderować wpływ temperamentu u dzieci wysoko wrażliwych. Wymiar samoregulacji można podzielić na kontrolę wysiłkową (zdolność do dobrowolnego przenoszenia uwagi) i kontrolę hamowania (zdolność do powstrzymywania reakcji dominującej). Również dzieci wysoko wrażliwe, które prezentują wysoki poziom zahamowań behawioralnych są w mniejszym stopniu narażone na rozwój lęku i innych problemów emocjonalnych oraz wykazują większą kontrolę swoich osiągnięć. Ponadto, w tej populacji działania wymagające wysiłku są potrzebne, aby unikać stresora, ponieważ wiąże się to z pozytywnymi skutkami w zakresie zdrowia psychicznego (Boeke, Moscarello, LeDoux, Phelps & Hartley, 2017; Jagiellowicz i in., 2020; McDermott & Fox, 2010; Rothbart, Ellis, Rueda & Posner, 2003; Eisenberg, Downs, Golberstein & Zivin, 2009; White, McDermott, Degnan, Henderson & Fox, 2011). Wiadomo

¹ SPS jest definiowany jako cecha, która może charakteryzować osoby na kontinuum od niskiej do wysokiej wrażliwości, ale w niektórych badaniach stosowano „punkt odcięcia” w celu wyodrębnienia grup osób wysoko i niewysoko wrażliwych, zwykle w oparciu o procedury statystyczne. Z rozwojowego punktu widzenia OWW różni się od nie-WWO zasadniczo poziomem wrażliwości środowiskowej, uznając tych pierwszych za pozostających pod silnym wpływem środowiska, z głębszym przetwarzaniem sensorycznym i większą reaktywnością emocjonalną (Pluess i in., 2018)

również, że wysoka wrażliwość wiąże się z odczuwaniem wyższego poziomu stresu podczas wykonywania niektórych czynności poznawczych. Zwrócono jednak uwagę, że nawet wykazując większy niepokój podczas wykonywania podchwytliwych zadań percepcyjnych, dzieci wysoko wrażliwe wykonują je szybciej i dokładniej (Gerstenberg, 2012). Dzieci wysoko wrażliwe mogą też osiągać większą satysfakcję z długoterminowych konsekwencji własnych działań (Boterberg & Warryen, 2016).

Ponadto innymi pozytywnymi aspektami tej cechy jest analizowanie i poszukiwanie zależności, wyszukiwanie podobieństw między sytuacją obecną a poprzednimi, tworzenie skojarzeń oraz stosowanie porównań i wzorów figuralnych. Jednak fakt ten może sugerować obecność pewnych trudności w podejmowaniu decyzji z powodu brania pod uwagę zbyt wielu możliwości. (Acevedo, 2020). Kwestia ta jest bezpośrednio związana z głębokim przetwarzaniem informacji ze środowiska, wykazując na ponadprzeciętne zdolności w tym obszarze w porównaniu z grupą rówieśniczą (Greven i in., 2019). Pomimo zalet tej cechy, dzieci wysoko wrażliwe mogą być bardzo ostrożne, aby nie doprowadzić do zmęczenia psychicznego, ponieważ w przeciwieństwie do osób nie-wysoko wrażliwych, są bardziej podatne na jego wystąpienie (Jagiellovicz i in., 2020).

W sprzyjającym środowisku dzieci wysoko wrażliwe osiągają lepsze wyniki w szkole, mają bardziej konstruktywne postawy moralne i potrafią posługiwać się bardziej skomplikowanym słownictwem niż ich rówieśnicy (Aron, 2002; Pluess & Belsky, 2013). Stąd, niektórzy autorzy wskazują, że dzieci te nie tylko rozważają głębokie treści, podejmują trafniejsze decyzje, rozważają pytania dotyczące duchowości i angażują się w wartościową pracę, ale są również utalentowane i posiadają intuicję (Acevedo, 2020; Aron & Aron, 1997; Aron et al., 2012).

Sfera emocjonalna

Sfera ta związana jest z głębokim doświadczeniem, intensywną ekspresją i somatycznym wyrażeniem emocji, wysokim poziomem stresu, przywiązaniem do przedmiotów oraz emocjonalnymi interakcjami z naturą, sztuką i zwierzętami (Greven i in., 2019). Płacz, nadaktywność, wchodzenie w stan *flow* i negatywne nastawienie są rzeczywiście niektórymi reakcjami emocjonalnymi dzieci wysoko wrażliwych (Acevedo, 2020). Istotnie, niektóre badania potwierdzają, że poziom SPS jest znacząco związany z niską samooceną i poczuciem wstydu, ponieważ osoby te czują się „inne” i boją się, że zostaną niezrozumiane w wyniku uprzedzeń (Acevedo, Aron & Aron, 2018; Acevedo et al., 2018; Acevedo, 2020; Aron et al., 2010). Niemniej jednak, dzieci wysoko wrażliwe wykazują pozytywne aspekty

emocjonalne, takie jak empatia i wrażliwość wobec innych, intensywność w przeżywaniu uczuć oraz inteligentne poczucie humoru (Aron i in., 2012; Acevedo i in., 2017; Acevedo, 2020).

Badania wskazują również, że dzieci wysoko wrażliwe ujawniają wysoki poziom empatii, ponieważ prezentują zalety, takie jak bycie bardziej zestrojonym z własnymi myślami i emocjami, bycie bardziej świadomym emocji innych ludzi oraz bycie bardziej wrażliwym i świadomym zmian środowiskowych. Dzieci wysoko wrażliwe rzeczywiście potrafią wczuć się w nastroje innych ludzi. Stąd też są „dostrojone” do innych, a najbardziej do swoich krewnych i bliskich im osób (Nocentini, Menesini & Pluess, 2018; Slagt i in., 2018). W ten sposób wysoka wrażliwość pomaga wprowadzić zmiany w otoczeniu, dostosowując je i czyniąc bardziej komfortowym dla innych (Acevedo, 2020). Analiza funkcjonowania osób wysoko wrażliwych w sferze emocjonalnej jest ważna w odróżnieniu wysokiej wrażliwości od zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD). Pierwsza grupa jest lepiej przygotowana do postrzegania smutku, złości i radości u innych niż osoby nie-wysoko wrażliwe lub osoby ze spektrum autyzmu (Acevedo i in., 2014). Cechy mogą pozwolić rodzicom dzieci wysoko wrażliwych na większą empatię i większą świadomość potrzeb dziecka, co poprawia stabilność i współpracę w relacjach i zaufanie wśród bliskich. Dzięki temu dzieci wysoko wrażliwe mogą być lepiej przystosowane społecznie (Aron et al., 2019; McNamara & Houston, 2009). Chociaż te zdolności emocjonalne mogłyby przynieść korzyści zarówno dla dzieci wysoko wrażliwych, jak i dla ich otoczenia, należy zwrócić uwagę, że dzieci te często nie są w stanie rozwinąć odpowiednich strategii poradzenia sobie w sytuacjach przeciążenia emocjonalnego (Acevedo, 2020; Fehr & Rockenbach, 2004; Preston, Hofelich & Stansfield, 2013; Raghanti et al., 2018). Jednak w sprzyjającym środowisku dzieci wysoko wrażliwe osiągają wyższy poziom samoregulacji i większe poczucie bezpieczeństwa, wynikające z doświadczania miłości w rodzinie (Aron, 2002; Pluess & Belsky, 2013). Stąd też można je uznać za osoby zarówno empatyczne, jak i troszczące się o innych (Acevedo, 2020).

Co więcej, wysoki poziom empatii pozwala im radzić sobie z uczuciami innych osób. Są one bardziej skłonne do identyfikowania niesprawiedliwości i obrony tych, którzy są postrzegani jako słabi (Acevedo, 2020; Aron i in., 2012). W tym sensie częściej zauważają cierpienie i stres innych ludzi (na przykład: wśród rówieśników, członków rodziny, nieznajomych, czasem nawet postaci z kreskówek lub filmów i zwierząt) (Acevedo, 2020). Aspekt ten związany jest z aktywacją niektórych obszarów mózgu, które odpowiadają za świadomość, integrację informacji sensorycznych i przygotowanie do działania w odpowiedzi na emocjonalnie sugestywne bodźce społeczne (Acevedo i in., 2014; Acevedo i in., 2017).

Stąd osoby wysoko wrażliwe reagują intensywniej na obrazy wywołujące zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne emocje (wydają się intensywnie reagować zarówno na negatywne, jak i pozytywne doświadczenia). Dzieci wysoko wrażliwe, które miały szczęśliwe dzieciństwo, intensywniej reagowały na przyjemne zdjęcia (Jagiellowicz i in., 2010). Wyniki te dostarczyły dowodów na pozytywny wpływ środowiska wychowawczego dziecka o wysokiej wrażliwości. Ta intensywna percepcja emocjonalna zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych emocji może być wyjaśniona przez rolę obszarów mózgowych, takich jak płat wyspowy i układ limbiczny, które są zaangażowane w reakcję emocjonalną tej cechy (Acevedo, 2014).

Sfera relacji interpersonalnych

Obszar funkcjonowania w *rodzinie i społeczeństwie* może być najistotniejszy z punktu widzenia wysokiej wrażliwości. Wymiar ten jest szczególnie ważny ze względu na znaczenie środowiska, w którym osoby wysoko wrażliwe się wychowują i przebywają, i może określać profil dzieci wysoko wrażliwych. Wynika to z wrodzonej plastyczności charakterystycznej dla wrażliwości środowiskowej, która umożliwia jednostkom uleganie silnym wpływom środowiska zarówno „na dobre, jak i na złe” (Jagiellowicz i in., 2020; Slagt, Dubas, van Aken, Ellis, Dekovic, 2018). Sama cecha nie jest symptomem, a raczej symptomy mogą się pojawić, gdy jednostki doświadczają ciągłej ekspozycji na przeciwności losu i niedostosowane lub stresujące środowiska. Badania cech temperamentu wskazują, że trudne dzieciństwo (m.in. niewydolność wychowawcza środowiska, trauma, życie w skrajnym ubóstwie oraz zaniedbaniu) jest uważane za czynnik ryzyka, który poprzedza negatywne konsekwencje emocjonalne w dorosłym życiu (Aron i in., 2005; Aron, Aron, Nardone & Zhou, 2019; Jagiellowicz i in., 2020). W kontekście wrażliwości przetwarzania sensorycznego badane były również style wychowawcze. Zmienna ta może mieć istotne znaczenie dla zachowania dzieci, poprzez wspieranie dzieci w zakresie adaptacyjnych technik samoregulacji, w celu zarządzania swoimi emocjami i myślami (Degnan i Fox, 2007). Podobnie, pozytywne style wychowania mogą promować empatię i zachowania prospołeczne wśród dzieci, osiągając większą adaptację społeczną, poprzez „współbrzmienie” z dzieckiem, zapewnianie ciepła, wsparcia, akceptacji, odpowiedzi na potrzeby i autonomię (Eisenberg, Damon & Lerner, 2006; Hane, Cheah, Rubin & Fox, 2008; Hankin et al., 2011). Ponadto, również wzorce przywiązania rodziców są związane z jakością życia ich dzieci. Wrażliwość dzieci jest większa, gdy relacje z nimi są pozbawione bezpieczeństwa. Dotychczas prowadzone badania wykazały, że rodzice, którzy są wysoko wrażliwi, stosują nieoptymalne style wychowania, takie jak styl permissywny,

autorytarny, mniej ciepły, a także kontrolujący (Branjerdporn, Meredith, Strong & Green, 2019).

W interakcjach społecznych, dzieci wysoko wrażliwe wykazują rozproszenie społeczne z powodu wspomnianej wcześniej nadmiernej stymulacji, blokad umysłowych i braku umiejętności komunikowania własnych potrzeb. W porównaniu z mniej wrażliwymi rówieśnikami, u dzieci wysoko wrażliwych zauważa się powolną adaptację do nowych ludzi i sytuacji, ze względu na chęć uważnej obserwacji i refleksji. Z drugiej jednak strony wysoka wrażliwość na subtelności jest cechą, którą dzieci wysoko wrażliwe mogą wykorzystywać w sporcie, komunikacji interpersonalnej, w szkole, itp. Cecha ta ułatwia im interpretację oczekiwań, w tym oczekiwań rówieśników i nauczycieli (Aron, 2002).

Ponadto, dzieci wysoko wrażliwe wykazują wysoką reaktywność na nagrody i kary. W sytuacjach społecznych okazują lęk, starają się unikać kłopotów i konfliktów, łatwo wpadają w poczucie winy (Kibe i in., 2020; Pluess i Boniwell, 2015). Oznacza to, że środowisko, w którym się wychowuje się i przebywa dziecko wysoko wrażliwe może mieć na nie większy wpływ. Stąd, jak wskazano wcześniej, dzieci wysoko wrażliwe dorastające w niekorzystnych lub hamujących warunkach są bardziej predysponowane do zachorowania i cierpią z powodu negatywnych skutków fizycznych i psychologicznych (Acevedo, 2020; Aron, Aron & Davies, 2005). Jednak we wspierającym środowisku dzieci wysoko wrażliwe osiągają wyższy poziom kompetencji społecznych, a warunki te pozwalają im szczególnie korzystać z pozytywnych stylów wychowawczych, a także z nauczania i wychowania w przeciwieństwie do dzieci, które nie są wysoko wrażliwe (Aron, 2002; Pluess & Belsky, 2013). Istotnie, wsparcie społeczne jest czynnikiem, który może buforować negatywne konsekwencje zdrowotne, promując odporność u osób wysoko wrażliwych, które doświadczyły w dzieciństwie przemocy, czy stresujących wydarzeń życiowych (Pluess & Boniwell, 2015). Chociaż dzieci wysoko wrażliwe są podatne na doświadczanie stresu, niektóre badania wykazują pozytywną korelację pomiędzy wysoką wrażliwością a odpornością. Co więcej, dzieci wysoko wrażliwe bardziej przychylnie reagowały na szkolne programy budowania rezyliencji, co skutkuje mniejszą liczbą problemów ze zdrowiem psychicznym. Ponadto, tego typu programy uzyskują pozytywne efekty w przeciwdziałaniu mobbingowi (Mitchell et al., 2011; Nocentini et al., 2018; Pluess & Belsky, 2010; Pluess & Boniwell, 2015).

PODSUMOWANIE CHARAKTERYSTYCZNYCH CECH WYSOKIEJ WRAŻLIWOŚCI

Tabela 1 przedstawia podsumowanie wyróżnionych cech wysokiego poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego, o których wspomniano wyżej. Cechy te zostały sklasyfikowane w obszarach: fizycznym, poznawczym, emocjonalnym oraz rodzinnym i społecznym (relacji interpersonalnych).

Tabela 1. Podsumowanie cech charakterystycznych dla wysokiego poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego

<i>Sfera fizyczna</i>
Wysoko rozwinięta percepcja zmysłowa
Dokładna percepcja bodźców zapachowych, słuchowych i wzrokowych
Większa świadomość niekorzystnych elementów środowiskowych
<i>Sfera poznawcza</i>
Kreatywność, świadomość i otwartość
Żywe sny i bogata wyobraźnia
Doskonała pamięć obserwowanych zdarzeń, sytuacji i zjawisk
Zahamowanie zachowania (zmniejszające ryzyko wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym)
Ponadprzeciętna zdolność do głębokiego przetwarzania informacji środowiskowych
Szybkie i dokładne wykonywanie zadań poznawczych
<i>Sfera emocjonalna</i>
Empatia, współczucie i intensywność w przeżywaniu uczuć
Zestrojony z własnymi myślami i emocjami
Świadomość emocji innych ludzi
Stabilność, współpraca, pewność
Wyższy poziom samoregulacji w sprzyjających warunkach
<i>Sfera interpersonalna</i>
Doświadczenia z dzieciństwa jako istotne czynniki zachowania osób wysoko wrażliwych
Wyższy poziom kompetencji społecznych, efektywne wychowanie i nauczanie
Wsparcie społeczne jako czynnik buforujący stresujące wydarzenia życiowe
Style rodzicielskie jako istotna zmienna

Podsumowując, zgodnie z niektórymi wspomnianymi wcześniej badaniami, zwracając uwagę na pozytywną stronę tej cechy, wysoką wrażliwość można zakwalifikować jako zaletę, wskazując ją jako potencjał człowieka (Aron, 2002; Pluess & Belsky, 2013).

ZALECENIA DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI

Zgodnie z podejściem psychologii rozwojowej, ważne jest, aby wziąć pod uwagę poniższe zalecenia (Tabela 2). Wspierając prawidłowy rozwój dzieci wysoko wrażliwych, istotne jest przestrzeganie reguł, które mogą przyczynić się do lepszego zarządzania emocjami i interakcji społecznych tych dzieci. Ponadto, stworzenie wspierającego środowiska może pomóc rozwijać wiedzę dzieci o sobie samym i umiejętnościach skutecznego radzenia sobie z wydarzeniami życiowymi.

Jeśli chodzi o obszar edukacji, kluczową rolę we wspieraniu dzieci odgrywają nauczyciele. Dzieci wysoko wrażliwe potrzebują pomocy, aby osiągnąć optymalne wyniki w środowisku szkolnym. Ponadto, ważne jest, aby skupić się na wspieraniu interakcji społecznych, aby ułatwić integrację dzieci w klasie szkolnej czy w grupie przedszkolnej. W Tabeli 2 przedstawiono także propozycje sposobów pracy z dziećmi wysoko wrażliwymi.

Tabela 2. Zalecenia dla rodziców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych.

<i>Rodzice</i>
Zwracanie szczególnej uwagi na codzienne potrzeby dzieci
Rozumienie, zachęcanie i potwierdzanie ich umiejętności
Wzmacnianie poczucia własnej wartości i regulacji emocji
Ułatwianie im kontaktu z samym sobą
Promowanie sprzyjającego środowiska, które złagodzi stresujące wydarzenia
<i>Nauczyciele</i>
Tworzyć warunki dzieciom do wykorzystywania najmocniejszych stron
Dać dzieciom narzędzia zarządzania własną wrażliwością
Rozmawiać z dziećmi o regulowaniu ekspresji emocjonalnej
Ułatwiać dzieciom tworzenie środowiska zaufania, by poprawić ich relacje z rówieśnikami
Uprawomocnić i uznać ich myśli i emocje, aby móc je wyrażać swobodnie

PODSUMOWANIE

Jak wspomniano wcześniej, wrażliwość przetwarzania sensorycznego (SPS) stanowi kontinuum, na którym znajdują się różne stopnie nasilenia tej cechy, a poszczególne osoby mogą charakteryzować się różną wrażliwością na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne (Acevedo, 2020; Greven et al., 2019). Ponadto DOES jest akronimem opracowanym w celu wskazania, że wrażliwość to cecha, która manifestuje się w czterech wymiarach: 1) głębokość przetwarzania (duża ilość szczegółowych informacji przetwarzanych w odniesieniu do obiektu, informacji lub bodźca); 2) nadmierna stymulacja, czy raczej łatwość ulegania zmęczeniu (przestymulowaniu; przetwarzanie sytuacji, w tym działań i zachowań innych ludzi wnikliwiej i dokładniej niż rówieśnicy); 3) reaktywność emocjonalna (intensywne reakcje zarówno na pozytywne, jak i negatywne emocjonalne wydarzenia życiowe) oraz 4) wyczulenie na subtelne bodźce (większa świadomość szczegółów, subtelnych dźwięków, dotyku, zapachu i innych delikatnych bodźców) (Acevedo et al., 2014; Aron & Aron, 1997; Aron et al., 2012). Zatem, osoby wysoko wrażliwe postrzegają, odbierają i interpretują informacje ze środowiska w sposób bardziej pogłębiony, co przejawia się w funkcjonowaniu fizycznym, poznawczym, emocjonalnym oraz interpersonalnym (Acevedo, 2020). Pomimo tego, że niektóre artykuły przedstawiają negatywne spojrzenie na wysoki poziom wrażliwości przetwarzania sensorycznego, to ostatnie badania dostarczają informacji na temat pozytywnych stron tej cechy, wiążąc wysoką wrażliwość z wysoką jakością życia (Pluess, 2017; Imura, 2021).

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, B.P. (2020). The basics of sensory processing sensitivity. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 1-15). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00001-1>.
- Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A. (2018). *Novel perspectives on Sensory Processing Sensitivity*. San Francisco, CA, USA: Association for Psychological Science Convention.
- Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A., Sangster, M.D., Collins, N. and Brown, L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580–594. DOI: <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Acevedo, B.P., Aron, E. N., Pospos, S. and Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 373(1744). DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161>
- Acevedo, B.P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., and Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), 359–373. DOI: <https://doi.org/10.1037/t00299-000>
- Aron, E.N. (2002). *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. New York: Broadway Books.
- Aron, E.N. (2020). Clinical assessment of sensory processing sensitivity. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 135-164). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00001-1>.
- Aron, E.N. and Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.73.2.345>
- Aron, E.N., Aron, A. and Davies, K.M. (2005). Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 181–197. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167204271419>

- Aron, E.N., Aron, A. and Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262-282. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Aron, E.N., Aron, A., Nardone, N. and Zhou, S. (2019). Sensory Processing Sensitivity and the Subjective Experience of Parenting: An Exploratory Study. *Family Relations*, 68(4), 420-435. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12370>
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E.N., Markus, H., and Gabrieli, J.E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 219–226. DOI:
- Belsky, J. and Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Belsky, J. and Pluess, M. (2016). Differential susceptibility to environmental influences in D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 59–106). Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy202>
- Boeke, E.A., Moscarello, J.M., LeDoux, J.E., Phelps, E.A. and Hartley, C.A. (2017). Active avoidance: Neural mechanisms and attenuation of pavlovian conditioned responding. *Journal of Neuroscience*, 37(18), 4808–4818. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3261-16.2017>
- Booth, C., Standage, H. and Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personal and Individual Differences*, 87, 24–29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
- Boterberg, S. and Warreyn, P. (2016). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.022>
- Branjerdporn, G., Meredith, P., Strong, J. and Green, M. (2019). Sensory sensitivity and its relationship with adult attachment and parenting styles. *PLoS One*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209555>
- Chen, C., Chen, C., Moyzis, R., Stern, H., He, Q., Li, H., Li, J., Zhu, B. and Dong, Q. (2011). Contributions of dopamine-related genes and environmental factors to highly sensitive personality: a multi-step neuronal system-level approach. *PLOS ONE*, 6(7). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0021636>

- Degnan, K.A. and Fox, N.A. (2007). Behavioral inhibition and anxiety disorders: Multiple levels of a resilience process. *Development and Psychopathology*, 19(3), 729–746. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579407000363>
- Eisenberg, N., Damon, W. and Lerner, R.M. (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, D., Downs, M.F., Golberstein, E. and Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), 522–541. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
- Ellis, B.J. and Boyce, W.T. (2011). Differential susceptibility to the environment: toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and Psychopathology*, 23(1), 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1017/s095457941000060x>
- Eysenck, H. (1967). Personality and extra-sensory perception. *Journal of the Society for Psychical Research*.
- Fehr, E., and Rockenbach, B. (2004). Human altruism: Economic, neural, and evolutionary perspectives. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 784–790.
- Fox, N.A., Henderson, H.A., Marshall, P.J., Nichols, K.E. and Ghera, M.M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, 56, 235–262. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.14153>
- Gerstenberg, F.X. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 496–500.
- Goldberg, A. and Scharf, M. (2020). How do highly sensitive persons parent their adolescent children? The role of sensory processing sensitivity in parenting practices. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(6), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265407520911101>
- Greven, C.U. and Homberg, J.R. (2020). Sensory processing sensitivity – For better or for worse? Theory, evidence and societal implications. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 51-74).
- Greven, C.U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E.N., Fox, E., Schendan, H.E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bitttebier, P. and Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of environmental sensitivity: a critical review and

- development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 98, 287-305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Hane, A.A., Cheah, C., Rubin, K.H. and Fox, N.A. (2008). The role of maternal behavior in the relation between shyness and social withdrawal in early childhood and social withdrawal in middle childhood. *Social Development*, 17, 795–811. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00481.x>
- Hartman, S., & Belsky, J. (2018). Prenatal stress and enhanced developmental plasticity. *Journal of Neural Transmission (Vienna)*, 125, 1759–1779. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00702-018-1926-9>
- Homberg, J.R., Schubert, D., Asan, E. and Aron, E.N. (2016). Sensory processing sensitivity and serotonin gene variance: insights into mechanisms shaping environmental sensitivity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 472–483. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.029>
- Iimura, S. (2021). Highly sensitive adolescents: The relationship between weekly life events and weekly socioemotional well-being. *British Journal of Psychology*.
- Jagiellowicz, J., Xu, X., Aron, A., Aron, E.N., Cao, G., Feng, T. and Weng, X. (2010). The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(1), 38–47. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq001>
- Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S. and Acevedo, B.P. (2020). Health and social outcomes in highly sensitive persons. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 75-107).
- Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M. and Boniwell, I. (2020). Sensory processing sensitivity and culturally modified resilience education: Differential susceptibility in Japanese adolescents. *PLOS ONE*, 15(9). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002>
- Licht, C.L., Mortensen, E.L. and Knudsen, G.M. (2011). Association between sensory processing sensitivity and the 5-HTTLPR Short/Short genotype. *Biological Psychiatry*, 69, 152S–153S.
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E.N., Burns, L.G., Jagiellowicz, J. and Pluess, M. (2018). Dandelions, Tulips and Orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive, and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(24). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- McNamara, J.M., and Houston, A.I. (2009). Integrating function and mechanism. *Trends in Ecology & Evolution*, 24, 670–675.

- Meyer, B. and Carver, C.S. (2000). Negative childhood accounts, sensitivity, and pessimism: a study of avoidant personality disorder features in college students. *Journal of Personality Disorders*, 14(3), 233–248. DOI: <http://doi.org/10.1521/pedi.2000.14.3.233>
- Mitchell, A.J., Chan, M., Bhatti, H., Grassi, L., Johansen, C. and Meader, N. (2011). Prevalence of depression, anxiety, and adjustment disorder in oncological, hematological, and palliative-care settings: a meta-analysis of 94 interview-based studies. *The Lancet Oncology*, 12(2), 160–174. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(11\)70002-X](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(11)70002-X)
- Nocentini, A., Menesini, E. and Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), 848–859. DOI: <http://doi.org/10.1177%2F2167702618782194>
- Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspective*, 9(3), 138–143. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M. (2017). Vantage sensitivity: Environmental sensitivity to positive experiences as a function of genetic differences. *Journal of Personality*, 85, 38–50.
- Pluess, M. and Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality childcare. *Developmental Psychology*, 46(2), 379–390. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015203>
- Pluess, M. and Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901–916. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- Pluess, M. and Belsky, J. (2015). Vantage sensitivity: genetic susceptibility to effects of positive experiences. In Pluess, M. (Ed.), *Genetics of Psychological Well-Being*. Oxford University Press, Oxford, 193–210.
- Pluess, M. and Boniwell, I. (2015). Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. and Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: development of the highly sensitive child scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51–70. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Preston, S.D., Hofelich, A.J., and Stansfield, R.B. (2013). The ethology of empathy: a taxonomy of real-world targets of need and their effect on observers. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 488.

- Raghanti, M. A., Elder, M. K., Stephenson, A. R., Munger, E. L., Jacobs, B., Hof, P. R., ... Lovejoy, C. O. (2018). A neurochemical hypothesis for the origin of hominids. *PNAS*, *115*(6), 1108–1116.
- Rappaport, M.B., Corbally, C., 2018. Evolution of religious capacity in the genus homo: trait complexity in action through compassion. *Journal of Religion & Science*, *53*(1), 198–239. DOI: <https://doi.org/10.1111/zygo.12387>
- Rothbart, M.K., Ellis, L.K., Rueda, M.R. and Posner, M.I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, *71*(6), 1113–1143. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106009>
- Sargent, C.L. (1981). Extraversion and performance in ‘extra-sensory perception’ tasks. *Personality and Individual Differences*, *2*, 137-143. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(81\)90009-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(81)90009-X)
- Slagt, M., Dubas, J.S., van Aken, M.A.G., Ellis, B.J. and Dekovic', M. (2018). Sensory processing sensitivity as a marker of differential susceptibility to parenting. *Developmental Psychology*, *54*(3), 543–558. DOI: <http://doi.org/10.1037/dev0000431>
- Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Greven, C.U., Goossens, L., Colpin, H., Van Den Noortgate, W., Verschueren, K., Bastin, M., Van Hoof, E., De Fruyt, F. and Bijttebier, P. (2019). Psychometric properties of the Highly Sensitive Child scale across developmental stage, gender and country. *Current Psychology*, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00254-5>
- White, L.K., McDermott, J.M., Degnan, K.A., Henderson, H.A. and Fox, N.A. (2011). Behavioral inhibition and anxiety: The moderating roles of inhibitory control and attention shifting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *39*(5), 735–747. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9490-x>

CZEŚĆ II

Edukacja i wsparcie wychowawców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych

Monika Baryła-Matejczuk¹ i Małgorzata Artymiak¹

¹Wydział Nauk o Człowieku, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie,
Polska

Streszczenie: Celem rozdziału jest uzasadnienie potrzeby i przedstawienie propozycji działań wspierających dzieci wysoko wrażliwe w ich najbliższym otoczeniu. Treści skierowane są do nauczycieli i szkolnych specjalistów. Pierwsza część rozdziału dotyczy znaczenia środowiska dla wychowania dzieci wysoko wrażliwych. Zarówno właściwości zewnętrznego środowiska, takie jak hałas czy nadmiar bodźców, jak również doświadczane przez dziecko wsparcie mają znaczenie dla jego rozwoju. W niesprzyjających warunkach dziecko doświadcza trudności w przystosowaniu się, przy optymalnym wsparciu natomiast rozwija swój potencjał (ang. *Vantage Sensitivity*, czyli Wrażliwość dająca przewagę). W drugiej części opisywana jest optymalna dla wysoko wrażliwych dzieci postawa wychowawcy, wyrastająca z założeń psychologii humanistycznej. W ostatniej części opisywane jest wsparcie dziecka wysoko wrażliwego w perspektywie funkcji, jaką pełni edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

Słowa kluczowe: dziecko wysoko wrażliwe, wysoka wrażliwość, środowisko wychowawcze, wychowanie, wychowanie humanistyczne, wrażliwość dająca przewagę.

ZNACZENIE ŚRODOWISKA DLA ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

W niniejszej części postaramy się wyjaśnić, dlaczego środowisko, w jakim wychowuje się dziecko wysoko wrażliwe jest szczególnie ważne. Nie ma wątpliwości, że jest to prawda uniwersalna, ponieważ dla każdego dziecka środowisko, w którym się wychowuje ma znaczenie. Tworzenie warunków dla prawidłowego rozwoju to definicja wychowania.

Ludzie, podobnie jak zwierzęta różnią się wrażliwością na pozytywne i negatywne bodźce płynące ze środowiska. Jedni są bardziej wrażliwi, inni mniej. Oznacza to, że dla jednych najbliższe otoczenie nie będzie miało tak dużego znaczenia, jak dla innych. Dla dzieci wysoko wrażliwych jakość środowiska ma szczególne znaczenie (por. Aron, 2002; Ellis & Boyce, 2011).

Dzieci wysoko wrażliwe odznaczają się cechami, które przy mylnej ich interpretacji mogą prowadzić do oddziaływań wychowawczych nieskutecznych czy wręcz szkodliwych. Wysoko wrażliwe dzieci są uważne na nastroje innych osób, szybko się denerwują (zwłaszcza, gdy mają do zrobienia wiele rzeczy jednocześnie), są dokładne, zdyscyplinowane, starają się nie popełniać błędów, trudno im pracować, gdy są obserwowane lub gdy są pod presją. Zazwyczaj najpierw obserwują, a dopiero później działają. Część z nich jest szczególnie uzdolniona. Dzieci te są bardziej wrażliwe na otoczenie i odpowiadają na nie silniejszymi reakcjami emocjonalnymi i behawioralnymi (np. płaczem, niezadowoleniem, krzykiem, smutkiem, złością). Wysoko wrażliwe dzieci w sytuacjach doświadczania zbyt dużej ilości bodźców przejawiają zachowania mylone z nadpobudliwością, deficytami koncentracji uwagi, zaburzeniami przetwarzania sensorycznego (ang. Sensory Processing Disorder), czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zachowania dzieci wysoko wrażliwych określane są także jako nieśmiałość, wycofanie, bojaźliwość. Dzieci te bardziej się stresują i z większą trudnością niż ich rówieśnicy przyjmują zmiany w swoim otoczeniu. Dzieci wysoko wrażliwe odznaczają się również kreatywnością, intuicją i poczuciem humoru.

Jeśli więc przyjrzymy się specyfice wymienionych wyżej cech i zachowaniom dzieci wysoko wrażliwych, nasuwa się spostrzeżenie, że wysoka wrażliwość może być zarówno czynnikiem ryzyka, jak i czynnikiem chroniącym prawidłowy rozwój dziecka. Jakość najbliższego środowiska dziecka (środowiska domowego i środowiska przedszkolnego/szkolnego) pełni kluczową rolę w tworzeniu warunków do prawidłowego rozwoju dzieci. Odpowiednie wsparcie dzieci pozwala rozumieć i traktować wrażliwość jako potencjał, a nie deficyt czy obciążenie. Nie zmienia to wyzwań, jakie stoją przed dorosłymi opiekunami, daje jednak pełen obraz, pokazuje drugą stronę medalu.

Wiedza z zakresu psychologii rozwojowej jednoznacznie wskazuje, że doświadczenia wczesnego dzieciństwa mają szczególne znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka. W tym czasie ważną rolę odgrywa najbliższe środowisko. W okresie wczesnego dzieciństwa (również ze względu na przygotowanie do zadań szkolnych) ważne jest dostrzeganie potencjału dziecka, możliwości oraz trudności w różnych obszarach funkcjonowania. Wysoka wrażliwość może utrudniać bądź opóźniać osiągnięcie dojrzałości w tym wymiarze. Świadomość zasobów

dziecka pozwala w taki sposób kierować procesem wychowawczym i edukacyjnym, by rozwijać, poszerzać i modyfikować jego zasoby, nie zaś koncentrować się na deficytach czy trudnościach. Założenia niniejszej książki, a także projekt, w ramach którego jest opracowywana, oparte zostały na koncepcji Wrażliwości Środowiskowej (czy wrażliwości na środowisko) (ang. *Environmental Sensitivity*). Jest to kontekst dla koncepcji wyjaśniających indywidualne różnice w zdolności do rejestrowania i przetwarzania bodźców środowiskowych (Pluess 2015; Pluess et al. 2018; Pluess and Belsky 2010).

BADANIA POTWIERDZAJĄCE ZNACZENIE ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO DLA ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Badania prowadzone nad jakością środowiska wychowawczego i wrażliwością wskazują na występowanie interakcji. Z badań tych (Aron i Aron, 1997) wynika, że dorosłe osoby wysoko wrażliwe (OWW), które mają poczucie, że doświadczyły nieszczęśliwego dzieciństwa, uzyskały wyższy wynik w obszarze negatywnej emocjonalności i introwersji społecznej, podczas gdy wysoko wrażliwi dorośli, którzy doświadczyli szczęśliwego dzieciństwa nie różnili się nasileniem wymienionych cech od populacji osób nie-wysoko wrażliwych (Aron i Aron, 1997). Prawidłowe wsparcie dzieci wysoko wrażliwych jest szczególnie ważne także z perspektywy wyników innych badań. Aron, Aron i Davies (2005) wskazali, że w warunkach niewydolnego środowiska wychowawczego osoby wysoko wrażliwe są bardziej podatne na doświadczanie nieśmiałości, lęku i depresji. Z kolei z badań Liss i współpracowników (2005) wynika, że niski i nieadekwatny poziom opieki rodzicielskiej dzieci wysoko wrażliwych był istotnie związany z ich późniejszą depresją (za: Liss, Mailloux, Erchull 2008).

Wyniki badań przeprowadzonych przez Aron, Aron, Nardone & Zhou (za: Greven et al., 2019) wskazują, że w odniesieniu do jakości rodzicielskiego wpływu, matki wysoko wrażliwe okazały się osiągać istotnie wyższe wyniki w obszarze trudności wychowawczych i „dostrojenia” do dziecka (wskazującym na dostrzeganie i reagowanie na potrzeby dziecka). Z tych samych badań wynika, że wysoko wrażliwi ojcowie uzyskali wyższe wyniki jedynie w przypadku „dostrojenia”. Wynik ten wskazuje, że dla wysoko wrażliwych rodziców szczególnie ważne jest posiadanie skutecznych sposobów radzenia sobie z nadmierną stymulacją, jaka płynie z rodzicielskich obowiązków.

Badanie dotyczące zadowolenia z życia dorosłych wykazały, że osoby z wysokim nasileniem wrażliwości przetwarzania sensorycznego zgłaszały istotnie niższe zadowolenie

z życia wtedy, gdy doświadczenia z dzieciństwa były szczególnie negatywne, z kolei nie znaleziono takich różnic w przypadku pozytywnych doświadczeń w dzieciństwie (Booth et al., 2015).

Analizy Boyce'a i współpracowników (1995) prowadzone z udziałem dzieci wysoko wrażliwych wskazują, że dzieci te w stresogennym środowisku domowym i szkolnym częściej chorują i doznają większej ilości urazów, natomiast w mniej stresującym środowisku chorują i doznają urazów rzadziej niż ich rówieśnicy. Autor jako pierwszy wprowadził analogię kwiatów, określając dzieci wrażliwe orchideami, a dzieci nie-wysoko wrażliwe, mleczami (Boyce, 2019). W późniejszych pracach (Lionetti et al., 2018) wprowadzono także określenie tulipany – określając w ten sposób najliczniejszą część populacji, osoby o przeciętnej wrażliwości.

Druga grupa badań, dająca podstawę i potwierdzająca potrzebę opracowania wsparcia dzieci wysoko wrażliwych odnosi się do ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Zdaniem badaczy (m.in. Tillmann et al., 2018), wrażliwość przetwarzania sensorycznego (SPS), jako cecha temperamentu, która jest związana z głębszym przetwarzaniem informacji odgrywa istotną rolę w kontekście edukacyjnym. W badaniach przeprowadzonych w grupie dzieci niemieckiego pochodzenia, dzieci klas siódmych i ósmych odpowiadały na pytania skali HSP wzbogaconej o dodatkowe pytania dotyczące subiektywnych wartości szkolnych czy poczucie własnej skuteczności w szkole (ang. *subjective school-related values or school-related self-efficacy*). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują m.in. na negatywny związek pomiędzy wrażliwością a skutecznością szkolną i ocenami uczniów. Pomimo pewnych krytycznych uwag dotyczących problemów metodologicznych, doniesienia z tych badań wzbogacają istniejącą literaturę na temat SPS w kontekście szkolnym i dają ważne implikacje praktyczne (Tillmann, 2016). W kolejnych badaniach Tillmann, El Matany i Duttweiler (2018) szukano odpowiedzi, jak SPS wpływa na inne, związane ze szkołą zmienne (ang. *effect other school-related variables in students*). Opierając się na specyficznych cechach, które idą w parze z wrażliwością na środowisko (jak np. łatwość przestymulowania, głębokość przetwarzania) założono, że funkcjonowanie w klasie szkolnej będzie trudniejsze dla uczniów o wyższej wrażliwości. Sytuacja szkolna często wiąże się z hałasem, nagłymi i nieprzewidywalnymi zmianami. Nie zawsze jest możliwe, by się do nich przygotować, czy wycofać i wyciszyć. W związku z tym dzieci wysoko wrażliwe mogą w łatwy sposób zostać przytłoczone zewnętrznymi bodźcami. To z kolei może prowadzić do nadmiernej stymulacji, a w dłuższej perspektywie, prawdopodobnie obniżenia dobrostanu i pogorszenia wyników szkolnych. Zwrócono także uwagę, że nie tylko czynniki zewnętrzne (jak np. hałas) i presja czasu powodują, że uczniom

trudno jest pracować w tych określonych warunkach. Ważne są również specyficzne wymagania i zadania, jakie stoją przed uczniem w klasie, m.in. sytuacja ekspozycji (prezentowanie przed całą klasą). Wymienione warunki i zadania mogą istotnie utrudniać funkcjonowanie, a w konsekwencji powodować negatywne skutki u wysoko wrażliwych uczniów. Wyniki przywołanego badania sugerują, że niesprzyjające środowisko może prowadzić do tego, że ludzie doświadczą trudnych emocji w późniejszym, dorosłym życiu (Aron i in., 2005; Tillmann, El Matany i Duttweiler, 2018). Uwagę należy zwrócić na fakt, że inne badania (m.in. Pluess i in., 2017) wskazują na pozytywne skutki, gdy środowisko, w jakim rozwija się dziecko jest wspierające. Badacze z Queen Mary University of London (pod kierownictwem Michaela Pluess'a) piszą o wrażliwości dającej przewagę (ang. Vantage Sensitivity), wskazując cechę jako ogólną zaletę i patrząc na nią w kategoriach rezyliencji. Potwierdzeniem tego stanowiska są m.in. wyniki badań wskazujące, że dzieci wysoko wrażliwe pozytywnie reagują na interwencję psychologiczną (Pluess i Boniwell, 2015).

Achermann (2013, za: Tillman, 2016) badała, jak wysoko wrażliwi dorośli percypują czas spędzony w szkole. Przeanalizowała kluczowe aspekty lekcji, sprawdzając, co z perspektywy czasu było pomocne w osiągnięciu sukcesu szkolnego. Jej wyniki były zbieżne z tymi, które uzyskała Aron (2002). Wyniki badań (m.in. Achermann, 2013, Aron, 2002; Tillmann, 2016) wskazują, że osoby wysoko wrażliwe:

- ☐ zazwyczaj nie mają problemów z zadaniami szkolnymi i dobrymi ocenami w związku z przetwarzaniem treści na głębszym poziomie,
- ☐ charakteryzuje je perfekcjonizm – wiele oczekuje od siebie,
- ☐ preferują ciche środowisko uczenia się i atmosferę umożliwiającą skupienia się,
- ☐ zwracają uwagę na fizyczne środowisko i jego aspekty, takie jak kolory pomieszczeń, światło, wystrój,
- ☐ preferują nauczanie za pomocą bezpośrednich indywidualnych instrukcji,
- ☐ nie lubią występować przed grupą – jednak jeśli praca grupowa jest stosowana i preferowana przez nauczyciela, wolą pracować z przyjaciółmi, a nie z osobami, które są im nieznane,
- ☐ w sytuacji nadmiernej stymulacji mogą zachowywać się w sposób, który bywa interpretowany przez nauczyciela jako niska motywacja czy deficyty uwagi,
- ☐ czują się nieswojo w sytuacjach nowych, nieznanych,
- ☐ preferują powtarzające się, ustrukturyzowane lekcje, zasady i rytuały; w sytuacjach niejasnych, bez struktury, osoby wrażliwe mogą stawać się nerwowe, pełne niepokoju, trudno im zachować równowagę,

- ☐ często są zmęczone po szkole,
- ☐ preferują niewielki krąg przyjaciół; większe grupy i duże przestrzenie (jak stołówka, boisko szkolne) postrzegają negatywnie,
- ☐ bywają ofiarami przemocy szkolnej,
- ☐ źle znoszą konflikty (utrudniają im utrzymanie uwagi podczas lekcji, a nawet później, gdy są już w domu).

Wyniki innych badań dotyczących retrospekcji i oceny różnych sytuacji w czasach szkolnych wskazują, że osoby wysoko wrażliwe jako najtrudniejsze oceniały narażenie na stres, a także hałas. Jako korzystne oceniały pozytywne zachowania nauczycieli: wyrozumiałość i empatię. Wyniki potwierdzały przypuszczenia związane z tym, że OWW częściej doświadczają smutku, stresu, zmartwień i trudnych emocji. Interesujący jest fakt, że wyniki prowadzonych badań wskazują też, że jeśli dzieciństwo osób wysoko wrażliwych było szczęśliwe, w życiu dorosłym osoby te były równie szczęśliwe jak ich rówieśnicy. Aron (2002) przypuszcza, że wysoko wrażliwe dzieci w sprzyjających warunkach są w stanie odnieść więcej korzyści z wychowania i nauczania niż ich mniej wrażliwi rówieśnicy.

WSPARCIE WYSOKO WRAŻLIWYCH DZIECI W SYSTEMIE EDUKACJI

Dobrzy nauczyciele stanowią podstawę dobrych szkół, a doskonalenie nauczycieli, ich wiedzy i umiejętności jest jedną z najlepszych inwestycji czasu i pieniędzy, jakie lokalne i krajowe władze mogą wnieść w edukację (Baryła-Matejczuk, 2016). Nauczyciele stanowią najważniejsze ogniwo w kształtowaniu wysokiej jakości edukacji, a od ich kompetencji zależą efekty osiągane przez uczniów (Czerepaniak-Walczak, 2011; IBE, 2014; Pitsoe i Maila, 2012; Turska, 2006; Zakaria i Daud, 2009). Zawód nauczyciela charakteryzuje się pracą z ludźmi (głównie dziećmi i młodzieżą), a podstawowym jego celem jest wychowanie i kształcenie. Istotą pracy nauczyciela jest podmiotowe traktowanie wychowanków, polegające na stymulowaniu ich rozwoju i doprowadzeniu do samowychowania i samokształcenia. Rola nauczyciela polega więc na stwarzaniu warunków sprzyjających samoaktualizacji uczniów. Jest to nauczanie, w którym uczeń jest kierowany i inspirowany przez nauczyciela stawiającego mu zadania zgodnie z własną wizją rozwoju, a bliski kontakt interpersonalny z uczniem (wykorzystujący procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej) odgrywa istotną rolę (Gaś, 2001; Porzak, 1995; Sęk, 2010; Zaborowski, 1986).

Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia poprzez realizację zadań z zakresu: nauczania, wychowania i kształcenia umiejętności. Głównie zadanie nauczyciela polega więc na tworzeniu uczniowi warunków do aktywizacji jego tendencji aktualizującej (Roger, 2002a), czy inaczej tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju (Gaś, 1999, 2001, 2006).

Na podstawie przytoczonych w poprzednim paragrafie wyników badań można wnioskować, że nauczyciel, jako osoba z najbliższego otoczenia, tworzy warunki – od jego kompetencji profesjonalnych i osobowych zależy, jakie możliwości rozwoju otrzymają uczniowie. Pojawia się więc pytanie, jakie kompetencje powinien mieć nauczyciel, który wspiera dziecko (wszystkie dzieci), a szczególnie te wysoko wrażliwe. W pracach z obszaru psychologii i pedagogiki wymieniane są liczne kategoryzacje kompetencji kluczowych dla pracy nauczyciela (por. Kwaśnica, 1995). Biorąc jednak pod uwagę specyfikę funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego i powyższą definicję wychowania, zaprezentowany zostanie humanistyczny model wspierania dziecka w rozwoju, wynikające z niego cechy i umiejętności nauczyciela (wychowawcy) warunkujące atmosferę wspierającą rozwój.

Model ten adaptuje formułę procesu pomagania opracowaną przez Brammerra dla potrzeb kontaktu wychowawczego. Zaproponowany został przez Z. B. Gasia (1999) i przyjmuje następującą postać:



Schemat 1. Proces tworzenia uczniowi warunków rozwoju (za: Gaś 1999, p. 11).

Kluczową rolę w procesie tworzenia warunków do rozwoju pełni nauczyciel: jego umiejętności i osobowość. W relacji wychowawczej z uczniem, nauczyciel wychowawca, wykorzystując posiadane, indywidualne cechy oraz określone umiejętności, stwarza warunki, dzięki którym uczeń może aktualizować posiadany potencjał rozwojowy. Dzieje się to w atmosferze bezpieczeństwa, zaufania i szacunku (Gaś, 1999). Celem relacji wspierającej rozwój jest pomoc w kształtowaniu umiejętności pozwalających na samodzielne radzenie sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi, a więc – docelowo – samowystarczalność. Dziecko, które

doświadczy warunków sprzyjających rozwojowi, swobody i zachęty do aktualizacji własnego potencjału, będzie działało w sposób konstruktywny (Gaś, 1999).

Jeżeli chodzi o właściwości nauczyciela, ważne jest to, iż w relacji z uczniem prezentuje on rzeczywiste i autentyczne cechy, postawy i wartości – nikogo nie udaje na użytek pracy wychowawczej. Biorąc to pod uwagę, wśród umiejętności nauczyciela sprzyjających tworzeniu warunków do rozwoju, ważne są przede wszystkim te, które pozwalają na rozumienie ucznia i stworzenie atmosfery bezpieczeństwa psychicznego. **W efekcie, uczeń zaczyna ufać swoim emocjom, doświadczeniom i siłom, darzyć szacunkiem siebie i innych ludzi oraz odczuwać.** Poza tym ma możliwość doświadczenia wolności w zakresie podejmowanych wyborów, a także odpowiedzialności za ich konsekwencje (Kwiatkowska, 2011). Ilość i intensywność przeżyć emocjonalnych uczniów wysoko wrażliwych wymaga adekwatnej reakcji ze strony dorosłego opiekuna. Wymienione umiejętności dają szansę uczniom na akceptację własnych przeżyć, zaufania do nich i działanie ze świadomością ich posiadania. Adekwatne warunki dają możliwość konstruktywnej zmiany i rozwoju. W przypadku uczniów wysoko wrażliwych służą one zarówno uczniowi i jego otoczeniu.

Gaś (1999) wśród cech osobistych, warunkujących skuteczność działania nauczyciela wymienia m.in. świadomość siebie i swojego systemu wartości, czy przeżywanie oraz okazywanie emocji i uczuć (tabela 1).

Tabela 1. *Cechy osobiste wychowawcy (na podstawie: Gaś 2006)*

Cechy	Charakterystyka
Świadomość siebie i swojego systemu wartości	Znajomość siebie jest podstawą zaufania do siebie i umożliwia szczere i autentyczne wchodzenie w relację z uczniem oraz otwartość na jego zachowania, respektowanie jego prawa do wolności.
Przeżywanie oraz okazywanie emocji i uczuć	Świadomość przeżywanych przez nauczyciela uczuć warunkuje bezpieczne komunikowanie ich uczniowi. Zapobiega również pojawianiu się mechanizmu projekcji.
Dostarczanie wychowankowi wzorów postaw i zachowań	Dostarczanie wzorców odbywa się świadome lub nieświadomie, niezależne od intencji nauczyciela. Nauczyciel powinien stać się dla ucznia modelem konstruktywnych zachowań i zdrowego, satysfakcjonującego funkcjonowania. Ma on więc obowiązek zadbania o to, aby jego życie osobiste, zawodowe i społeczne było satysfakcjonujące, co zapobiega dodatkowo zjawisku

	kompensovania sobie trudności i braków osobistych w relacjach z uczniem.
Zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi	Istotne jest odnalezienie elementów altruistycznych i prospołecznych w swoich działaniach zawodowych, jak również gromadzenie doświadczeń i wiedzy na temat mechanizmów funkcjonowania człowieka.
Jasne zasady etyczne	Ważna jest możliwie pełna jasność odnośnie własnych norm moralnych, wyznawanych zasad życia społecznego i norm profesjonalnych.
Poczucie odpowiedzialności	Odpowiedzialność zarówno za działania własne, jak i za działania ucznia, adekwatnie do poziomu jego samodzielności.

Przykład korzyści w kontekście pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym

Działania nauczyciela ukierunkowane na pogłębianie samoświadomości zwiększają jego wiedzę na temat zachowań ludzkich, a więc i umiejętność rozumienia ucznia. Nauczyciel ma świadomość, że dziecko wysoko wrażliwe doświadcza wielu emocji, a ich nasilenie niejednokrotnie jest wyzwaniem w sytuacji zajęć szkolnych i przedszkolnych. Umiejętność rozpoznawania własnych emocji pozwala w lepszy sposób poradzić sobie z emocjami dziecka. Dzięki temu nie ma potrzeby przypisywania uczniowi własnych nieświadomych emocji, np. zawstydzania ucznia, czy porównywania jego zachowania do innych dzieci.

Nauczyciel powinien również pamiętać, iż jest dla ucznia wzorem tego, jak konstruktywnie wyrażać siebie i swoje uczucia. Wzór samoregulacji jest szczególnie ważny w przypadku dzieci wysoko wrażliwych.

W zakresie konkretnych umiejętności nauczyciela, które warunkują tworzenie relacji wspierającej Gaś (2006) wymienia umiejętności rozumienia wychowanka i okazywania mu tego, umiejętności zapewniania wychowankowi bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych, a także umiejętności sprzyjania pozytywnemu działaniu i dokonywaniu zmian w zachowaniu (tabela 2).

Tabela 2. *Umiejętności profesjonalne wychowawcy (na podstawie: Gaś 2006)*

Umiejętność	Charakterystyka
Umiejętności rozumienia wychowanka i okazywania mu tego	Słuchanie, prowadzenie, odzwierciedlanie, podsumowywanie, konfrontowanie, interpretowanie, informowanie.
Umiejętności zapewniania wychowankowi bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych	Zapewnienia komfortu i postępowania w sytuacji kryzysu: wspieranie, interweniowanie, skupianie się, kierowanie
Umiejętności sprzyjania pozytywnemu działaniu i dokonywaniu zmian w zachowaniu	Rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, modyfikacja zachowania

Przykład korzyści w kontekście pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym

Nauczyciel nie unika sytuacji trudnych, ale zwraca uwagę, by trudność była adekwatna do wieku i możliwości. Każda z wymienionych umiejętności jest szczególnie korzystna w pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym, które doświadcza kryzysów częściej niż jego rówieśnicy. Stosowanie umiejętności reagowania werbalnego przynosi korzyści w procesie adaptacji (kiedy wysoko wrażliwe dziecko intensywnie przeżywa kryzys związany ze zmianą i separacją), czy w czasie sytuacji wyzwań (dla dziecka wysoko wrażliwego są to np. zastępstwo nauczyciela, zmiana sali, wycieczka szkolna). Umiejętności aktywnego słuchania, prowadzenia, odzwierciedlania uczuć dziecka, informowania, sprzyjają przygotowaniu do konstruktywnych zmian.

Nauczyciel, który posiada wymienione wyżej cechy osobowe, a także umiejętności profesjonalne będzie w stanie tworzyć warunki sprzyjające rozwojowi. Gaś (2006) wymienia sześć podstawowych warunków, które sprzyjają rozwojowi ucznia (tabela 3).

Tabela 3. *Warunki sprzyjające rozwojowi ucznia (na podstawie: Gaś 2006)*

Warunki	Charakterystyka
Doświadczenie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji	Głównym sposobem rozumienia wychowanka jest empatia nauczyciela. Polega na tym, że wychowawca widzi świat w sposób, w jaki postrzega go uczeń, ale jednocześnie nie

	zatraca on własnej tożsamości i obiektywizmu. Ten warunek sprzyja u dzieci poczuciu akceptacji i przekonaniu, że nauczyciel je rozumie.
Poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą	Odnosi się bezpośrednio do jakości relacji budowanej pomiędzy uczniem a nauczycielem i emocjonalnego jej zabarwienia. Ten warunek sprzyja doświadczeniu przez dziecko poczucia przynależności, doświadczeniu ciepła i opiekuńczości.
Otwartość we wzajemnych relacjach	Zachęcanie ucznia do otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć. Aby było to możliwe, dziecko musi doświadczyć otwartości ze strony nauczyciela. Ma wtedy szansę poznać, jaki jest stosunek nauczyciela do siebie samego, do ucznia, do innych ludzi i do świata. Są to elementy budowania odporności psychicznej.
Wzajemny szacunek wychowawcy i wychowanka	Zawiera postawę głębokiego zainteresowania uczniem, ale również szacunek dla jego indywidualności i wartości jako osoby. Dzięki temu uczeń może zachować swobodę bycia sobą, rozwijać poczucie wolności i odpowiedzialności za własne wybory i zachowania.
Świadomość granic w życiu i rozwoju	Określenie konkretnych granic pomaga uchronić ucznia przed niebezpiecznymi dla niego działaniami. Brak granic w wychowaniu jest destrukcyjny zarówno dla samego dziecka jak i dla wychowawcy. Dziecku utrudnia rozwijanie samokontroli i budowanie odpowiedzialności, dorosłemu zaś uniemożliwia współdziałanie w osiąganiu celów wychowania.
Dzielenie się odpowiedzialnością za osiąganie zmian w procesie wychowania	Określenie zakresu odpowiedzialności nauczyciela i ucznia pozwoli pierwszemu uchronić się przed stosowaniem manipulacji i przemocy w wychowaniu, zaś uczniowi świadomie uczestniczyć w procesie własnego rozwoju i nabywaniu odpowiedzialności za całokształt swojego życia.

Przykład korzyści w kontekście pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym

Biorąc pod uwagę charakterystykę funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych należy podkreślić, że dzieci te mogą czerpać najwięcej korzyści z humanistycznego podejścia w wychowaniu. Duża popularność podejścia behawioralnego – jako skutecznego w procesie wychowania – może powodować, że koncentrując się na skutecznych metodach, zapominamy o znaczeniu warunków potrzebnych dla prawidłowego rozwoju. Ciepło, przejawiające się w uśmiechu, kontakcie wzrokowym, gestach, będzie dla dziecka wysoko wrażliwego szczególnie ważne i budujące – w takich warunkach będzie mogło rozwinąć skrzydła. Dziecko doświadczające opiekuńczości, czyli poczucia głębokiego, prawdziwego zainteresowania nim samym, pomaga mu doznać, jak jest ważne i budować adekwatną samoocenę. Są to warunki, w których uczeń w naturalny dla siebie sposób rozwija zainteresowanie cudzym dobrem, poszanowanie indywidualności drugiego człowieka, a także ochrony własnych granic, godności osobistej i godności drugiej osoby. W kontakcie z dzieckiem wysoko wrażliwym niejednokrotnie pojawia się u dorosłego opiekuna pokusa „chronienia go” przed doświadczaniem trudnych sytuacji. Tymczasem każde dziecko (niezależnie jak wrażliwe) zasługuje na to, by znać obowiązujące go granice i konsekwencje ich przekraczania, rozumieć zasady obowiązujące w życiu osobistym i w relacjach społecznych, umieć odnieść zasady do wartości, jakimi należy kierować się w życiu. Widzenie świata w sposób, w jaki doświadcza go dziecko, to również konstruktywne okazywanie mu tego zrozumienia. „Wchodzenia w świat” dziecka wysoko wrażliwego odbywać się musi bez utraty własnej tożsamości i obiektywizmu. Nie chodzi o to, by płakać razem z dzieckiem, czy martwić się z nim, ale aby tworzyć warunki, w których zmierzy się z doświadczaną trudnością i będzie miało szansę samodzielnego poradzenia sobie z nią.

Podsumowując, niezwykle istotne w relacji nauczyciela wychowawcy z uczniem jest jego głębokie przekonanie, iż dziecko posiada możliwości rozwoju, stopniowego przejmowania kontroli nad własnym życiem, odpowiedzialności za własny rozwój i przede wszystkim, chęć rozwoju (Brammer, 1984). Innymi słowy nauczyciel wierzy, a także ma przekonanie, że jego uczeń potrafi radzić sobie sam, nie jest gorszy, słabszy, skłonny do zranienia i związku z tym, należy go chronić czy wyręczać. Wie, że wrażliwość, nie pozbawia dziecka naturalnej chęci rozwoju, a co więcej, tak samo jak pozostałe dzieci zasługuje na samodzielność. Za taką postawą idzie przekonanie, że dziecko „poradzi sobie w życiu” nawet w trudnych warunkach.

WSPARCIE WYSOKO WRAŻLIWYCH DZIECI W KONTEKŚCIE FUNKCJI, JAKIE PEŁNI EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA – WSKAZÓWKI DO PRACY

Innym podejściem, które pozwala zobrazować potrzeby dziecka wrażliwego, jest pokazanie ich w kontekście funkcji, jakie pełni edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Wychowanie przedszkolne realizuje wiele powiązanych ze sobą zadań. Dziecko wysoko wrażliwe jest wymagającym odbiorcą oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na to, w jakim stopniu cele te mogą być realizowane w odniesieniu do dziecka wysoko wrażliwego.

Funkcja opiekuńczo-zdrowotna a poczucie bezpieczeństwa dziecka wysoko wrażliwego

To podstawowa funkcja edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wyrażająca się w sprawowaniu bezpośredniej opieki na dzieckiem, zapewnieniu mu właściwych warunków materialnych i bezpieczeństwa, sprzyjających zaspokojeniu jego potrzeb. W odniesieniu do dziecka wysoko wrażliwego nabiera ona szczególnego znaczenia. Jego poczucie bezpieczeństwa wydaje się być mniej stabilne i wymagać więcej zabiegów od rodziców i nauczycieli, niż w przypadku innych dzieci. Pojawienie się nowej sytuacji lub zmiany w znanej już sytuacji może nim znacząco zachwiać. Dodatkowo, obecność innych osób jest dla dziecka wysoko wrażliwego nie bez znaczenia. o ile wykonywanie jakiejś czynności przy bliskich osobach (rodzicach, zaufanych przyjaciółach) nie powoduje u niego silnego stresu, o tyle ta sama czynność wykonywana przy innym audytorium – osobami nieznanymi, oceniającymi, wywoła stres o silnym natężeniu. Uważny nauczyciel jest w stanie szybko wychwycić sygnały ostrzegawcze. Wycofywanie się z aktywności, izolowanie, dostrzegalne napięcie, to zwykle sygnały informujące o tym, że sytuacja przerasta siły dziecka i wywołuje dyskomfort.

Należy pamiętać, że poczucie bezpieczeństwa dziecka wysoko wrażliwego jest kruche i może ulec zachwianiu w najmniej spodziewanym momencie.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko, postaraj się:

- ☐ Być uważnym, starannie obserwować zachowanie dziecka i rejestrować jego zmiany. Mogą one być sygnałem, że wydarzyło się właśnie coś, co je zaniepokoiło.

Nie chodzi o to, żeby na reagować na wszystkie zachowania – chodzi o to by je zauważyć, odnotować, czasem poinformować dziecko, że widzimy

- ☐ Planując zmiany w pracy z dziećmi, wprowadzaj je stopniowo i zapowiadaj je kilkakrotnie.

- Uważać na niespodzianki. Dość powszechne jest przekonanie, że wiele osób lubi niespodzianki, jednak często wprawiają one w zaniepokojenie dzieci wysoko wrażliwe.
- Rozpoznawać, co daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i starać się mu to zapewnić. Jeśli pobyt w nowym miejscu będzie łatwiejszy z ulubioną zabawką, pozwól na to.
- Przedstawiać dzieciom plan pracy. Osoby wysoko wrażliwe czują się pewniej, gdy wiedzą, co się będzie działo i w jakiej kolejności.
- Cierpliwie odpowiadać na stawiane przez dziecko pytania, nawet jeśli wydają się uciążliwe. Prawdopodobnie w ten sposób szuka ono zrozumienia sytuacji, która wywołuje u niego niepokój.
- Oswajać dziecko z nowościami w jego własnym tempie. Przy uważnej i troskliwej postawie nauczyciela dziecko samo sygnalizuje, że jest gotowe na dalszy krok.
- Szanować towarzyszące zagubieniu dziecka emocje i nie nakłaniać za wszelką cenę do przełamywania lęku czy nieśmiałości.
- Nie rezygnuj z wyzwań stawianych wrażliwym dzieciom. Wrażliwość nie dyskwalifikuje odwagi.

Funkcja stymulacyjna a zmęczenie dziecka wysoko wrażliwego

Funkcja stymulacyjna to funkcja realizująca się przede wszystkim poprzez ukierunkowywanie rozwoju w warunkach sprzyjających rozwojowi potencjalnych możliwości i zdolności dziecka. Stymulacja rozwoju jako baza wszelkich działań edukacyjnych nie budzi wątpliwości. Niemniej, w odniesieniu do dzieci wysoko wrażliwych realizacja tej funkcji wymaga ostrożności. Ze względu na specyficzną podatność układu nerwowego dzieci wysoko wrażliwych do przeciążenia określaną też jako łatwość przestymulowania (ang. *overstimulation*), w niektórych sytuacjach wskazane jest raczej zaniechanie stymulacji niż jej intensyfikacja.

Należy pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe jest bardzo zainteresowane światem, ale źle znosi nadmiar informacji, bodźców, emocji.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko postaraj się:

- ☐ Zaciekawiać i odpowiadać na zainteresowanie dziecka, ale nie przesadzać z obowiązkami. Dzieci wysoko wrażliwe często przejawiają dużą wnikliwość w obrębie jakiejś interesującej je dziedziny. Niestety, mogą brać na siebie za dużo zobowiązań.
- ☐ Obserwować dziecko i proponować odpoczynek czy zmianę, jeśli zaangażowanie je męczy lub powoduje dyskomfort.
- ☐ Nie zmuszać do aktywności, które wyraźnie męczą dziecko wysoko wrażliwe ze względu na dużą ilość bodźców np. hałas, światło, ludzie.
- ☐ Tworzyć przestrzeń do odpoczynku. Pozwól nie włączać się w aktywność, jeśli nie jest to konieczne.
- ☐ Akceptować wycofanie się z aktywności, która przeciąża dziecko.
- ☐ Rozumieć, że to, co sprawia wielką radość innym dzieciom, niekoniecznie musi cieszyć dziecko wysoko wrażliwe.
- ☐ Zaspokajać potrzeby dziecka możliwie na bieżąco, by nie doprowadzać do ich frustracji. Długotrwała frustracja jakiejś potrzeby (zwłaszcza u młodszych dzieci) może manifestować się wybuchem złości, płaczem, buntem.

Funkcja różnicująca a indywidualność dziecka wysoko wrażliwego

Jedną z istotnych funkcji oświaty jest funkcja różnicująca. Przez możliwości kształcenia się ludzi w różnych szkołach i odmiennych kierunkach oraz na różnych poziomach kształtuje rozmaite osobowości, ludzi wykształconych w wielorakich obszarach, specjalistów do pracy w różnych zawodach. Wynikają z niej kluczowe implikacje dla myślenia i działalności praktycznej pedagogów, nauczycieli, wychowawców. W punkcie wyjścia zatem należy przyjąć założenie, iż celem kształcenia nie jest zwiększanie podobieństwa i jednolitości wśród cech i zachowań wychowanków, ale promowanie indywidualności i otwartość na różnorodność. Dziecko wysoko wrażliwe jest szczególnie narażone na doświadczanie swojej „inności” i odrzucenia przez rówieśników ze względu na odmiennie niż oni preferencje zabaw, smaków, czy niepodzielane przez nich reakcje na sytuacje.

Nie staraj się, aby dzieci upodabniały się do określonego wzorca, ani do siebie nawzajem.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko, postaraj się:

- ☐ Pozwalać dzieciom na manifestowanie różnorodności. Zrozumienie, że nie wszyscy musimy być identyczni, obniży u dziecka wysoko wrażliwego napięcie związane z lękiem przed oceną innych.
- ☐ Szanować nawet zaskakujące dla Ciebie reakcje dzieci. Za każdą taką reakcją kryje się istotna przyczyna, spróbuj ją znaleźć.
- ☐ Dawać dzieciom prawo do odmowy: pozwól na powstrzymanie się od zabaw, odmowę jedzenia itp. bez oceny tych zachowań.
- ☐ Zrozumieć, z czego wynikają odmienne zachowania i trudności w odnalezieniu się dzieci w sytuacjach; rozmawiaj o tych sytuacjach.
- ☐ Rozwijać w dzieciach otwartość na przyjmowanie różnorodności i unikanie oceniania innych.

Funkcja konstruktywna a kreatywność dziecka wysoko wrażliwego

Wyraża się ona w stymulowaniu rozwoju, wzmacnianiu twórczości i kreatywności, wzmacnianiu inicjatywy i proaktywności. Dzieci wysoko wrażliwe mają ogromny potencjał kreatywności i inicjatywy. Niestety, często ze względu na blokujący je lęk przed oceną, niepowodzeniem, ośmieszeniem, nie ujawniają swoich możliwości.

Należy pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe potrzebuje akceptacji, aby stać się kreatywne i wyjść z inicjatywą.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko, postaraj się:

- ☐ Jak najczęściej inicjować swobodne wypowiedzi dzieci na ważne dla nich tematy.
- ☐ Nie oceniać wypowiedzi, w których dziecko prezentuje swoje odczucia, przemyślenia, wątpliwości.
- ☐ Dawać przykład – mów o sobie, swoich doświadczeniach i sposobach radzenia sobie.
- ☐ Nagradzać w różnych formach inicjatywy, propozycje, zaangażowanie.
- ☐ Pozwalać realizować pomysły, nawet jeśli nie masz do nich przekonania.
- ☐ Nie zniechęcać, nawet gdy pomysł wydaje się nierealny.
- ☐ Chwalić - w każdej sytuacji edukacyjnej znajdź coś, za co można pochwalić.
- ☐ Zachowywać szczególną ostrożność w stosowaniu komunikatów negatywnych, wiedząc o tym, że dziecko wysoko wrażliwe może odnieść je do siebie w całości – oceniając siebie jako nieudacznika.

Funkcja kompensacyjna a samoocena dziecka wysoko wrażliwego

Funkcja kompensacyjna realizowana jest przez działania wychowawcze zmierzające do wzmocnienia rozwoju i aktywności dziecka, wyposażenie go w określone umiejętności i wiarę we własne możliwości (Lubowiecka, 2006). Jeśli dziecko nie wychowuje się w środowisku, które wystarczająco dba o jego rozwój, to szansę na kompensację zaniedbań rodzinnych powinno znaleźć w przedszkolu czy szkole (Szymańczak, 2010, s.125).

Dziecko wysoko wrażliwe w swojej istocie nie jest dzieckiem deficytowym. Przeciwnie – jest dzieckiem z wysokim potencjałem. Niemniej, ze względu na specyficzny dla siebie sposób percepcji rzeczywistości i wysoce zindywidualizowane reagowanie, w systemie edukacji jest przez nauczycieli odbierane jako trudne. Wymaga od nich wysiłku, by posiadane przez nie zasoby mogły zostać ujawnione, uruchomione i rozwinięte. Komunikaty nauczyciela są przez dziecko wysoko wrażliwe odbierane ze wzmoczoną siłą. Dotyczy to zarówno pozytywnego, jak i negatywnego przekazu. Należy to rozumieć w ten sposób, że przekaz negatywny – kara, negatywny komentarz nauczyciela, natychmiast uruchamia u dziecka myślenie o sobie jako o kimś małej wartości, gorszym od innych, zasługującym na krytykę. Pod wpływem relatywnie błahych sytuacji samoocena dziecka może ulec zachwianiu. Analogicznie, niewielka nawet pochwała, pozytywny komunikat, uśmiech nauczyciela, ma w odniesieniu do dziecka wysoko wrażliwego niezwykle silną siłę. Buduje pozytywną samoocenę, rozbudza aspiracje, uskrzydla do działania.

Należy pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe nie jest dzieckiem dysfunkcyjnym. Po prostu inaczej doświadcza świata.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko, postaraj się:

- ☐ Zrozumieć, że zachowania dziecka wysoko wrażliwego nie są wynikiem rozpieszczenia czy złośliwości, ale sposobu, w jaki doświadcza świata.
- ☐ Nie myśleć o dziecku wysoko wrażliwym jako dziecku trudnym, deficytowym, dysfunkcyjnym i nie traktować go jak dziecko wymagające szczególnych interwencji i terapii.
- ☐ Nie zmuszać do dostosowywania się – zwykle daje to odwrotny efekt.
- ☐ Sprawić, by dziecko wysoko wrażliwe odkryło dla siebie jakiś ważny obszar (zainteresowanie, dział w ramach przedmiotu, funkcja w klasie), który je zaangażuje i w którym będzie czuło się dobrze.

- Zaakceptować drobne „dziwactwa” dziecka wysoko wrażliwego np. upodobanie do jednego rodzaju pokarmów lub silne reakcje na dźwięki czy zapachy.
- Uświadamiać dziecku wysoko wrażliwemu motywy zachowań innych dzieci oraz odbiór jego zachowań przez rówieśników.
- Znaleźć indywidualny „klucz” do dziecka wysoko wrażliwego tj. odkryć skuteczne metody pracy z nim, które powodują wyraźną poprawę jego komfortu, co natychmiast owocuje odsłonięciem jego potencjału.

Funkcja dydaktyczna a perfekcjonizm dziecka wysoko wrażliwego

Funkcja dydaktyczna realizuje się poprzez przekazanie dzieciom określonego zasobu wiedzy, umiejętności, nawyków, przygotowanie do roli ucznia w edukacji przedszkolnej i doskonalenie tej roli w edukacji wczesnoszkolnej. Dziecko wysoko wrażliwe ma w sobie potencjał bycia „dobrym uczniem”, jednak niewłaściwe postawy nauczycieli i nieumiejętne dostosowanie metod pracy, często nie pozwala tym zasobom ujawnić się i rozwinąć. Silna potrzeba bycia dostrzeżonym i zaakceptowanym przez nauczyciela często nie znajduje zaspokojenia. W ostateczności prowadzi do bierności ucznia i utraty motywacji do nauki. Ambicja dziecka wysoko wrażliwego dość często połączona jest z tendencją do perfekcjonizmu tj. sprostania w jak największym stopniu realnym lub wyobrażonym przez nie same normom. Dostosowanie metod dydaktycznych stanowi ważny wymóg stawiany nauczycielom dzieci wysoko wrażliwych.

Należy pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe chce być doskonale i chce być o tym zapewniane.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko, postaraj się:

- Nie wzmacniać perfekcjonizmu dziecka. Pokazuj, że wartościowe nie znaczy perfekcyjne, a zwyczajność i przeciętność także zasługuje na docenienie.
- Doceniać jego zamiłowanie do porządku, systematyczności, planowania.
- Oceniając pracę dziecka na zajęciach przedszkolnych czy lekcjach, oceniaj nie tylko poprawność i brak błędów, doceniaj także inne wymiary, niż tylko prawidłowe odtworzenie nauczanych treści.
- Wzmacniaj w dziecku umiejętność „odpuszczania sobie” jeśli widzisz, że stawia sobie zbyt duże wymagania i realizuje je ogromnym kosztem.
- Skupiaj uwagę dziecka na przyjemności robienia czegoś (tzw. „flow”) i płynącej z tego satysfakcji, zamiast koncentracji na ocenie efektu jego pracy.

Funkcja socjalizacyjna a empatia i „samotność” dziecka wysoko wrażliwego

Funkcja socjalizacyjna rozumiana jest jako rozwijanie umiejętności społecznego funkcjonowania w szerszym środowisku niż tylko we własnej rodzinie. Nabycie przez dziecko ważnych umiejętności związanych z nawiązywaniem, podtrzymywaniem i rozwijaniem relacji z innymi, czyni tym samym środowiska edukacyjne przyjaznymi i bliskimi. Trudności dziecka wysoko wrażliwego w tym obszarze wiążą się przede wszystkim z wysoką empatią, silną potrzebą aprobaty w relacjach oraz dostrzeganą u dzieci wysoko wrażliwych potrzebą samotności.

Wysoka empatia bardzo obciąża dziecko wczuwające się w przeżycia innego. Niesie ono wówczas ciężar doświadczeń innych. Wiele spośród dzieci wysoko wrażliwych ma trudność z wycofaniem empatii, zmniejszeniem „wczuwania się”. Cierpienia i przeżycia innego dziecka zostają z nimi na długo. Stają się tematem rozmów, wracają w postaci wyobrażeń, uruchamiają lęk na przykład przed chorobą, śmiercią, niepowodzeniem itp.

Silna potrzeba aprobaty niesie ryzyko zabiegania o akceptację i przyjęcie do grupy „za wszelką cenę”. Pojawia się wówczas niebezpieczeństwo wykorzystywania dziecka przez grupę. Dziecko zabiegające o to, by być przyjętym przez grupę gotowe jest do rezygnacji z własnych potrzeb, by spełnić oczekiwania innych i zasłużyć na przyjęcie. Nauczyciel powinien być szczególnie wyczulony na przejawy tego rodzaju zjawisk.

Jako potencjalną barierę utrudniającą socjalizację można uznać charakterystyczną dla dzieci wysoko wrażliwych skłonność do samotnictwa. Przejawia się ona w pragnieniu samotności, potrzebie odpoczynku od grupy i aktywności. Może to być mylnie odbierane przez otoczenie jako odrzucanie rówieśników, manifestowanie wyższości, brak zainteresowania innymi. Nie wynika to jednak z negatywnej postawy wobec samej zabawy czy biorących w niej udział dzieci. Odpowiedzialne za to jest przeciążenie emocjonalne i poznawcze, wynikające ze specyfiki odbioru i przetwarzania informacji/bodźców przez dziecko. Zmęczenie zabawą i chęć ucieczki z głośnego miejsca jest naturalne dla dziecka wysoko wrażliwego. Gwarne korytarze szkolne, hałaśliwe zabawy, zajęcia w świetlicy szkolnej – to duże obciążenia dla większości dzieci wysoko wrażliwych.

Należy pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe potrzebuje samotności, ale nie jest samotnikiem - poszukuje bliskich i głębokich relacji.

Wspierając wysoko wrażliwe dziecko, postaraj się:

- Nie oczekiwać od dziecka wysoko wrażliwego rozległych kontaktów i swobody w grupie rówieśniczej. Dzieci wysoko wrażliwe częściej preferują kontakt z jedną, dwiema bliskimi osobami, z którymi czują się dobrze.
- Uczyć relacji dojrzałych, opartych na wzajemności, chroniących dziecko przed manipulacją i wykorzystywaniem przez innych.
- Chronić empatię dziecka. Starannie dobierać treści wykorzystywane w dydaktyce. Unikaj informacji, które mogą bardzo silnie poruszyć dziecko wysoko wrażliwe.
- Akceptować potrzebę samotności u dziecka wysoko wrażliwego. Pozwól na wycofanie się z aktywności w dowolnym momencie.
- Nie zmuszać do kontaktów z dziećmi, z którymi dziecko spontanicznie nie podejmuje kontaktu. Przymus nasila stres u dziecka i zwiększa napięcie związane z relacjami.
- Delikatnie obchodzić ze zranieniami dziecka. Dzieci wysoko wrażliwe głęboko przeżywają niepowodzenia w relacjach i długo analizują sytuacje krzywdy.

Skuteczne wsparcie dziecka wysoko wrażliwego jest możliwe tylko wtedy, gdy wychowawca założy, że wysoka wrażliwość nie jest deficytem. Przeciwnie, jest to potencjał, który ujawnia się w optymalnych warunkach i umożliwia dziecku swobodny rozwój. Oddziaływania wychowawcze powinny uwzględniać specyfikę postrzegania przez dziecko otoczenia/środowiska i na nie reagowania. W tej perspektywie dziecko wysoko wrażliwe jest wyzwaniem dla wychowawcy, ponieważ wymaga od niego również zmiany dotychczasowych nawyków i wypracowania nowych sposobów wspierania dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Aron, E. N. (2002). *The Highly Sensitive Child: Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them*. Harmony.
- Aron, E. N., Aron, A., & Davies, K. M. (2005). Adult Shyness: The Interaction of Temperamental Sensitivity and an Adverse Childhood Environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 181–197.
<https://doi.org/10.1177/0146167204271419>
- Baryła-Matejczuk, M. (2016). *Ponadstandardowi nauczyciele: Psychologiczne uwarunkowania zróżnicowanej aktywności zawodowej nauczycieli*. Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Belsky, J. (1997). Variation in Susceptibility to Environmental Influence: An Evolutionary Argument. *Psychological Inquiry*, 8(3), 182–186.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0803_3
- Booth, C., Standage, H., & Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 87, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
- Boyce, W. T., Chesney, M., Alkon, A., Tschann, J. M., Adams, S., Chesterman, B., Cohen, F., Kaiser, P., Folkman, S., & Wara, D. (1995). Psychobiologic reactivity to stress and childhood respiratory illnesses: Results of two prospective studies. *Psychosomatic Medicine*, 57(5), 411–422. <https://doi.org/10.1097/00006842-199509000-00001>
- Boyce, W.T. (2019). *The Orchid and the Dandelion: Why Some Children Struggle and How All Can Thrive* (1st Edition). Allen Lane.
- Ellis, B. J., & Boyce, W. T. (2011). Differential susceptibility to the environment: Toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and Psychopathology*, 23(1), 1–5. <https://doi.org/10.1017/S095457941000060X>
- Gaś, Z. B. (1999). Nauczyciel jako osoba wspierająca ucznia w rozwoju. [W:] Z. B. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów (7-16)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gaś, Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtbeier, P., & Homberg, J. (2019). Sensory Processing

- Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: a critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014). *Liczą się Nauczyciele. Raport o stanie Edukacji 2013*. Warszawa: IBE; pozyskano z: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.htm>
- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. [in:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli* (18-25). Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Kwiatkowska, D. (2011). *Funkcjonowanie osobowe nauczycieli uczestniczących w sformalizowanym procesie rozwoju zawodowego*. UMCS Lublin (unpublished doctoral dissertation).
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Pitsoe, V.J., Maila, W.M. (2012). Towards Constructivist Teacher Professional Development. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 318-324.
- Pilch, T. (red.). (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51–70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46(2), 379–390. <https://doi.org/10.1037/a0015203>
- Rinn, A. N., Mullet, D. R., Jett, N., & Nyikos, T. (2018). Sensory Processing Sensitivity Among High-Ability Individuals: A Psychometric Evaluation of the Highly Sensitive Person Scale. *Roeper Review*, 40(3), 166–175. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1466840>
- Rogers, C.R. (2002a). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.

- Sęk, H. (2010). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tillmann T. (2016), *The Role of Sensory-Processing Sensitivity in Educational Contexts: a validation study*. Unpublished master's thesis. Ludwig-Maximilians-Universität, München, Germany.
- Tillmann, T., El Matany, K., & Duttweiler, H. (2018). Measuring Environmental Sensitivity in Educational Contexts: A Validation Study With German-Speaking Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2), 17. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p17>
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zakaria, E., Daud, M.Y. (2009). Assessing mathematics teachers' professional development needs. *Eur. J. Soc. Sci.*, 8, 225-231.
- Zaborowski, Z. (1986). *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

CZEŚĆ III

Edukacja i wsparcie rodziców dzieci wysoko wrażliwych

Gabriela Dumitriu, Veronica Cristea, Alexandra Dudu, Carmen Comşa, Carmen Dolores

Goşa,

Stowarzyszenie Expert Psy, Rumunia

Streszczenie: Wysoka wrażliwość jest cechą ukrytą, która jest powiązana z funkcjonowaniem układu nerwowego, w związku z tym może być trudna do oceny i rozpoznania. Może to mieć miejsce, gdy próbujemy zidentyfikować dzieci wysoko wrażliwe. W tym procesie szczególnie ważna jest współpraca z rodzicami, ich uważność na szczegóły związane z funkcjonowaniem dziecka. Rozdział podejmuje zagadnienie edukacji i wsparcia rodziców dzieci wysoko wrażliwych. Pierwsza część rozdziału dotyczy cech charakterystycznych dla dzieci wysoko wrażliwych i czynników istotnych dla ich funkcjonowania. Przybliżone zostały potrzeby emocjonalne dzieci, temat ich wychowania, a także metod wychowawczych. Rozdział zamyka zbiór propozycji zajęć i aktywności dedykowanych dla dzieci wysoko wrażliwych.

Słowa kluczowe: wsparcie ze strony rodziców, przejawy wysokiej wrażliwości, emocje, podstawowe potrzeby emocjonalne, rodzicielstwo wysoko wrażliwego dziecka, style wychowania.

CO MOŻEMY ZAUWAŻYĆ JAKO RODZICE DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH?

Dzieci wysoko wrażliwe, które rozwijają się we wspierającym i empatycznym środowisku szczególnie korzystają z pozytywnego oddziaływania takiego otoczenia, a prawdopodobieństwo wystąpienia u nich lęku i depresji jest znacząco niższe niż u dzieci rozwijających się w środowisku mniej wspierającym (Aron, 2010). Natomiast dzieci wychowywane w środowiskach awersyjnych, gdzie występuje agresja, brak akceptacji i brak wsparcia lub zaniedbywanie potrzeb emocjonalnych są bardziej podatne na zaburzenia afektywne i behawioralne, w porównaniu z większością rówieśników, którzy nie są wysoko wrażliwi (Aron 2010). Badania potwierdzają, że akceptacja (czy wsparcie) ze strony matek jest

pozytywnie powiązana z poczuciem własnej wartości dzieci. Poczucie nieadekwatności i brak pozytywnej samooceny mogą wynikać z prób kontrolowania przez rodzica myśli, uczuć i działań, które są charakterystyczne dla dziecka na poszczególnych etapach jego rozwoju (Bean, Bush, McKenry i Wilson, 2003).

Dziecko wysoko wrażliwe jest bardziej podatne na bodźce, a to oznacza, że może częściej skarżyć się na fakturę i metki ubrań, zapachy, dźwięki, podniesione głosy, teksturę i smak jedzenia. Łatwo też reaguje na nastroje innych osób oraz na atmosferę emocjonalną w swoim bliskim otoczeniu. Czasami wysoko wrażliwe dziecko może sprawiać wrażenie nieśmiałego lub bojaźliwego w nowych sytuacjach i w otoczeniu nieznanymi osobami, ale dzieje się tak dlatego, że system nerwowy dziecka wysoko wrażliwego potrzebuje czasu, aby ocenić sygnały z otoczenia i poczuć się bezpiecznie.

Z powodu wysokiej reaktywności systemu nerwowego dzieci wysoko wrażliwe odpowiadają na różne rodzaje stymulacji i w związku z tym mogą bardzo łatwo poczuć się zmęczone i przytłoczone. Może to manifestować się marudzeniem, napadami złości lub płaczem, albo całkowitym wycofaniem. Są to zachowania, które stwarzają trudności wychowawcze, ale głównie dlatego, że nie są rozumiane jako skutki nadmiernej stymulacji specyficznego układu nerwowego dziecka.

Niektóre *szczególne formy zachowania i ekspresji charakterystyczne dla dzieci wysoko wrażliwych*²: kochają harmonię, nie lubią wyróżniać się w grupie, nie lubią się kłócić i robią bardzo dużo, aby zapobiec spięciom, łatwo się niepokoją, zasmucają, lubią od czasu do czasu się wycofać, potrafią bawić się samodzielnie, są wrażliwe na atmosferę w najbliższym otoczeniu, są wrażliwe na bodźce fizyczne, unikają nieprzyjemnych bodźców, potrzebują również stymulacji, zwykle są opanowane i ostrożne, są prawdziwymi myślicielami, są bardzo obecne, nie tolerują niesprawiedliwości, bywają uparte, nie potrafią przetworzyć zbyt wielu bodźców, niektóre z nich uwielbiają działanie i wyzwania.

CZYNNIKI ISTOTNE DLA FUNKCJONOWANIA DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Dzieci wysoko wrażliwe odbierają znacznie więcej bodźców i przetwarzają je głębiej. W rezultacie są one bardziej podatne na cierpienie z powodu codziennych zdarzeń czy sytuacji. Prawie wszystkie wysoko wrażliwe dzieci uważają następujące kwestie za trudne i poruszające:

² Niektóre przykłady pochodzą z badań fokusowych (FGI) przeprowadzonych w grupie rodziców dzieci wysoko wrażliwych

☐ **Niesprawiedliwość**

Dziecko wysoko wrażliwe ma duże poczucie sprawiedliwości. Gdy zauważy niesprawiedliwość, nawet jeśli dotyczy to kogoś innego, dziecko wysoko wrażliwe podejmuje działania. Jeśli jednak zostanie zignorowane, czuje się niesłuchane, nierozumiane i może wybuchnąć gniewem.

☐ **Oglądanie filmów**

Dzieci wysoko wrażliwe czerpią przyjemność z oglądania opowiadanej historii i w pełni współodczuwają z bohaterami. W kinie mogą jednak poczuć się przytłoczone hałasem i jasnymi światłami reklam, co powoduje, że wolą pozostać w domu na kanapie blisko mamy lub taty.

☐ **Napięcia w rodzinie**

Wszystkie dzieci wysoko wrażliwe wyczuwają emocjonalną atmosferę. Na przykład, jeśli jest napięcie między mamą i tatą lub między dziadkiem i ciocią, czują to natychmiast. Czasami starają się zrobić wszystko, aby było przyjemnie, ale jednocześnie ich reakcje mogą być różne, ponieważ nie zawsze wiedzą, co zrobić z tą trudną atmosferą i jakie zachowania będą właściwe w danej sytuacji.

☐ **Smutek innych osób**

Smutek kolegi lub koleżanki sprawia im ból. Na przykład martwią się o kolegę z klasy, którego matka jest chora. Przeżywają to tak intensywnie, że wydaje im się, że to ich własny smutek.

☐ **Wycieczka szkolna**

Tego dnia wszystko jest inne. Jedzenie owoców w autobusie, śpiew, dzieci, które ciągle się przepychają, wydaje się, że nikt nie słyszy nauczycielki, kiedy woła nas do siebie... Przetworzenie tych wszystkich nowych bodźców zajmuje dużo czasu. Dopiero pod koniec dnia, kiedy prawie rozpoczyna się podróż powrotna, dzieci wysoko wrażliwe wydają się być zrelaksowane i odrobinę zadowolone.

☐ **Uwaga innych**

Zrobić coś, gdy wszyscy na ciebie patrzą? Raczej nie. Zdarza się, że dzieci wysoko wrażliwe nawet nie lubią dostawać komplementów otrzymywanych w klasie. Co sobie wszyscy pomyślą? Innym zagadnieniem jest prawdziwa uwaga ze strony rodzica. Nigdy nie mają jej dość.

☐ **Falszywe osoby**

Co robisz, gdy ktoś wydaje się być bardzo szczęśliwy, ale w rzeczywistości jest bardzo smutny? Albo jeśli ktoś jest bardzo miły, ale zauważasz, że nie lubi cię tak bardzo. Te sprzeczne sygnały

są dezorientujące dla dzieci wysoko wrażliwych. Dla nich niejawne sygnały są tak samo widoczne, jak komunikaty jawne. Zwykle dzieci wysoko wrażliwe nie wiedzą, jak na nie zareagować. Może to nawet stać się powodem, np. aby nie podawać komuś ręki.

☐ **Programy TV z przemocą (wobec zwierząt)**

Świadome krzywdzenie kogoś lub zaniedbywanie zwierząt to grzechy śmiertelne w oczach wysoko wrażliwego dziecka. Nie chce ono oglądać programów, w których jest to „normalne”. Ból ludzi lub zwierząt może w nie wnikać tak intensywnie, że doświadczenie to wpłynie na emocje dziecka na wiele dni.

☐ **Zdawanie egzaminów**

Podczas egzaminu (sprawdziany, klasówki), nauczyciel sprawdza to, czego się nauczyłeś. Dla wielu wysoko wrażliwych dzieci moment oceny powoduje wysoki stres. Dodatkowo, pytania są często niejasne. Czasami odpowiedź wydaje się tak łatwa, że uczeń wątpi w jej poprawność. Z jego kreatywnym umysłem, może również wymyślić uzasadnienie dla innej odpowiedzi. Wychodząc z założenia, że sprawdzian jest prawdopodobnie trudny, wybiera odpowiedź z bardziej skomplikowanym uzasadnieniem. Jeśli potem okaże się, że jest ona błędna, pewność siebie spada, a strach przed egzaminem jeszcze bardziej wzrasta.

☐ **Natychmiastowe podejmowanie decyzji**

„Z czym chcesz kanapkę?” Jest jednym z najtrudniejszych pytań, ponieważ mama lub tata oczekują natychmiastowej odpowiedzi. Dokonanie wyboru jest trudne, bo jest tak wiele konsekwencji podejmowanej decyzji. *Czekoladowa posypka szybko się rozsypuje, masło orzechowe klei się do ust, ser ma paskudny posmak, a dżem ma pestki. Ale jeśli teraz wybiorę czekoladową posypkę, to nie wolno mi już tego robić przy obiedzie.* Zanim wszystkie te aspekty zostaną rozważone, mama znów przypomina nam o pytaniu, co wzmacnia irytację i jeszcze bardziej utrudnia dokonanie wyboru.

☐ **Przyjaciele, którzy zachowują się nieprzyjemnie**

Przyjaciele są w stosunku do siebie serdeczni, uczciwi i mili. Jeśli przyjaciel robi coś niewłaściwego, nagle nie chce się bawić, mówi ci coś nieprzyjemnego, lub nie chce siedzieć obok ciebie, to nie jest przyjacielem. Bez względu na to, jak towarzyskie są dzieci wysoko wrażliwe, jeśli granica zostanie przekroczona, przyjaźń nie będzie mogła już dalej funkcjonować.

☐ **Położenie się spać bez buziaka na dobranoc**

Harmonia rodzinna jest niezwykle ważna dla wysoko wrażliwych dzieci. Pytania i obawy pojawiają się zwłaszcza w łóżku: „Czy oni nadal uważają, że jestem uroczy?”. W ciemności

spialni, potwierdzenie ze strony mamy i taty jest wyjątkowo ważne. Wtedy dziecko wysoko wrażliwe czuje się bezpiecznie i może spokojnie zasnąć.

PODSTAWOWE POTRZEBY EMOCJONALNE DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Nawet jeśli główne potrzeby nie różnią się od tych, które mają dzieci nie-wysoko wrażliwe³, to w przypadku dzieci wysoko wrażliwych dostrzeżenie i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych ma ogromny wpływ na ich prawidłowy rozwój.

□ Potrzeba przywiązania

Pierwszym bardzo ważnym etapem w procesie rozwoju psychicznego każdego człowieka jest faza przywiązania i zakotwiczenia, w której karmienie, opieka i bezpieczeństwo są zapewniane dzięki pierwotnej, bliskiej relacji. Nawet jeśli większość ludzi potrafi przystosować się do niedostatków w tej fazie, potrzeba silnej, bezpiecznej podstawy opiekunów jest niezbędne dla wysoko wrażliwych dzieci. Posiadanie wysoce reaktywnego układu nerwowego oznacza, że każda nowa sytuacja lub intensywny bodziec czy interakcja aktywuje limbiczną część mózgu, przygotowując system do trybu alarmowego lub trybu stresu, w celu stawienia czoła sytuacji. Jedynie uspokajająca i dostrojona obecność innego człowieka, a w przypadku dzieci, kochająca obecność rodzica, mogą uspokoić wysoce pobudzony układ nerwowy.

Jakość tej pierwotnej relacji z opiekunem jest istotą tego, czy dziecko będzie się rozwijać prawidłowo. Jeśli dziecko czuje wsparcie i więź emocjonalną z dorosłym, łatwiej mu będzie żyć w silnym poczuciu bezpieczeństwa, które pozwoli mu nauczyć się uspokajać i nie martwić w obliczu nowych wyzwań. Jeśli dziecko czuje się pozostawione samo sobie z własnymi wewnętrznymi reakcjami stresowymi na różne bodźce, uczy się, że aby czuć się bezpiecznie, musi być cały czas uważne i czujne. Będzie to z czasem coraz bardziej energochłonne i sprawi, że dziecko będzie miało problemy z nauczeniem się, jak zaufać komuś i się zrelaksować.

Bez poczucia bezpieczeństwa wynikającego z przywiązania, pojawiają się trudności w fazie eksploracji i skupienia na sobie, gdzie separacja i uczenie się są bardzo ważne.

□ Potwierdzenie emocjonalne

Inną ważną potrzebą dzieci wysoko wrażliwych jest poczucie, że ich emocje są przyjmowane i akceptowane. Dzieci wysoko wrażliwe doświadczają intensywnych emocji i są

³ Zakłada się, że echa wrażliwości przetwarzania sensorycznego ma w społeczeństwie rozkład normalny, ale w badaniach często używa się określenia nie -wysoko wrażliwe – dla osób, które nie charakteryzują się wysokim nasileniem wrażliwości przetwarzania sensorycznego

w pełni przygotowane do pełnego doświadczania całego spektrum emocji. Dlatego też odczuwają one je silniej niż dzieci o niskim nasileniu cechy. Oznacza to, że jeśli czują się szczęśliwe, to potrafią odczuwać całym ciałem, ale kiedy doświadczają złości lub smutku, wygląda to tak, jakby świat się kończył.

Kiedy akceptujemy ich uczucia i dajemy im przyzwolenie na przeżywanie emocji bez mówienia im, że są to złe emocje, lub że nie powinny czuć się tak, jak się czują, dzieci wysoko wrażliwe mogą nauczyć się ufać sobie i lepiej radzić sobie z trudnymi emocjami, takimi jak złość czy smutek.

☐ **Pielęgnowanie empatii**

Ze względu na to, że układ nerwowy dzieci wysoko wrażliwych jest szczególnie wyczulony na uczucia innych, wykazują one silną empatię, zdolność, którą my, jako rodzice, musimy chronić, a nie unicestwiać lub wykorzystywać, poprzez szantaż emocjonalny lub ekspozycję dziecka na ból lub cierpienie innych.

☐ **Potrzeba czasu dla siebie**

Dzieci wysoko wrażliwe, niezależnie od tego czy są introwertykami czy ekstrawertykami, będą potrzebowały czasu dla siebie po stymulujących zajęciach, takich jak udział w przyjęciach urodzinowych czy spotkaniach towarzyskich. Nawet zwykły dzień w szkole - z hałasem, aktywnością i nauką - może być dla nich męczący i przytłaczający. Dlatego rodzice muszą szanować i chronić ich przestrzeń, a także nauczyć dziecko wysoko wrażliwe prosić o czas dla siebie. Dzięki temu unikną załamania nastroju czy kryzysu w późniejszym czasie.

☐ **Potrzeba połączenia się z własnym ciałem i słuchania go**

Osoby wysoko wrażliwe posiadają dobrze rozwiniętą intuicję i potrafią naturalnie wyczuwać subtelności. Niestety, wychowanie oddala nas od słuchania tego, co intuicyjnie podpowiada nam nasze ciało, więc z wiekiem możemy zatracić to połączenie. Dlatego właśnie powinniśmy uczyć dzieci, aby zwracały uwagę na to, jak czuje się ich ciało, na przykład wtedy, kiedy jedzą określoną potrawę lub spędzają czas z danym kolegą. Bycie w kontakcie z własnym ciałem pomaga uczyć się siebie, by rozumieć i chronić własne granice.

☐ **Potrzeba innego tempa życia i przetwarzania informacji**

Dzieci wysoko wrażliwe mogą potrzebować dodatkowego czasu na przetwarzanie informacji. Według Elaine Aron jedną z czterech cech wszystkich wysoko wrażliwych osób jest „głębokość przetwarzania”. Oznacza to, że kiedy osoby wysoko wrażliwe otrzymują informację, analizują ją dogłębnie z wielu różnych perspektyw i wkomponowują w całościowy obraz. Głębokie przetwarzanie może uczynić życie osób wysoko wrażliwych bogatszym, ale może też je spowolnić. Mimo, że żyjemy w dynamicznym świecie, w którym jesteśmy

doceniani za szybkość, z jaką działamy i myślimy, jeżeli będziemy po prostu cierpliwi i damy wysoko wrażliwemu dziecku dodatkowy, potrzebny mu czas na przetworzenie informacji, uhonorujemy ten szczególny dar.

□ **Potrzeba stymulacji**

W związku z tym, że wysoko wrażliwy mózg głęboko przetwarza wszelkie informacje, ważne jest, aby zaoferować dziecku odpowiednią ilość bodźców, aby skierować jego uwagę i energię na rzeczy i czynności, które wspierają jego rozwój. Nie należy obsesyjnie trzymać się różnych, bezużytecznych szczegółów lub rzeczy.

WYCHOWANIE WYSOKO WRAŻLIWEGO DZIECKA

Rodzice dzieci wysoko wrażliwych często czują się zagubieni, ponieważ społeczeństwo, szkoła czy inni rodzice nie rozumieją tej cechy. Czasami nie wiedzą, jak reagować na konkretne zachowania dziecka.

Dzieci wysoko wrażliwe reagują na wydarzenia bardziej intensywnie niż dzieci o przeciętnej wrażliwości. W pełni cieszą się pięknymi rzeczami, ale bywają też niepocieszone lub nawet wściekłe z powodu tego, co im się nie podoba. Standardowe metody wychowawcze nie działają na nie. Nagana udzielona podniesionym głosem wyprowadza je z równowagi, natomiast kara może wywierać na nie ogromny wpływ przez wiele dni.

Zazwyczaj, w wychowaniu dziecka wysoko wrażliwego należy skupić się na zapobieganiu emocjonalnemu i psychicznemu przytłoczeniu oraz umożliwieniu wysoko wrażliwemu mózgowi przetworzenie wszystkich odbieranych bodźców w swoim własnym tempie.

Style wychowania

Autorytarny styl wychowania⁴ charakteryzuje się sztywnymi zasadami. Rodzic decyduje o tym, co się dzieje, a dziecko musi być posłuszne. Zasady nie są wyjaśniane, po prostu trzeba ich przestrzegać. Jeśli dziecko nie słucha, konsekwencją jest kara. Nie ma tu miejsca na dyskusję czy kompromis.

W *permissywnym* (pobłażliwym) stylu wychowania rodzice poświęcają wiele uwagi życzeniom i potrzebom dziecka do tego stopnia, że dziecko zawsze dostaje to, czego chce, zasady nie są konsekwentnie egzekwowane, a niewłaściwe zachowanie ignorowane. W permissywnym stylu wychowania jest bardzo niewiele granic i reguł.

Trzeci styl wychowania nazywa się *demokratycznym* (autorytatywnym). W tym sposobie wychowania, rodzice ustanawiają granice i kontrolują życzenia i potrzeby dziecka. Reguły są wyjaśniane tak, że dziecko rozumie, dlaczego należy się ich trzymać. W przypadku niewłaściwego zachowania zasady są egzekwowane, ale rodzic rozmawia też z dzieckiem o sytuacji. Rodzice zwracają uwagę na emocje i przeżycia dziecka.

Nieoptymalne style wychowania dzieci wysoko wrażliwych

Style autorytarny i pobłażliwy są postrzegane jako nieoptymalne style rodzicielskie. Wychowywane w stylu autorytarnym dzieci częściej rozwijają niską samoocenę i zachowania agresywne, z kolei dzieci, które dorastają wychowywane głównie w stylu pobłażliwym, częściej bywają impulsywne i mają gorsze umiejętności społeczne.

Jakie są skutki stosowania nieoptymalnych stylów wychowania?

Badanie przeprowadzone przez Lionetti (2019) wykazuje, że szczególnie pobłażliwy styl wychowania ma wiele negatywnych konsekwencji dla wysoko wrażliwych dzieci. Jeśli ich rodzice często stosują ten styl, wysoko wrażliwe dzieci ujawniają więcej eksternalizowanych problemów behawioralnych, takich jak agresywne zachowanie lub lekceważenie zasad. Wysoko wrażliwe dzieci, które prawie nie mają do czynienia z tym stylem wychowania, mają znacznie mniej problemów z zachowaniem. Stopień uzewnętrzniania problemów behawioralnych jest wtedy niższy niż u dzieci o przeciętnym poziomie wrażliwości.

⁴ Style rodzicielskie powszechnie stosowane dziś w psychologii pochodzą z prac Diana Baumrind, psychologa rozwojowego przy Uniwersytecie Kalifornijskim Berkeley, prowadzonych w latach 60-tych. Teoria postaw rodzicielskich opiera się na szeroko zakrojonych badaniach korelacji między stylem wychowania, a zachowaniem dzieci, jako, że różne postawy rodzicielskie skutkują odmiennym rozwojem dziecka i różnymi następstwami.

Styl permissywny prowadzi również u dzieci wysoko wrażliwych do zintensyfikowanego internalizowania zachowań, takich jak lęk lub depresja, wycofanie lub dolegliwości fizyczne. Tak dzieje się z uwagi na to, że dzieci wysoko wrażliwe potrzebują bezpieczeństwa, czytelnych granic, które mogą otoczyć i chronić jak emocjonalny kokon ich wrażliwość. Z analiz wynika, że u dzieci nie-wysoko wrażliwych stosowanie permissywnego stylu właściwie nie ma wpływu na ich zachowanie.

Chociaż zbyt surowe podejście może być trudne dla wysoko wrażliwych dzieci, to jednak niniejsze badania potwierdzają, że pobłażliwe podejście rodzi o wiele więcej negatywnych skutków. Dziecko o przeciętnej wrażliwości doświadcza niewielu konsekwencji, natomiast wysoko wrażliwe dzieci rozwijają zarówno więcej eksternalizowanych, jak i internalizowanych problemów behawioralnych. Dlatego też w przypadku dzieci wysoko wrażliwych najlepiej jest jak najrzadziej stosować styl pobłażliwy.

Styl demokratyczny ma pozytywny wpływ na funkcjonowanie dzieci. Osoby o wysokiej wrażliwości stają się bardziej kompetentne społecznie. Styl ten charakteryzuje się wsłuchiowaniem się w potrzeby dziecka i reagowaniem na nie, ale jednocześnie ustalaniem jasnych zasad i przede wszystkim ich wyjaśnianiem. Dzięki temu dziecko wie, czego od niego oczekujemy i dlaczego czegoś wymagamy. Ponadto dziecko czuje, że jego emocje i potrzeby są rozumiane.

METODA WYCHOWAWCZA DEDYKOWANA DZIECIOM WYSOKO WRAŻLIWYM

Esther Bergsma, holenderska doradczyni specjalizująca się w wysokiej wrażliwości, opracowała metodę BABA, aby wspierać rodziców w wychowaniu ich wysoko wrażliwych dzieci. W tej metodzie, opisanej w książce jej autorstwa „Hoogsensitieve kinderen”, zwróciła uwagę na równowagę między zrozumieniem a ograniczaniem, które są głównymi aspektami demokratycznego stylu rodzicielstwa.

KROKI METODY BABA:

Zrozumienie. Pierwszy krok dotyczy zrozumienia podłoża zachowania dziecka. Zrozumienie rodzica pomaga dziecku uwolnić się od trudnych uczuć, które nim targają. W szczególności, gdy rodzic mówi, że rozumie, że dziecko jest zdenerwowane, neutralizowane są bezsilność i poczucie winy. Fizycznie powoduje to spadek poziomu hormonów stresu, zapobiega także dalszej eskalacji napięć. Na poziomie emocjonalnym, zrozumienie tworzy więź. Pomaga to w korygowaniu (w kroku 3). Wreszcie, krok „zrozumienie” pomaga dziecku zrozumieć siebie.

Dziećmi o wysokiej wrażliwości często targają silne emocje, których same nie zawsze rozumieją. Dzieci, które rozumieją swoje emocje, czują większą kontrolę nad swoim życiem. To pomaga zapobiegać nadmiernej stymulacji.

Akceptacja. Zaakceptuj, że dziecko ma swoje uczucia. Twoje dziecko może być rozczłuszczone. Tylko sposób, w jaki to wyraża, może być czasem nie do przyjęcia. Dzięki takiej akceptacji dziecko uczy się, że jego uczucia nie są czymś złym. Jeśli dziecko dojdzie do wniosku, że pewne uczucia nie powinny się w nim rodzić, może oceniać siebie negatywnie i karcić się za to, że je odczuwa. Może myśleć, że to jest „złe” i tego się wstydzić. Emocja wstydu jest szkodliwa, ponieważ czyni człowieka biernym i daje poczucie niższości. Można unikać poczucia wstydu, akceptując uczucia dziecka. W ten sposób uczy się ono również akceptować siebie. Co więcej, ma to wpływ na jego krytyczny głos wewnętrzny, który staje się nieco słabszy.

Ograniczanie. Dziecko musi wiedzieć, jakie zachowanie jest nieakceptowalne. Wyznaczanie granic sprawia, że każde dziecko czuje się bezpiecznie. Wyraźnie należy określić, jakie są zasady i zwróć uwagę na to, jak je formułujesz. „Bądź normalny” nie jest jasnym poleceniem, sprawia, że dziecko nie wie, co masz na myśli, a to pogłębia poczucie bezradności. Podaj zasadę bez podnoszenia głosu. Podniesione lub gniewne głosy wzmacniają emocje i często prowadzą do nadmiernej stymulacji. Zawsze wprowadzaj nowe zasady z wyjaśnieniem, dlaczego to jest ważne. Jeśli dziecko pyta, wyjaśnij mu to dokładniej, to ważne, aby zrozumiało zasadę.

Alternatywne rozwiązania. Przedyskutuj z dzieckiem, co może zrobić następnym razem, kiedy poczuje złość lub frustrację. Poprzez regularne zachęcanie do tego zwiększasz jego samodzielność. Ten ostatni krok jest bardzo ważny w przełamywaniu schematów. W momencie, gdy dziecko jest nadmiernie pobudzone, nie może już trzeźwo myśleć i polecenia z trudem do niego trafiają. Jeśli rozmawiasz z dzieckiem, wskazując alternatywne rozwiązania, ma ono wciąż możliwość zmiany. Umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów przyniesie mu wiele korzyści w późniejszym życiu.

W praktyce okazuje się, że dzięki takiemu podejściu wysoko wrażliwe dzieci odczuwają większy spokój i są mniej skłonne do nadmiernej stymulacji lub stawiania oporu. Poprawia się interakcja między rodzicami a dziećmi, co sprawia, że w domu jest o wiele więcej zabawy, bez uszczerbku dla konstruktywnego wychowania. Metoda ta pomaga rodzicom pozostać w kontakcie z dzieckiem i stawiać jasne granice. Ale co najważniejsze: pomaga dziecku rozwijać umiejętności, które pozwolą mu przetrwać w przytłaczającym świecie.

Dzieci wysoko wrażliwe mogą nie być dumne z tego, co osiągnęły i często uważają, że mogły coś zrobić lepiej, z trudem radzą sobie także z porażkami. Mogą nieustannie porównywać się do swoich rówieśników w negatywny sposób.

- ☐ Okazuj dziecku dużo miłości i bądź pozytywnie nastawiony do niego jako osoby - powiedz mu, co sprawia, że jest dla Ciebie wyjątkowe.
- ☐ Pamiętaj o mocnych stronach dziecka - takich jak kreatywność, spostrzegawczość i bystrość umysłu.
- ☐ Zwróć uwagę, że zauważa ono rzeczy, których inni nie dostrzegają. Już jako dziecko może być mądre ponad swoje lata.
- ☐ Ucz dziecko rozmawiać o swojej cesze w pozytywny sposób.

Wrażliwość jest typowa dla niekonwencjonalnych artystów, innowatorów i dzieci, które są wszechstronnie utalentowane. Mają one bogate życie wewnętrzne, twórczą wyobraźnię i potrafią przywoływać wspomnienia w najdrobniejszych szczegółach. Zauważają też więcej szczegółów, sztuka i muzyka głęboko je poruszają. Dzieci wysoko wrażliwe mają tendencję do bycia empatycznymi, intuicyjnymi i bardzo świadomymi potrzeb innych.

Zalety wykorzystania krestywności w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych: rozwijanie zdolności do wyrażania pragnień i uczuć (werbalnych i niewerbalnych), szacunek do samego siebie i pewność siebie, osobiste strategie rozwiązywania problemów i konfliktów intra- i interpersonalnych, zwiększanie zdolności do samopoznania i samoakceptacji, rozwój wartości moralnych i duchowych, rozwój zdolności poznawczych (pamięci, uwagi, języka, itp.) i kreatywności, rozładowanie napięcia, niepokoju, stresu, frustracji i negatywnych uczuć.

ZAJĘCIA ZALECANE DLA DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Różnorodne aktywności i narzędzia mogą być stosowane, by wspierać i rozumieć dzieci wysoko wrażliwe. Jako rodzice, możemy też pomóc im radzić sobie z różnicami, jakich mogą doświadczać w codziennym życiu w porównaniu z dziećmi nie-wysoko wrażliwymi. Upewnij się, że poświęcasz czas na zabawę i inne zajęcia, ponieważ zaangażowanie jest jednym z kluczowych czynników, dzięki któremu dzieci o wysokiej wrażliwości czują się bezpiecznie i komfortowo. Oto kilka aktywności, które mogą pomóc wam obojgu cieszyć się wspólnie spędzonym czasem oraz budować silną i bezpieczną więź:

Rysowanie i malowanie: rysowanie jest jedną z kluczowych metod pomagających dziecku wyrazić siebie. Niezależnie od tego, czy jest to rysowanie kredą na chodniku, malowanie,

kolorowanie, węgiel drzewny czy po prostu szkicowanie, wszystko to pomaga dziecku wyrazić swoje uczucia, myśli, nastroje i doświadczenia zmysłowe, nawet jeśli czasami nie ma to dla nas, dorosłych, większego sensu (na poziomie racjonalnym). Każdy rodzaj swobodnego rysowania jest sposobem na odkrywanie i łączenie się z tym, co dzieje się w dziecku. Jest to również sposób na bycie bardziej świadomym własnej tożsamości w miarę jej rozwoju. Komunikowanie się poprzez sztukę jest również sposobem na budowanie silnej i autentycznej komunikacji, ponieważ obie strony (rodzic i dziecko) powinny potem rozmawiać o swoich rysunkach i o tym, jak się czuły, angażując się w ten proces. Można również stworzyć z dzieckiem historię związaną z rysunkiem i w tym czasie zauważyć, że przetwarza ono emocje i uczucia z życia codziennego, wyrażając je po prostu poprzez swoją sztukę. Jeśli dziecko nie jest w stanie stworzyć opowieści, nie należy nalegać na to, rysunek sam w sobie jest dla dziecka sposobem na nadanie sensu niektórym zdarzeniom i towarzyszącym im emocjom, których doświadczą, robi to za pomocą języka symbolicznego, nieskrępowanego zwykłą semantyką. Nie należy również przesadnie analizować rysunków dziecka, zazwyczaj ukazują one jego rozwój w czasie, a także pomagają mu wyrazić stare i nowe doznania, uczucia i myśli.

Play-Doh lub inne zajęcia z gliną: dziecko może również opowiedzieć historię za pomocą Play-Doh, werbalnie lub niewerbalnie. Doświadczenie to jest dotykowe i kinestetyczne, a kiedy dziecko jest w niej zaangażowane, może mu być łatwiej wyrazić swoje uczucia i emocje. Zazwyczaj dzieci, które mają trudności z odkrywaniem swoich emocji, nie przepadają też za poznawaniem świata wszystkimi zmysłami, mimo że jest to proces naturalny. Niektóre z nich mogą obawiać się lub nie lubić brudzić się (szybko kojarząc glinę z brudem). Zazwyczaj dzieci nie przejmują się tak bardzo tym, czy są brudne, chyba że rodzice często nalegają, aby były czyste. Dlatego też glina i inne czynności związane z formowaniem mogą i powinny być wykorzystywane jako forma wyrażania siebie, i odkrywania myśli i uczuć wysoko wrażliwego dziecka.

Kolaż: do tego potrzebne będą stare gazety, czasopisma, nożyczki, klej, różne rodzaje tkanin czy każdy lekki materiał. Celem kolażu jest stworzenie obrazu, malowidła z tych wszystkich „rekwizytów” na kartce papieru lub płótnie. Jest to sposób na stymulowanie kreatywności, sprawności manualnej, orientacji w przestrzeni, koncentracji i komunikacji. Z uwagi na to, że tkaniny są tak różnorodne, jest to zabawny sposób na budowanie relacji i utrzymanie zaangażowania w grę. Niemożliwe jest, aby nie czuć ciekawości „co wyniknie” z połączenia tych wszystkich rzeczy razem.

Zabawa w teatr: zabawa w teatr pomaga w radzeniu sobie z dezorientacją i bólem emocjonalnym, jeśli dziecko je odczuwa. Pomaga mu zgłębiać je w bezpiecznym środowisku, ponieważ pozwala na przedstawienie własnych doświadczeń bez presji racjonalnego wyjaśnienia tego, co dzieje się w środku. Podczas zabaw teatralnych z dzieckiem nie należy skupiać się na języku werbalnym, lecz na symbolice słów i działań. To, czego nie da się wyrazić za pomocą języka, może być przekazywane poprzez język ciała. W przypadkach, gdy czujemy, wiemy, podejrzewamy, że dziecku wyrządzona została krzywda lub doświadczyło przemocy, nie powinniśmy angażować się w zabawę w teatr po to, by dziecko opowiedziało nam, co się stało, ponieważ najlepiej, by w takiej sytuacji porozmawiało ze specjalistą.

Bajki i opowieści terapeutyczne: opowieści są częścią naszego codziennego życia. Te opowieści, które czytamy lub te, które sami wymyślamy, są zazwyczaj starciem dobra ze złem, zwłaszcza gdy jesteśmy dziećmi. Gdy dorastamy, opowieści przechodzą do szarej strefy, w której dobro może być mylone ze złem. Mając tę wiedzę o opowieściach, pisanie, wymyślanie, odtwarzanie historii, które dziecko opowiada lub przedstawia, jest potężnym narzędziem, które może mu pomóc. Bajki obejmują szeroki zakres emocji: miłość, nienawiść, samotność, izolację, poczucie bycia bezwartościowym, złość itp. i są często wykorzystywane w terapii dziecięcej, ponieważ są sposobem, aby pomóc dziecku zrozumieć emocje i rozwiązać wątpliwości. Każde dziecko wyniesie z opowieści coś innego i czuje się bezpieczne podczas słuchania lub wymyślenia swoich historii, ponieważ nie jest bohaterem, a więc nic złego nie może mu się stać. Jeśli rodzic zauważy, że dziecko jest zdenerwowane pod koniec dnia i nie wydaje się chętne do opowiedzenia o tym, co się wydarzyło, warto pamiętać, że może jeszcze nie być w stanie (z emocjonalnej perspektywy) tego zwerbalizować, ale można podjąć próbę wyrażenia tego poprzez zabawę z dzieckiem lub poprzez opowiadanie o tym, jak minął zarówno jego jak i dzień rodzica. Warto pozwolić historii rozwinąć się w sposób, jakiego potrzebuje dziecko: nie kontrolować narracji, umożliwić mu ją zgłębiać, nawet jeśli może stawać się negatywna. Jest to sposób, w jaki dzieci wyrażają swoje lęki, złość lub niepokój. Dziecko może również znaleźć rozwiązania dla tego, co go trapi, w miarę jak historia się rozwija i może je zastosować w swoim prawdziwym życiu, bez presji dorosłego, który mówi dziecku, co ma robić.

Krótkie wskazówki dotyczące czytania dziecku bajek w celach terapeutycznych: opowieść potrzebna jest nam, by oddziaływać terapeutycznie - upewnij się, że przesłanie zawarte w bajce jest odpowiednie. Wybierz historię, która najlepiej pasuje do trudności dziecka, zmień tytuł, niektóre postaci, wiek, płeć bohatera, aby być bliżej dziecka, któremu

próbujesz pomóc. Jeśli czytasz opowiadanie terapeutyczne, upewnij się, że najpierw sprawdzisz jego przesłanie z terapeutą, ponieważ możesz mieć tendencję do poprawiania zakończenia. Wykorzystaj czas, kiedy dziecko skupia uwagę na opowiadaniu historii, sprawdź jego reakcję, które bajki najbardziej mu się podobały, jaki jest długotrwały wpływ opowiedzianej historii. Z czasem przeczytaj ponownie historie, które najbardziej mu się podobały, nie komentuj fabuły ani podobieństw między dzieckiem a bohaterem.

Taniec i ruch twórczy: „Poprzez ruch i taniec, świat wewnętrzny każdej osoby staje się namacalny... technika ta tworzy bezpieczne środowisko, w którym uczucia mogą być wyrażane i bezpiecznie komunikowane” (za: Payne, 1988). Taniec jest sposobem wyrażania uczuć i sposobem komunikowania się, który sprawia, że dziecko czuje się bezpiecznie, zmniejszając swój niepokój. Technika ta pomaga dzieciom w odzyskaniu kontroli nad własnym ciałem i może prowadzić do lepszej znajomości własnego ciała i poczucia w nim komfortu. Taniec i ruch twórczy odsłania wszystkie uczucia i może uwolnić jego resentymenty. Uczucia, których doświadcza dziecko, znajdują swój wyraz w jego aktywnościach.

Kukielki: Kukielka, lalka czy marionetka nabiera życia z powodu osoby, która ją animuje. Lalka lub kukielka, jako obiekt identyfikacji projekcyjnej w punkcie wyjściowym, może przyjmować wartość obiektu transakcyjnego, aby stworzyć z nim relacje. Każdy obiekt, który ożywiamy, może stać się lalką lub marionetką. Kawałek materiału, nasza ręka lub kawałek plasteliny: oto postać, która może mówić, reagować, żyć. Stworzenie lalki może być prawdziwą konstrukcją lub rekonstrukcją wewnętrznego „ja”. Możemy w ten sposób podtrzymywać przy życiu wewnętrzne dziecko w każdym z nas i takie aktywności nie są zarezerwowane tylko dla dzieci. W ten sposób dziecko jest widzem, który odbiera wrażenia, co z kolei pociąga za sobą emocje i refleksje lub dziecko jest twórcą i animatorem, który wyraża siebie poprzez teatr animacji. Pomaga to w samoocenie, doskonaleniu gustów estetycznych i pobudza kreatywność. Kiedy dziecko staje twarzą w twarz z lalką, możemy mówić o ćwiczeniu twórczym, poprzez tworzenie i animowanie własnych lalek i prezentowanie tego nie w formie spektaklu, ale jako formy i wyrażanie swojego wewnętrznego świata w środowisku rodzinnym lub w gronie przyjaciół. To nie przedstawienie, to wszechświat, który otwiera się przed dzieckiem.

Gry: „Zobaczysz od razu, że wiele prawd zostaje wypowiedzianych podczas gry” (Davido, 1998). Dzieciństwo jest wiekiem gier. Dla dziecka łatwiej jest mówić głosem kukielki, lalki, samochodu czy żołnierza-zabawki, niż powiedzieć wprost, co czuje, a co wydaje mu się trudne do wyrażenia. Gry są nadal głównym sposobem komunikowania się z dzieckiem. Mogą

być źródłem rozwoju przyszłych kompetencji lub sposobem na wyrażenie energii. D.W. Winnicott (2002) powiedział, że wystarczająco dobra zabawka pozwala dziecku wyrazić siebie. Zbyt techniczne, zbyt wyszukane zabawki lub za dużo zabawek może ograniczyć zdolność dziecka do zabawy, tworzenia, burzenia gry. Nadmiar zabawek i gier izoluje dziecko od świata zewnętrznego. Dziecko w wieku 2-4 lat woli bawić się z dorosłym, albo w wieku 4-6 lat szuka dzieci w tym samym wieku, wzbogacając zabawę przedmiotami używanymi w zaskakujący sposób, niezależnie od tego, czy jest to zabawa indywidualna, w grupie czy w diadzie, poza techniką i kreatywnością (gry z rolami lub wyrafinowane gry, gry z regułami) gra jest dla dzieci źródłem i zasobem energii. Uważa się, że gra może być nawet formą autoterapii, dzięki której dziecko często pracuje nad swoim zamętem, lękami i konfliktami. Dziecko, które nie gra, generuje zmartwienia w każdym wieku, a Daniel Marcelli (2003) znajduje 3 kategorie dla tych dzieci: dobre dziecko, dziecko hiperdojrzałe i dziecko w depresji. Dobre dziecko gra mało, a kiedy gra jest poważne, angażuje się w grę i preferuje grę opartą na rywalizacji. Nawet jeśli rodzice są zadowoleni, bo dziecko jest poważne i ambitne, istnieje ryzyko, że będzie ono uzależnione od rywalizacji, zasad, w pewnym momencie zabraknie mu sił i się załamie. Hiperdojrzałe dziecko zachowuje się jak dorosły, nie bawi się lub zabawa nacechowana jest agresją, dominacją, kontrolą. Dziecko hiperdojrzałe nie ma czasu na zabawę, chce przejąć obowiązki rodziców. Zachowania te występują na ogół u dzieci, których rodzice są chorzy, lub są alkoholikami, narkomanami lub są w separacji. Dziecko w depresji ma mało wyrazistą sylwetkę, nieobecny wygląd, „puste” spojrzenie. Znaczenie i zalety gier, jak je widzi Eric Berne, to utrzymywanie i wzmacnianie zestawu osobistych przekonań, unikanie nieprzyjemnych, lękliwych sytuacji, dostarczanie tematów do dyskusji.

Aby wspierać zdrowy rozwój dziecka wysoko wrażliwego konieczne jest uwzględnienie specyfiki jego funkcjonowania. Rodzice mogą pomóc, zwracając większą uwagę na oznaki przytłoczenia dziecka, nie narażać go na przebywanie w tłumie, hałaśliwe otoczenie, plany dnia wypełnione wieloma aktywnościami, przyjęcia niespodzianki, konflikty, sytuacje nacechowane emocjonalnie, zarówno negatywne jak i pozytywne (Aron, 2002).

BIBLIOGRAFIA

- Aron, E. (1999). *The highly sensitive person's workbook*. New York: Broadway books.
- Aron, E. (2002). *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. Harmony.
- Aron, E. (2012). *The highly sensitive person*. Revised edition. New York: Citadel press.
- Aron, E. N. (2010). *Psychotherapy and the highly sensitive person*. New York: Routledge.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Bergsma, E. (2016). *Hoogsensitieve kinderen (Highly sensitive children - practical guidance for parents and professionals)*. Ed. Booklight.
- Davidov, R. (1998). *Descoperiți-vă copilul prin desen*. Ed. IMAGE.
- Gheorghe, D. M., & Mastan, B. (2005). Ghid de bune practici. *Tehnici creative*, Bucuresti: Vanemonde.
- Kroeze, J. (2019). *Hooggevoeligheid (High sensitivity)*. E-book.
- Marcelli, D. (2003). *Tratat de psihopatologia copilului*. Ed. Fundației Generația.
- Van der Veen, G. (2020). *Hand in hand*. E-book.
- Van der Veen, G. (2020). *Ouders doen ertoe (Parents matter)*. 248 Media ed.
- Williams, J. (2015). *Understanding the highly sensitive child*. Cretionspace Independent Publishing Platform.
- Winnicott, D. W. (2002). *Consultația terapeutică a copilului*. Ed. Fundației Generația.

CZĘŚĆ IV

Strategie edukacji ucieleśnionej oparte na dowodach naukowych dla promowania dobrostanu dzieci wysoko wrażliwych

Maria Fabiani

Niezależna badaczka i certyfikowana trenerka mindfulness,

Włochy

Streszczenie: Istnieją przekonujące dowody wskazujące na istnienie zależności pomiędzy słabą lub zaburzoną świadomością informacji sensorycznych, czyli świadomością interoceptywną, a trudnościami w regulacji emocji. Ta część książki przedstawia ramy teoretyczne i praktyczne strategie, oparte na badaniach psychologicznych i neuronaukowych, pozwalające zrozumieć, w jaki sposób edukacja ucieleśniona ułatwia regulację i zintegrowane odczuwanie i rozumienie siebie, a tym samym przyczynia się do zdrowia i dobrostanu dzieci wysoko wrażliwych.

Słowa kluczowe: dziecko wysoko wrażliwe, poznanie ucieleśnione, umysł-ciało, świadomość interoceptywna, wrażliwość dająca przewagę

WRAŻLIWOŚĆ PRZETWARZANIA SENSORYCZNEGO, MÓZG, CIAŁO, PRZESTRZEŃ

Według Aron i współpracowników (2012), charakterystycznym dla dzieci wysoko wrażliwych jest nasilenie cechy wrażliwości przetwarzania sensorycznego. Wrażliwość przetwarzania sensorycznego to biologicznie uwarunkowana cecha temperamentu związana ze zwiększoną świadomością i reaktywnością na bodźce środowiskowe i społeczne (Aron i in. 2012; Greven i in., 2019). Zgodnie z koncepcją wrażliwości przetwarzania sensorycznego, cecha ta charakteryzuje się większą głębią przetwarzania, zdolnością dostrzegania subtelności w środowisku, łatwością ulegania przestymulowaniu, silniejszymi reakcjami emocjonalnymi (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi) oraz zdolnością odczuwania uczuć innych osób

(Aron & Aron, 1997; Acevedo et al. 2014; Aron et al. 2012). Osoby wysoko wrażliwe charakteryzują się wyjątkową aktywnością neuronalną. Przetwarzają informacje głębiej, tworzą połączenia między zagadnieniami, odczuwają intensywnie i postrzegają bodźce wzrokowe czy słuchowe w zintensyfikowany sposób (Acevedo i in. 2021). Ta podwyższona zdolność przetwarzania jest uznawana za funkcję wrażliwości przetwarzania sensorycznego i subiektywnego doświadczenia lub odczucia, które umysł-ciało odbiera i przekłada z sygnałów pochodzących ze zmysłów. Badanie fMRI wykazały, że przednia insula, część mózgu związana z przetwarzaniem emocjonalnym i odczuciami trzewnymi (jak uczucia jelitowe, które często towarzyszą empatii), wykazuje wyższą aktywację u osób wysoko wrażliwych (Acevedo et al. 2014). Wysoko wrażliwi uczestnicy, którzy patrzyli na radosne zdjęcia swoich partnerów, doświadczali większej aktywacji mózgu w obszarach związanych z doznaniem cielesnymi, z większą aktywacją w brzusznej obszarze tegmentalnym (VTA), kluczowym obszarze dopaminowym mózgu związanym również z motywacją, energią, uczuciem euforii i nagrodą. Osoby wysoko wrażliwe, które również zgłaszały pozytywne doświadczenia z dzieciństwa, wykazywały jeszcze większą aktywność VTA po obejrzeniu pozytywnych obrazów. W odpowiedzi na negatywne obrazy, osoby te, co ciekawe, wykazywały większą aktywację w obszarach związanych z samoregulacją i przetwarzaniem poznawczym. Aktywność VTA natomiast wykazywała zmniejszoną aktywność w odpowiedzi na negatywne obrazy u osób z trudnymi doświadczeniami z dzieciństwa (Acevedo i in., 2017).

Bycie wysoko wrażliwym dzieckiem może być dużym wyzwaniem. Dzieci o wysokiej wrażliwości są pod wyjątkowym wpływem tego, co przyjmują z otaczającego je środowiska i mogą mieć trudności z poczuciem bezpieczeństwa z powodu nadmiaru stymulujących bodźców docierających z zewnątrz. Teorie różnicowej podatności i biologicznej wrażliwości na kontekst wskazują, że jednostki różnią się stopniem wrażliwości, a zatem osoby wysoko wrażliwe są bardziej podatne zarówno na negatywne skutki rygorystycznego środowiska, jak i na korzyści płynące z pozytywnego i opiekuńczego otoczenia (Aron & Aron, 1997; Aron et al. 2005; Boyce & Ellis, 2005; Belsky, 2005; Belsky & Pluess, 2009; Acevedo et al. 2017; Jagiełowicz et al. 2016; Turjeman-Levi, 2016).

Osoby wysoko wrażliwe zmagają się z samoregulacją, zdolnością do zarządzania swoimi uczuciami i by złagodzić przytłaczającą stymulację, mogą być podatne na dysocjację lub odrętwienie. Przeciążenie sensoryczne może być dla osób wysoko wrażliwych bolesne i traumatyczne. Gdy jakiegokolwiek cierpienie jest odbierane przez umysł lub ciało, jest ono interpretowane jako zagrożenie. Gdy ciało postrzega jakiegokolwiek rodzaj niebezpieczeństwa, aktywowany jest centralny układ nerwowy. Wszystkie małe dzieci demonstrowują reakcję lękową,

gdy konfrontują się z przerażającymi lub bardzo niecodziennymi sytuacjami. Reagują trzymając się blisko rodziców, ich mimika twarzy wyraża strach, płaczą i nie chcą się zbliżyć, ani zbadać sytuacji. Jednak wysoko wrażliwe dzieci mogą wykazywać reakcje strachu w sytuacjach, które nie są szczególnie zagrażające lub przerażające, ale są nieznane, inne, nieprzewidywalne lub nieoczekiwane.

W przypadku dzieci wysoko wrażliwych środowisko i bodźce społeczne odgrywają kluczową, choć niewidoczną rolę w kształtowaniu ich tożsamości i wpływają na zachowania w znacznie większym stopniu niż w przypadku innych dzieci. Wrażliwość przetwarzania sensorycznego wnosi rzeczywiste różnice pomiędzy dziećmi wysoko wrażliwymi a pozostałymi dziećmi. Jedną z nich jest to, że ich życie sensoryczne odbiega od ogólnej kultury (Aron et al. 2010), drugą zaś jest przestrzeń - kluczowa dla sposobu, w jaki dzieci te rozumieją same siebie. Daje to wyjaśnienie, dlaczego w pewnych sytuacjach zachowania dzieci wysoko wrażliwych wydają się odmienne od zachowań innych dzieci. Dane sensoryczne, które odbierają z życia społecznego i środowiska, mają głębszy wpływ na to, jak dzieci te formułują swoje poczucie „ja” i swoją tożsamość. Ucieleśniona wiedza przestrzenna ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania się tożsamości i doświadczeń zmysłowych dzieci wysoko wrażliwych.

Jak rodzice i wychowawcy rozumieją wrażliwość przetwarzania sensorycznego, jest uwarunkowane ich kulturą i w znacznym stopniu wpływa na ich zdolność do wspierania dziecka o wysokiej wrażliwości. To sprawia, że bycie wysoko wrażliwym stanowi duże wyzwanie w kulturze kartezyjańskiej. Podczas gdy rozumie się, że ciało, jaźń i interakcje społeczne są ze sobą ściśle powiązane i stale rekonfigurowane, przez długi czas zakładano, że zmysły i ciało są regulowane przez zasady naszej kultury. Teoretyczny deficyt, o którym ponad trzy wieki temu pisał Baruch Spinoza, do dziś dominuje we współczesnej filozofii umysłu i neuronauce:

Nikt jeszcze nie określił możliwości ciała. Doświadczenie nie nauczyło nikogo, co - zgodnie z prawami natury uznawanymi jedynie za cielesne - ciało może, a czego nie może robić, nie będąc zdeterminowane przez umysł. Nikt zresztą nie poznał jeszcze budowy ciała tak dokładnie, by móc wyjaśnić wszystkie jego funkcje [...]. Jest to wystarczający dowód na to, że ciało, na mocy samych praw swojej natury, może robić wiele rzeczy, które budzą zdumienie umysłu".
(Spinoza, The Ethics: Ethica Ordine Geometrico Demonstrata, 1677: 1321)

Grupa badań, które zostały skategoryzowane pod nazwą „poznania ucieleśnionego”, powstała jako odpowiedź na potrzebę zdefiniowania możliwości i ograniczeń wiedzy cielesnej (ang. *bodily knowledge*) w kontekście nowej teorii umysłu. Mimo, że ta odpowiedź była i jest

wypełniana treścią na różne sposoby, nie przyniosła ona jeszcze jednoznacznych wniosków. Rozdrobniono ten obszar badawczy na szereg wewnętrznych twierdzeń i potwierdzeń – np. słynne już poznanie 4E (z ang. *embedded, embodied, enacted, extended*): osadzone, ucieleśnione, realizowane, rozszerzone (Rowlands, 2010) – które często są ze sobą sprzeczne. Niemniej jednak nowy paradygmat pluralnego umysłu i uznana wyjątkowość każdej jednostki w jej współistnieniu z innymi w świecie, ukazuje podstawowe zasady włączającego podejścia do edukacji. Podejścia, które opiera się na zmienności każdej jednostki i na szacunku dla tej egzystencjalnej specyfiki, która charakteryzuje wszystkie istoty ludzkie i dostarcza, również za pomocą uniwersalnych zasad tworzenia procesu kształcenia, istotnych wskazówek dla potencjalnych programów dydaktycznych dla każdego nauczyciela. Bierzemy pod uwagę to, że sposoby zachowania mają swoją strukturę, istnieją w czasie i przestrzeni. Poznanie ucieleśnione proponuje nierozzerwalny związek procesów poznawczych i interakcji z ciałem, co tworzy przyczynową zależność ze zdarzeniami mentalnymi, które wywodzą się z działań ciała w określonym środowisku (Kiverstein, 2018). Podstawowe założenia ucieleśnionego poznania sugerują, że funkcje poznawcze zależą od sposobu ich wykorzystania i interakcji ze środowiskiem (Shapiro i Spaulding, 2019).

Cosco & Moore (2009) podkreślają, że dobrostan to równowaga między zdrowymi procesami człowieka (psychologicznymi, fizycznymi, duchowymi) a zdrowym środowiskiem (krajobrazem, środowiskiem zurbanizowanym i społecznymi uwarunkowaniami życia codziennego). Uważają oni, że środowisko fizyczne i zachowanie (fizjologiczna reakcja na bodźce) są nierozzerwalnie powiązane. Ich przestrzenne i czasowe granice są identyfikowalne, a ich funkcje są niezależne od innych, powiązanych z nimi eko-zachowań. Innymi słowy, zachowania mogą wyłaniać się z naszych interakcji z otoczeniem.

Wreszcie, nasze podejście opiera się na rozwoju dwóch aspektów kognitywistyki ucieleśnionej: 1) paradygmat intersubiektywności i skupienie się na emocjonalno-cieleśnym wymiarze relacyjnym (Gallese, 2007; 2008; 2013) w procesach uczenia się; 2) podejście społeczno-poznawcze (Atkinson, 2011) oraz centralizowanie procesów językowych i komunikacyjnych w ich fizycznym powiązaniu z gestami i ruchem (kolejny istotny aspekt ucieleśnionego poznania) w codziennej praktyce dydaktycznej (Iverson i Helen, 1999).

ARCHITEKTURA EDUKACJI UCIELEŚNIONEJ NA POTRZEBY DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Michał Anioł Buonarroti prawie pięć wieków temu napisał:

Pewne jest, że elementy architektury wzorowane są na kończynach człowieka. Kto nie był lub nie jest dobrym nauczycielem kształtów, przede wszystkim anatomicznych, nie może być zrozumiany.

Po poradzeniu sobie z kartezjańskim błędem dualizmu (Damasio, 1994), nie da się już myśleć, że można badać umysł bez uwzględnienia faktu, że na procesy poznawcze wpływa mózg i ciało, jego ograniczenia i możliwości, jakie stwarza (Borghi, & Iachini 2002; Gomez Paloma, 2017). Jak pisze Pennisi (2016, s 197):

Jest to swoiste odwrócenie tego, co zawsze sądziliśmy: „inteligentny” mózg nie tworzy zmian ewolucyjnych, lecz zapewnia ich przetrwanie. „Tępe” ciało tworzy zmiany ewolucyjne, nie wiedząc, do czego zostaną one kiedykolwiek wykorzystane. Gdyby oba te elementy nie oddziaływały na siebie w sposób ciągły, organizm nie zmaterializowałby przewagi ewolucyjnej wynikającej z zawsze przypadkowej mutacji genetycznej, czyli z nieprzewidywalnej zmienności budowy ciała.

Dlatego słuszne jest twierdzenie, że mózg lokatora ciała jest częścią ciała. Ale jest to część, która ma ograniczenia, struktury morfologiczne oraz właściwości adaptacyjne i rozwojowe inne i znacznie szybsze niż wszystkie inne części, z których składa się nasz organizm. Ewolucja mózgu jest szybka, ponieważ jego ciągły proces monitorowania zdarzeń sensoryczno-motorycznych nie może na długo pozostawić „osobników” niezdeterminowanych w swoich zachowaniach, ze względu na ich niestabilność i niebezpieczeństwo wyginięcia, bez specyficznej adaptacji do tego typu stresu, która wynika z aktywacji zmodyfikowanego organizmu (przez mutacje endogenne lub spowodowane potrzebami środowiska) (Pennisi, 2016).

W dziedzinie neuronauki wiadomo, że każdy ruch, który wykonujemy, jest wynikiem połączenia informacji, które docierają do nas z otoczenia ze świadomością naszego ciała w przestrzeni. W ten sposób powstaje idea ruchowa, która musi następnie szybko dotrzeć z mózgu do mięśni. Wzrok, słuch, dotyk, układ przedsionkowy, układ proprioceptywny, mózg i mięśnie współpracują ze sobą, aby wytworzyć i skoordynować ruch. Cały ten złożony system

rozwija się w ciągu pierwszych lat życia i osiąga swój kres około siódmego roku, kiedy podstawowe umiejętności motoryczne dziecka dorównują umiejętnościom dorosłego, nawet jeśli mogą być udoskonalone i ukierunkowane w miarę rozwoju dziecka. Jednak w edukacji ciało, ruch i umiejętności motoryczne są uważane za odrębne od umysłu i inteligencji. Co więcej, istnieje wiele przekonań niepopartych dowodami naukowymi, które nie doceniają roli świadomej aktywności motorycznej w okresie przedszkolnym.

Rozwój psychomotoryczny reprezentuje zintegrowany i synergiczny wzrost wymiaru motorycznego i psychicznego dziecka. Wyraża on ścisłą współzależność, w stałym związku przyczynowo-skutkowym pomiędzy dojrzewaniem motorycznym we wszystkich jego formach ruchowych, praktycznych i sensorycznych, a wymiarem psychicznym we wszystkich jego formach (poznawczej, emocjonalnej, relacyjnej). Definicja ta ukazuje ścisły i spójny związek między tymi dwoma obszarami, który, jak podkreśla wielu autorów, wykazuje bliskość przestrzenną również z neurologicznego punktu widzenia.

Badania związku między ciałem, ruchem i uczeniem się ewoluowały i pogłębiały się z czasem, co znajdowało wyraz w różnych nurtach pedagogicznych. Szkoła arystotelesowska nazywana była perypatetycką właśnie dlatego, że nauczyciel i uczniowie dyskutowali o różnych kwestiach podczas spaceru. Także Piaget podkreśla, że aby uczyć, trzeba zawsze pamiętać, że każda idea wywodzi się z działania, zaś Montessori zauważa, że ręka jest organem inteligencji.

W ostatnich czasach świadomość, że ciało stanowi fundamentalny ośrodek wszelkiej wiedzy (Sini, 2012), z jednej strony umieściła rolę ucieleśnionej wrażliwości w procesach edukacyjnych w ich centralnym punkcie, ale z drugiej strony nadal jest redukcjonistyczna lub wprost przeciwnie, ale z tym samym skutkiem generuje coraz bardziej czysto teoretyczne refleksje. Ciało, o którym mówimy, jest w rzeczywistości często ciałem abstrakcyjnym, które z trudem próbuje oddziaływać na żywe ciała dzieci i ich nauczycieli, aby wytworzyć te potencjalne zmiany, które mogłoby wygenerować styl nauczania otwarty na zmysły (Gamelli, 2013). Ciało pozostało więc uwięzione w sieci fragmentaryzacji wiedzy, choć można je uznać za transwersalne narzędzie uczenia się.

W kontekście ucieleśnionego poznania, ciało i doświadczenie motoryczne charakteryzowane są jako doświadczenie zintegrowanej wiedzy relacyjnej, opartej na wzajemnym połączeniu różnych wymiarów: rzeczywistego ruchu ciała, reprezentacji ruchu, wspomnień, emocji, percepcji i myśli. Myśli, które powstają w mózgu, mogą wywoływać stany emocjonalne, przekładające się na działanie ciała. Jednocześnie, również aktywności ciała mogą zmieniać bieg myśli (Corona, Cozzarelli, 2012).

W działaniach i symulacjach proponowanych na polu edukacyjnym ciało staje się bohaterem, doświadczając siebie w taki sposób, by zwiększyć centralne znaczenie wymiaru cielesnego i emocjonalnego, zarówno w procesie uczenia się, jak i w relacjach międzyludzkich, by podkreślić, jak środowisko wpływa na wyrażanie własnych stanów emocjonalnych i jest niezbędne do budowania empatycznych relacji (Sibilio, 2007).

W kontekście szkoły dla każdego i dla wszystkich nie sposób pominąć faktu, że relacje międzyludzkie leżą u podstaw sukcesu edukacyjnego i akademickiego. Emocjonalne i empatyczne wymiary odgrywają główną rolę (w pozytywnym lub negatywnym sensie) także poza szkołą: w rozwoju kluczowych transwersalnych kompetencji społecznych i obywatelskich oraz w osiąganiu indywidualnego i zbiorowego dobrostanu (Mason, 2013). Naukowcy zajmujący się neuronauką (m.in. Immordino-Yang i Damasio, 2007; Immordino-Yang, 2015) wykazują niepodważalny związek między emocjami a poznaniem i sugerują, że ciało i umysł współpracują ze sobą u uczniów w każdym wieku w zakresie podejmowania decyzji i rozwoju umiejętności ogólnych. Procesy emocjonalne są niezbędne, by móc wykorzystywać wiedzę i umiejętności w życiu, ponieważ stanowią rodzaj steru, który kieruje osądem i działaniem.

Nasz umysł, mózg i ciało są wzajemnie powiązane. Kiedy dziecko jest pod presją, jego mózg wytwarza wysoki poziom hormonu stresu, kortyzolu. Produkuje również adrenalinę. Wzrost kortyzolu może zwiększyć lęk i niestabilność emocjonalną. Kiedy tak się dzieje, umiejętności funkcjonalne i umiejętności komunikacji społecznej zmniejszają się, ponieważ mózg nie ma dostępu do kory przedczołowej, która kontroluje funkcjonowanie wykonawcze. Wywołuje to reakcję typu „walcz lub uciekaj” i niesie ze sobą ogromny przypływ adrenaliny. Liczne badania wykazały, że aktywność fizyczna obniża poziom kortyzolu i adrenaliny, podnosząc poziom dopaminy i innych endorfin. Innymi słowy, pomaga poprawić regulację emocjonalną. Ponadto, ćwiczenia przygotowują mózg do większej koncentracji i nauki. Można je wykonywać rano, przed lekcjami, po południu przed odrabianiem lekcji lub kiedy dziecko potrzebuje się odstresować.

Neuronauka obszaru rozwojowego i poznawczego przedstawia obraz dziecka jako zintegrowanego systemu emocji i poznania, biologii i doświadczenia, kluczowych aspektów, które zachęca do refleksji i świadomości inkluzji, filozofii akceptacji wszystkich ludzi. Środowisko jest włączające, gdy człowiek akceptuje różnice międzyludzkie i jest w stanie przemyśleć i wdrożyć specyficzne reakcje na każdą z nich. Aby nie zmarnować potencjału, należy zapewnić warunki, w których każdy będzie mógł uczestniczyć w nauce i życiu grupy, w sposób jak najbardziej aktywny, autonomiczny i użyteczny.

Neuronauka łączy ciało-mózg-umysł w relacji, która w niektórych przypadkach wydaje się być niezależna od jakiegokolwiek nauczania: neurony lustrzane ujawniły w istocie obecność tego, co nazywamy wiedzą bez wiedzy. Odkrycie neuronów lustrzanych, które odpowiadają za naszą zdolność do odczuwania tego, co czuje drugi człowiek i rozumienia tego, co robi, wprowadza fundamentalną rolę doświadczenia w procesach relacyjnych i uczenia się, a przede wszystkim doświadczenia cielesnego. To właśnie relacja jest podstawowym ludzkim doświadczeniem i ucieleśnioną relacją, która pochodzi z samego ciała (Ammaniti & Gallese, 2014). Dopiero ta fundamentalna informacja, która jest już powszechnie rozumiana przez najbardziej doświadczonych trenerów, powinna skłonić nas do radykalnej modyfikacji naszych pomieszczeń szkoleniowych, wprowadzając warunki, w których ciało może pełnić swoją bardzo ważną rolę facylitatora uczenia się. Być może udałoby się to zrobić poprzez opracowanie zestawów sytuacji, które pozwolą eksperymentować z doświadczeniami ad hoc (warto pomyśleć o wykorzystaniu w procesie edukacyjnym technik teatralnych, których skuteczność została już potwierdzona).

Postępy neuronauki i perspektywa nowego humanizmu przywołane przez Komisję Europejską (2019) i Włoskie Wytyczne Narodowe (2012) dla programu nauczania przedszkolnego i pierwszego etapu kształcenia zwróciły obecnie uwagę na ciało, które wskazuje się jako jeden z głównych przedmiotów wiedzy, który należy „nauczyć odtwarzać [...] w perspektywie złożonej, to znaczy mającej na celu przezwyciężenie fragmentaryzacji dyscyplin i zintegrowanie ich w nowe ramy całościowe” (MIUR, 2012). W Krajowych Wytycznych Włoskich (2012), w odniesieniu do „ciała i ruchu”, stwierdza się jednoznacznie, że „dzieci stają się świadome własnego ciała, używając go od urodzenia jako instrumentu samopoznania w świecie. Poruszanie się jest pierwszą rzeczą, której należy się nauczyć: poszukiwanie, odkrywanie, zabawa, skakanie i bieganie do szkoły są źródłem dobrego samopoczucia i równowagi psychofizycznej.” Potwierdza się nie tylko to, że człowiek uczy się poprzez ciało, ale także to, że poprzez ciało i jego ruch osiąga dobrostan, czyli dobre samopoczucie, które jest warunkiem sprawnego działania i jest nie mniej ważne niż właściwa wiedza. Jest to wizja jeszcze bardziej globalna i włączająca niż samo mówienie o „wiedzy zintegrowanej” czy „pedagogice ciała”.

Badania nad związkiem między fizyczną przestrzenią edukacyjną a poziomem nauczania są bardziej aktualne. We Włoskich Wytycznych Krajowych z 2012 roku środowisko nauczania jest zdefiniowane jako „odpowiednie środowisko wspierające efektywne uczenie się i gwarantujące sukces edukacyjny wszystkim uczniom” (MIUR, 2012), a termin środowisko

jest tylko metaforą wskazującą na kontekst, w którym człowiek aktywizuje się, rozwija, wspomaga uczenie się i nadaje sens swojej wiedzy.

Środowisko kształcenia jest zatem wielowymiarowe, gdyż można w nim wyróżnić wymiar materialny i organizacyjny, wymiar dydaktyczny i wymiar relacyjny. Jest to nie tylko najbliższa przestrzeń (którą jeszcze kilka lat temu była wyłącznie sala lekcyjna), ale także cała przestrzeń fizyczna. Przestrzeń, która uczy i sprawia, że uczenie się jest bardziej efektywne. Jest to przestrzeń, którą Loris Malaguzzi określił jako trzeciego edukatora, obok szkoły i rodziny. Według Barret et al (2017) można zmierzyć 16-procentową poprawę wyników nauczania uczniów, gdy ma ono miejsce w lepszej jakości przestrzeniach edukacyjnych.

Jeśli prawdą jest, że istnieje ścisły związek między ciałem a uczeniem się w tym sensie, że ciało odgrywa bardzo ważną rolę w ułatwianiu procesów uczenia się i jeśli prawdą jest również, że istnieje znaczący związek między uczeniem się a przestrzeniami edukacyjnymi, (biorąc pod uwagę, że wyniki uczniów poprawiają się wraz z wyższą jakością tych przestrzeni), możemy użyć relacji przechodniej, zgodnie z zasadami matematyki, i również założyć, że istnieje istotny związek między ciałem a przestrzeniami edukacyjnymi.

Szkoła musi angażować ciało, a różne nurty pedagogiczne badały, o ile bardziej efektywne jest uczenie się, gdy angażuje ciało, ruch, działanie i wykonywanie. Jeśli chodzi o środowisko fizyczne, szkoły muszą dbać o wszystkie przestrzenie, które tworzą budynek szkolny, czyniąc je bardziej komfortowymi (Tolja & Puig, 2016). Placówki edukacyjne muszą być przede wszystkim wystarczająco elastyczne, aby nauczyciel miał możliwość dobrania środowiska edukacyjnego, które jest najbardziej odpowiednie dla aktywności, która ma być przeprowadzona z uczniami, oceniając wszystkie elementy, które mogą wzmacniać ich styl komunikacji. W rzeczywistości relacje komunikacyjne, zachowanie uczniów i dynamika klasy mogą z pewnością zyskać na dobrze skonstruowanym otoczeniu, na przestrzeni, która szanuje wrażliwe ciało.

Ważne jest, aby mieć świadomość, że przestrzeń edukacyjna nigdy nie jest końcem, ale częścią ciągle rozwijającego się projektu edukacyjnego, podobnie jak ciało każdego ucznia. Przestrzenie edukacyjne powinny również angażować zmysły poprzez umiejętne wykorzystanie kolorów. Tak samo konieczne jest staranne zaprojektowanie poziomych i pionowych połączeń (które wyrażają ruch), przestrzeni dla relaksu i nieformalnego uczenia się, przestrzeni dla interakcji i przestrzeni poza szkołą, które są częścią jednej całości: budynku szkoły.

Klasa dostosowana do wrażliwego ciała jest z pewnością podstawowym aspektem bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia wysoko wrażliwych uczniów. Należy pamiętać o tym,

jak ważne jest, aby dziecko wrażliwe czuło się bezpiecznie, aby mogło rozwijać się w sposób zdrowy i harmonijny we wszystkich obszarach funkcjonowania. Do wyboru mamy wachlarz aktywności i zainteresowań, które z łatwością możemy wykorzystać. Konteksty edukacyjne powinny również uczynić opiekę zdrowotną priorytetem, wykorzystując schematy ucieleśnionego poznania, począwszy od najmłodszych lat (Aguirre-Loaiza et al. 2021).

Ważne jest, aby ułatwić dzieciom o wysokiej wrażliwości dobre przystosowanie się do życia w szkole, poprzez praktyki integracyjne, które mogą zapewnić im poczucie bezpieczeństwa w nowym środowisku. Bardzo dobrze sprawdzają się metody włączania do grupy, które zakładają obecność bliskiej osoby dorosłej w ciągu pierwszych kilku dni. Dzięki obecności głównego opiekuna w nowym środowisku, wysoko wrażliwe dziecko może łatwiej uruchomić system zaangażowania społecznego i utrzymać w ryzach swoje mechanizmy obronne, które zwykle pojawiają się, gdy styka się z nowymi sytuacjami. Przekłada się to na większą gotowość dziecka wysoko wrażliwego do budowania relacji z nauczycielami i rówieśnikami, do eksplorowania otoczenia, angażowania się w różne zajęcia i inicjatywy.

Istotne jest również tworzenie środowiska, które zapewnia dziecku wysoko wrażliwemu poczucie bezpieczeństwa sensorycznego (Pluess, 2015). Nauczyciele i wychowawcy powinni zatem zwracać uwagę na odgłosy tła w otoczeniu, takie jak np. wentylatory, dźwięki ruchu ulicznego, głosy dorosłych i dzieci w otoczeniu itp. Zamiast tego, często spędzamy czas w hałaśliwych przestrzeniach edukacyjnych, które nie sprzyjają dobremu samopoczuciu. Hałas w tle obciąża systemy obronne wysoko wrażliwego dziecka, czyniąc je bardziej nerwowym i reaktywnym z powodu aktywacji układu współczulnego. Na poziomie sensorycznym, należy również zwrócić uwagę na stymulację wzrokową, dlatego wskazane byłoby, aby pomieszczenia były urządzone w neutralnych, naturalnych kolorach i przy niezbyt intensywnym sztucznym oświetleniu. Ponadto, rozplanowanie przestrzeni, jak nauczała Montessori (1950), pomaga w uspokojeniu systemów obronnych, podobnie jak harmonijne i przyjemne otoczenie w ogóle.

Należy zadbać, by przestrzeń została zaaranżowana tak, aby znalazły się tam kryjówki, miejsce zbiórek, wygodne miejsce do odpoczynku i stoły do pracy samodzielnej lub w małej grupie. Ważne, aby dzieci mogły znaleźć miejsca, w których mogą się schować, odpocząć i oderwać się od aktywności w większej grupie, aby móc odzyskać energię i spokój.

Jeśli nauczyciele lub wychowawcy rozważają użycie muzyki w tle, powinni zdecydować się na melodyjne dźwięki, śpiewane bardzo modulowanym głosem i z tonami o niskiej częstotliwości, unikając w miarę możliwości wysokich częstotliwości i ciężkiej muzyki, tak aby przekazać poczucie spokoju i bezpieczeństwa. Używanie melodyjnej muzyki

i/lub śpiewanie piosenek o niskiej częstotliwości z wysoko wrażliwymi dziećmi jest pomocne w tworzeniu u nich silnego poczucia bezpieczeństwa.

Istotnym czynnikiem w tworzeniu i wzmacnianiu poczucia bezpieczeństwa jest również rutyna. Dobrze jest stworzyć przewidywalność w naprzemiennym wykonywaniu codziennych czynności, aby dziecko było w stanie przewidywać wydarzenia. Należy też ostrzegać dzieci o wszelkich zmianach lub nieprzewidywanych zdarzeniach, tak aby przywrócić im poczucie bezpieczeństwa. (Avecedo i in. 2018; Pluess, 2015).

Szkoła może być wówczas postrzegana jako całość. Ta jednostka, ten system, ma swoje konkretne miejsce w fizyczności szkoły: budynku, pomieszczeniach, wyposażeniu, przedmiotach. Wszystko to opowiada w bardzo wyraźny, fenomenologiczny sposób o cechach jej charakteru, stylu dydaktycznym, wyznawanych wartościach. Interpretując przesłanie Helmuta Plessnera [...] o znaczeniu jedności umysłu i ciała, można wyjaśnić fizyczność szkoły, sięgając po metaforę ciała. Szkoła, podobnie jak człowiek, jest ciałem i ma ciało: jest jego budynkiem, jego wyposażeniem i przedmiotami, które zawiera. Ma ciało fizyczne (Körper) i ciało odczuwane (Leib) i jest ciałem, które odczuwa siebie, poprzez splot doświadczeń odbieranych za pomocą pięciu zmysłów. Ciało (materialność) szkoły wyraża prawdziwe oddawanie swojego jestestwa (Rasini, 2016).

Pedagog, myśląc o szkole jako całości (ciele), bada fizyczne i ekspresyjne odmiany budynków szkolnych: ciałem jest fasada szkoły, kręgosłupem jest kadra nauczycielska, system nerwowy reprezentowany jest przez relacje wewnątrz, podczas gdy wybory architektoniczne ujawniają jej charakter. Odkrywamy, że szkoła ma zwolniony metabolizm w porównaniu ze społeczeństwem i że ma środek ciężkości, który tradycyjnie znajduje się w klasie. Szkoła, także ma brzmienie (echo, pogłos), jak i zmysły (kształt i kolor oraz wymiar haptyczny i akustyczny).

Na zakończenie – by zamknąć ensō⁵ - przytoczymy słowa przypisywane Michałowi Aniołowi: „Wciąż się uczę”. Te trzy słowa, poszerzają granice badań, łącząc ciało, umysł, przestrzeń, a nawet czas dla wysoko wrażliwych dzieci.

⁵ Przez ensō (円相, po japońsku "koło") rozumiemy obraz koła, który bardzo często występuje w sztuce zen. "Każde haiku jest jak koło, którego połowa jest wynikiem pracy haijina, ale zamknięcie koła jest obowiązkiem czytelnika" Ogiwara Seisensui (1884-1976).

ŚWIADOMOŚĆ BYCIA WYSOKO WRAŻLIWYM. UCIELEŚNIONA WAŻNOŚĆ (ANG. *EMBODIED MINDFULNESS*) I DOBROSTAN DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Dziecko wysoko wrażliwe musi być wspierane w regulacji swoich emocji tak, by czuło, że zaufana osoba dorosła towarzyszy mu w eksploracji jego wewnętrznego świata, która nie jest dla niego komfortowa jeśli prowadzi ją samodzielnie.

Samoregulacja odnosi się do zdolności dziecka do kontrolowania wrodzonej tendencji do reagowania na sytuacje w określony sposób, np. zbliżania się lub wycofywania, unikania lub angażowania się. Odnosi się do zdolności dziecka do przystosowania się i kontrolowania wrodzonych reakcji na bodźce pochodzące z organizmu i ze środowiska, a także do zdolności kierowania i wykorzystywania uwagi w odpowiedni sposób.

Świat emocjonalny dzieci wysoko wrażliwych jest bardzo zróżnicowany, a to, co czują, jest zazwyczaj intensywne: łatwo jest im odczuwać strach i niepokój z powodu silnych i często niezrozumiałych doznań i emocji. Potrzebują przewodnika, który będzie im towarzyszył i sprawi, że poczują się bezpiecznie w kontakcie ze swoim wewnętrznym światem. Do najlepszych ćwiczeń należy zabawa w ogóle, a w szczególności angażowanie ciała do zabawy, co dla dzieci ma zasadnicze znaczenie w ćwiczeniu układu współczulnego, by zaangażować się w pozytywny sposób.

W wielu badaniach sprawdzano wpływ określonych aktywności i wrażliwości przetwarzania sensorycznego na stany emocjonalne. Jednak aktywność fizyczna, tradycyjnie skuteczna w regulacji nastroju, jest bardziej stresująca dla osób z wysoką wrażliwością przetwarzania sensorycznego i nie reguluje chwilowego nastroju. Dlatego osoby o wysokiej wrażliwości prawdopodobnie staną się nieaktywne fizycznie (Amemiya i in., 2020). Edukacja somatyczna może być zdefiniowana jako konkretna, ruchowa aktywność, oparta na zabawie i ekspresyjności dzieci, które mogą doświadczać i eksperymentować z działaniami, relacjami z własnej perspektywy. Istnieje duża różnica pomiędzy wychowaniem fizycznym, w którym głównym celem jest wzmocnienie pewnych umiejętności poprzez powtarzanie i ćwiczenie, a świadomym ruchem. W edukacji somatycznej celem jest rozwój świadomości cielesnego „ja”, co pozwala na odkrycie, jeszcze przed ćwiczeniami, swoich możliwości.

Aron (2010) sugeruje, że techniki psychosomatyczne, takie jak medytacja, są u osób wysoko wrażliwych skuteczne w regulacji zdrowia psychicznego. Interwencje oparte na uważności (z ang. *MBI – Mindfulness-Based Interventions*) zyskały rosnące zainteresowanie w ciągu ostatnich kilku dekad wśród środowisk naukowych i praktyków ze względu na ich obiecujące efekty w poprawie dobrostanu psychicznego, poznania, fizjologii i zdrowia mózgu,

zarówno u osób zdrowych jak i z trudnościami psychologicznymi (Chiesa et al., 2011; Gu et al., 2015; Khoury et al., 2015; Tang et al., 2015; Black i Slavich, 2016). Sugeruje się, że MBI zwiększają samoregulację poprzez trzy współdziałające procesy: wzmocnioną kontrolę uwagi, lepszą regulację emocjonalną i „zmienioną” samoświadomość (zmniejszone przetwarzanie autoreferencyjne i zwiększona świadomość ciała) (Tang i in., 2015).

Przez uważny ruch (zwany również ruchem medytacyjnym lub treningiem umysł-ciało) rozumiemy nową kategorię używaną do określenia praktyk ruchowych, które kładą nacisk na świadomość ciała i wykonywanych przez nie ruchów, wykorzystując oddech jako narzędzie do osiągania głębokich stanów relaksacji (Larkey i in., 2009). Do najbardziej popularnych form uważnego ruchu (ang. *mindful movement*) zaliczamy Jogę, Tai Chi, Qui Gong i Aikido. Mniej znane są natomiast Sign-Chi-Do, Integracja nerwowo-mięśniowa, Feldenkrais, Eurytmia, Program Świadomości Interoceptywnej oraz Trening Motoryczny Quadrato. Tak jak praktyki medytacyjne koncentrują się na obrazie, mantrze lub samym oddechu, praktyki umysł-ciało (ang. *mind-body*) zastępują te obiekty ruchem (stąd ruch medytacyjny), czyniąc praktykującego świadomym, w każdym momencie tego co dzieje się w wewnętrznym i zewnętrznym środowisku jego ciała, wykluczając tym samym wszelkie inne rodzaje myśli (Amemiya, 2020; Tang & Braver, 2020). Ruch zazwyczaj opisywany jako powolny, zrelaksowany i płynny, ale który może się wahać od statycznych pozycji, jak w jodze, do dużych i szybkich ruchów, jak w przypadku aikido. Wstępne wyniki badań sugerują początkowe zaangażowanie współczulnego układu nerwowego i osi podwzgórze-przysadka-nadnercza (HPA): praktyki uważnej motoryczności okazały się przydatne w redukcji stresu i zwiększeniu zdolności do zarządzania stresem u osób, które je praktykują, z konsekwentnym zmniejszeniem aktywacji układu współczulnego i HPA, zmniejszając w ten sposób lęk, depresję i pogorszenie procesów poznawczych (Gothe i in., 2016). Innym mechanizmem, dzięki któremu trening umysł-ciało poprawia funkcjonowanie poznawcze, jest wzrost między- i wewnątrzpółkulowej synchronizacji neuronów, szczególnie w obszarze czołowym i czołowo-mózdzkowym mózgu oraz częstotliwości alfa. Wreszcie, w dalszych badaniach stwierdzono wzrost synaps, neurotrofin i istoty szarej mózdzku (Pesce, 2012; Pesce & Ben-Soussan, 2016). Co więcej, są to praktyki, które nie wymagają dużych przestrzeni fizycznych ani drogich maszyn i/lub sprzętu sportowego. Dlatego mogą być stosowane również w szkole, przyczyniając się znacząco do wspomagania zdrowego rozwoju neuromotorycznego i poznawczego dzieci, a także poprawy wyników w nauce.

Istnieje wiele przesłanek, które potwierdzają przydatność praktyki uważnego ruchu w kontekście edukacyjnym dla dzieci o wysokiej wrażliwości. Warto podsumować kilka

z tych, które są szczególnie przydatne i z pewnością znane pedagogom, ale rzadko brane pod uwagę w organizacjach edukacyjnych.

Po pierwsze, jedną z przesłanek jest odkrycie neuronów lustrzanych. Jak zostało wyżej opisane, odpowiadają one za zdolność do odczuwania i rozumienia tego, co czuje druga osoba i rozumienia tego, co robi. To odkrycie wprowadza fundamentalną rolę doświadczenia w procesach relacyjnych i uczenia się, a przede wszystkim doświadczenia cielesnego. To właśnie relacja, jest podstawowym ludzkim doświadczeniem, która pochodzi z samego ciała (Ammaniti, et al. 2014). Sama ta fundamentalna informacja powinna skłonić nauczycieli do radykalnej modyfikacji sal lekcyjnych, wprowadzając momenty, w których ciało może pełnić swoją bardzo ważną rolę jako facylitator uczenia się.

Drugim czynnikiem, który również jest już dobrze znany pedagogom, są emocje. Emocje wraz z pracą poznawczą współtworzą proces uczenia się. Poprzez emocje generowany jest tzw. marker somatyczny (Damasio, 2000), który pozwala powiązać pozytywny lub negatywny stan emocjonalny z daną sytuacją. Gdy ta sama sytuacja powtórzy się, racjonalność będzie kierowała decyzją, ale w oparciu o wcześniejszą pracę wykonaną przez emocje. Te dwa momenty nie są różne, ale stanowią część tego samego procesu. W konsekwencji, jeśli przyswajanie nowych informacji wiąże się z angażowaniem doświadczeń emocjonalnych, wytworzona zostanie seria kotwic informacyjnych, które pozwolą na szybsze i łatwiejsze ich przywołanie. Oznacza to, że emocjonalne treści doświadczenia stanowią niezbędne wzmocnienie. Znaczenie emocjonalnego wymiaru edukacji powinno być zawsze brane pod uwagę, nawet w aspekcie językowym, z korzyścią dla komunikacji, która jest tylko kognitywna i racjonalna (w najlepszym przypadku) i całkowicie niewystarczająca do „dostarczenia” wiadomości, a tym bardziej do wywołania zmian w zachowaniu. W lustrzanym odbiciu, negatywne emocje, a w szczególności lęk i strach, mogą głęboko zaburzać efektywność systemu poznawczego, w niektórych przypadkach blokując go niemal całkowicie. Kiedy doświadczamy bólu i przykrości, specyficzne enzymy produkowane przez ciało migdałowe ułatwiają zapis pamięci, która zostanie wykorzystana do uniknięcia lub zapobieżenia tej samej sytuacji w przyszłości (coś, czego nie należy lekceważyć w procesach zarządzania zmianą).

Propriocepcja (postrzeganie mięśni i struktury szkieletu, co zapewnia poczucie pozycji ciała w przestrzeni) i interocepcja (postrzeganie naszego wewnętrznego środowiska i sygnałów, dotyczących poczucia równowagi homeostatycznej naszego ciała) wraz z "uczuciami ciała" są głównymi sposobami, w jaki postrzegamy nasze ciało. Główne „uczucia ciała” (zmęczenie, energia, podniecenie, dobre samopoczucie, choroba, napięcie, rozluźnienie, przypływ, przeciąganie, stabilność, równowaga, brak równowagi, harmonia, dysonans)

wskazują na tymczasową wewnętrzną „temperaturę” ciała. To, co „czujemy”, to postrzeganie aktualnego stanu ciała.

Dzięki tej podstawowej percepcji dochodzimy do poczucia istnienia, naszej biologicznej tożsamości, która ma najbardziej elementarne znaczenie, jakie możemy przypisać słowu ja (ja biologiczne). Prowadzi nas to do refleksji nad tym, jak „ja biologiczne” łączy się z innymi znaczeniami „ja”, takimi jak „ja autobiograficzne” i „ja społeczne”, oraz nad związkiem między indywidualnym ciałem a możliwością subiektywnej percepcji w pierwszej osobie.

Interocepcja jest subiektywną wewnętrzną świadomością, kiedy emocja jest odczuwana w ciele (receptory nerwów czuciowych, interoceptory, odbierają i przekazują wrażenia z bodźców w ciele). Z drugiej strony postawy, mimika i gesty wyrażają wewnętrzne stany emocjonalne na zewnątrz, komunikując je innym (Ogden, 2009). Cieleśna świadomość siebie obejmuje interocepcję, czyli odczuwanie oddechu, trawienia, gniewu, aktywności, bólu, emocji, zmęczenia, a jednocześnie świadomość ruchu i koordynacji pomiędzy poszczególnymi częściami ciała oraz pomiędzy ciałem a otoczeniem. Dotyczy to bycia w subiektywnym stanie emocjonalnym, do którego terminy uczucie i emocja są często używane jako synonimy. Możliwe jest jednak, zwłaszcza w językach romańskich, ich lepsze rozróżnienie: na przykład w języku włoskim emocja jest odróżniana od uczucia i sentymentu.

Uczucie odróżnia się nie tylko od emocji, ale także od sentymentu: można go zdefiniować raczej jako rzeczywisty stan psychiczny, którego jesteśmy zawsze świadomi, który następuje po emocji lub raczej po zbiorze emocji. Rozwinięte uczucie, takie jak na przykład przyjaźń, nie jest po prostu świadomą percepcją emocji: można je raczej zidentyfikować poprzez długotrwały stan, który angażuje jednostkę w serię emocji. W przeciwieństwie do sentymentu, uczucie może być przypisane subiektywnemu komponentowi, który jest nieodłączny od doświadczania jakiegokolwiek stanu psychicznego. Termin uczucie jest tu proponowany, aby odnieść się do całego „zbioru stanów”, które mogą być „odczuwane” (takich jak emocje, ale także potrzeby, pragnienia, motywacje, itp.)

Jednym z podstawowych pytań, które należy zadać, jest to, czy neokortekowe podstawy są wewnętrznie niezbędne do odczuwania, czy też odczuwanie nie jest raczej wymiarem głębiej zakorzenionym w ciele, niż się zazwyczaj uważa. W dziedzinie neuronauki, od czasu Błędu Kartezjusza, Damasio (1994) zaproponował sformułowanie uczucia, w którym ten cielesny pierwiastek wyraźnie się wyłania. Neurobiolog proponuje podejście organiczne, za pomocą którego próbuje przezwyciężyć nowy dualizm (typowy dla samego podejścia neuronaukowego) między mózgiem a ciałem. Upraszczając, neuronauka brała pod uwagę głównie relację

umysł/mózg, która zdeklasowała rolę ciała w tworzeniu stanów mentalnych. Jednak w obecnych badaniach ciało nie może być już traktowane jedynie jako pojemnik na mózg: jego rola wydaje się równie fundamentalna dla tego, co w mglisty jeszcze sposób określa się mianem umysłu.

W odniesieniu do kategoryzacji uczuć Damasio zaproponował nieortodoksyjną koncepcję uczuć tła, swoiste lustrzane odbicie emocji tła, które wprowadził również do problematycznej już taksonomii emocji, której wersję neurobiolog przedstawił po raz n-ty:

Przedstawiam jeszcze jedną odmianę uczucia, która, jak podejrzewam, wyprzedziła inne w ewolucji. Nazywam to uczuciem tła (ang. background feeling), ponieważ ma ono swoje źródło raczej w „tle” stanów ciała niż w stanach emocjonalnych (Damasio, 1994, 150).

Damasio wprowadza kolejny poziom emocji bazowych, czyli emocji, a raczej „protoemocji”, które poprzedzają wszystkie inne na poziomie filogenetycznym i ontogenetycznym, i które niekoniecznie wymagają języka do wyrażenia lub identyfikacji (1999, s. 52). U podstaw tych emocji leżały złe samopoczucie, dobrostan, napięcie, drażliwość, czyli „złożone zbiory stanów cielesnych oparte na podstawowych stanach przyjemności i bólu. [...] Złożone zbiory zmian w ciele, podstawowe procesy homeostatyczne, zachowania związane z bólem i przyjemnością, regulacyjne odpowiedzi organizmu” (Damasio 1999, 52). Harnad (2001) proponuje zresztą, by zamiast emocjami nazwać je ruchami, niespecyficznymi i poprzedzającymi prawdziwe emocje (począwszy od pierwotnych). Nie jest to więc kwestia emocji. Damasio (1994) definiuje je jako takie, ale różnią się one od emocji, ponieważ pochodzą z ogólnego, bieżącego stanu fizycznego ciała, w tym sensie, że opierają się na kondycji ciała, rozpatrywanego nie tylko przez jedną z jego konkretnych części, ale jako całość.

Kiedy jesteśmy zrelaksowani lub spięci, na przykład, to nie część naszego ciała jest zrelaksowana lub spięta, ale te stany pojawiają się z całości odbieranych cielesnych informacji zwrotnych. U podstaw emocji leżą regulatory organizmu w tym te, które od regulacji metabolicznej po emocje wtórne czy społeczne, odpowiadają za utrzymanie organizmu w równowadze. Od emocji (np. pierwotnych, które są najbardziej do nich podobne i zawsze mają konkretną przyczynę) odróżnia je ich niespecyficzność. Kiedy ktoś odczuwa napięcie, na przykład nie koniecznie możliwe jest ustalenie konkretnej przyczyny tego napięcia, które występuje przede wszystkim w ciele. Jest to relacja ze światem w ogóle, który powoduje stan napięcia. Źródło może być zewnętrzne, jak w tym przypadku lub wewnętrzne, gdy pochodzi z reakcji trzewnych.

Leżące u podstaw emocje stają się uczuciami tła, gdy stajemy się ich świadomi, gdy są one wysuwane na pierwszy plan z tła. Leżące u podstaw emocje są dostrzegane i stają się podstawowymi uczuciami (to również dobrze oddaje etymologię słowa emocja, od *ex-movere* = 'poruszać się z' wcześniej istniejącego stanu, pozostającego zawsze w tle).

Damasio (1994) dba o rozróżnienie między emocją a uczuciem (lub uczuciem a sentymentem) i proponuje własną, nieortodoksyjną kategoryzację uczuć, wprowadzając dodatkowy termin uczucia tła. W najnowszej pracy *Looking for Spinoza* (2003) Damasio próbuje zdefiniować uczucie wychodząc od Spinozjańskiej koncepcji *affectus*. Nie wywodzą się one z emocji właściwych (z pierwotnych), lecz je poprzedzają, w tym sensie, że percepcje zbiorów stanów cielesnych są definiowane w istocie jako emocje podstawowe. Termin uczucie jest więc skrajnie niewystarczający dla całego spektrum odczuć i różni się przede wszystkim od uczuć tła.

Odczuwanie nie dotyczy tylko emocji, ale także potrzeb, motywacji, pragnień, których wspólną cechą jest komponent wartościujący (o różnym stopniu złożoności) oraz sprzężenie zwrotne pochodzące z percepcji ogólnego stanu ciała poprzez tzw. enterocepcję, która może występować na dwóch poziomach. Pierwszy z nich to propriocepcja, postrzeganie ciała jako struktury mięśniowo-szkieletowej; drugi poziom to interocepcja, poczucie ciała pochodzące z trzewi i środowiska wewnętrznego, z równowagi homeostatycznej (Damasio, 2003; Gallagher, 2005).

Odczuwanie w istocie ujawnia głębokie i nieuniknione cielesne zakorzenienie, które nie znajduje się jedynie w mózgu. Sprzężenie zwrotne ciała na poziomie proprioceptywnym i interoceptywnym, obejmuje całe ciało (którego częścią jest oczywiście mózg). Konieczne jest zatem przewyżczenie dualizmu ciało/mózg, w który popadły również neuronauki. Damasio uznaje prymat tego, co somatyczne, nad tym, co mentalne, albo – wręcz – powtarza, że to, co określamy jako mentalne, nie wywodzi się z niczego innego niż z coraz bardziej złożonych poziomów organizacji struktury biologicznej i cielesnej, w pierwszej kolejności.

Wyller i in. (2017) popierają możliwe korzyści terapii poznawczej opartej na uważności (ang. *Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT*) w odniesieniu do dystresu psychologicznego związanego z wrażliwością przetwarzania sensorycznego. Zakłada się, że uważne przetwarzanie (ang. *Mindful Processing*) zwiększa nie tylko uwagę na sygnały sensoryczne, cielesne, ale także świadomość własnej interpretacji tych sygnałów i własnej reakcji na nie (Farb, Daubenmier, Price, et al., 2015 w Wyller et al., 2017). Na przykład, zwiększona świadomość cielesnej ekspresji emocji może prowadzić do większej świadomości własnego życia emocjonalnego (Mehling, Gopisetty, Daubenmier, et al., 2009 in Wyller et al.,

2017). Pozwala to na stworzenie szerszego kontekstu dla doświadczenia emocjonalnego, w przeciwieństwie do przyjmowania emocji i ich cielesnej ekspresji za wartość nominalną. Model zaproponowany przez Wyller i in. (2017) sugeruje, że to nie intensywne informacje zmysłowe per se ani związane z nimi negatywne emocje są przyczyną psychologicznego dystresu, lecz późniejsze, wtórne na nie reakcje poznawcze. Te wtórne reakcje mogą być tym, co odróżnia zdrowe i niezdrowe osoby wysoko wrażliwe, dostarczając jednoczącego wyjaśnienia dla związków między wrażliwością przetwarzania sensorycznego a emocjonalnym dystresem, takim jak depresja i lęk, objawami somatycznymi, takimi jak przewlekły ból i zmęczenie, oraz wynikającymi z nich trudnościami związanymi z zachowaniem i osobowością.

Uważny ruch, taki jak joga, prowadzi do poprawy kontroli uwagi i zmian w funkcjach wykonawczych. Ponieważ kontrola uwagi jest związana z kontrolą emocjonalną, poprawa kontroli uwagi może przyczynić się do poprawy nastroju (Amemiya i in. 2020; Tang i in., 2015). Uważność (z ang. *mindfulness*) i uważny ruch (z ang. *mindful movement*) pomagają dzieciom wysoko wrażliwym stać się świadomymi pojawiających się myśli i uczuć oraz nauczyć się je obserwować, bez przywiązywania się do nich lub reagowania na nie. Jeśli dzieci mogą nauczyć się zdobywać tego rodzaju świadomość, mogą również nauczyć się unikać różnych wyzwalaczy powiązanych z negatywnymi symptomami, myślami i/lub uczuciami. Wykazano, że praktyki te aktywują korę przedczołową mózgu, której jedną z funkcji jest regulacja i samokontrola, oraz pomagają dzieciom z czasem doświadczać mniejszej ilości sygnałów wyzwalających. Praktykowanie interocepcji buduje ich zdolność do zachowania spokoju i poczucia równowagi. Oferuje ona dzieciom wysoko wrażliwym poczucie, że mają czas, dzięki czemu mogą zwolnić i poczuć życie w tempie, które jest dla nich wygodne. Interocepcja może pomóc im w odczytywaniu i reagowaniu na napływające doświadczenia i informacje. Wykazano, że interocepcja zwiększa koncentrację i poprawia zdolność do przetwarzania emocji. Dzieci wysoko wrażliwe mogą zwiększyć swoją wewnętrzną elastyczność, by sprostać stresowi bez reaktywności, dezorientacji czy pobudzenia. Mogą zatrzymać się, zastanowić i z większą swobodą reagować. Poprzez wprowadzanie przyjemnych ruchów dzieci odbierają informacje z ciała w sposób oddolny. Omija to emocjonalne pobudzenie lub poznawczy niepokój, jaki powstaje w ich głowie. Ich myślący umysł robi sobie przerwę. Ucieleśnienie wspiera wysoko wrażliwe dzieci w wypracowaniu sposobów poruszania się i bycia, które są wspierające i nie są stresujące, ani zbyt intensywne. Doświadczenie staje się naturalne, a one postrzegają głębiej i wyraźniej, bez uruchamiania układu limbicznego i wywoływania u siebie niepokoju. Kolejną zaletą interocepcji lub

ucieśnienia jest to, że gdy dzieci czują się w swoim ciele jak w domu, łatwiej jest im wskazać źródła bólu, niepokoju czy trudnych uczuć. Wyodrębnienie ich pozwala dzieciom ocenić sytuacje i swoje przekonania w sposób jasny poznawczo, dzięki czemu mają więcej kontroli, a mniej reakcji. Wysoko wrażliwe dzieci stopniowo nabywają umiejętności, które pomagają im łatwiej żyć jako osoby wrażliwe, a także łagodzą ból, urazy i złe nawyki ruchowe. Wartość takiego postrzegania jest nieoceniona.

Na koniec, mózg nie jest zbudowany tak, by robić kilka rzeczy jednocześnie – w ten sposób kolejny mit XX wieku zostaje obalony. Albo raczej może to robić, ale z niezadowalającym skutkiem i popełniając wiele błędów. Jak już powiedzieliśmy, podstawą uczenia się umiejętności jest uwaga selektywna, czyli zdolność do koncentrowania uwagi na określonej kategorii bodźców z wyłączeniem wszystkich innych po kolei, jeden po drugim. Sелеktywna uwaga jest strategią opracowaną przez mózg, aby uniknąć konieczności rozszyfrowywania zbyt wielu nieistotnych bodźców i jest niezbędna do uczenia się. Mózg jest zdolny do wielozadaniowości, ale tylko w przypadku prostych zadań lub czynności, które zostały już zapamiętane i dlatego są uważane za automatyczne, takie jak mówienie podczas prowadzenia samochodu (Madore & Wagner, 2019). Tylko świadoma uwaga generuje uczenie się (Rivoltella, 2012, 2014, 2018), a na dzieci wysoko wrażliwe wpływają również bodźce środowiskowe i sensoryczne, których inni nie zauważają lub po prostu im nie przeszkadzają. Rzeczy takie jak zbyt duży hałas, ciągle dzwoniące alarmy, silne zapachy, robienie zbyt wielu rzeczy naraz, mogą prowadzić do nadmiernej stymulacji w ich wrażliwych systemach nerwowych. A jeśli jest jej za dużo, może to prowadzić do nadmiernej drażliwości i wysoko wrażliwe dzieci czują się przytłoczone. Uwaga i ruch pomagają dzieciom i dorosłym stać się jednozadaniowymi superbohaterami. Nauka efektywnego wykorzystania uwagi może pomóc im poczuć się lepiej.

Tym, co wydaje się robić różnicę dla praktyków, są dowody, a więc zwiększona świadomość, że kwestie wskazane w niniejszym rozdziale mają wpływ na samopoczucie dzieci wysoko wrażliwych. Do tej pory większość z tych spraw wydaje się być dla praktyków niewiadomą. Kiedy się je dostrzeże, szybkie i skuteczne działanie jest całkowicie możliwe i prawdopodobne.

Podsumowując, po tym szybkim i niewyczerpującym podsumowaniu niektórych przydatnych dowodów z dziedziny neuronauki, musimy również zwrócić uwagę na inny podstawowy proces dla nauczycieli i wychowawców - proces modelowania. Nauczyciele i wychowawcy są modelem dla zachowań dzieci. Kiedy nauczyciele i wychowawcy poświęcają czas, by pomóc dzieciom rozwijać samoświadomość i pielęgnować troskę o siebie,

uczą się, jak świadomie zarządzać swoimi emocjami i impulsami. W tym celu potrzebne jest odzwierciedlenie, praktyka i refleksja.

Badania nad mózgiem wykazały, poprzez mechanizm neuronów lustrzanych, jak uczenie się poprzez modelowanie, czyli poprzez przykład, faktycznie modyfikuje nasze neurony w długim okresie poprzez tworzenie nowych synaps, a tym samym nowych zachowań. Krótko mówiąc, prawdziwy trening „neuralny”, w tym sensie łacińskie słowo *insignare*, we właściwym znaczeniu „pozostawienia śladu wewnątrz”, nabiera nowego znaczenia i nowej wagi, przypominając o wielkiej odpowiedzialności, jaką ponoszą nauczyciele i wychowawcy, na dobre i na złe w stosunku do swoich uczniów.

ZADBANIE O NAUCZYCIELI I OPIEKUNÓW. ZASADA MASKI TLENOWEJ

Za każdym razem, gdy lecimy samolotem, słyszymy, jak stewardesy opowiadają o zasadzie maski tlenowej: „W przypadku utraty ciśnienia w kabinie, maski tlenowe będą spadać z przestrzeni nad głową. Proszę założyć maskę na własne usta i nos, zanim zaczniemy pomagać innym.” Bez maski tlenowej szybko stracimy przytomność. Jeśli nie założymy maski w pierwszej kolejności, najprawdopodobniej nie będziemy w stanie nikomu pomóc.

Kiedy pomaganie, bez względu na to czego dotyczy, nie pozostawia czasu na nic innego, często dochodzi do wypalenia zawodowego. Niektóre uczucia, które mogą temu towarzyszyć to wyczerpanie, frustracja i złość, a także poczucie nieskuteczności, bezradności i beznadziei. Aby uniknąć wypalenia zawodowego, zarządzanie opieką nad samym sobą jest kluczowym elementem odpowiedzialności za utrzymanie szczęścia, zdrowia fizycznego i psychicznego. Wymaga to świadomego zaplanowania czasu w ciągu dnia, by poświęcić go na własne potrzeby i uczynić go priorytetowym.

Jeśli nauczyciele, wychowawcy i opiekunowie są często przytłoczeni myślami, doznaniem lub emocjami, praca nad ich ucieleśnieniem może pomóc im zachować spokój i odprężenie bez względu na to, jak wysoki jest ich poziom wrażliwości.

BIBIOGRAFIA

- Acevedo B.P., Santander T., Marhenke R., Aron A., Aron E. (2021) Sensory Processing Sensitivity Predicts Individual Differences in Resting-State Functional Connectivity Associated with Depth of Processing. *Neuropsychobiology*;80, 185-200. doi: 10.1159/000513527
- Acevedo, B. P., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Novel perspectives on Sensory Processing Sensitivity. San Francisco, CA, USA: Association for Psychological Science Convention.
- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M. D., Collins, N., & Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behaviour*, 4(4), 580-594. <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Acevedo, B. P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., & Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), 359–373.
- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S., & Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society London B Biological Sciences*, 373(1744).
- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S., & Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 373(1744). doi:10.1098/rstb.2017.0161
- Aguirre-Loaiza, H., Mejía-Bolaño, A., Cualdrón, J., & Ospina, S. (2021). Psychology, Physical Activity, and Post-pandemic Health: An Embodied Perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 588931. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.588931>
- Amemiya R., Takahashi G., Rakwal R., Kahata, M., Isono, K., Sakairi, Y.. (2020). Effects of yoga in a physical education course on attention control and mental health among graduate students with high sensory processing sensitivity Effects of yoga in a physical education course on attention control and mental health among graduate students with

- high sensory processing sensitivity. *Cogent Psychology*. 7. 10.1080/23311908.2020.1778895.
- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). *The birth of intersubjectivity: Psychodynamics, neurobiology, and the self*. W W Norton & Co.
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E. N., Markus, H., & Gabrieli, J. E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 219–226.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368.
- Aron, E. N., Aron A., & Jagiellowicz J. (2012). Sensory processing sensitivity: a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* 16:262–282.
- Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory processing sensitivity: a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282.
- Atkinson D. (2011). *A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages*. In Dwight Atkinson (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp.142-166). Routledge, Paperback, Kindle Edition.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2017). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
- Belsky J. (2005) Differential susceptibility to rearing influence. In *Origins of the social mind: evolutionary psychology and child development* (eds Ellis BJ, Bjorklund DF), pp. 139–163. New York: Guilford Press.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908.
- Black, D. S., and Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1373, 13–24. doi: 10.1111/nyas.12998
- Borghi A.M., & Iachini T. (2002). *Scienze della mente*, Bologna: Il Mulino

- Boyce WT, Ellis BJ. (2005) Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Dev. Psychopathol.* 17, 271–301.
- Bridges, D., & Schendan, H. E. (2019). The sensitive, open creator. *Personality and Individual Differences*, 142(1), 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.016>
- Chiesa A., Calati R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? a systematic review of neuropsychological findings. *Clin. Psychol. Rev.* 31, 449–464. doi: 10.1016/j.cpr.2010.11.003
- Corona F., & Cozzarelli C. (2012). *Mind mapping and working memory: la rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Cosco, N., & Moore, R. (2009). *Sensory Integration and Contact with Nature: Designing Outdoor Inclusive Environments*. *The NAMTA Journal*, 34(2), Spring.
- Damasio A. R. , (2000) *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damasio A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando: Harcourt.
- European Council (2019) *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* 9014/19 Retrieved: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9014_2019_INIT&from=EN. Last accessed: 20/10/2020.
- Falkenstein. (2019). *The highly sensitive man: Finding strength in sensitivity*. New York: Citadel Press Books.
- Gallese V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale Meccanismi neuro-fisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII(1)197-208.
- Gallese V. (2008). Empathy, embodied simulation and the brain. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56, 769-781.
- Gallese V. (2013). *Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività*. *Educazione Sentimentale*, 20(1), 8-24
- Gamelli I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.

- Geake J.J. (2017), *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. (2017). *Embodied Cognition and Second Language Teaching/Learning*. In F. Gomez Paloma, Ianes, Tafuri, *Embodied Cognition: Teories and Applications in Education Science* (pp.89-106). New York: Nova Science Publisher.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. i tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gothe, N. P., Keswani, R. K., & McAuley, E. (2016). Yoga practice improves executive function by attenuating stress levels. *Biological psychology*, 121, 109-116
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., . . . Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: a critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 98, 287-305. doi: 10.1016/j.neubiorev.2019.01.009
- Gu J., Strauss C., Bond R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? a systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clin. Psychol. Rev.* 37, 1–12. doi: 10.1016/j.cpr.2015.01.006
- Immordino-Yang M.H. e Damasio, A.R. (2007), *We Feel, Therefore We Learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*, *Mind, Brain and Education*, (1)1, 3-10.
- Immordino-Yang, M.H. (2015) *Emotions, Learning and the Brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. New York: W.W. Norton & Co.
- Iverson, J. M., & Thelen, E. (1999). Hand, mouth, and brain: The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 19-40.
- Jagiellowicz J, Aron A, Aron EN. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *J. Soc. Behav. Pers.* 44, 185–199. doi:10.2224/sbp.2016.44.2.185

- Khoury B., Sharma M., Rush S. E., & Fournier C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: a meta-analysis. *J. Psychosom. Res.* 78, 519–528. doi: 10.1016/j.jpsychores.2015.03.009
- Kiverstein, J. (2018). Extended cognition, in *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, 1st Edn, eds A. Newen, L. de Bruin, S. Gallagher (Oxford: Oxford University Press). doi: 10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.2
- Larkey, L., Jahnke, R., Etnier, J., & Gonzalez, J. (2009). Meditative movement as a category of exercise: implications for research. *Journal of Physical Activity and Health*, 6(2), 230-238
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., ... & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, e20161642
- Madore, K. P., & Wagner, A. D. (2019). Multicosts of multitasking. The Dana Foundation: Cerebrum
- Mason L. (2013), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR (2012) Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 aka Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012. Retrieved: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> Last accessed: 12/10/2020
- Montessori M., (1950) *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), 848–859. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>
- Pennisi A. (2016) Prospettive evoluzioniste nell'embodied cognition. *Il cervello «inquilino del corpo»*. Reti, saperi, linguaggi, *Italian Journal of Cognitive Sciences* 1, 179-201, doi: 10.12832/83924

- Pesce, C. (2012). Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(6), 766-786
- Pesce, C., & Ben-Soussan, T. D. (2016). *Cogito ergo sum*'or '*ambulo ergo sum*'. New perspectives in developmental exercise and cognition research. In: McMorris T, ed. *Exercise-cognition interaction: neuroscience perspectives*. Elsevier
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143.
- Pluess, M., & Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40–45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>
- Rashedi, R.N., Schonert-Reichl, K.A. (2019). Yoga and Willful Embodiment: a New Direction for Improving Education. *Educ Psychol Rev* 31, 725–734. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09481-5>
- Rasini V. (2016) Il fatale privilegio di essere uomini. *Sensi e corpo* in Helmuth Plessner. *Studi di estetica*, XLIV(IV), 1, 149-166
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La scuola
- Rivoltella P.C. (2018) *La didattica come scienza bioeducativa. Questioni epistemologiche, prospettive di ricerca*. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 5:22-28
- Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014557.001.0001>
- Shapiro, L., & Spaulding, S. (2019). Embodied cognition and sport, in *Hanbook of Emodied Cognition and Sport Psychology*, ed M. Cappucio (London: MIT Press), 3–22. doi: 10.4324/9781315180380

- Sibilio M. (2007). *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne.
- Sini C. (2012). *Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo planetario*. Milano: IPOC.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–215. <https://doi.org/10.1038>
- Tang R., & Braver T. S. (2020). Toward an individual differences perspective in mindfulness training research: theoretical and empirical considerations. *Front. Psychol.* 11:818. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00818
- Todd, R. M., Ehlers, M. R., Müller, D. J., Robertson, A., Palombo, D. J., Freeman, N., Levine, B., & Anderson, A. K. (2015). Neurogenetic variations in norepinephrine availability enhance perceptual vividness. *The Journal of Neuroscience*, 35(16), 6506–6516. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4489-14.2015>
- Tolja J., Puig T. (2016). *Essere corpo. Come ripensare lavoro, educazione, sport, architettura, design, moda, salute e spiritualità da una prospettiva corporea*. Milano: TEA.
- Turjeman-Levi, Y. T. (2016). *When the sensitivity of one is the trouble of the other: High-sensitivity as a moderator of the effects of physical stimulation on listening*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
- Wyller, H. B., Wyller, V. B. B., Crane, C., & Gjelsvik, B. (2017). The relationship between sensory processing sensitivity and psychological distress: a model of underpinning mechanisms and an analysis of therapeutic possibilities. *Scandinavian Psychologist*, 4, e15. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e15>



Erasmus+

Projekt został zrealizowany przy wsparciu Komisji Europejskiej
(numer umowy: 2018-1-PL01-KA201-051033).

Niniejsza publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora,
Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności
za wykorzystanie zawartych w niej informacji.



WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI
W LUBLINIE

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin

+48 81 749 17 70

fax: +48 81 749 32 13

www.wsei.lublin.pl