

MONIKA BARYŁA-MATEJCZUK

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH



MONIKA BARYŁA-MATEJCZUK

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2021

Konsultacja merytoryczna
Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych
Wioletta Jaskólska

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © yana-komisarenko@yandex.ru/Photogenica

ISBN 978-83-959429-9-0

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2021
Wydanie I

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji
Creative Commons – Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC-BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Cechy dziecka wysoko wrażliwego	6
2. Potrzeba identyfikacji dzieci wysoko wrażliwych	18
3. Znaczenie środowiska dla rozwoju dzieci wysoko wrażliwych	22
4. Wsparcie dzieci wysoko wrażliwych w systemie edukacji	24
5. Pomoc dzieciom wysoko wrażliwym poprzez wsparcie rodziców i nauczycieli	36
Literatura	39

Skróty użyte w tekście:

OWW – osoba wysoko wrażliwa

WW – wysoka wrażliwość

DWW – dziecko wysoko wrażliwe

WPS – wrażliwość przetwarzania sensorycznego

Wprowadzenie

W badaniach dotyczących rozwoju dzieci zwraca się szczególną uwagę na rolę warunków, w jakich przebiega ich rozwój, oraz na znaczenie adekwatnej stymulacji, której źródłem jest najbliższe otoczenie, zwłaszcza dom rodzinny, a kolejno – przedszkole i szkoła. Wyniki badań wskazują, że im dziecko jest młodsze, tym większą, nawet kluczową, rolę w jego rozwoju odgrywa odpowiednie oddziaływanie środowiskowe, a więc i jakość otoczenia.

W tym kontekście nabiera znaczenia adekwatne wsparcie dzieci wykazujących swoistą reaktywność na bodźce zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. W odniesieniu do tych dzieci należy z bacznością śledzić tworzenie warunków do ich rozwoju oraz przenikliwie oceniać jakość kontaktu wychowawczego, który wymaga zaangażowania przede wszystkim ze strony wychowawcy, ale również i dziecka. To osoba wychowawcy, nauczyciela czy opiekuna oraz jego umiejętności tworzą środowisko sprzyjające rozwojowi dziecka.

Zgodnie z powyższą tezą projektowanie wsparcia dzieci wysoko wrażliwych nie polega na modyfikacji ich cech. Również świadoma praca z dzieckiem nie zakłada ingerencji w cechę, nie przewiduje uczynienia dziecka mniej wrażliwym czy przyjęcia cechy za trudność bądź problem, z którym należy sobie poradzić, ale opiera się na zapewnieniu warunków, w których dzieci wysoko wrażliwe będą miały równe szanse na rozwijanie swojego potencjału.

Celem niniejszego opracowania jest uzasadnienie potrzeby wspierania dzieci wysoko wrażliwych w ich najbliższym otoczeniu oraz przedstawienie propozycji takich działań. Materiał składa się z pięciu części. W pierwszej – *Cechy dziecka wysoko wrażliwego* przedstawiono zagadnienie aspektów tzw. wysokiej wrażliwości rozumianej jako cechy, a także problem manifestowania się cechy w różnych sferach funkcjonowania dziecka. Kolejno, w drugiej części *Potrzeba identyfikacji dzieci wysoko wrażliwych*, podjęto temat nasilenia cechy. Trzecia część opracowania to *Znaczenie środowiska dla rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*, w której omówiono właściwości środowiska zewnętrznego, takie jak hałas czy nadmiar bodźców, oraz kwestię jakości środowiska wychowawczego. W tym kontekście należy zaznaczyć, że w niesprzyjających warunkach dziecko wysoko wrażliwe doświadcza trudności w przystosowaniu się, natomiast przy optymalnym wsparciu rozwija swój potencjał (ang. *Vantage Sensitivity*), czyli wrażliwość dającą przewagę. Czwarta część zawiera prezentację tematu *Wsparcie dzieci wysoko wrażliwych w systemie edukacji*, co w praktyce oznacza optymalną dla nich postawę wychowawcy, wyrastającą z założeń psychologii humanistycznej. W części piątej, ostatniej, podjęto temat *Pomoc dzieciom wysoko wrażliwym poprzez wsparcie rodziców i nauczycieli*.

1. Cechy dziecka wysoko wrażliwego

Określenie: osoba wysoko wrażliwa (OWW) wprowadziła i upowszechniła w latach 90. ubiegłego wieku amerykańska psycholog Elain N. Aron. Kontynuowane w tym obszarze badania naukowe (m.in. Aron, 2002; Aron, Aron, 1997; Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012; Lionetti i in., 2018; Pluess i in., 2018) potwierdzają, że osoby wysoko wrażliwe przetwarzają informacje i bodźce płynące z otoczenia silniej (intensywniej) i głębiej niż inni. Osoby te są więc bardziej wrażliwe zarówno na pozytywne, jak i negatywne doświadczenia.

Istnieje wiele potocznych sformułowań określających jednostki wysoko wrażliwe. Bywa, że są one nazywane osobami nadwrażliwymi, zbyt emocjonalnymi, płaczącymi, przewrażliwionymi czy neurotycznymi. Ponieważ określenia te w żaden sposób nie oddają istoty zjawiska, celem kolejnych części niniejszego opracowania będzie przybliżenie specyfiki funkcjonowania osób wysoko wrażliwych, a przy okazji wyjaśnienie, skąd mogą brać się te niejednokrotnie krzywdzące etykiety.

Dla prawidłowego rozumienia funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego (DWW) warto na początku wyjaśnić, jak rozwijały się badania na temat zróżnicowanej wrażliwości ludzi na bodźce ze środowiska. Próby wyjaśnienia różnej wrażliwości podejmowane były przez autorów wielu tradycyjnych koncepcji psychologii człowieka. W ewolucyjnym ujęciu problemu przyjęto, że to mniejszość jest szczególnie wrażliwa na bodźce środowiskowe, a przeprowadzone badania wskazały, że osób wysoko wrażliwych jest około 20–30% (m.in. Boyce, Ellis, 2005; Ellis, Essex, Boyce, 2005; Lionetti i in., 2018; Pluess i in., 2018; Tillmann i in., 2021).

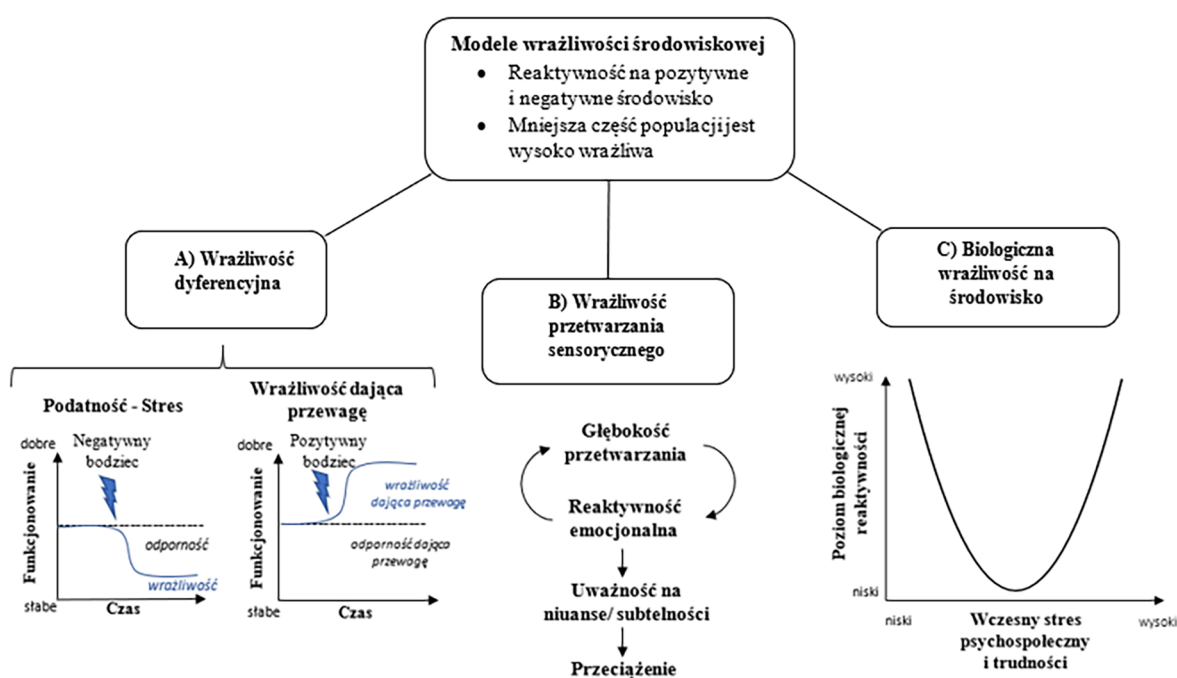
Badacze zróżnicowanej wrażliwości początkowo zakładali, że osobą wysoko wrażliwą się jest bądź nie jest. Przyjmowano, że w populacji mamy osoby wysoko wrażliwe i wobec nich stosowano analogię kwiatów – orchidei. Zauważono, że osoby te wyjątkowo dobrze radzą sobie w sprzyjających warunkach i wyjątkowo źle w niesprzyjających, awersyjnych, ubogich (w rozumieniu warunków życia i wsparcia). Wyróżniano także osoby nisko wrażliwe, wobec których stosowano analogię mleczy, które są odporniejsze, a warunki nie mają dla ich wzrostu istotnego znaczenia (m.in. Boyce, Ellis, 2005). Wyniki badań z ostatnich lat (Pluess i in., 2018; Lionetti i in., 2018) dowodzą występowania trzeciej grupy – osób (zarówno w grupie dorosłych, jak i dzieci) przeciętnie wrażliwych, które porównano do tulipanów. Zgodnie z wynikami badań niektórych ośrodków europejskich wrażliwość to continuum, a o naszym miejscu na nim decyduje nasilenie cechy.

Przez wiele lat badacze koncentrowali się na przejawach wysokiej wrażliwości dzieci, m.in. na nieśmiałości, wycofaniu, lęklivości, marudności czy bojaźliwości. Zauważyli także, że dzieci te w sytuacjach doświadczania zbyt dużej ilości bodźców prezentują zachowania mylone z nadpobudliwością, deficytami koncentracji uwagi, dezintegracją sensoryczną, zaburzeniami przetwarzania sensorycznego, a także zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Specjaliści opisujący funkcjonowanie dzieci wysoko wrażliwych (m.in. Nocentini, Menesini, Pluess, 2018; Pluess i in., 2018; Tillmann, Matany, Duttweiler, 2018) wskazywali ponadto, że są one emocjonalnie reaktywne, szybko się irytują, zwłaszcza gdy mają do zrobienia wiele rzeczy na raz, są dokładne, zdyscyplinowane, starają się nie popełniać błędów, trudno im pracować, gdy są obserwowane lub gdy podlegają presji. Ich zdaniem dzieci wysoko wrażliwe odznaczają się również kreatywnością i intuicją, a część z nich jest szczególnie uzdolniona.

Podstawę teoretyczną dla wyjaśnienia funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych stanowi koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity* – SPS; Aron, 2002; Aron, Aron, 1997), a także szerszy konstrukt wrażliwości środowiskowej (ang. *Environmental Sensitivity*; Pluess, 2015; Pluess i in., 2018). Podjęty tu został dość trudny obszar teoretycznych podstaw dla rozumienia zjawiska, jednak pokazanie naukowej perspektywy często zmienia stereotypowe myślenie na temat cechy.

Rys. 1. Modele wrażliwości środowiskowej



- A) Wrażliwość dyferencyjna – tłumaczona także jako podatność dyferencyjna (ang. *Differential Susceptibility*)
- B) Wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity*)
- C) Biologiczna wrażliwość na środowisko (ang. *Biological Sensitivity to Context*)

Źródło: Greven i in., (2019), adaptacja M. Baryła-Matejczuk (Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości” – M. Baryła-Matejczuk)

Przedstawiony powyżej schemat prezentuje trzy różne koncepcje, których autorzy próbują na swój sposób wyjaśnić obserwowane w populacji różnice we wrażliwości na bodźce środowiskowe. Należą do nich:

- koncepcja wrażliwości dyferencyjnej (Belsky, 2005; Belsky, Pluess, 2009);
- koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego – WPS (Aron, 2013; Aron, Aron, 1997);
- koncepcja biologicznej wrażliwości na środowisko (Boyce, Ellis, 2005; Shakiba, Ellis, Bush, Boyce, 2019).

Koncepcje te stanowią niezależne podejścia do tematu, ale ich cechą wspólną jest pogląd, że ludzie, a także zwierzęta, różnią się wrażliwością zarówno na wspierające, jak i na trudne, awersyjne środowisko. Tym, co różni wymienione koncepcje, jest sposób wyjaśniania przyczyn (podłoża) zróżnicowanej wrażliwości.

Zatrzymamy się na tej koncepcji, która za przyczynę zróżnicowanej wrażliwości przyjmuje nasilenie cechy temperamentu, czyli na koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego. Koncepcja ta zakłada, że wysokie nasilenie cechy, związane z budową układu nerwowego, stanowi podstawę szczególnej wrażliwości niektórych ludzi. Temperament definiuje się tu jako zespół dziedziczonych (genetycznie zdeterminowanych) cech, które ujawniają się już we wczesnym okresie rozwoju człowieka. Przyjmuje się, że dziecko rodzi się z określonym potencjałem wrażliwości, cecha jest bowiem genetycznie zdeterminowana. Mimo że podstawowy poziom wrażliwości określają geny, jednak w badaniach bliźniąt jednojajowych odnotowano pewne różnice w poziomie ich wrażliwości w życiu dorosłym (Assary, Zavos, Krapohl, Keers & Pluess, 2020). Badacze zakładają, że dzieje się tak głównie na skutek życiowych doświadczeń.

Wymienione dwie właściwości temperamentu, czyli genetyczne uwarunkowanie, a także wczesna możliwość identyfikacji, odróżniają cechy temperamentu od cech osobowości (Buss, Plomin, 1984). Wrażliwość przetwarzania sensorycznego jest więc cechą temperamentu opisującą indywidualne różnice we wrażliwości zarówno jako pozytywne (sprzyjające, wspierające, przyjemne), jak i negatywne (trudne, obciążające, stresogenne) bodźce ze środowiska.

Za zróżnicowaną wrażliwość na bodźce ze środowiska odpowiada m.in. cecha temperamentu, jaką jest wrażliwość przetwarzania sensorycznego. Osoby, które charakteryzują się wysokim nasileniem tej cechy, określa się potocznie mianem osób wysoko wrażliwych.

Wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity*), która wyjaśnia indywidualne różnice we wrażliwości środowiskowej, uznaje się za dziedziczną cechę temperamentu.

Poniżej zostały zaprezentowane dwa podejścia do wyjaśnienia funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych, wynikające z charakterystyki cechy. Pierwsze, zaproponowane przez samą autorkę koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego Elain N. Aron (2013), polega na wyróżnieniu czterech aspektów wysokiej wrażliwości rozumianej jako cecha.

Zdaniem badaczki, aby mówić, że dziecko jest wysoko wrażliwe, należy stwierdzić, że charakteryzuje się ono każdym z czterech aspektów wysokiej wrażliwości, tj.:

- głębokością przetwarzania (ang. *depth of processing*);
- uleganiem przeciążeniu (ang. *overstimulation*);
- reaktywnością emocjonalną (ang. *emotional reactivity*) połączoną z empatią (ang. *empathy*);
- uważnością na niuanse/subtelności (ang. *awareness of subtleties*).

Drugie podejście, przyjęte w pracach badawczych realizowanych w międzynarodowym zespole kierowanym przez Monikę Baryłę-Matejczuk¹, zakłada, że zachowania dzieci wysoko wrażliwych można analizować w sferach funkcjonowania: fizycznej, emocjonalnej, interpersonalnej i poznawczej.

Jak już zaznaczono, zgodnie z pierwszym podejściem istnieją cztery aspekty wysokiej wrażliwości. Zdaniem wielu badaczy zajmujących się wrażliwością środowiskową (m.in. Acevedo i in., 2014; Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012; Greven i in., 2019) to właśnie pierwszy aspekt, czyli głębokość przetwarzania w interakcji z reaktywnością emocjonalną, jest jej podstawowym składnikiem, prowadzącym do większej uważności, świadomości niuansów, a w konsekwencji do większej łatwości ulegania przeciążeniu, czyli też większej męczliwości.

Głębokość przetwarzania

Odnosi się do ilości szczegółowych informacji przetwarzanych w odniesieniu do jakiegoś obiektu, informacji lub bodźca. Głębokie przetwarzanie to inaczej próba uchwycenia sensu i znaczenia danego doświadczenia. W przypadku dorosłych głębokie przetwarzanie określa się czasem jako: zbytne analizowanie, myślenie na dany temat, odtwarzanie różnych scenariuszy, wyciąganie wniosków. Natomiast w odniesieniu do dzieci uważa się, że głębokość przetwarzania może przejawiać się w intensywności przeżywania uczuć czy w bogatej wyobraźni i „żywych” snach (por. Acevedo i in., 2014; Aron, 2002; Boterberg, Warreyn, 2016). Inne przejawy głębokości przetwarzania u dzieci to m.in.:

- tendencja do szczegółowego rozważania różnych działań, opracowywania różnych scenariuszy;
- świadomość długoterminowych konsekwencji własnych działań;

¹ Polska: M. Artymiak, W. Poleszak; Hiszpania: R. Ferrer-Cascales, N. Albaladejo-Blázquez, N. Ruiz-Robledillo, M. Sánchez-SanSegundo, M. Fernández-Alcántara, M. Rubio-Aparicio, M. Betancort; Włochy: M. Fabiani; Rumunia: A. Veleanovici, G. Dumitriu, A. Dudu, C. Goşa, C. Comşa; Macedonia Północna: Marija Vasilevska.

- dłuższy (w porównaniu do rówieśników) czas przetwarzania nowych informacji, ale także dłuższe przyzwyczajanie się do nowych ubrań, zabawek, zmian w otoczeniu;
- powolne (w porównaniu do rówieśników) przyzwyczajanie się do nowych osób i sytuacji (ze względu na konieczność przyjrzenia się im i przemyślenia);
- efektywna nauka z własnych doświadczeń;
- wyciąganie wniosków z doświadczeń, aby zwiększyć efektywność działania;
- pozorne spowolnienie aktywności i zahamowanie zwykle przyjmujące formę obserwowania sytuacji, np. zabawy przed włączeniem się w nią;
- zadawanie prowokujących do myślenia pytań;
- używanie skomplikowanych, jak na swój wiek, słów;
- trudności z podejmowaniem decyzji z powodu rozważania zbyt wielu opcji;
- zapamiętywanie dużej ilości szczegółów obserwowanych zdarzeń, sytuacji, zjawisk;
- zwracanie uwagi na nieoczywiste elementy sytuacji, na które większość nie zwraca uwagi;
- analizowanie i poszukiwanie zależności, podobieństw między aktualną sytuacją a poprzednimi, budowanie skojarzeń, porównań i przenośni.

Wymienione powyżej przejawy głębokości przetwarzania mogą być charakterystyczne dla wszystkich dzieci, nie tylko wysoko wrażliwych. Podobnie jak w przypadku pozostałych charakterystyk, ważne jest więc nasilenie cech powszechnie występujących w populacji. W związku z tym w niektórych przykładach pojawia się ich określenie w porównaniu do rówieśników, co pomaga czasem zaobserwować nasilenie danego zachowania na tle grupy rówieśniczej.

Reaktywność emocjonalna

Kolejna z cech dzieci wysoko wrażliwych powiązana jest z wymienioną jako pierwsza – głębokością przetwarzania. Jedną z psychologicznych definicji reaktywności emocjonalnej mówi, że jest to tendencja do częstego i intensywnego pobudzenia emocjonalnego. Cechami emocjonalnej reaktywności są próg pobudzenia, łatwość, z jaką osoba staje się emocjonalnie pobudzona, jak i intensywność przeżyć emocjonalnych. W przypadku dzieci wysoko wrażliwych obserwujemy, że silne emocje pojawiają się u nich wyjątkowo szybko, a ich przeżywanie jest zazwyczaj bardzo intensywne.

Chociaż reaktywność emocjonalna jest często postrzegana w kategoriach emocji nieprzyjemnych do przeżywania, jak strach, gniew czy złość, istnieją również różnice indywidualne w reaktywności emocji przyjemnych (Spinrad i in., 2004, por. Strelau, 2006), co odnosi się również do dzieci wysoko wrażliwych.

Jeśli emocje potraktujemy jako informacje na temat tego, co dzieje się wewnątrz i na zewnątrz osoby, łatwo wówczas o wniosek, że jeśli do dziecka dociera wiele informacji, to i emocji

będzie więcej. Emocje niejako podpowiadają, na co zwrócić uwagę, co zapamiętać, czemu poświęcić uwagę, a czego unikać. Dzieci wysoko wrażliwe – w związku z tym, że uważnie obserwują i analizują – są wyjątkowo zainteresowane otaczającą rzeczywistością i intensywnie reagują na nią emocjami. Ich próg pobudzenia jest niższy niż mniej wrażliwych rówieśników, emocje intensywniejsze, a ich wyrażanie silniejsze (Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012).

W przypadku dzieci, zwłaszcza młodszych, silne odczuwanie emocji i współodczuwanie emocji doświadczanych przez innych przejawiać się może jako:

- wybuchy płaczu;
- szybkie wzbudzenie i intensywne przeżywanie zarówno trudnych, jak i przyjemnych emocji;
- reagowanie na nastrój/zmianę nastroju osoby dorosłej;
- wzmożona czujność na emocje innych;
- napięcie podczas wykonywania zadań, które mają być oceniane (lub gdy ktoś dziecko obserwuje w czasie wykonywania zadania);
- perfekcjonizm i silne reagowanie nawet na najmniejszy popełniony błąd.

W związku z posiadaną cechą dzieci wysoko wrażliwe zazwyczaj starają się zadowolić nauczycieli i najlepiej jak to możliwe wykonać powierzone zadania. Zauważają cierpienie i stres innych osób, na przykład rówieśników, członków rodziny, obcych, czasem postaci z bajek czy filmów, a także zwierząt.

W badaniach eksperymentalnych dowiedziono, że osoby wysoko wrażliwe silniej niż inni reagują na zdjęcia wywołujące przyjemne emocje (m.in. zdjęcia tortu urodzinowego, małych zwierząt), a także na zdjęcia wywołujące emocje nieprzyjemne (przedstawiające m.in. pająki i węże). Ponadto osoby wysoko wrażliwe, które deklarowały, że przeżyły szczęśliwe dzieciństwo, intensywniej reagowały na zdjęcia przyjemne (za: Aron, 2002). Oznacza to m.in., że w przypadku dzieci wysoko wrażliwych szczególne znaczenie może mieć jakość środowiska wychowawczego.

Zdaniem Aron (2002) reaktywność emocjonalna osób wysoko wrażliwych połączona jest z poziomem ich empatii. Biorąc jednak pod uwagę specyfikę manifestowania się typowej dla dzieci emocjonalnej niestabilności, w przypadku dzieci należy mówić raczej o współodczuwaniu czy syntonii.

W przypadku młodszych dzieci trudno mówić o świadomości odzwierciedlanych emocji. Dzieci te po prostu czują jakby te emocje były ich, a co za tym idzie, czym pręcej chcą na przykład poprawić humor dorosłego opiekuna, ponieważ im również poprawi to humor. Ten potencjał dziecka wysoko wrażliwego może zostać przełożony na umiejętności empatycznego rozumienia, natomiast warto zwrócić uwagę, że dla dzieci tych bardzo trudne do zniesienia są nieprzyjemne, silne emocje innych osób. Dzieci wysoko wrażliwe wykazują chęć nawiązywania kontaktu emocjonalnego i poczucia bliskości z nimi, współodczuwają emocje

innych. Bardzo intensywne emocje wysoko wrażliwych dzieci odnotowano również w kontakcie z okrucieństwem czy niesprawiedliwością (Aron, 2002).

W badaniach osób dorosłych, prowadzonych w 2014 r. pod kierownictwem Bianki Acevedo z Uniwersytetu Kalifornijskiego, wykazano, że wysoki poziom wrażliwości był powiązany z większą aktywacją w obszarach mózgu związanych ze świadomością, integracją informacji sensorycznych, empatią i przygotowaniem do działania w odpowiedzi na bodźce społeczne, które mogą wywoływać emocje (Acevedo i in., 2014).

Uważność na niuanse/subtelności

Wymieniana jest jako następny aspekt wysokiej wrażliwości. Cecha ta jest identyfikowana jako zwracanie uwagi na szczegóły, subtelne dźwięki, dotyk, zapach i inne delikatne bodźce.

U dzieci swoistość ta przejawiać się może m.in. jako:

- zwracanie uwagi na zmiany w wyglądzie osób lub miejsc;
- zwracanie uwagi na subtelne zapachy, przez które dziecko np. nie chce gdzieś wejść, w czymś uczestniczyć, ponieważ zapach kojarzy mu się z innym, często nieprzyjemnym, doświadczeniem;
- wychwytywanie delikatnych dźwięków, np. śpiewu ptaków;
- zwracanie uwagi na przyjemną fakturę materiału, np. miękką, pluszową;
- dostrzeganie wyglądu jedzenia, jego ułożenia, np. stykających się na talerzu ziemniaków z surówką, brudnej podkładki;
- zauważanie i często reagowanie na zmiany w tonie głosu, przelotne spojrzenia, drobne gesty.

Uważność, która dla dorosłych nierzadko bywa wyzwaniem, dzieciom ułatwia odczytywanie oczekiwań innych, m.in. nauczycieli. Naukowym uzasadnieniem występowania tej cechy u osób wysoko wrażliwych są wyniki eksperymentu określonego jako podchwytliwe zadanie percepcyjne, który polegał na wyszukiwaniu określonych liter, ułożonych w pewien sposób. Osoby wysoko wrażliwe wykonywały to zadanie szybciej i dokładniej. Można więc założyć, że zwracały uwagę na drobne różnice, wychwytywały je i szybciej identyfikowały (Gerstenberg, 2012). Uważność będzie więc sprzyjała jakości wykonywania zadań, m.in. w szkole, ale skutkuje również wyższym przeciążeniem i intensywniejszym stresem.

Uleganie przeciążeniu

Jest kolejną charakterystyczną cechą dzieci wysoko wrażliwych i niejako naturalną konsekwencją trzech poprzednich. Kiedy dziecko jest świadome tego, co dzieje się w nim i wokół niego, głębiej i wnikliwiej przetwarza sytuacje i zachowania innych ludzi, szybciej też się męczy psychicznie i fizycznie niż dzieci, które odbierają mniejszą ilość bodźców i informacji. Dzieci wysoko wrażliwe zauważają wszystko, co nowe, i myślą o tym częściej i intensywniej niż ich rówieśnicy. Dlatego szybciej stają się przeciążone i zmęczone, co zdaniem Aron (2002) jest konsekwencją głębszego i bardziej wnikliwego przetwarzania.

Odczucia przeciążonego dziecka są często nieprzyjemne, trudno sobie z nimi poradzić – zarówno samemu dziecku, jak i jego rodzicom i nauczycielom. Sytuacje potencjalnie atrakcyjne dla dzieci, np. wycieczki, wizyty w salach zabaw, na urodzinach przyjaciół, dostarczają im wielu, często nieprzyjemnych bodźców. Ich ilość i intensywność może utrudniać funkcjonowanie, sprzyjać męczliwości. Innymi słowy, zdarza się, że dzieciom wysoko wrażliwym przeszkadza to, co umyka uwadze innych. Zmęczenie dziecka może manifestować się zarówno pobudzeniem, jak i wycofaniem, co może sprawiać wrażenie deficytów uwagi.

Przeciążone dziecko wysoko wrażliwe, podobnie jak każde dziecko, może zachować się w sposób mylnie interpretowany jako nadpobudliwość czy deficyty koncentracji uwagi. Zazwyczaj te objawy, które kojarzą nam się z dysfunkcją, ustępują, gdy dziecko doświadczy zrozumienia i zaspokoi podstawowe potrzeby.

Drugie podejście do wyjaśnienia funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych zakłada, że nasilenie cechy, jaką jest wrażliwość przetwarzania sensorycznego, obserwuje się w różnych sferach ich działania. Poniżej wymienione kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych zostały wyłonione na podstawie analizy wyników grup fokusowych nauczycieli i rodziców DWW. Analiza literatury i rezultaty badań fokusowych pozwalają przypuszczać, że kategorie te nie wyczerpują listy wskaźników wysokiej wrażliwości, natomiast stanowią dobry początek w procesie identyfikacji.

Przedstawione poniżej przejawy wrażliwości w poszczególnych sferach odnoszą się do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym, ponieważ to właśnie w grupach opiekunów tych dzieci prowadzone były badania w ramach projektu „E-motion”². Badania jakościowe dotyczyły zarówno grup rodziców, jak i grup nauczycieli.

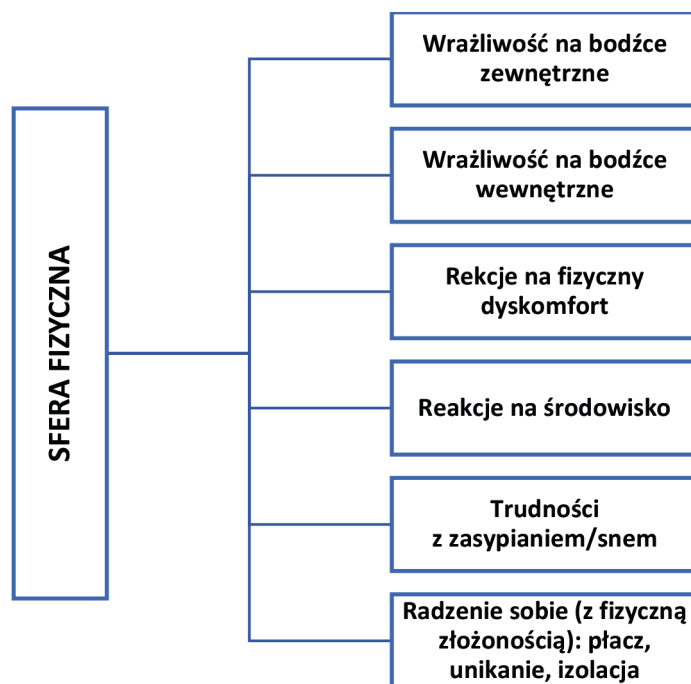
Sfera fizyczna

Wyniki badania prowadzonego metodą grup fokusowych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych wskazują, że w sferze fizycznej dzieci te wyróżniają się intensywnością reagowania na bodźce zewnętrzne. Zazwyczaj przeszkadza im jasne sztuczne światło, hałas, faktura materiału, metki przy ubraniach, szwy w skarpetkach, a także niektóre smaki i zapachy. Dzieci wysoko wrażliwe silnie reagują również na głód i ból, zwykle nie będąc w stanie zidentyfikować źródła dyskomfortu. Może się więc zdarzyć, że przyczyną trudnego zachowania dziecka będzie nienazwany dyskomfort fizyczny. Dzieci wysoko wrażliwe mogą narzekać na zmoczone ubranie, plamę, brudne rączki, mogą też być szczególnie przywiązane do określonych ubrań. Dzieci te częściej niż ich rówieśnicy sygnalizują potrzebę odpoczynku, trudniej im zasnąć, zwłaszcza po aktywnym dniu. Z relacji rodziców wynika też,

² Projekt „E-motion. Potencjał wysokiej wrażliwości” był realizowany przy wsparciu Komisji Europejskiej, numer umowy: 2018-1-PL01-KA201-051033), <https://highlysensitive.eu/> (dostęp: 8.03.2022).

że w sytuacjach przeciążenia najczęściej reagują płaczem i unikaniem podobnych sytuacji czy izolacją.

Rys. 2. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione na podstawie analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera fizyczna



Źródło: Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości” – M. Baryła-Matejczuk

Sfera emocjonalna

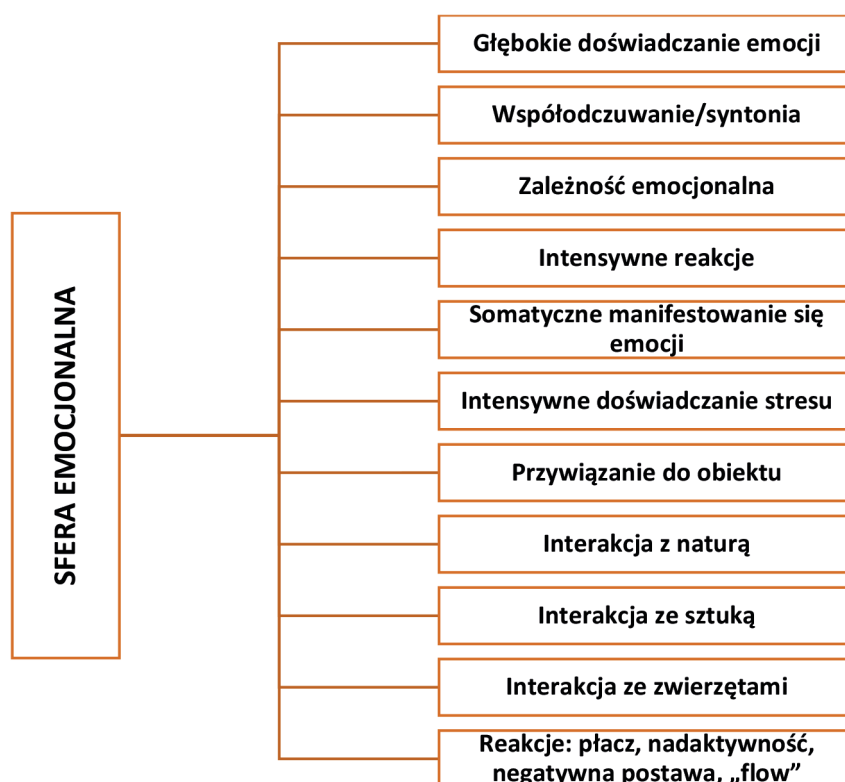
W sferze emocjonalnej charakterystyczne dla dzieci wysoko wrażliwych jest głębokie doświadczanie emocji. Błahy (z perspektywy dorosłego) powód może sprawić, że dzieci wysoko wrażliwe wpadają w płacz czy histerię. Emocje przeżywają intensywnie, mają tendencję do ich gromadzenia, trudno im powstrzymać silne poruszenie (zarówno nieprzyjemne, jak i przyjemne), mają skłonność do przewidywania pesymistycznego i/lub niekorzystnego biegu zdarzeń (tzw. czarnowidztwo), a także potrafią przestraszyć się własnych myśli i wyobrażeń. Zdarza się, że drobne wydarzenia czy codzienne sytuacje są dla nich źródłem stresu (np. zmiana sali, wycieczka szkolna, wyjście przedszkolne).

Dzieci wysoko wrażliwe silnie reagują na nastroje i emocje innych osób, obawiają się oceny innych i łatwo je zawstydić. Odbierane wrażenia często odczuwają w ciele (np. boli je brzuszki czy głowa, mają skłonności do wymiotów). Z relacji rodziców dzieci wysoko wrażliwych wynika, że intensywnie przeżywają muzykę, filmy, a także bajki, szczególnie przyjemny jest dla nich kontakt z naturą i zazwyczaj mają szczególny wstręt do owadów, insektów.

W sytuacjach przeciążenia wpadają w płacz, złość, sprawiają wrażenie bardzo pobudzonych bądź nieobecnych.

W odniesieniu do dzieci wysoko wrażliwych zostało użyte również określenie *flow*. Jest to pojęcie z obszaru psychologii pozytywnej, którego autorem jest Mihály Csíkszentmihályi. *Flow* (inaczej przepływ) to stan między satysfakcją a euforią, wywołany całkowitym oddaniem się jakiejś czynności. Użycie tego pojęcia uzasadnia sytuacja takiego skupienia dzieci podczas wykonywania danego zadania, że wszystko inne wydaje się zniknąć.

Rys. 3. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione na podstawie analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera emocjonalna



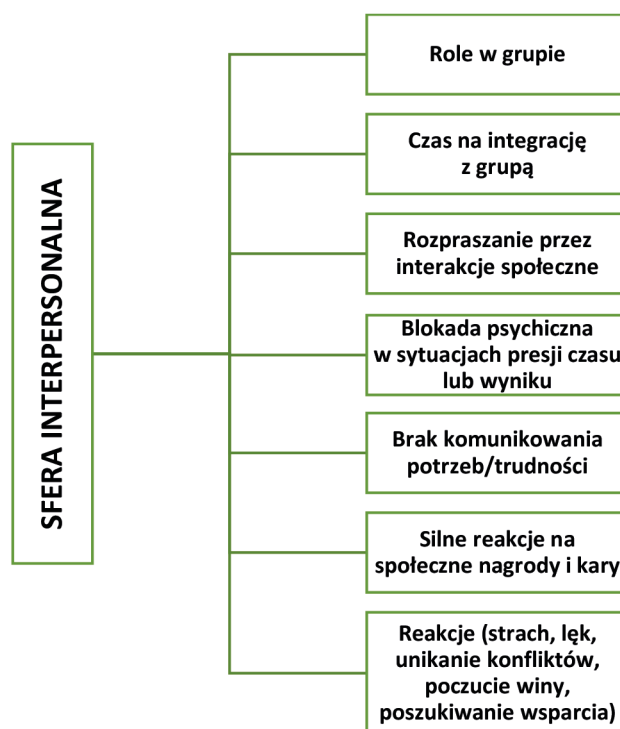
Źródło: Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości” – M. Baryła-Matejczuk

Sfera relacji interpersonalnych

W sferze tej rozwój rozpatruje się z dwóch punktów widzenia. Po pierwsze jako integrowanie się z grupą społeczną (określane także jako socjalizacja). Po drugie jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces dochodzenia do określonych, indywidualnych wzorców przeżywania, myślenia czy działania w różnych sytuacjach (Kielar-Turska, 2000).

Z badań prowadzonych metodą grup fokusowych wśród rodziców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych wynika, że dzieci te potrzebują więcej czasu niż ich rówieśnicy, by włączyć się we wspólne zabawy, zwłaszcza nowej grupy. Do rozpoczęcia aktywności zespołowych potrzebują zachęty, a w grupie, w której wiele się dzieje, sprawiają wrażenie nieobecnych. Dzieci wysoko wrażliwe źle znoszą presję czasu, a wystąpienia publiczne zazwyczaj kosztują je więcej niż inne dzieci. Starają się unikać konfliktów, a wypowiedane wobec grupy czy klasy uwagi biorą przede wszystkim do siebie. Zdarza się, że w relacjach z innymi sprawiają wrażenie nieśmiałych, załężnionych, a do nowo poznanych osób podchodzą z dystansem. W sytuacjach trudnych reagują strachem, lękiem, często wpadają w poczucie winy, wycofują się, a także poszukują wsparcia, zazwyczaj u dorosłego opiekuna. W klasie szukają aprobaty nauczyciela, często też wielokrotnego zapewnienia, że wykonywane przez nie czynności są prawidłowe.

Rys. 4. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione na podstawie analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera interpersonalna



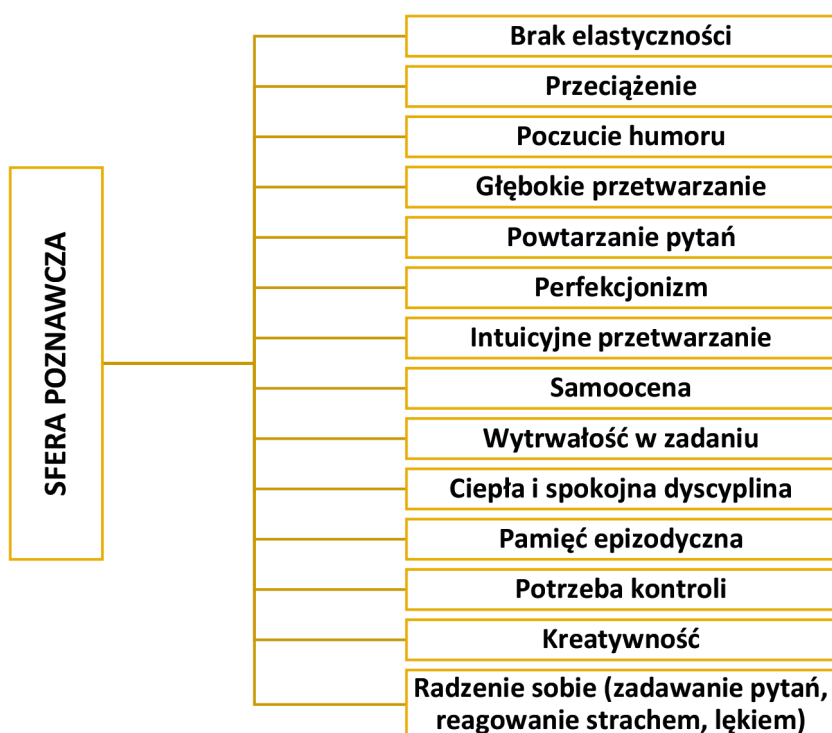
Źródło: Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości” – M. Baryła-Matejczuk

Sfera poznawcza

W sferze poznawczej u dzieci wysoko wrażliwych charakterystyczne jest pojawianie się oznak napięcia, gdy zaczynają pracować nad nowym zadaniem, oraz występowanie silnej potrzeby szukania informacji, zadawania pytań, rozwiewania wątpliwości. Wśród warunków

zapewniających im bezpieczeństwo wymieniane są stałość i powtarzalność, dzieci te lubią być uprzedzane o zmianach. Zdarza się, że są silnie przywiązane do swojego sposobu myślenia i wolniej niż rówieśnicy przyzwyczajają się do nowych rzeczy czy zjawisk. Przytłacza je duża ilość informacji, zwłaszcza podanych jednocześnie. Zwykle z dużym zaangażowaniem i zainteresowaniem analizują ciekawe dla nich tematy. Dzieci wysoko wrażliwe są zazwyczaj sumienne i starają się wykonać powierzone zadania z dużą dokładnością i bez popełniania błędów.

Rys. 5. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione na podstawie analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera poznawcza



Źródło: Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości” – M. Baryła-Matejczuk

Dzieci wysoko wrażliwie zwykle mają bogate słownictwo i są kreatywne, a powierzone zadania starają się wykonać nadzwyczaj starannie. Trudno im poradzić sobie z krytyką, drobne niepowodzenie może powodować u nich wycofanie się z wielu podejmowanych już wcześniej bez trudu aktywności. W sytuacjach kłopotliwych i niejasnych zadają wiele pytań, a gdy czują się przytłoczone, reagują strachem bądź lękiem.

Charakterystyka funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych daje obraz wyzwań, jakie mogą stać przed ich dorosłymi opiekunami. Mając świadomość, że zachowania te nie są następstwem błędów wychowawczych i nie wynikają ze złych intencji dziecka, a stanowią przejaw cechy, łatwiej jest odpowiadać na potrzeby dzieci wysoko wrażliwych w adekwatny sposób. Zachowania tych dzieci często prowokują skrajne oddziaływania nauczycieli i rodziców – od nadmiernie chroniących po odrzucające.

2. Potrzeba identyfikacji dzieci wysoko wrażliwych

W populacji obserwuje się różnice na kontinuum od niskiej do wysokiej wrażliwości na środowisko. O wrażliwości przetwarzania sensorycznego (WPS) zaczęto pisać nieco ponad 20 lat temu (Aron & Aron, 1997) i mimo że cecha ta nie jest nowym odkryciem, przez lata często była rozumiana i interpretowana w ramach innych podejść teoretycznych i wraz z nimi tłumaczona. Zdaniem Aron (2002) wielu pedagogów, psychologów, nauczycieli, rodziców i opiekunów dzieci wysoko wrażliwych nie identyfikowało tej cechy w prawidłowy sposób, tym samym przypisując dzieciom trudności i problemy, których często nie posiadały. Poniżej zostały zaprezentowane niektóre wyjaśnienia tego stanu rzeczy.

Przede wszystkim osoby wysoko wrażliwe wolą najpierw obserwować nowe sytuacje, zanim w nie wejdą – dlatego często nazywane są nieśmiały. Nieśmiałość jest jednak zdaniem Aron wyuczona, wrażliwość zaś – wrodzona. Szacuje się, że w rzeczywistości około 30% osób wysoko wrażliwych to osoby towarzyskie (ekstrawertycy), mimo iż cecha ta jest często błędnie identyfikowana jako introwersja (Aron & Aron, 1997).

Po drugie wysoka wrażliwość dzieci określana była często zahamowaniem, bojaźliwością lub neurotyzmem. Niektóre osoby wysoko wrażliwe mogą zachowywać się w taki sposób, ale nie jest to cecha podstawowa świadcząca o wysokiej wrażliwości czy z nią równoważna (Aron, 2002).

Po trzecie brak elastyczności dziecka wysoko wrażliwego (DWW), wynikający często z potrzeby dłuższej analizy napływających bodźców, utożsamiany był z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a niechęć do spożywania niektórych pokarmów czy wyjątkowa wrażliwość skóry na drapiące metki tłumaczone były dezintegracją sensoryczną.

Charakterystyka osób wysoko wrażliwych i analogia do orchidei wskazuje, że otaczające środowisko może stanowić dla nich zarówno miejsce szczególnego wzrostu i rozwoju potencjału, jak i zagrożenie, czyli obszar przytłaczający, skłaniający do wycofania. Ponadto sposób wartościowania wrażliwości typowy dla danej kultury (ceni/wyśmiewa) przekłada się na samoocenę osób wrażliwych, na ich wiarę we własne możliwości czy planowanie przyszłości (Evers, Rasche, & Schabracq, 2008).

Wysoka wrażliwość nie jest zaburzeniem, jednak w niekorzystnych warunkach najbliższego środowiska (dom, przedszkole, szkoła) dzieci wysoko wrażliwe mogą zmienić swoje zachowanie w sposób, który odbiega od rozwojowej normy. Objawia się to m.in. drażliwością, płaczliwością, wybuchowością, ale także wycofaniem, nieśmiałością, lękliwością, „zawieszaniem się”.

Dzieci wysoko wrażliwe, wychowywane w trudnych, niesprzyjających warunkach, w życiu dorosłym mogą doświadczać problemów, częstszych kryzysów czy niekiedy także zaburzeń psychicznych (Aron, Aron & Davies, 2005; Costa-López, Ferrer-Cascales, Ruiz-Robledillo, Albaladejo-Blázquez & Baryła-Matejczuk, 2021). Ponadto dzieci te, wychowywane w stresogennym środowisku domowym i szkolnym, częściej chorują i doznają większej ilości urazów. Mogłoby to wskazywać na mniejszą odporność psychiczną dzieci, jednak w stosunkowo mniej stresującym środowisku chorują one i doznają urazów rzadziej niż ich rówieśnicy (Boyce & Ellis, 2005).

Dotychczas zgromadzona wiedza pozwala zauważyć, że wysoka wrażliwość może stanowić zarówno czynnik ryzyka późniejszych trudności natury psychicznej, jak i czynnik chroniący. We wspierających warunkach (akceptacji, empatii, autentyczności) wrażliwość może być czynnikiem, który chroni przed podejmowaniem zachowań niekonstruktywnych czy ryzykownych. Z kolei w warunkach niewydolnego środowiska wychowawczego, środowiska stresogennego, które charakteryzuje się brakiem akceptacji, niezrozumieniem, trudnymi wydarzeniami, wysoka wrażliwość może sprzyjać trudnościom i problemom w dzieciństwie i w życiu dorosłym. Brak wsparcia i zrozumienia dzieci wysoko wrażliwych może prowadzić do depresji, lęku, nieśmiałości i ich wyuczonej bezradności jako dorosłych ludzi.

Wrażliwość przetwarzania sensorycznego jest coraz częściej i głębiej analizowana w środowisku naukowym. Należy podkreślić, że wysoka wrażliwość sama w sobie nie jest zaburzeniem, jednak w momencie kiedy dziecko wysoko wrażliwe wzrasta w niesprzyjających i negatywnych warunkach, może doświadczać np. wysokiego poziomu lęku (m.in. Bakker, Molding, 2012; Liss, Mailloux, Erchull, 2008; Molsa, 2018; O'Donovan, Slavich, Epel, Neylan, 2013), depresji (m.in. Ioannou, Dellepiane, Olsson, Steingrimsson, 2017; Serafinia, Gonda, Canepa, Pompili, Rihmer, Amore, Engel-Yeger, 2017; Yano, Oishi, 2018), poczucia bezradności (Serafinia i in., 2017).

Osoby wrażliwe mogą mieć tendencje do przyjmowania za własne narzucanych z zewnątrz wartości i poglądów (Boterberg, Warreyn, 2016), być impulsywne i niestabilne (Serafinia i in., 2017) oraz narażone na częstsze występowanie chorób somatycznych (Benham, 2006).

Odbieranie wielu trudnych doświadczeń przez osoby wysoko wrażliwe może skutkować niższym poziomem subiektywnego szczęścia (Sobocko, Zelenski, 2015), niższym poziomem zadowolenia z życia (Booth i in., 2015), niezadowoleniem z pracy, a także większą potrzebą regeneracji (Andresen, Goldmann i Volodina, 2017; Evers, Rasche i Schabracq, 2008).

Z licznych badań wynika, że choć sama wysoka wrażliwość nie jest zaburzeniem, to w negatywnych, niesprzyjających warunkach może korelować z licznymi trudnościami.

Przytoczenie powyższych wyników badań pokazuje jedną stronę medalu, czyli wrażliwość na trudne i stresujące doświadczenia. Nie oznacza jednak, że cechę tę można traktować jako czynnik etiologiczny w rozwoju dysfunkcjonalności/zaburzeń w zachowaniu dziecka. Wysoka wrażliwość ma znaczenie nie tylko dla zrozumienia nieprzystosowania, trudności czy ryzyka późniejszych dysfunkcji, ale także dla optymalnego rozwoju lub nawet szczególnego rozwinięcia potencjału w pozytywnym środowisku (por. Greven i in., 2019).

Inna grupa badań przytoczonych w niniejszym opracowaniu ma na celu pokazanie także drugiej strony medalu, czyli wrażliwości na konstruktywne, budujące i pozytywne doświadczenia. Badania wskazują bowiem, że wrażliwość przetwarzania sensorycznego ma również związek z kompetencjami społecznymi w interakcji z pozytywnymi stylami rodzicielskimi (Slagt i in., 2017), aktywacją w ośrodkach nagrody w odpowiedzi na pozytywne bodźce, np. uśmiechnięte twarze bliskich (Acevedo i in., 2014), a także z kreatywnością (Bridges, Schendan, 2019). Ponadto wrażliwość wiąże się z częstszym doświadczaniem uczucia przyjemności i podziwu oraz wyższym poczuciem sensu i satysfakcji z życia (m.in. Aron, Aron, Tillmann, 2018). Wrażliwość koreluje także z uzdolnieniami (Gere, Capps, Mitchell, Grubbs; Mullet, Rinn, Jett, Nyikos, 2017) i z inteligencjami wielorakimi (Baryła-Matejczuk, Kata & Poleszak, 2021).

Z badań prowadzonych w grupie dzieci w wieku 10–12 lat wynika, że wrażliwość dziewcząt współwystępuje z uzdolnieniami muzycznymi i interpersonalnymi, związanymi z umiejętnością współpracy, oraz rozpoznawaniem cudzych intencji, motywacji, potrzeb czy pragnień. W grupie chłopców z posiadaną przez nich wrażliwością współwystępują uzdolnienia związane z rozwiązywaniem problemów logicznych, myśleniem analitycznym i naukowym, łatwością rozumienia praw natury, otoczenia i posługiwania się nimi, a także z łatwością rozpoznawania, analizowania i wykonywania operacji na materiale wzrokowym, w przestrzeni.

Ogólna wrażliwość w środowisku chłopców koreluje z ich uzdolnieniami do rozumienia samych siebie oraz z ogólnym poziomem uzdolnień. Podobnie jak w przypadku dziewcząt, wrażliwość chłopców współwystępuje z ich uzdolnieniami muzycznymi i interpersonalnymi (Baryła-Matejczuk, Kata & Poleszak, 2021).

Podsumowując, w niekorzystnych warunkach najbliższego środowiska (dom, szkoła) dzieci wysoko wrażliwe mogą zmienić swoje zachowanie w sposób, który odbiega od normy rozwojowej. Objawia się to obniżonym samopoczuciem, również jako wyższe ryzyko problemów behawioralnych oraz w psychopatologii w okresie dzieciństwa i dorosłości (Aron, Aron, Davis, 2005). Ponadto dzieci wysoko wrażliwe, wychowywane w stresogennym środowisku domowym i szkolnym, częściej chorują i doznają większej ilości urazów. Natomiast w stosunkowo

mniej stresującym środowisku – chorują i doznają urazów rzadziej niż ich rówieśnicy (Boyce, Ellis, 2005). Dzieci wysoko wrażliwe, ze względu na ich zwiększoną wrażliwość także na pozytywne doświadczenia, są bardziej podatne na interwencje psychologiczne, szkolne interwencje zorientowane na wspieranie odporności, a także przeciwdziałanie nękanii (ang. *anti-bullying intervention*), (Nocentini i in., 2018; Pluess, Boniwell, 2015; Pluess, Boniwell, Hefferon, Tunariu, 2017).

Zgodnie z modelem wsparcia dzieci wysoko wrażliwych w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym w pierwszej kolejności należy zidentyfikować, czy mamy do czynienia z dzieckiem wysoko wrażliwym (Baryła-Matejczuk, 2019). Wstępne rozpoznanie cech temperamentu często opiera się na analizie zachowań, które w przypadku dzieci wysoko wrażliwych – jak zaznaczono – mogą być mylone w obrazie klinicznym m.in. z nadpobudliwością czy zaburzeniami integracji sensorycznej. Zastosowanie rzetelnego, dostosowanego do potrzeb, narzędzia oceny wysokiej wrażliwości (kwestionariusza zawierającego pytania dotyczące dziecka) powinno stanowić początek procesu wsparcia dzieci wysoko wrażliwych i ich rodzin oraz najbliższego środowiska.

Badanie z wykorzystaniem opracowanych psychometrycznie narzędzi służyć może nie tylko diagnozie trudności (jak to czasem zakłada się, używając określenia diagnoza), lecz także poznaniu mocnych stron i zasobów dzieci oraz ich uzdolnień i predyspozycji, po to by dowiedzieć się, jak je rozwijać i jak wspomagać rozwój dziecka (por. Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014; Knopik, 2018). Ocena ma służyć samemu dziecku, jego dobrostanowi, jakości jego życia w dzieciństwie, ale także w kolejnych okresach życia.

Rzetelnie i trafnie przeprowadzona identyfikacja potencjału dziecka daje podstawę do projektowania pomocy – ewentualnej interwencji, skoncentrowanej na (por. Baryła-Matejczuk, Artymiak, Ferres-Cascales & Betancort, 2020; Brzezińska, 2003; Gaś, 2006; Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014):

- rozwijaniu, modyfikowaniu i wzmacnianiu mocnych stron;
- minimalizowaniu, ograniczaniu zasięgu wpływu czy niekiedy nawet eliminowaniu słabych stron;
- wykorzystywaniu zasobów otoczenia i szans, jakie stwarza społeczny kontekst dla aktualnego funkcjonowania dziecka i dla przyszłego jego rozwoju;
- przeciwdziałaniu zagrożeniom, osłabianiu ich wpływu bądź ich eliminowaniu.

Wysoka wrażliwość ma znaczenie nie tylko dla zrozumienia nieprzystosowania, trudności czy ryzyka późniejszych dysfunkcji, ale także optymalnego rozwoju lub nawet szczególnego rozwinięcia potencjału w pozytywnym środowisku.

3. Znaczenie środowiska dla rozwoju dzieci wysoko wrażliwych

W analizach dotyczących rozwoju dzieci (za: Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014) coraz częściej bierze się pod uwagę znaczenie przestrzeni rozwoju. Badacze kładą nacisk na rolę stymulacji, której źródłem jest najbliższe otoczenie dziecka, szczególnie dom rodzinny jako pierwsze otoczenie fizyczne i społeczne, z jakim styka się dziecko. Podkreślają również, że im młodsze dziecko, tym większe znaczenie, bardziej kluczowe dla rozwoju, ma właśnie stymulacja środowiskowa, wynikająca z jakości otoczenia (por. Pluess & Belsky, 2013; Pluess i in., 2017).

Rozważania na temat wpływu środowiska na rozwój dzieci wysoko wrażliwych warto zacząć od zagadnień dotyczących tworzenia warunków do ich rozwoju. Zgodnie z modelem humanistycznym wychowanie jest procesem wspomagania w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej czy aksjologicznej (Gaś, 1999, 2006). Taki kontakt wychowawczy wymaga zaangażowania zarówno rodzica, wychowawcy, jak i dziecka. To osoba wychowująca i jej umiejętności tworzą warunki, które sprzyjają rozwojowi dziecka.

Badania prowadzone nad jakością środowiska wychowawczego i wrażliwością wskazują, 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 mieli szczęśliwe dzieciństwo, nie różnili się nasileniem wymienionych cech od populacji osób niebędących wysoko wrażliwymi (Aron i Aron, 1997).

Prawidłowe wsparcie dzieci wysoko wrażliwych jest szczególnie ważne także z perspektywy innych badań. Aron, Aron i Davies (2005) wskazali, że w warunkach niewygodnego środowiska wychowawczego osoby wysoko wrażliwe są bardziej podatne na doświadczanie nieśmiałości, lęku i depresji. Ponadto z badań Liss i in. (2005) wynika, że niski i nieadekwatny poziom opieki rodzicielskiej dzieci wysoko wrażliwych był istotnie związany z ich późniejszą depresją (za: Liss, Mailloux, Erchull, 2008). Wykazano też relację pomiędzy wrażliwością a subiektywnymi doświadczeniami rodzicielskimi. W odniesieniu do jakości wpływu rodzicielskiego osoby wysoko wrażliwe matki uzyskiwały istotnie wyższe wyniki w obszarze trudności wychowawczych i w obszarze „dostrojenia” do dziecka. Z tych samych badań wynika, że wysoko wrażliwi ojcowie uzyskali wyższe wyniki w przypadku „dostrojenia”.

Rodzice z wysokim nasileniem wrażliwości przetwarzania sensorycznego zgłaszają większe zestrojenie z dzieckiem, chociaż matki uważają, że rodzicielstwo jest trudniejsze. Wynik ten sugeruje, że dla wysoko wrażliwych rodziców szczególnie ważne jest posiadanie skutecznych sposobów radzenia sobie z nadmierną stymulacją, jaka płynie z rodzicielskich obowiązków (Aron, Aron, Nardone & Zhou, 2019).

Badania dotyczące zadowolenia z życia dorosłych wykazały, że osoby z wysokim nasileniem WPS 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 i in., 2015).

W warunkach niewydolnego środowiska wychowawczego osoby wysoko wrażliwe są bardziej podatne na doświadczanie nieśmiałości i lęku. W badaniach wykazano, że niski i nieadekwatny poziom opieki rodzicielskiej nad dziećmi wysoko wrażliwymi był istotnie związany z ich późniejszą depresją.

Druga grupa badań, dająca podstawę i potwierdzająca potrzebę wsparcia dzieci wysoko wrażliwych, odnosi się do ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Zdaniem badaczy (m.in. Tillmann i in., 2018) wrażliwość przetwarzania sensorycznego, jako cecha związana z głębszym przetwarzaniem informacji, odgrywa istotną rolę w kontekście edukacyjnym. Biorąc pod uwagę specyficzne cechy, które towarzyszą wyższemu poziomowi wrażliwości środowiskowej, można założyć, że dla dzieci wysoko wrażliwych koncentracja uwagi w głośniejszej klasie jest trudniejsza niż dla ich mniej wrażliwych rówieśników. Ze względu na hałas, pewną nieprzewidywalność zdarzeń, brak możliwości wycofania się i wyciszenia dzieci wysoko wrażliwe mogą zostać łatwo przytłoczone zewnętrznymi bodźcami. To z kolei może prowadzić do regularnej nadmiernej stymulacji, a na dłuższą metę prawdopodobnie pogorszyć ich samopoczucie i prowadzić do gorszych wyników w nauce. Jednak nie tylko hałas i presja wynikająca z ograniczonej ilości czasu na przetworzenie mogą być wyjątkowo trudne dla uczniów wysoko wrażliwych. Specyficzne wymagania i zadania, które wymagają prezentacji przed całą klasą, także mogą utrudnić uczniom korzystanie z możliwości, jakie daje szkoła. Wreszcie kontekst edukacyjny może mieć istotne znaczenie dla rozwoju potencjału uczniów i ich przyszłego dobrostanu.

W badaniach przeprowadzonych w grupie dzieci pochodzenia niemieckiego odpowiadały one na pytania skali Osoba Wysoko Wrażliwa, wzbogaconej o dodatkowe pozycje dotyczące subiektywnych wartości szkolnych, a także poczucia własnej skuteczności w szkole (Tillmann, Matany & Duttweiler, 2018). Wyniki tych badań wskazują m.in. na negatywny związek pomiędzy wrażliwością a poczuciem szkolnej skuteczności (por. Tillmann, 2016). Warto zauważyć, że inne badania (m.in. Pluess i in., 2017) informują o pozytywnych skutkach, gdy środowisko, w jakim rozwija się dziecko, jest wspierające. Badacze z Queen Mary University of London (pod kierownictwem Michaela Pluessa) piszą o wrażliwości dającej przewagę (ang. *Vantage Sensitivity*), prezentując 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).

4. Wsparcie dzieci wysoko wrażliwych w systemie edukacji

Przytaczane przez Aron (2002) wyniki badań dotyczących retrospekcji i oceny różnych sytuacji w czasach szkolnych wskazują, że osoby wysoko wrażliwe jako najtrudniejsze dla nich w szkole oceniały narażenie na stres, a także hałas. Za korzystne uznawały pozytywne zachowania nauczycieli – wyrozumiałość i empatię. Rezultaty prowadzonych badań wskazują także, że jeśli dzieciństwo osób wysoko wrażliwych było szczęśliwe, w życiu dorosłym osoby te były równie szczęśliwe jak ich rówieśnicy. Aron (2002) przypuszcza, że dzieci wysoko wrażliwe w sprzyjających warunkach są w stanie odnieść więcej korzyści z wychowania i nauczania niż ich mniej wrażliwi rówieśnicy.

Z wyników innych badań dowiadujemy się, jak wysoko wrażliwi dorośli percypują czas spędzony w szkole. Ich autorka (Achermann, 2013) przeanalizowała kluczowe aspekty lekcji, sprawdzając, co z perspektywy dorosłego było pomocne w osiągnięciu tych wyników. Z badań można wnioskować, że dzieci wysoko wrażliwe zazwyczaj nie mają problemów z zadaniami szkolnymi i dobrymi ocenami w związku z przetwarzaniem treści na głębszym poziomie. W sytuacjach zadaniowych zazwyczaj charakteryzuje je perfekcjonizm – niejednokrotnie oczekują od siebie więcej niż inni. W zajęciach grupowych wolą pracować z przyjaciółmi lub osobami, które już znają, natomiast w warunkach nadmiernej stymulacji mogą zachowywać się w sposób, który bywa interpretowany przez nauczyciela jako niska motywacja czy deficyty uwagi. W sytuacjach niejasnych osoby wrażliwe mogą stawać się nerwowe, pełne niepokoju i trudno im zachować równowagę. Ponadto, jeśli chodzi o warunki zewnętrzne, osoby te:

- preferują ciche środowisko uczenia się i atmosferę umożliwiającą skupienie się;
- zwracają uwagę na fizyczne środowisko i jego aspekty, takie jak kolory pomieszczeń, światło, wystrój, zapach w pomieszczeniu;
- wybierają nauczanie za pomocą bezpośrednich indywidualnych instrukcji;
- wolą prezentować swoją pracę przed nauczycielem, nie przed całą klasą;
- czują się nieswojo w sytuacjach nowych, nieznanach;
- skłaniają się ku powtarzającym się, ustrukturyzowanym lekcjom, zasadom i rytuałom.

Z relacji rodziców dzieci wysoko wrażliwych wynika, że często są one zmęczone po szkole i potrzebują więcej czasu na regenerację niż mniej wrażliwi rówieśnicy. Preferują niewielki krąg przyjaciół, a większe grupy i duże przestrzenie, jak stołówka, boisko szkolne, postrzegają zazwyczaj negatywnie. Dzieci wysoko wrażliwe źle znoszą konflikty, ponieważ utrudniają im one utrzymanie uwagi podczas lekcji, a nawet później, gdy są już w domu. Z badań wynika również, że częściej bywają ofiarami przemocy szkolnej (m.in. Achermann, 2013, za: Tillmann, 2016; Tillmann, El Matany & Duttweiler, 2018).

Mając na uwadze, że nadrzędnym celem pracy edukacyjnej jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia poprzez realizację zadań z zakresu nauczania, wychowania i kształcenia umiejętności, przyjmuje się, że główne zadanie nauczyciela polega na tworzeniu

uczniowi warunków do aktywizacji jego tendencji aktualizującej (Roger, 2002a) lub inaczej – tworzeniu warunków do wszechstronnego rozwoju (Gaś, 1999, 2001, 2006).

Z przytoczonych wcześniej 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 dzieci, a zwłaszcza wysoko wrażliwe.

Biorąc pod uwagę specyfikę funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego i jego wychowanie, poniżej zaprezentowano humanistyczny model wspierania dziecka w rozwoju oraz wynikające z niego cechy i umiejętności nauczyciela (wychowawcy), warunkujące atmosferę wspierającą rozwój.

Model ten, zaproponowany przez Z.B. Gasia (1999), adaptuje dla potrzeb kontaktu wychowawczego formułę procesu pomagania opracowaną przez Brammerra i zakłada, że osoba nauczyciela wraz z jego cechami, postawami i wartościami, a także nauczycielskie umiejętności, takie jak rozumienie, stwarzanie komfortu i działanie, tworzą warunki sprzyjające rozwojowi. Warunki te z kolei odpowiadają za zmiany rozwojowe ucznia i całego społeczeństwa (za: Gaś, 1999, s. 11).

A zatem w centralnym punkcie procesu tworzenia warunków do rozwoju znajduje się nauczyciel, który w relacji wychowawczej z uczniem stwarza warunki w atmosferze bezpieczeństwa, zaufania i szacunku (Gaś, 1999). Dzięki tej relacji uczeń może aktualizować swój potencjał rozwojowy i kształtować umiejętności pozwalające na samodzielne radzenie sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi, a więc docelowo – dążyć do samowystarczalności. Dziecko, które doświadczy warunków sprzyjających rozwojowi, swobody i zachęty do aktualizacji własnego potencjału, będzie działało w sposób konstruktywny (Gaś, 1999).

Jeżeli chodzi o samego nauczyciela, w relacji z uczniem ważne jest prezentowanie rzeczywistych i autentycznych cech, postaw i wartości – nauczyciel nikogo nie udaje na użytek pracy wychowawczej. Wśród umiejętności nauczycielskich, sprzyjających tworzeniu warunków do rozwoju ucznia, istotne są przede wszystkim te, które pozwalają na rozumienie dziecka i zapewnienie mu atmosfery bezpieczeństwa psychicznego. Uczeń, doświadczając bezpieczeństwa i zaufania, zaczyna też ufać swoim emocjom, dotychczasowym przeżyciom i możliwościom, darzy szacunkiem siebie i innych ludzi. Poza tym ma możliwość doświadczenia wolności w zakresie podejmowanych wyborów oraz ponoszenia odpowiedzialności za ich konsekwencje (por. Kwiatkowska, 2011).

Warunki te mają szczególne znaczenie w kontekście funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych. Ich emocjonalność i intensywne przeżywanie może prowokować zachowania nadmiernie chroniące, a tym samym uniemożliwiać dzieciom doświadczanie satysfakcji z własnej samodzielności i konsekwencji podejmowanych działań. Ilość i intensywność przeżyć emocjonalnych wymaga więc adekwatnej reakcji ze strony dorosłego opiekuna, a jego

umiejętności powinny stwarzać uczniowi szansę na zaakceptowanie własnych przeżyć, budowanie zaufania do nich i działanie ze świadomością ich posiadania. Adekwatne warunki dają zatem możliwość konstruktywnej zmiany i rozwoju dziecka wysoko wrażliwego, służą jemu samemu i jego otoczeniu (por. Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021).

Gaś (1999) wśród cech osobistych nauczyciela, warunkujących skuteczność działania, wymienia m.in. świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie oraz okazywanie emocji i uczuć. Ma to ogromne znaczenie dla jakości relacji z uczniem, ponieważ warunkuje bezpieczne komunikowanie się z nim oraz zapobiega pojawianiu się mechanizmu projekcji, czyli przypisywania uczniowi własnych niepożądanych odczuć czy poglądów.

Działania nauczyciela, ukierunkowane na pogłębianie samoświadomości, zwiększają jego wiedzę na temat zachowań ludzkich, a więc potęgują także umiejętność rozumienia ucznia. Nauczyciel mający świadomość, że dziecko wysoko wrażliwe doświadcza wielu emocji, wie, że ich nasilenie w sytuacjach szkolnych i przedszkolnych jest niejednokrotnie wyzwaniem dla dziecka. Rozpoznawanie własnych emocji pozwala nauczycielowi na lepsze poradzenie sobie z emocjami dziecka. Dzięki tej umiejętności nauczyciel nie przypisuje uczniowi swoich nieuświadomionych odczuć, nie zawstydzia go oraz nie porównuje jego zachowania z postawami innych dzieci. Nauczyciel powinien pamiętać, że jest dla ucznia wzorem, jak konstruktywnie wyrażać siebie i swoje uczucia, a wzór samoregulacji jest szczególnie ważny w postępowaniu z dziećmi wysoko wrażliwymi.

W zakresie konkretnych umiejętności nauczyciela, które warunkują tworzenie relacji wspierającej dziecko, Gaś (2006) wymienia umiejętność rozumienia wychowanka i okazywania mu tego, zapewniania wychowankowi bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych, a także umiejętności sprzyjania jego pozytywnemu działaniu i dokonywaniu zmian w zachowaniu. Szczególnie pomocne w pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym okazują się umiejętności stwarzania mu komfortu oraz postępowania w sytuacji kryzysu, takie jak wspieranie dziecka, kierowanie nim, interweniowanie oraz skupianie się na jego problemie.

W warunkach wspierania dziecka wysoko wrażliwego nauczyciel nie powinien unikać sytuacji trudnych. Powinien natomiast zwracać uwagę, by trudność była adekwatna do wieku i możliwości dziecka. Każda z umiejętności – rozumienie i okazywanie rozumienia, zapewnienie bezpieczeństwa, sprzyjanie pozytywnemu działaniu – jest szczególnie korzystna w pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym, które doświadcza kryzysów częściej niż jego rówieśnicy.

Stosowanie umiejętności reagowania werbalnego przez nauczyciela przynosi korzyści w procesie adaptacji DWW, kiedy intensywnie przeżywa ono kryzys związany ze zmianą, separacją czy znalezieniem się w warunkach wyzwań, czym są np. zastępstwo nauczyciela, zmiana sali lub wycieczka szkolna. Umiejętności aktywnego słuchania, prowadzenia, odzwierciedlania uczuć, 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. Należą do nich:

- doświadczenie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji;
- poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą;
- otwartość we wzajemnych relacjach;
- wzajemny szacunek wychowawcy i wychowanka;
- świadomość granic w życiu i rozwoju;
- dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie wychowania.

Głównym sposobem rozumienia ucznia jest empatia. Polega ona na umiejętności zobaczenia świata w taki sposób, w jaki postrzega go uczeń, przy jednoczesnym niezatrucaniu przez nauczyciela własnej tożsamości i obiektywizmu. Ten czynnik sprzyja poczuciu akceptacji i przekonaniu dziecka, że nauczyciel je rozumie, warunkuje poczucie więzi i jakość relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem, a ponadto służy doświadczaniu przez dziecko poczucia przynależności, ciepła i opiekuńczości.

Zachęcanie ucznia do otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć jest możliwe dzięki otwartości ze strony nauczyciela. Dziecko 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 nauczyciela i ucznia zawiera w sobie postawę głębokiego zainteresowania dzieckiem, ale również szacunek dla jego indywidualności i wartości jako osoby. Dzięki takiej postawie nauczyciela uczeń może zachować swobodę bycia sobą, rozwijać poczucie wolności i odpowiedzialności za własne wybory i zachowania.

Z kolei stawianie uczniowi granic pomaga uchronić go przed niebezpiecznymi dla niego działaniami. Brak granic w wychowaniu jest destrukcyjny zarówno dla samego dziecka, jak i jego opiekuna. Dziecku utrudnia rozwijanie samokontroli i budowanie odpowiedzialności, dorosłemu zaś uniemożliwia współdziałanie w osiągnięciu celów wychowania.

Ostatni z wymienionych warunków, związany z dzieleniem się odpowiedzialnością, pozwoli nauczycielowi uchronić się przed stosowaniem manipulacji i przemocy w wychowaniu, uczniowi zaś – świadomie uczestniczyć w procesie własnego rozwoju i nabywaniu odpowiedzialności za całokształt swojego życia (por. Gaś, 2006; Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021).

Biorąc pod uwagę charakterystykę funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych, należy podkreślić, że największą korzyści mogą one czerpać z humanistycznego podejścia do wychowania. Duża popularność ujęcia behawioralnego – jako efektywnego w procesie wychowania – może powodować, że wychowawcy, koncentrując się na skutecznych metodach, zapominają o znaczeniu warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju.

Ciepło przejawiające się w uśmiechu, kontakcie wzrokowym czy gestach będzie dla dziecka wysoko wrażliwego szczególnie ważne i budujące – w takich warunkach ma ono szansę na rozwinięcie skrzydeł. Dziecko doświadczające opiekuńczości, czyli poczucia głębokiego, prawdziwego zainteresowania nim samym, doświadcza, jak jest ważne, i dzięki temu buduje adekwatną samoocenę, bezcenną w wychowywaniu dzieci wysoko wrażliwych. Są to warunki, w których młody człowiek w naturalny dla siebie sposób rozwija zainteresowanie cudzym dobrem, poszanowanie indywidualności i godności drugiego człowieka, a także ochroną własnych granic i godności osobistej.

Dorośli opiekunowie w kontakcie z dzieckiem wysoko wrażliwym niejednokrotnie wykazują pokusę „chronienia go”, aby unikać trudnych reakcji. Tymczasem każde dziecko, niezależnie jak wrażliwe, zasługuje na to, by móc poznać obowiązujące je granice i konsekwencje ich przekraczania, rozumieć zasady dotyczące życia osobistego i relacji 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 dziecku zrozumienia. Jednak wchodzenie w jego świat, a zwłaszcza świat dziecka wysoko wrażliwego, musi odbywać się bez utraty przez dorosłego własnej tożsamości i obiektywizmu. Nie chodzi o to, by płakać razem z dzieckiem czy martwić się z nim lub uwierzyć w pesymistyczne scenariusze, ale tworzyć warunki, w których zmierzy się ono z doświadczaną trudnością i będzie miało szansę na samodzielne poradzenie sobie z nią.

Niezwykle istotne w relacji nauczyciela, będącego wychowawcą, z uczniem jest jego głębokie przekonanie, iż dziecko posiada możliwości rozwoju, stopniowego przejmowania kontroli nad własnym życiem, odpowiedzialności za własny rozwój i przede wszystkim ma chęć rozwoju.

Innymi słowy, nauczyciel wierzy, a także ma przekonanie, że jego uczeń potrafi radzić sobie sam, nie jest gorszy, słabszy, skłonny do zranienia i w związku z tym nie należy go nadmiernie chronić czy wyręczać.

Nauczyciel wie, że wrażliwość nie pozbawia dziecka naturalnej chęci rozwoju, a co więcej – tak samo jak pozostałe dzieci – zasługuje ono na samodzielność. Za taką postawą idzie przekonanie, że dziecko poradzi sobie w życiu nawet w trudnych warunkach.

Innym podejściem, które pozwala zobrazować potrzeby dziecka wrażliwego w kontekście edukacyjnym, jest ich zestawienie z funkcjami, jakie pełni edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021).

Wychowanie przedszkolne i szkolne realizuje wiele powiązanych ze sobą zadań. Dziecko wysoko wrażliwe może być wymagającym odbiorcą oddziaływań zarówno dydaktycznych,

wychowawczych, jak i opiekuńczych. Ważne jest, w jakim stopniu zadania te są realizowane w odniesieniu do potrzeb dziecka wysoko wrażliwego. Poniżej znajduje się omówienie poszczególnych funkcji oddziaływań edukacyjnych w zestawieniu z wybranymi potrzebami dziecka:

- funkcja opiekuńczo-zdrowotna na tle potrzeby bezpieczeństwa dziecka wysoko wrażliwego;
- funkcja stymulacyjna w stosunku do potrzeby odpoczynku dziecka wysoko wrażliwego;
- funkcja różnicująca w odniesieniu do potrzeby indywidualności dziecka wysoko wrażliwego;
- funkcja konstruktywna w relacji z potrzebą kreatywności dziecka wysoko wrażliwego;
- funkcja dydaktyczna a perfekcjonizm dziecka wysoko wrażliwego;
- funkcja socjalizacyjna a współodczuwanie i „samotność” dziecka wysoko wrażliwego.

Funkcja opiekuńczo-zdrowotna

W zestawieniu z poczuciem bezpieczeństwa dziecka wysoko wrażliwego jest podstawową funkcją edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wyraża się w sprawowaniu bezpośredniej opieki nad dzieckiem oraz zapewnieniu mu właściwych warunków materialnych i bezpieczeństwa. W odniesieniu do dziecka wysoko wrażliwego nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ poczucie bezpieczeństwa dziecka wydaje się mniej stabilne i wymagające więcej zabiegów od rodziców i nauczycieli niż w przypadku mniej wrażliwych rówieśników.

Nowe sytuacje – zmiana, obecność innych, często obcych osób – mogą istotnie zachwiać poczuciem bezpieczeństwa dziecka wysoko wrażliwego. O ile wykonywanie jakiejś czynności w obecności bliskich (rodziców, zaufanych przyjaciół) nie powoduje u dziecka silnego stresu, o tyle ta sama czynność wykonywana przy innych – osobach nieznanymi, oceniających – wywołuje stres o silnym natężeniu. Uważny nauczyciel może szybko wychwycić sygnały ostrzegawcze. Wycofywanie się z aktywności, izolowanie, dostrzegalne napięcie dziecka to oznaki informujące, że sytuacja przerasta w tym momencie jego siły i wywołuje dyskomfort.

Nauczyciel, wspierając dziecko wysoko wrażliwe, powinien m.in. (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- być uważny, starannie obserwować zachowanie dziecka i rejestrować zachodzące zmiany. Nie chodzi jednak o to, żeby reagować na wszystkie zachowania, ale by je zauważyć, odnotować, a czasem poinformować dziecko, że je widzi;
- przedstawiać dzieciom plan pracy. Osoby wysoko wrażliwe czują się pewniej, gdy wiedzą, co się będzie działo i w jakiej kolejności;
- planować zmiany w pracy z dziećmi, wprowadzać je stopniowo i zapowiadać kilkakrotnie, tym samym przygotowując na nie dzieci;
- 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. Być może pobyt w nowym miejscu będzie łatwiejszy z ulubioną zabawką;
- cierpliwie odpowiadać na stawiane przez dziecko pytania, nawet jeśli wydają się uciążliwe. Prawdopodobnie w ten sposób dziecko szuka zrozumienia sytuacji, która wywołuje u niego niepokój bądź lęk;
- oswajać dziecko z nowościami w jego własnym tempie. Przy uważnej i troskliwej postawie nauczyciela dziecko samo zasygnalizuje, że jest gotowe na kolejny krok;
- akceptować i szanować towarzyszące zagubieniu dziecka emocje i nie nakłaniać do przełamywania lęku czy nieśmiałości za wszelką cenę;
- nie rezygnować z wyzwań stawianych wrażliwym dzieciom. Wrażliwość nie stoi w sprzeczności z odwagą.

Funkcja stymulacyjna

Jest realizowana głównie poprzez ukierunkowywanie rozwoju dziecka w warunkach sprzyjających zwiększaniu jego potencjalnych możliwości i zdolności. Stymulacja rozwoju jako baza wszelkich działań edukacyjnych nie budzi wątpliwości, niemniej w odniesieniu do dzieci wysoko wrażliwych sposób jej realizacji wymaga ostrożności.

Ze względu na specyficzną podatność układu nerwowego dzieci wysoko wrażliwych na przeciążenia (ang. *overstimulation*) w niektórych sytuacjach wskazane jest raczej zaniechanie stymulacji, niż jej intensyfikacja. Jest to szczególnie trudne współcześnie, kiedy oferta zajęć dodatkowych czy atrakcji proponowanych dzieciom w celu przyciągnięcia ich uwagi jest tak obszerna. Należy jednak pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe, podobnie jak wszystkie dzieci, jest bardzo zainteresowane światem, ale źle znosi nadmiar informacji, aktywności, bodźców i emocji.

Przy wspieraniu dziecka wysoko wrażliwego ważne jest, aby (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- zaciekawiać dziecko i odpowiadać na jego zainteresowanie. 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 mu odpoczynek czy zmianę aktywności, jeśli zaangażowanie męczy je lub powoduje dyskomfort czy silny stres;
- nie zmuszać do aktywności, które wyraźnie męczą dziecko wysoko wrażliwe ze względu na dużą ilość bodźców, np. hałas, intensywne jasne światło, ludzie;
- akceptować wycofanie się z aktywności, która przeciąża dziecko;
- budować przestrzeń do odpoczynku – miejsce, gdzie dziecko będzie mogło wyłączyć się z aktywności;
- rozumieć i akceptować, 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 z powodu niezaspokojenia jakiejś potrzeby (zwłaszcza u młodszych dzieci) może manifestować się wybuchem złości, płaczem, buntem, wycofaniem.

Funkcja różnicująca

Realizowana jest poprzez możliwości kształcenia się ludzi w różnych szkołach, na odmiennych kierunkach i różnych poziomach. W następstwie edukacji kształtują się rozmaite osobowości ludzi wykształconych w wielorakich obszarach, specjaliści do pracy w różnych zawodach. Z funkcji różnicującej wynikają kluczowe implikacje dla myślenia i działalności praktycznej pedagogów, nauczycieli i wychowawców. W punkcie wyjścia należy zatem przyjąć założenie, iż celem kształcenia nie jest zwiększanie podobieństwa i jednolitości wśród cech i zachowań wychowanków, ale promowanie indywidualności i otwartość na różnorodność.

Dzieci wysoko wrażliwe są szczególnie narażone na doświadczanie swojej „inności”, czasem etykietowanej jako „dziwność”. W związku z tym, że znajdują się w mniejszości, bywa, że są odrzucane przez rówieśników ze względu na odmienne upodobania do zabaw, smaków czy niepodzielane przez nich reakcje na nowe sytuacje.

Nauczyciel, wspierając DWW, powinien starać się, aby nie upodabniały się do określonego wzorca ani do siebie nawzajem. W tym kontekście ważne jest, aby (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- pozwalać DWW na manifestowanie różnorodności. Zrozumienie, że nie wszyscy musimy być identyczni, obniży u DWW napięcie związane z lękiem przed oceną innych;
- szanować nawet ich zaskakujące reakcje. Za każdą taką reakcją kryje się istotna przyczyna, warto więc podjąć próbę jej zrozumienia;
- dawać dzieciom prawo do odmowy. Należy pozwolić 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 każdej sytuacji. Trzeba o tym rozmawiać;
- rozwijać w dzieciach otwartość na przyjmowanie różnorodności wynikające z temperamentu i osobowości. Należy unikać oceniania.

Funkcja konstruktywna

Wyraża się w stymulowaniu rozwoju, wzmagananiu twórczości i kreatywności, wzmocnieniu inicjatywy i proaktywności. Z badań wynika, że dzieci wysoko wrażliwe mają ogromny potencjał kreatywności i inicjatywy, nierzadko też zdolności bycia liderem. Niestety, często ze względu na blokujący je lęk przed oceną, niepowodzeniem, ośmieszeniem, dużą potrzebę aprobaty nie ujawniają swoich możliwości, a co za tym idzie – funkcjonują poniżej własnych kompetencji. Warto pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe, aby stać się kreatywne i wyjść z inicjatywą, potrzebuje akceptacji.

Nauczyciel, wspierając dziecko wysoko wrażliwe, powinien (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- inicjować swobodne wypowiedzi dzieci na ważne dla nich tematy;
- dawać czas na zebranie myśli i analizę odpowiedzi, nie pospieszać i nie oceniać wypowiedzi, w których dziecko prezentuje swoje odczucia, przemyślenia, wątpliwości;
- dawać przykład – warto mówić o sobie, swoich doświadczeniach i własnych sposobach radzenia sobie;
- nagradzać w zróżnicowany sposób inicjatywy, propozycje, zaangażowanie, przemyślenia;
- pozwalać na realizowanie pomysłów, nawet jeśli nie mamy do nich przekonania;
- nie zniechęcać, nawet gdy pomysł wydaje się mało realny;
- dawać informacje zwrotne, chwalić – w każdej sytuacji edukacyjnej znaleźć coś, za co można zauważyć, doceniać, pochwalić;
- zachowywać szczególną ostrożność w stosowaniu komunikatów negatywnych. Trzeba pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe może odnieść je do siebie w całości, oceniając siebie.

Funkcja kompensacyjna

Realizowana jest poprzez działania wychowawcze zmierzające do wzmocnienia rozwoju i aktywności dziecka, wyposażenie go w określone umiejętności i wiarę we własne możliwości (Lubowiecka, 2006). Jednak samoocena dziecka wysoko wrażliwego bywa niestabilna, a także niska. Jeśli więc 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 odbierania rzeczywistości, a zwłaszcza bodźców ze środowiska i wysoce zindywidualizowane reagowanie, w systemie edukacji może być odbierane przez nauczycieli jako trudne i wymagające. Przypisuje mu się wymuszanie uwagi, niezaradność, niesamodzielność. Potrzeba zatem uważnego nauczyciela, by posiadane przez dziecko zasoby mogły zostać ujawnione, uruchomione i rozwinięte.

Komunikaty kierowane przez nauczyciela do dziecka wysoko wrażliwego są odbierane przez nie ze wzmożoną siłą. Dotyczy to zarówno pozytywnego, jak i negatywnego przekazu. Oznacza też, że przekaz negatywny – kara, a czasem korygujący komentarz nauczyciela – może uruchamiać 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 nawet niewielka pochwała, pozytywny komunikat, uśmiech nauczyciela mają w odniesieniu do dziecka wysoko wrażliwego niezwykłą siłę. Pomagają mu budować pozytywną samoocenę, rozbudzają aspiracje, uskrzydlają do działania.

Warto pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe nie jest dzieckiem dysfunkcyjnym. Po prostu inaczej doświadcza świata. Ważne jest, aby nauczyciel, wspierając dziecko wysoko wrażliwe (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- rozumiał, że zachowania dziecka wysoko wrażliwego nie są wynikiem rozpieszczenia czy złośliwości, ale sposobu, w jaki odbiera ono otaczający świat;
- starał się nie myśleć o dziecku wysoko wrażliwym jako dziecku trudnym, deficytowym, dysfunkcyjnym i nie traktował go jak dziecko wymagające szczególnych interwencji i terapii;
- nie zmuszał dziecka do dostosowywania się, nie naciskał – zwykle takie metody dają odwrotny efekt;
- sprawił, 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;
- budował w klasie klimat akceptacji i zrozumienia;
- zaakceptował drobne dziwactwa dziecka wysoko wrażliwego, np. upodobanie do jednego rodzaju pokarmów lub silne reakcje na dźwięki czy zapachy;
- uświadamiał dziecku wysoko wrażliwemu motywy zachowań innych dzieci oraz odbiór jego zachowań przez rówieśników;
- znalazł indywidualny klucz do dziecka wysoko wrażliwego, tj. odkrył skuteczne metody pracy, które powodują wyraźną poprawę jego komfortu, co natychmiast owocuje odsłonięciem potencjału.

Funkcja dydaktyczna

Realizowana jest poprzez przekazanie dzieciom określonego zasobu wiedzy, umiejętności, kompetencji, 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 pozwalają tym zasobom ujawnić się i rozwinąć. Silna potrzeba bycia dostrzeżonym i zaakceptowanym przez nauczyciela często nie znajduje zaspokojenia. Prowadzić to może do bierności ucznia i utraty motywacji do nauki. Ambicja dziecka wysoko wrażliwego dość często połączona jest z tendencją do perfekcjonizmu, tj. postawy, która stawia dokładność wykonywanych czynności na najwyższym miejscu. Dostosowanie metod dydaktycznych to ważny wymóg stawiany nauczycielom dzieci wysoko wrażliwych. Warto pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe chce być doskonałe i o tym zapewniane. Nieustające dążenie do ekstremalnie wysokich standardów często wynika z głębokości przetwarzania – dziecko widzi, co jeszcze mogłoby być wykonane lepiej, sprawniej, przez co trudno mu zaakceptować błędy czy niedoskonałości. Wspierając dziecko wysoko wrażliwe, ważne by (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- nie wzmacniać perfekcjonizmu dziecka, a wspierać postawę, że wartościowe nie znaczy perfekcyjne, a zwyczajność i przeciętność także zasługuje na uznanie;
- doceniać zamiłowanie dziecka do porządku, systematyczności, planowania;

- oceniając pracę dziecka na zajęciach przedszkolnych czy lekcjach szkolnych, oceniać nie tylko poprawność i brak błędów, ale doceniać także inne wymiary, niż tylko prawidłowe odtworzenie nauczanych treści;
- wzmacniać w dziecku umiejętność „odpuszczania”, jeśli nauczyciel widzi, że stawia ono sobie zbyt duże wymagania i realizuje je ogromnym kosztem;
- skupiać uwagę dziecka na przyjemności robienia czegoś (tzw. *flow*) i płynącej z tego satysfakcji, zamiast koncentracji na ocenie efektu jego pracy.

Funkcja socjalizacyjna

Rozumiana jest jako rozwijanie umiejętności społecznego funkcjonowania w szerszym środowisku niż tylko we własnej rodzinie. Nabycie przez dziecko ważnych umiejętności, polegających na nawiązywaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu relacji z innymi, czyni tym samym środowiska edukacyjne przyjaznymi i bliskimi. Klimat akceptacji i zrozumienia może stanowić doskonałe warunki dla socjalizacji dziecka.

Trudności, jakie wykazuje w tym obszarze dziecko wysoko wrażliwe, wiążą się przede wszystkim ze współodczuwaniem i empatią, silną potrzebą aprobaty w relacjach oraz dostrzeganą u tych dzieci potrzebą samotności czy odosobnienia. Rozwinięte współodczuwanie i syntonia bardzo obciążają dziecko wczuwające się w przeżycia. 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 albo też powodują odcięcie się.

Silna potrzeba aprobaty niesie z kolei ryzyko zabiegania o akceptację i przyjęcie do grupy za wszelką cenę. Pojawia się wówczas niebezpieczeństwo wykorzystywania dziecka. Dziecko starające się o przyjęcie przez grupę, gotowe jest do rezygnacji z własnych potrzeb, by spełnić oczekiwania innych i zasłużyć na akceptację. 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 jako potrzeba przebywania samemu, zainteresowanie odpoczynkiem od grupy i aktywności. Może to być mylnie odbierane przez otoczenie jako odrzucanie rówieśników, manifestowanie wyższości, brak zainteresowania innymi. Jednak zwykle skłonność ta nie wynika z negatywnej postawy wobec samej zabawy czy biorących w niej udział dzieci. Odpowiedzialne za ten stan 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 DWW. Gwarne korytarze szkolne, hałaśliwe zabawy, zajęcia w świetlicy szkolnej – to duże obciążenie dla większości z nich. Warto pamiętać, że dziecko wysoko wrażliwe potrzebuje samotności, ale nie jest samotnikiem – poszukuje bliskich i głębokich relacji.

Nauczyciel, wspierając dziecko wysoko wrażliwe, ważne by (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021):

- nie oczekiwał od niego licznych i rozległych kontaktów oraz swobody w grupie rówieśniczej. DWW preferują kontakt z jedną, dwiema bliskimi osobami, z którymi czują się dobrze, natomiast w grupie mogą sprawiać wrażenie zagubionych i niepewnych;
- uczył dojrzałych relacji, budowania i ochrony własnych granic, wspierał relacje oparte na wzajemności, chroniące dziecko przed manipulacją i wykorzystywaniem przez innych;
- chronił empatię dziecka. Należy unikać informacji bądź wyjaśniać te, które mogą bardzo silnie poruszyć dziecko wysoko wrażliwe;
- akceptował potrzebę samotności dziecka wysoko wrażliwego. Trzeba pozwolić dziecku na wycofanie się z aktywności w dowolnym momencie;
- pozwolił dziecku poznać rówieśników, by w czasie zabaw i prac grupowych czuło się bezpiecznie;
- delikatnie obchodził się ze zranieniami dziecka. DWW głęboko przeżywają niepowodzenia w relacjach i długo analizują sytuacje konfliktu czy krzywdy.

Skuteczne wsparcie dziecka wysoko wrażliwego jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel założy, że wysoka wrażliwość nie jest deficytem czy słabością. Przeciwnie, powinien przyjąć, że jest to potencjał, który ujawnia się w optymalnych warunkach i umożliwia dziecku swobodny rozwój.

Właściwie wsparte dziecko z czasem uczy się samoregulacji i sprawnego funkcjonowania w różnych, nawet wymagających warunkach. Oddziaływania wychowawcze powinny zatem uwzględniać specyfikę postrzegania przez dziecko środowiska i reagowania na nie. Z tego też powodu dziecko wysoko wrażliwe stanowi wyzwanie dla nauczyciela, wychowawcy czy opiekuna, ponieważ wymaga od niego zmiany dotychczasowych nawyków, modyfikacji metod skutecznych dla większości oraz wypracowania nowych sposobów wspierania dziecka i całego zespołu klasowego czy grupy.

5. Pomoc dzieciom wysoko wrażliwym poprzez wsparcie rodziców i nauczycieli

Wysoka wrażliwość jest cechą temperamentu – nie zaburzeniem. Jednak praca z wrażliwymi dziećmi, zwłaszcza grupowa, stanowi wyzwanie. Badania naukowe dowodzą, że szczególne znaczenie dla rozwoju dzieci ma jakość środowiska, w jakim się wychowują i rozwijają. Jak podkreślano, cechy dziecka wrażliwego mogą prowokować bądź kształtować różne oddziaływania nauczycieli, często zależne od ich oczekiwań, np. żeby dziecko zachowywało się tak samo jak rówieśnicy, nie odstawało od grupy czy nie przysparzało nauczycielowi trudności.

Projektowanie wsparcia dla dzieci wysoko wrażliwych nie polega na modyfikacji ich cech. Świadoma praca z nimi dotyczy zapewnienia warunków, w których będą miały możliwość rozwijania swojego potencjału (Baryła-Matejczuk, 2019). Przygotowując dorosłych opiekunów do adekwatnego wsparcia DWW, należy zwrócić uwagę na zadania rozwojowe związane z poszczególnymi etapami rozwoju dziecka. Ze względu na cechy dzieci wysoko wrażliwych realizacja zadań rozwojowych może być dla opiekunów wyzwaniem – dlatego potrzebują adekwatnego wsparcia.

Nauczyciel, analizując w aspekcie wsparcia zadania rozwojowe dla kolejnych etapów rozwoju dziecka, warto by rozpatrywał je pod kątem wspomnianych wyzwań, jakie mogą wiązać się z ich realizacją przez dzieci wysoko wrażliwe. Zważywszy na specyfikę funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego, pierwszym z obszarów wsparcia może być pomoc we wzbogacaniu wiedzy o świecie i o sobie samym.

Dzieci adekwatnie do wieku poznają informacje o sobie i o swoich rówieśnikach. Powinny dowiadywać się, że ludzi charakteryzują różne cechy i nie są one wartościujące. Każdy z nas ma mocne strony, nad którymi warto jeszcze popracować, niezależnie od tego, jakimi przymiotami temperamentu został obdarzony.

Kolejnym zadaniem dziecka, dla realizacji którego ważne są adekwatne warunki, jest opanowanie umiejętności potrzebnych do nabywania i organizowania wiedzy oraz posługiwania się nią w różnych sytuacjach. W przypadku dzieci wysoko wrażliwych duża ilość informacji podanych jednocześnie może być wyjątkowo stresująca. Jeszcze innym zadaniem jest wejście do grupy rówieśniczej i znalezienie w niej swojego miejsca.

Osiągnięcie przez dziecko wielowymiarowej dojrzałości na późniejszych etapach rozwoju może być trudne nie tylko ze względu na jego osobiste ograniczenia czy trudności, ale także z uwagi na deficyty umiejętności wychowawczych rodziców (por. Gaś, 2006). W związku z tym planowane wsparcie powinno obejmować również pracę z rodzicami czy opiekunami dzieci.

Innymi zadaniami, które mogą stanowić szczególne wyzwanie dla dzieci wysoko wrażliwych, jest osiągnięcie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci oraz emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych.

Należy tu zwrócić uwagę na zadania profilaktyki, która oznacza szansę na korektę i kompensację działań wychowawczych. Gaś (2006) wymienia pięć wiodących podejść do profilaktyki: poznawcze, afektywne, poznawczo-afektywne, poznawczo-behawioralne, normatywnej edukacji.

Zgodnie z podejściem poznawczym przyjęto, że jeśli człowiek pozna i zrozumie fakty, wtedy sam podejmie decyzję o zaprzestaniu określonego niekonstruktywnego działania. Strategią tego podejścia jest więc informowanie oraz edukowanie, czyli uczenie umiejętności. Można przyjąć, że wiedza rodzica, nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, psychologa szkolnego na temat cech temperamentu dziecka, a także wiedza o konstruktywnych oddziaływaniach wychowawczych – tworzeniu warunków do rozwoju – będzie sprzyjała rozwijaniu pozytywnych postaw wobec dziecka (por. Baryła-Matejczuk, Domańska, 2018; Gaś, 2006).

Podejście afektywne zakłada, że odpowiednio wysoka i stabilna samoocena, umiejętności rozwiązywania problemów i umiejętności wychowawcze pomagają w unikaniu dysfunkcyjnych zachowań. Strategie realizowane w ramach tego podejścia mają na celu doskonalenie umiejętności życiowych i wdrażane są w formie inicjatyw edukacyjnych (Gaś, 2006). Zajęcia (warsztaty, szkolenia) zorientowane na wsparcie dzieci stanowią istotny czynnik sprzyjający ich rozwojowi.

Skuteczność celowego wsparcia osób wysoko wrażliwych potwierdzają badania Pluessa i Boniwell (2015). Efekty realizowanego w grupie dziewcząt programu profilaktycznego były istotnie lepsze wśród wysoko wrażliwych (obniżone wskaźniki depresyjności) i utrzymywały się dłużej niż w przypadku mniej wrażliwych rówieśniczek (a także w porównaniu z grupą kontrolną).

Jako jeden z filarów pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym Aron (2002) wymienia pracę nad adekwatną samooceną dziecka, redukcję przeżywanego przez nie wstydu, łagodne dyscyplinowanie, a także przygotowanie do tego, jak rozmawiać o własnej wrażliwości. Z analiz wynika, że skuteczne w pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym okazać się mogą założenia interwencji opartej na temperamencie (ang. *Temperament-based intervention*), (por. McClowry, Rodriguez, Koslowitz, 2008). Ten rodzaj interwencji zakłada m.in., że różne cechy temperamentu mogą być zarówno czynnikiem ryzyka, jak i czynnikiem chroniącym w prawidłowym rozwoju człowieka.

Biorąc pod uwagę dotychczasową wiedzę na temat wrażliwości, a także wyniki prowadzonych badań w ramach prac nad programem profilaktycznym „A, B, C... wrażliwości”, wspierającym w rozwoju dzieci wysoko wrażliwe w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym (Baryła-Matejczuk, 2021), zidentyfikowano sześć obszarów pracy, które są kluczowe dla

wsparcia DWW w realizowaniu przez nie zadań rozwojowych (adekwatnie do wieku). Należą do nich:

1. Budowanie i wzmacnianie samooceny.
2. Rozwijanie umiejętności samoregulacji.
3. Budowanie odporności psychicznej poprzez rozwijanie uważności (koncentrowania uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili).
4. Radzenie sobie z silnymi emocjami (w tym z lękiem i poczuciem wstydu).
5. Rozwijanie umiejętności rozmawiania na temat wrażliwości (o cechach temperamentu).
6. Funkcjonowanie w grupie, budowanie i ochrona granic osobistych.

W ramach programu do każdego z obszarów opracowano scenariusze do pracy z klasą szkolną i grupą przedszkolną.

Na kolejne podejście do profilaktyki (Gaś, 2006), tj. poznawczo-afektywne, składają się oba powyższe. Podejście to zakłada, że ludzie potrzebują zarówno informacji, jak i umiejętności życiowych, w praktyce skupia ono strategie informacyjne i edukacyjne.

Podejście poznawczo-behawioralne łączy zaś poglądy zakładające informowanie z poglądami dotyczącymi identyfikowania zachowań, które są często wynikiem uczenia się (teoria społecznego uczenia się).

Ostatnim z podejść do profilaktyki jest koncepcja normatywnej edukacji, która opiera się na założeniu, że ludzie przeceniają powszechność zachowań dysfunkcyjnych i doświadczanych trudności. Wsparciem dla rodziców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych mógłby tu być kontakt z innymi rodzicami i nauczycielami, np. w formie grup wsparcia, a także wymiana doświadczeń, dzielenie się sukcesami i trudnościami.

Współcześnie bezpośredni kontakt często zastępowany jest substytutem – relacją online, webinariami, a wiedzę na temat społecznych zachowań i powszechności określonych problemów ludzie czerpią z mediów, często społecznościowych.

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

Dzieci wysoko wrażliwe jako orchidee wymagają szczególnej troski, by w pełni rozwinąć swoje możliwości. Nie do przecenienia jest rola mądrego dorosłego – rodzica, nauczyciela, wychowawcy, który będzie stwarzał adekwatne do potrzeb warunki i dbał o wszystkie dzieci, które ma blisko siebie, niezależnie od tego, jakiej użyjemy wobec nich metafory: orchidei, tulipanów czy mleczy.

Literatura

- 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 Behavior*, 4(4), 580–594, <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Aron E., Aron A. & Davies K.M., (2005), *Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment*, „*Personality and Social Psychology Bulletin*”, 31, 181–197.
- Aron E.N., (2002), *The Highly Sensitive Child: Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them*, New York City: Harmony.
- Aron E., (2013), *The Highly Sensitive Person*, New York: Citadel Press.
- 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, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- 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, <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Aron E.N., Aron A., Nardone N. & Zhou S., (2019), *Sensory Processing Sensitivity and the Subjective Experience of Parenting: An Exploratory Study*, „*Family Relations*”, 68(4), <https://doi.org/10.1111/fare.12370>
- Assary E., Zavos H.M.S., Krapohl E., Keers R. & Pluess M., (2020), *Genetic architecture of Environmental Sensitivity reflects multiple heritable components: a twin study with adolescents*, „*Molecular Psychiatry*”, <https://doi.org/10.1038/s41380-020-0783-8>
- Baryła-Matejczuk M., (2019), *A model of support for highly sensitive children of preschool and early school age*, [w:] Arcos-Romero A.I. & Álvarez-Muelas A. (red.), „*Avances en Psicología Clínica*”, Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Universidad de Granada, s. 272–280.
- Baryła-Matejczuk M., (2021), *Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości”. Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym*, <https://highlysensitive.eu/platforma/materialy-do-pracy-z-dziecmi/>
- Baryła-Matejczuk M., Artymiak M., (2021), *Edukacja i wsparcie wychowawców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych*, [w:] Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 29–52.
- Baryła-Matejczuk M., Artymiak M., Ferrer-Cascales R. & Betancort M., (2020), *The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept*, „*Issues in Early Education*”, 1(48), 51–62, <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.05>
- Baryła-Matejczuk M., Domańska K., (2018), *Profilaktyka wobec dzieci wysoko wrażliwych. Postawy rodzicielskie matek dzieci o różnym poziomie emocjonalności*, [w:] Gaś Z.B. (red.), *Psychoprofilaktyka w świecie zagubionych wartości*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 95–113.

- Baryła-Matejczuk M., Kata G. & Poleszak W., (2021), *Environmental Sensitivity and Multiple Intelligences of Primary School Students: Research Based on the Polish Version of the Highly Sensitive Child Scale (HSC)*, „Annales”, XXXIV, 43–65, <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.2.43-64.ABSTRAKT>
- Belsky J., (2005), *Differential susceptibility to rearing influence: An evolutionary hypothesis and some evidence*, [w:] Ellis B. & Bjorklund D. (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*, Guilford Press, s. 139–163.
- Belsky J. & Pluess M., (2009), *Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences*, „Psychological Bulletin”, 135(6), 885–908, <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Boterberg S. & 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, <https://doi.org/10.1016/j>
- Boyce W.T. & Ellis B.J., (2005), *Biological sensitivity to context: An evolutionary – developmental theory of the origins and functions of stress reactivity*, „Development and Psychopathology”, 17(2), 271–301, <https://doi.org/10.1017/s0954579405050145>
- Costa-López B., Ferrer-Cascales R., Ruiz-Robledillo N., Albaladejo-Blázquez N. & Baryła-Matejczuk M., (2021), *Relationship between sensory processing and quality of life: A systematic review*, „Journal of Clinical Medicine”, 10(17), <https://doi.org/10.3390/jcm10173961>
- Ellis B.J., Essex M.J. & Boyce W.T., (2005), *Biological sensitivity to context: Empirical explorations of an evolutionary – developmental theory*, „Development and Psychopathology”, 17, 303–328, <https://doi.org/10.10170S0954579405050157>
- Evers J. & Schabracq M.J., (2008), *High Sensory-Processing Sensitivity at Work*, „International Journal of Stress Management”, 15(2), 189–198, <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.2.1>
- Gaś Z.B., (1999), *Nauczyciel jako osoba wspierająca ucznia w rozwoju*, [w:] Gaś Z.B., *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 7–16.
- 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., 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 (January), 287–305, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Knopik T., (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania podstadiagnostyczne*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- 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>
- Liss M., Mailloux J. & Erchull M.J., (2008), *The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety*, „Personality and Individual Differences”, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.009>
- Liss M., Timmel L., Baxley K. & Killingsworth P., (2005), *Sensory processing sensitivity and its relation to parental bonding, anxiety, and depression*, „Personality and Individual Differences”, 39(8), 1429–1439, <https://doi.org/10.1016/j>

- McClowry S.G., Rodriguez E.T. & Koslowitz R., (2008), *Temperament-Based Intervention: Re-examining Goodness of Fit*, „European Journal of Developmental Science”, 2(1–2), 120–135, 2(1–2), 120–135.
- 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>
- 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., (2013), *Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences*, „Psychological Bulletin”, 139(4), 901–916, <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- 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>
- Pluess M., Boniwell I., Hefferon K. & Tunariu A., (2017), *Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design*, „PLoS ONE”, 12(5), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191>
- Shakiba N., Ellis B., Bush N. & Boyce W., (2019), *Biological sensitivity to context: A test of the hypothesized U-shaped relation between early adversity and stress responsivity*, „Development and Psychopathology”, <https://doi.org/10.1017/S0954579419000518>
- Tillmann T., Bertrams A., El Matany K. & Lionetti F., (2021), *Replication of the existence of three sensitivity groups in a sample of German adolescents*, „European Journal of Developmental Psychology”, 18(1), 131–143, <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1763791>
- Tillmann T., (2016), *The Role of Sensory-Processing Sensitivity in Educational Contexts: a validation study*, unpublished master’s thesis, Germany, München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- 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>

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI
Aleje Ujazdowskie 28; 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl